

50 ANOS DA PEDAGOGIA DO OPRIMIDO: QUEM SÃO OS OPRIMIDOS HOJE?

50 YEARS OF PEDAGOGY OF THE OPPRESSED: WHO ARE THE OPPRESSED TODAY?

50 AÑOS DE PEDAGOGÍA DE LOS OPRIMIDOS: ¿QUIÉNES SON LOS OPRIMIDOS HOY?

ANA MARIA MORAIS COSTA*

SIMONE CABRAL MARINHO DOS SANTOS**

ELIZABETE CARLOS DO VALE***

Resumo: A provocação para dialogar sobre os 50 anos do livro *Pedagogia do Oprimido* comunga com o desafio de pensar a educação brasileira num contexto de incertezas políticas, econômicas e sociais instaurado no país desde 2016. O objetivo deste artigo é refletir sobre a atualidade da referida obra, fazendo uma relação com o contexto atual, que define quem são os oprimidos de hoje e como as práticas opressoras se manifestam na relação opressor/oprimidos. De caráter teórico, partimos da seguinte pergunta: Quem são os oprimidos hoje? Por ela, enveredamos o texto com reflexões sobre o contexto atual no Brasil e os desafios que se apresentam no “que fazer” como ponto crucial da ação educativa. Dessas reflexões, enfatizamos a atualidade do livro em questão e porque Paulo Freire continua incomodando, ao mesmo tempo que desperta o interesse e o compromisso sócio/político/educativo de educadores e ativistas sociais.

Palavras-chave: Paulo Freire. Oprimido-Opressor. Invisíveis Sociais.

Abstract: The provocation to talk about the 50 years of the book *Pedagogy of the Oppressed* shares the challenge of thinking about Brazilian education in a context of political, economic and social uncertainties established in the country since 2016. The purpose of this article is to reflect on the current nature of this work, making a relationship with the current context, which defines who are the oppressed today and how oppressive practices are manifested in the oppressor / oppressed relationship. Theoretically, we start from the following question: Who are the oppressed today? Through it, we embark on the text with reflections on the current context in Brazil and the challenges that arise in “what to do” as a crucial point of educational action. From these reflections, we emphasize the timeliness of the book in question and why Paulo Freire continues to bother, while awakening the interest and social / political / educational commitment of educators and social activists

Keywords: Paulo Freire. Oppressed/Opressor. Social Invisibles.

* Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Docente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Sociais e Humanas (PPGCISH), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)/Campus Mossoró-RN. Chefe de Gabinete da Secretaria de Estado, da Educação da Cultura, do Esporte e do Lazer do RN. E-mail: anamorais.uern@gmail.com.

** Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Docente do Departamento de Educação e dos Programas de Pós-Graduação em Ensino (PPGE) e Planejamento e Dinâmicas Territoriais no Semiárido (PLAN-DITES), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)/Campus Avançado de Pau dos Ferros (CAPF). E-mail: simonecabral@uern.br

*** Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Docente do Departamento de Educação, do Centro de Educação do Campus I, da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). E-mail: elisabete.vale1@gmail.com

Resumen: La provocación para hablar de los 50 años del libro *Pedagogía del Oprimido* comparte el desafío de pensar la educación brasileña en un contexto de incertidumbres políticas, económicas y sociales establecidas en el país desde 2016. El propósito de este artículo es reflexionar sobre la naturaleza actual de este trabajo, haciendo una relación con el contexto actual, que define quiénes son los oprimidos hoy y cómo se manifiestan las prácticas opresivas en la relación opresor / oprimido. Teóricamente partimos de la siguiente pregunta: ¿Quiénes son los oprimidos hoy? A través de él, nos embarcamos en el texto con reflexiones sobre el contexto actual en Brasil y los desafíos que surgen en “qué hacer” como punto crucial de la acción educativa. A partir de estas reflexiones, destacamos la actualidad del libro en cuestión y por qué Paulo Freire sigue disgustando, al tiempo que despierta el interés y compromiso social / político / educativo de educadores y activistas sociales.

Palabras-clave: Paulo Freire. Opresor-oprimido. Invisibles sociales

INTRODUÇÃO

Em 1968, Paulo Freire, quando se encontrava refugiado no Chile, publicava *Pedagogia do Oprimido*, uma obra que é instrumento de colaboração política para mobilização e organização de sujeitos e grupos socialmente invisíveis. Até hoje, a obra continua a ter um impacto mundial nos campos da educação, da política e da cultura. A originalidade do pensamento de Paulo Freire frente às perspectivas atuais da educação, sua teoria do conhecimento e, em especial, a resposta às questões da aprendizagem e das intencionalidades da educação durante toda sua ação-reflexão-ação na educação brasileira e mundial fazem com que, 50 anos depois, *Pedagogia do Oprimido* permaneça atual e relevante.

Dentre os vários aspectos que contribuíram para a solidez da teoria pedagógica cunhada por Freire, em especial na obra *Pedagogia do Oprimido*, destaca-se a crítica à educação bancária; a educação crítica como prática da liberdade; a defesa da educação como ato dialógico; a problematização e interdisciplinaridade no ato educativo e a noção de ciência aberta às necessidades populares (SANTIAGO; SAUL, 2018). A essência da sua teoria pedagógica reside na ideia de uma educação emancipadora, ou seja, na ideia de que a educação deve ser concebida como um instrumento de conscientização de direitos e, conseqüentemente, de luta por esses direitos. A própria dedicatória da *Pedagogia do Oprimido* sintetiza o conteúdo essencial de sua teoria, que se expressa na defesa radical da interação entre revolucionários (lideranças), educadores, intelectuais e oprimidos: “Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam” (FREIRE, 2005, p. 23).

Este artigo, de caráter teórico, tem como objetivo refletir sobre a atualidade da *Pedagogia do Oprimido*, fazendo uma relação com o contexto atual, que define quem são os oprimidos de hoje e como as práticas opressoras se manifestam na relação opressor/oprimidos. Trata-se de uma obra que se reinventa na dinâmica da realidade social e se alimenta da transformação objetiva da condição de opressão e da ação dos sujeitos sociais sobre o mundo para transformá-lo. A pedagogia do oprimido pode e deve ser reinventada na dinâmica da realidade contemporânea e segue a atizar como fagulha de uma utopia libertária (CALADO, 2013), as esperanças militantes de que um “outro mundo é possível” e necessário.

Vivemos no Brasil, no final da segunda década do século XXI, um contexto marcado pelos males que Paulo Freire tanto denunciou como impedimento para a realização da vocação humana de “ser mais”: a intolerância, o ódio, a ação antidialógica, o acirramento de forças de direita e extrema-direita, a manipulação das informações na manutenção da condição dos oprimidos e como compromisso com os opressores, o preconceito, a discriminação, entre outros. Esse contexto é permeado por “slogalizações” que afirmam novas hegemonias, constroem mitos, questionam direitos de cidadania e construções identitárias, confrontando padrões sociais hierárquicos e opressores, que impelem os sujeitos a processos de desumanização e a “ser menos”.

Nesse sentido, a provocação para dialogar sobre os 50 anos da pedagogia do oprimido assume para nós o desafio de pensar a educação brasileira num contexto de incertezas políticas, econômicas e sociais iniciado com o *impeachment* em 2016, e ratificado pelo processo eleitoral de 2018. Isso resultou em ações que se destacam na agenda conservadora, assumida pelo atual governo, como a ofensiva à educação e aos educadores e o violento enfrentamento às formas de expressão e vivência das diversidades. Porém, precede esta reflexão a seguinte pergunta: Quem são os oprimidos hoje? É por ela que enveredamos este

texto, finalizando-o com algumas reflexões sobre o contexto atual no Brasil e os desafios que se apresentam no “que fazer” como ponto crucial na ação socioeducativa.

A partir desse questionamento e das suas respostas, que nos levam a novas perguntas, pontuaremos, ao longo deste texto, aspectos concernentes a quem são os oprimidos e a transformação da condição de oprimido/opressor, temas da *Pedagogia do Oprimido*, que, por meio século, seguem despertando o interesse e o compromisso sócio/político/educativo de educadores e ativistas sociais. A potência crítica da obra consiste, principalmente, na defesa da educação como ato político, portanto, nunca neutro. Isso significa compreender o processo educativo defendido por Freire a partir de duas dimensões: a dimensão do conhecimento (gnosiológica) e a dimensão política (intervenção na realidade). Para Freire, o conhecimento só ganha legitimidade no interior da prática concreta quando envolve esses dois sentidos, ou seja, uma prática educativa pautada no compromisso de desvelar a realidade, porém, esta implica ser, necessariamente, uma prática da liberdade (ROMÃO, 2018).

QUEM SÃO OS OPRIMIDOS?

Discutir sobre “Quem são os oprimidos hoje”, fazendo um link com o que Paulo Freire discutiu acerca dessa categoria em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, exige do leitor a responsabilidade de situar e entender a obra a partir do contexto histórico e cultural em que foi produzida, conforme já alertado por Freire (2018). Assim, mesmo que Paulo Freire tenha tratado a questão da “opressão” de forma mais universal, as suas contribuições para a compreensão sobre as estruturas opressivas e como estas atuam para perpetuar as desigualdades sociais foram fundamentais não só para compreender quem são os oprimidos e as diversas situações de opressão vivenciadas por eles, mas essencialmente para pensar práticas educativas emancipatórias.

Em diversos espaços de discussão do pensamento freiriano e na produção acadêmica, parece-nos bastante claro que, na perspectiva freiriana, o oprimido é aquele grupo social e/ou conjunto de pessoas que estão impedidas de se realizar como pessoas, de concretizarem a sua vocação humana de “ser mais”. Essa vocação ontológica do vir a “ser mais” é uma característica inerente ao ser humano, porém não determinada por estruturas ou princípios inatos (STRECK; ZITKOSKI, 2010). Esse “ser mais”, no sentido freiriano, é construído num permanente movimento de busca, a viabilidade da sua humanização, sua vocação como realidade histórica. Entretanto, Freire nos diz:

[...] 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. A desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do “ser mais”. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores a esta, o ‘ser menos’ (FREIRE, 1987, p. 30).

Assim, os oprimidos são todos aqueles que vivenciam de diversas formas a violenta vocação de “ser menos”, como distorção do ser mais (FREIRE, 1987). No contexto vivido por Paulo Freire, quais seriam os grandes problemas que impediriam as pessoas de “serem mais”? Alguns desses elementos seriam a miséria, a fome e as suas consequências, em especial o analfabetismo. Então, podemos dizer que, numa primeira aproximação, o oprimido é aquela pessoa que sofre todo tipo de escassez econômica, como falta de um pedaço de terra e/ou condições de produzi-la, de um trabalho, de uma renda; mas seria também aquele que sofre necessidades cumulativas em relação à falta de acesso ao conhecimento, historicamente acumulado pela sociedade e aos bens culturais.

Além disso, seriam também aqueles que se distanciam dos padrões estabelecidos em uma sociedade desigual e hierárquica. Esses padrões resultam de convenções sociais que delineiam modelos relacionados

ao *ser na sociedade*, o que é ser homem, ser mulher, ser bonito, ser produtivo, ser eficiente, ser patrão, ser empregado, relacionados aos modos de *viver na sociedade*: casamento, organização da família, vivência da sexualidade, da religião, da participação na política, entre outros. Esse padrão social, numa sociedade desigual e hierárquica, define como é a “normalidade”, os modos de ser e viver daqueles que representam o topo dessa hierarquia.

Dessa forma, o pertencimento a coletivos sociais que destoam do “padrão de normalidade”, produzido por essa sociedade hierárquica e desigual, é submetido a um complexo processo de inferioridade simbólica que justifica, ideologicamente, a dominação destes pelos, simbolicamente, “superiores”. Soma-se ainda nesse complexo quadro a opressão como produção da inferioridade simbólica e da invisibilidade dos povos e suas culturas. Isso pode ser caracterizado como uma herança colonial alimentada por uma ciência social reducionista, como, por exemplo, a sociologia organicista ou a antropologia de viés evolucionista do século XIX, mas com desdobramentos nos séculos XX e XXI a justificar o racismo, o preconceito e a discriminação em relação aos negros e índios. A estes juntaram-se as pessoas com deficiência, “cujo lugar na sociedade, na maioria das vezes, foi definido numa perspectiva de inferioridade funcional e de incapacidade produtiva” (GUHUR, 2010, p. 127). Além destes, as mulheres que, conforme destaca Cury (2011, p. 9), “pela concepção organicista da época, as limitava a uma cidadania passiva”. E, posteriormente, pelo modelo de desenvolvimento econômico e cultural adotado no Brasil com prevalescência do urbano sobre o rural, as pessoas do campo (SANTOS, 2020). Teríamos, então, nessa segunda aproximação, o oprimido culturalmente e ideologicamente.

Paulo Freire situa também como impedidas da sua condição de ser mais e, oprimidas, aquelas pessoas que, presas às estruturas de dominação, não conseguem desvelar o mundo, “que introjetam a sombra dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade” (FREIRE, 1987, p. 34). São manipulados por diversos meios (lideranças, educadores, religiosos, meios de comunicação), e “através de mil formas. Das mais duras às mais sutis. Das mais repressivas às mais adocicadas como o paternalismo” (FREIRE, 1987, p. 135). Trata-se, nessa terceira aproximação, de um grupo mais genérico formado pelas massas conquistadas, tornando-se meros espectadores passivos, alienados numa relação vertical e dominados por processos de manipulação e invasão cultural que transformam a consciência recebedora em consciência “hospedeira” da consciência opressora. São sujeitos que não conseguem romper com amarras reais, seja de ordem econômica, política, social, ideológica. Adotam a aderência ao opressor e assumem como suas as pautas dos opressores. Essa mediação opressores-oprimidos, conforme Paulo Freire, ocorre por meio da prescrição e “toda prescrição é a imposição de uma consciência à outra” (FREIRE, 1987, p. 34). Nesse sentido, destaca o autor:

Os oprimidos, contudo, acomodados e adaptados, “imersos” na própria engrenagem da estrutura dominadora, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr o risco de assumi-la. E a temem também, na medida em que lutar por ela significa uma ameaça, não só aos que a usam para oprimir, como seus “proprietários” exclusivos, mas aos companheiros oprimidos, que se assustam com maiores repressões. [...] Sofrem uma dualidade que se instala na “inferioridade” do seu ser. Descobrem que, não sendo livres, não chegam a ser autenticamente. Querem ser, mas temem ser. São eles e ao mesmo tempo são o outro introjetado neles, como consciência opressora. Sua luta se trava entre serem eles mesmos ou serem duplos. Entre se desalienarem ou se manterem alienados. Entre seguirem prescrições ou terem opções. Entre serem espectadores ou atores. Entre atuarem ou terem a ilusão de que atuam na atuação dos opressores. Entre dizerem a palavra ou não terem voz, castrados no seu poder de transformar o mundo (FREIRE, 1987, p 34-35).

Os oprimidos são, assim, sujeitos heterogêneos envolvidos em diferentes especificidades históricas, políticas, econômicas e sociais que os impedem de “ser mais” e os condenam a “ser menos”. Esses sujeitos, historicamente, vivenciaram um processo de construção simbólica da inferioridade (GERMANO, 2013), pessoas com histórico cumulativo de desvantagens econômicas, sociais e culturais e/ou com pertencimento a coletivos sociais: negros, indígenas, camponeses, mulheres, deficientes, LGBT’s (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros) e práticas religiosas não cristãs. Assim como as massas “adaptadas” e passivas, presas em processos de dominação e invasão cultural.

Percebe-se que os oprimidos “não cabem” no conceito de classe social. Paulo Freire cunha os termos oprimido e opressor ao falar das desigualdades e dos processos de dominação. Trata-se de uma linguagem metafórica que nomina os conjuntos heterogêneos de sujeitos, impedidos de realizarem a sua vocação humana de “ser mais”. Isso qualifica a perspectiva analítica proposta pelo termo conceitual de classes sociais, utilizado na análise da realidade social e na dinâmica da produção das desigualdades. E essa categoria Oprimido/Opressor é muito mais ampla que o conceito de classe social, porque inclui possibilidades de reconhecimento das especificidades culturais e sócio-históricas dos “esfarrapados do mundo”, “deserdados da terra”, “demitidos da vida”, “desumanizados”, “invisibilizados”.

Nesse sentido, o exercício de pensar a aplicação dessa categoria na análise da realidade social nos aponta um oprimido do ponto de vista econômico – operário explorado, sem-terra ou sem condições de nela produzir, as massas urbanas em condições de subemprego, os desempregados, os excluídos dos bens de consumo; o oprimido ideológico, uma nação colonizada, uma região, uma comunidade: quilombola, indígena, ou periférica; o oprimido cultural, relacionado ao distanciamento dos padrões sociais hierarquicamente construídos e pelo pertencimento a coletivos sociais como os negros, as mulheres, os indígenas, a juventude que só recentemente foi reconhecida como sujeito de direitos; o oprimido adaptado, que “hospeda” a consciência do opressor, assume suas pautas e teme a liberdade, os envolvidos numa educação antidialógica e em relações verticais. Assim, são diversos marcadores sociais, não apenas do ponto de vista classista, mas também do ponto de vista cultural. Tudo isso começa a caber dentro do conceito de oprimido. O oprimido era toda a pessoa cuja liberdade estivesse sendo coagida por algum fator.

A partir da heterogeneidade dos oprimidos, são diversas as formas de opressão. Entre tantas, citamos os processos de inferioridade simbólica, a partir de um padrão social estabelecido numa sociedade desigual e hierárquica; o preconceito étnico-racial ou uma relação vertical no trabalho, na educação, nos espaços de vivência da sociabilidade, ou construção de submissão frente a situações autoritárias de dominação como, por exemplo, “colonizador” e “colonizado”. Esses são alienados pelo mito da cordialidade senhorial presente nas atitudes da elite brasileira, cujas cenas são comuns no nosso cotidiano, revelando conflitos entre pessoas com maior poder aquisitivo e pessoas economicamente desfavoráveis, ou moradores de região industrializada e urbanizada (Sul-Sudeste versus Norte-Nordeste, centro versus periferia, etc.), ou da cidade para o campo.

Contudo, numa sociedade desigual, o processo de produção da inferioridade simbólica da diferença é também o processo da exclusão social e da discriminação, convergindo para que a desigualdade social, enquanto fenômeno sócio-histórico, e a exclusão como fenômeno cultural e social, ocupem os dois lados de uma mesma moeda. Santos (2010) define como dois sistemas, nos quais o pertencimento ocorre de forma hierarquizada, em que os grupos sociais se inserem simultaneamente em combinações complexas:

Trata-se de um processo histórico através do qual uma cultura, por via de um discurso de verdade, cria o interdito e o rejeita. Estabelece um limite para além do qual só há transgressão, um lugar que atira para outro lugar, a heterotopia, todos os grupos sociais que são atingidos pelo interdito social, sejam eles a delinquência, a orientação sexual, a loucura, ou o crime. Através das ciências humanas, transformadas em disciplinas, cria-se um enorme dispositivo de normalização que, como tal, é simultaneamente qualificador e desqualificador. A desqualificação como inferior, louco, criminoso ou perverso consolida a exclusão e é a perigosidade pessoal que justifica a exclusão. A exclusão da normalidade é traduzida em regras jurídicas que vincam, elas próprias, a exclusão. Na base da exclusão está uma pertença que se afirma pela não-pertença, um modo específico de dominar a dissidência. Assenta um discurso de fronteiras e limites que justificam grandes fraturas, grandes rejeições e segregações. Sendo culturais e civilizacionais, tais fraturas têm também consequências sociais e econômicas ainda que se não definam primordialmente por elas. Aqui a integração não vai além do controle da perigosidade (SANTOS, 2010, p. 281).

A partir desse processo histórico, segundo Souza (2006), é preciso pactuar as condições históricas, já que se impõe não tratar os sujeitos isolados do seu contexto social, que favoreceram a formação e a permanência da desigualdade social, especificamente, no Brasil. A desigualdade social brasileira se põe invisível e periférica na realidade social por ter sido, tradicionalmente, derivada dos desdobramentos

da colonização e escravidão, maquiando o processo perverso atribuído por esse autor de modernização periférica, que, por si só, é desigual. Assim,

[...] nossa desigualdade e sua naturalização na vida cotidiana é moderna, posto que vinculada à eficácia de valores e instituições modernas com base em sua bem-sucedida importação ‘de fora para dentro’. Assim, ao contrário de ser personalista, ela retira sua eficácia da ‘impessoalidade’ típica dos valores e instituições modernas. É isso que a faz tão opaca e de tão difícil percepção na vida cotidiana (SOUZA, 2003, p. 17).

Por essa razão, Souza (2003) admite que a desigualdade social brasileira não foi resultado da condição de não sermos suficientemente modernos, de não termos absorvido fielmente os pressupostos universais da dominação ocidental ibérica no século XIX. Com esse argumento, o autor rompe com o pensamento de autores como Sérgio Buarque de Holanda, Raymundo Faoro e Roberto da Matta, cujas obras se baseiam numa interpretação generalizada da influência ibérica, marcada pela centralidade de categorias, tais como personalismo, patrimonialismo e familismo, respectivamente, na formação política e social brasileira.

Para Souza (2003), cada país teve sua forma própria, singular, de modernização, que não obedeceu, necessariamente, a fases iguais. No caso do Brasil não foi diferente; configurou-se como singular, em função das particularidades da sociedade, e seletivo, enquanto realização parcial de determinados aspectos da cultura ocidental (SOUZA, 2003). O caráter singular e seletivo da modernidade brasileira é produzido sob as bases do afastamento de indivíduos e grupos sociais dos fins pragmáticos da natureza mercadológica, que inibe chances de reconhecimento numa sociedade capitalista. Assim, a permanência da desigualdade periférica é observada em Souza (2003, 2009), a partir da formação de uma *ralé* naturalizada por esta. Desse modo,

[...] aos meus olhos, tem a ver com a constituição de uma gigantesca ‘ralé’ de inadaptados às demandas da vida produtiva e social modernas, constituindo-se numa legião de ‘imprestáveis’, no sentido sóbrio e objetivo deste termo, com as óbvias consequências, tanto existenciais, na condenação de dezenas de milhões a uma vida trágica sob o ponto de vista material e espiritual, quanto sociopolíticas como a endêmica insegurança pública e marginalização política e econômica desses setores (SOUZA, 2003, p. 184).

Nesse caso, a *ralé* é entendida como uma categoria social descartável na sociedade, dividida por uma dimensão geográfica que vai “da casa-grande e senzala, depois sobrados e mocambos, e talvez, hoje em dia, bairros burgueses e favelas” (SOUZA, 2003, p.140). A *ralé* estaria nas camadas sociais mais baixas na estratificação social. Dentro desse contexto atual de ocupação da desigualdade, Germano (2002) evidencia que o favelado é considerado sinônimo de pobre, “possibilitando a formação de uma massa de marginalizados, uma ‘população marginal’ ou subempregada, cujo *lôcus* espacial, nas cidades, era a favela (GERMANO, 2002, p. 39, grifo do autor).

A invisibilidade social, segundo Souza (2006), é consequência do desaparecimento do sujeito entre outros sujeitos, submetido a um processo de humilhação social que conduz a um tratamento degradante destinado aos pobres, invisíveis socialmente. Igualmente, a humilhação social, de acordo com Honneth (2003), é uma das formas mais degradantes de desrespeito social porque representa o sentimento de sujeição ao outro, sem proteção. Além disso, Souza (2006) não atribui ao fator econômico um determinante para a desigualdade brasileira, pois há uma “tendência a se acreditar num ‘fetichismo da economia’, como se o crescimento econômico por si mesmo pudesse resolver problemas como desigualdade excludente e marginalização” (SOUZA, 2006, p. 24). Assim, a desigualdade está na sua banalização e naturalização, contribuindo para sua permanência e, com ela, a condição de inferiorização de sujeitos invisíveis socialmente.

Desse modo, os invisíveis sociais são produtos da construção de uma hierarquia social legítima do valor diferencial dos seres humanos. Esses indivíduos pertencem a uma classe social não percebida e sem possibilidade de atuação na esfera social mais ampla do mercado, do Estado e da vida pública, de modo que “são, objetivamente, ‘subgente’ e subcidadãs” (SOUZA, 2006, p. 144). Em outras palavras, a condição de inferioridade dos sujeitos é traduzida em formas de invisibilidade social, merecendo um direcionamento sobre a reflexão das condições sociais que a produz, impõe-se e é sentida por quem a

sofre e a prática (SOUZA, 2006). Assim, perdura a não-existência produzida sob a “forma de inferioridade insuperável porque natural. Quem é inferior, porque é insuperavelmente inferior, não pode ser uma alternativa credível a quem é superior” (SANTOS, 2008, p. 103).

Nessa condição de silenciados historicamente está a ralé e, igualmente, os oprimidos de quem tratou Freire (2005): sujeitos invisíveis, cujas causas sociais e econômicas conduziram a um processo de marginalização social. Sujeitos estigmatizados por sua condição social, política, econômica e cultural, partilhando da necessidade de desnaturalização da sua condição de inferioridade e das alternativas reais de problematização da sua existência concreta.

Assim, as experiências de desrespeito social são perceptíveis sintomas de invisibilidade, na medida em que os sujeitos se submetem a quadros de subordinação que os anula e não os faz notados. Não se trata, simplesmente, de confundir o ser visível com o ser que aparece, que se mostra, supostamente superficial e diretamente observável. Contudo, o ser visível deve ser capaz de empreender uma reviravolta de superação das condições de inferioridade a que estão sujeitos, reagindo a situações de não reconhecimento, em busca da superação das condições de invisibilidade social.

Em um mundo complexo, fragmentado, mas ao mesmo tempo centrado no individualismo e no fatalismo, vivenciamos o que Paulo Freire (1996) denuncia como “um estado refinado de estranheza, de ‘autodemissão’ da mente, [...] de conformismo do indivíduo, de acomodação diante de situações consideradas fatalisticamente como imutáveis” (FREIRE, 1996, p. 128-130), condição definida por Freire (1987) como *situações-limite*. Para Freire, as *situações-limite* são constituídas por contradições que envolvem os indivíduos, produzindo-lhes uma aderência aos fatos, levando-os a perceber como fatalismo aquilo que está acontecendo, e, em não percebendo as contradições em que estão mergulhados, não enxergam possibilidades de romper com tudo que os torna submissos.

Vale salientar, conforme destacam Souza e Carvalho (2018, p.7), que Paulo Freire não foi o criador da categoria *situações-limite*, ele tomou-a emprestada de Vieira Pinto, “cujo conceito aproveita, esvaziando-o, porém, da dimensão pessimista que se encontra originariamente em Jaspers”. A partir de Vieira Pinto, Freire (1987, p. 51) explicita que: “[...] as ‘situações-limites’ não são ‘o contorno infranqueável onde terminam as possibilidades, mas a margem real onde começam todas as possibilidades’; não são ‘a fronteira entre o ser e o nada, mas a fronteira entre o ser e o ser mais’” (FREIRE, 1987 apud SOUZA; CARVALHO, 2018, p.7).

Para Freire (1987), a superação das *situações-limite* não ocorre fora das relações ser humano-mundo. Ou seja, em suas relações com o mundo e com os outros, os sujeitos podem ultrapassar as *situações-limite*, que não devem ser tomadas como se fossem barreiras insuperáveis, mas apenas como obstáculos à sua libertação. Assim, na medida em que buscam superar os obstáculos, em lugar de aceitá-los passivamente, os sujeitos realizam *atos-limites*, podendo criar *inéditos viáveis* (possibilidades), que se encontram nas *situações-limite*, mas não são percebidos por eles quando não empregam a crítica.

A pedagogia do *inédito-viável*, na perspectiva Freiriana, mobiliza o sujeito para refletir sobre a visão da história como possibilidade, e não como algo fatalista, já determinado e insuperável. A realidade é concebida como algo que *está sendo e poderá ser* transformada. O *inédito-viável* nutre-se da inconclusão humana e do entendimento de que não há reino do definitivo, do pronto e do acabado, da certeza, da quietude perfeita dos *sonhos possíveis*. O inédito-viável é um movimento epistemológico, ético, político e pedagógico. Não ocorre ao acaso, nem se constrói individualmente, mas coletivamente no exercício crítico do desvelamento dos problemas sociais que os condicionam:

Uma das categorias mais importantes porque provocativa de reflexões nos escritos da Pedagogia do Oprimido é o ‘inédito-viável’. Pouco comentada e arrisco dizer pouco estudada, essa categoria encerra nela toda uma crença no sonho possível e na utopia que virá, desde que os que fazem a sua história assim queiram, esperanças bem próprias de Freire. Para Freire, as mulheres e os homens como corpos conscientes sabem bem ou mal de seus condicionamentos e de sua liberdade. Assim encontram, em suas vidas pessoal e social, obstáculos, barreiras que precisam ser vencidas. A essas barreiras ele chama de ‘situações-limites’. [...] Esse ‘inédito-viável’ é na realidade uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada e quando se torna um “percebido destacado” pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade (FREIRE, 2018, p. 205-207)

Conforme destacado por Vale (2014), a construção do *inédito-viável* definido por Freire implica o compromisso e o engajamento político com a transformação das condições existenciais de vida dos oprimidos, a partir do permanente questionamento crítico, assente na dialogicidade e na linguagem das possibilidades. Afirmo ainda que, no entender de Freire (1992), alcançar a compreensão mais crítica da situação de opressão não liberta ainda os oprimidos. Contudo, ao desvelá-la, “dão um passo para superá-la desde que se engajem na luta política pela transformação das condições concretas em que se dá a opressão”. (FREIRE, 1992, p. 32).

Esses aspectos têm como fio condutor sua visão de esperança, entendida como uma necessidade ontológica para a existência humana. Nas *Primeiras palavras de Pedagogia da Esperança*, Paulo Freire evidencia sua convicção sobre a necessidade da esperança e do sonho para a existência humana e a necessária luta para fazê-la melhor. Entende a esperança como uma necessidade ontológica, pois sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate. Alerta, entretanto, que atribuir apenas à esperança o poder de transformar a realidade seria uma forma de cair na desesperança, pois “enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica” (FREIRE, 1992, p. 11). Nas palavras de Vale, trata-se de uma educação da esperança, entendida como de fundamental importância tanto no plano individual como social, para que a mesma não seja vivenciada de forma equivocada e termine por resvalar para a desesperança e para o fatalismo (VALE, 2014).

COMO SE LIBERTAR DA CONDIÇÃO DE OPRIMIDO/OPRESSOR?

A liberdade como conquista exige uma permanente busca a partir do reconhecimento da situação concreta de opressão e da reflexão do seu lugar na sociedade - sua vida, sua existência. A busca da liberdade é também a luta por “ser mais” que se faz na concretude de outros anseios, envolvendo diversos aspectos da vida individual e coletiva, identificando as causas da opressão, visto que não se pode esquecer de uma característica fundamental da consciência oprimida, que, pela presença interiorizada do opressor, nutre o “medo da liberdade e/ou de assumir a liberdade” (ANDREOLA; LOPES, 2013). E, a partir desse processo de compreensão, faz-se necessário descobrir formas de desvelamento e superação, por meio do reconhecimento social, do compromisso com a transformação social, da participação política e do diálogo. A consciência oprimida é uma consciência alienada pela presença interiorizada do opressor. E a liberdade não vem do exterior, como um dom, mas é uma conquista, que exige a expulsão do opressor que está lá dentro, sendo, pois, um parto difícil. As condições externas não são suficientes para a libertação, pois o medo da liberdade resulta do dualismo que marca profundamente a consciência do oprimido. Se não nos dermos conta, todo o esforço pode servir para fortalecer a opressão (FREIRE, 2005). Assim,

A libertação, por isto, é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce desse parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos. [...]. Esta superação não pode dar-se, porém, em termos puramente idealistas. Se faz indispensável aos oprimidos, para a luta por sua libertação, que a realidade concreta de opressão já não seja para eles uma espécie de “mundo fechado” (em que se gera o seu medo da liberdade) do qual não pudessem sair, mas uma situação que apenas os limita e que eles podem transformar, é fundamental, então, que ao reconhecerem o limite que a realidade opressora lhes impõe, tenham, nesse reconhecimento, o motor de sua ação libertadora (FREIRE, 1987, p. 35).

Nesse processo, a educação de médio e longo prazo é fundamental. “A palavra abre a consciência”, assim nos diz Paulo Freire, e a *conscientização* questiona o *status quo* e a naturalização de todas as formas de desigualdade e opressão, questionando a apropriação dos bens culturais e sociais por parte dos opressores (a minoria) em detrimento dos oprimidos (a maioria das populações). Assim, constrói relações de solidariedade e de amor como alicerces do compromisso social com a superação da situação opressora desumanizada e desumanizante. Por isso, a conscientização precisa vir associada à ação transformadora. Isso porque:

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na “inversão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens. Ao fazer-se opressora, a realidade implica a existência dos que oprimem e dos que são oprimidos. Estes, a quem cabe realmente lutar por sua libertação juntamente com os que com eles em verdade se solidarizam, precisam ganhar a consciência crítica da opressão, na práxis desta busca. Este é um dos problemas mais graves que se põem à libertação. É que a realidade opressora, ao constituir-se como um quase-mecanismo de absorção dos que nela se encontram, funciona como uma força de imersão das consciências (FREIRE, 1987, p. 38).

A libertação da realidade opressora e a superação da contradição opressor/oprimido ocorrem por meio da práxis, definida por Freire (1987, p. 38) como “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo”, o que exige inserção crítica nessa realidade, para que haja o seu desvelamento e possibilite a ação transformadora. De fato,

Não haveria ação humana se não houvesse uma realidade objetiva, um mundo como ‘não eu’ do homem, capaz de desafiar-lo; como também não haveria ação humana se o homem não fosse um ‘projeto’, um mais além de si, capaz de captar a sua realidade, de conhecê-la para transformá-la (FREIRE, 1987, p. 40).

Nessa direção, compreendemos que a educação, na perspectiva da pedagogia do oprimido, não poderia ser praticada pelos opressores. Segundo Freire, “seria uma contradição se os opressores, não só defendessem, mas praticassem uma educação libertadora” (FREIRE, 1987, p. 41). Fica claro que a educação não pode ser neutra, pois ela nunca vai servir a todos numa determinada sociedade. Na perspectiva de uma sociedade hierárquica e desigual, percebemos que a educação vai favorecer mudanças na realidade e, portanto, ela vai ao sentido oposto daqueles que, sendo beneficiados por essa situação, desejam a sua manutenção. Para Paulo Freire, a educação deve servir à liberdade de todos aqueles e aquelas que se encontram em situação de opressão, em relação àquele - ou ao que - o faz ser oprimido.

Uma educação que precisa ser construída junto com os oprimidos em seus processos de organização e na inserção crítica na realidade social, para transformá-la. Em outras palavras, “a pedagogia do oprimido que, no fundo, é a pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua liberdade, tem suas raízes aí. E tem que ter nos próprios oprimidos, que se saibam ou comecem criticamente a saber-se oprimidos, um dos seus sujeitos” (FREIRE, 1987, p. 40/41). Assim, se a educação não é neutra, qual é a educação? Paulo Freire nos fala de uma educação centrada no indivíduo, assentada nas condições em que vive e pensada em mundos possíveis de promoção da vida. Uma educação construída em processos de imersão na realidade social, a partir de um projeto político de transformação social, um processo de transformação das pessoas. Apresenta dois momentos interdependentes:

O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. Em qualquer desses momentos, será sempre a ação profunda, através da qual se enfrentará, culturalmente, a cultura da dominação. No primeiro momento, por meio da mudança da percepção do mundo opressor por parte dos oprimidos; no segundo, pela expulsão dos mitos criados e desenvolvidos na estrutura opressora e que se preservam como espectros míticos, na estrutura nova que surge da transformação revolucionária (FREIRE, 1987, p 41-42).

Assim, a dimensão sociológica da educação é assumida como respostas aos objetivos definidos em função da sociedade que se quer, e o tipo de cidadão que se deseja para essa sociedade. Aqui, “educador e educandos (lideranças e massas), co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento” (FREIRE, 1987, p. 56). Por isso, a educação nunca poderá ser neutra, pois aprender a ler é aprender a entender o mundo, aprender a escrever é aprender a mudar o mundo. Essa compreensão exige que olhemos o mundo como nosso problema, a partir da sua transformação.

Para Paulo Freire, a transformação não era apenas das condições materiais da vida, da distribuição de renda, era também da possibilidade de construção de uma ética universal do ser humano, tendo como eixo estruturante: o diálogo, a escuta, o respeito ao outro, o reconhecimento da diferença, a tolerância, o reconhecimento do diferente.

O QUE FAZER EM UM CONTEXTO DE INCERTEZA? A EDUCAÇÃO NO BRASIL NO FINAL DA SEGUNDA DÉCADA DO SÉCULO XXI

O Brasil de 2019 apresenta marcas do rompimento da estabilidade nas relações políticas, estruturais e de funções de Estado. Trata-se de um cenário construído e alimentado num ambiente de polarização social, exacerbando sua efervescência pela manipulação das informações e formação de opinião pela mídia, que encontra espaço fecundo na ausência de uma efetiva educação para a cidadania e nas nossas complexas contradições sociais.

Essa conjuntura, resultante das transições no cenário político iniciadas após o impedimento da presidenta Dilma Rousseff, legitimamente eleita em 2014 e sem ter cometido qualquer crime de responsabilidade, é de forte ruptura com o ambiente demarcado pela promulgação da Constituição Federal de 1988. A partir do *impeachment*, em 2016, desencadeia-se um processo no qual os avanços da democracia, do reconhecimento e respeito à diversidade, dos direitos humanos, da justiça social e da inclusão sofrem ataques violentos de forças empresariais, midiáticas, parlamentares, ruralistas, jurídicas e fundamentalistas conservadoras.

Os retrocessos na agenda nacional, cuja legalidade advinha do *impeachment*, foram submetidos e aprovados pelo processo eleitoral. Embora tenham ocorrido sérias denúncias de como tal processo aconteceu, com a presença alarmante de *fake News* e de diversas formas de manipulações midiáticas, comprometendo a democracia, a agenda de retrocessos foi aprovada e agora passa, novamente, a permear, com impressionante velocidade, as práticas político-sociais no país, revestida de novos moldes e novas características. Tal agenda influencia diretamente nos projetos de governo e nas decorrentes reformas, impactando fortemente a Educação e a Democracia.

Nesse contexto, a educação, o exercício da docência, o engajamento e a participação política se encontram no centro de uma ofensiva conservadora. A escola, os professores e as professoras tornam-se estratégicos no ataque de movimentos reacionários à liberdade de ensino e ao pluralismo de concepções pedagógicas, princípios previstos na Constituição Federal de 1988. Dentre eles, destacam-se como os principais alvos desse ataque os pressupostos teóricos/metodológicos de Paulo Freire, rotulados de doutrinação e diversas temáticas de ensino da área de ciências humanas e sociais, enquadradas como marxismo cultural.

Como viabilidade legal, o atual governo busca impor tais limitações por meio da proposta de Reforma do Ensino Médio e Base Nacional Comum Curricular (BNCC), articuladas aos interesses dos capitalistas ávidos por mão de obra na direção de suas necessidades e de financistas que atuam no mercado educacional. Junto a isso, iniciativas como o Projeto Escola sem Partido, em tramitação no Congresso Nacional, cujas tentativas de censura vêm com o rótulo de acabar com a “doutrinação ideológica” nas instituições de ensino. Por último, como ação de criminalização de temas emergentes no ensino e as políticas de ações afirmativas na educação, podemos citar os possíveis desdobramentos da “Lava-Jato” do Ministério da Educação (MEC).

Essa ofensiva resultante da efetivação de políticas públicas de ações afirmativas na educação e de uma perspectiva da educação para a cidadania confirma o que Paulo Freire já alertava há meio século:

Mas o que ocorre, ainda quando a superação da contradição se faça em termos autênticos, com a instalação de uma nova situação concreta, de uma nova realidade inaugurada pelos oprimidos que se libertam, é que os opressores de ontem não se reconheçam em libertação. Pelo contrário, vão sentir-se como se realmente estivessem sendo oprimidos. É que, para eles, “formados” na experiência de opressores, tudo o que não seja o seu direito antigo de oprimir significa opressão a eles. Vão sentir-se, agora, na nova situação, como oprimidos porque, se antes podiam comer, vestir, calçar, educar-se, passear, ouvir Beethoven, enquanto milhões não comiam, não calçavam, não vestiam, não estudavam, nem tampouco passeavam, quanto

mais podiam ouvir Beethoven, qualquer restrição a tudo isto, em nome do direito de todos, lhes parece uma profunda violência a seu direito de pessoa. Direito de pessoa, que, na situação anterior, não respeitava nos milhões de pessoas que sofriam e morriam de fome, de dor, de tristeza, de desesperança. É que para eles, pessoas humanas são apenas eles. Os outros, estes são “coisas”. Para eles, há um só direito - o seu direito de viverem em paz, ante o direito de sobreviverem, que talvez, nem sequer reconheçam, mas somente admitam aos oprimidos. E isto ainda, porque, afinal, é preciso que os oprimidos existam, para que eles existam e sejam generosos (FREIRE, 1987, p. 45).

Isso tudo deriva um tipo de discurso assumido e disseminado pelos conservadores de que é necessária uma defesa das crianças e jovens e do sistema educacional da “doutrinação ideológica”, do “marxismo cultural”, da “pedagogia freiriana”, da “ideologia de gênero”, estimulando a perseguição a docentes e gestores, a criminalização dos movimentos sociais, das religiões de matriz africana, dos direitos humanos e de minorias, e alimentando de forma leviana os preconceitos. Essa ação deliberada ocorre na manipulação de fatos e da opinião pública, por meio das mídias sociais e da mobilização do sentimento das famílias contra temas importantes no ensino, como desigualdade social, dominação, participação política, movimentos sociais, sustentabilidade ambiental, racismo, pluralidade cultural, direitos humanos, gênero, sexualidades, dentre outros. Esses temas contemplam várias visões de mundo e possibilitam uma educação crítica, criativa e reflexiva, que prepara para a vida, em uma sociedade complexa e multicultural, em consonância com os princípios constitucionais da educação escolar.

Nessa disputa do “conteúdo do diálogo”, o discurso conservador constrói uma narrativa “dicotomizando o conteúdo da forma histórica de ser homem” (FREIRE, 1987, p. 52). Esse pensamento direciona para um outro nível de percepção da realidade, no qual o oprimido se insere de forma emocionalmente dependente e conivente com o regime opressor. No dizer de Freire,

O que pode e deve variar em função das condições históricas, em função do nível da percepção da realidade que tenham os oprimidos, é o conteúdo do diálogo. Substituí-lo pelo antidiálogo, pela sloganização, pela verticalidade, pelos comunicados é pretender a libertação dos oprimidos com instrumentos de “domesticação”. Pretender a libertação deles sem a sua reflexão no ato dessa libertação é transformá-los em objetos que se devesse salvar de um incêndio. É fazê-los cair no engodo populista e transformá-los em massa de manobra (FREIRE, 1987, p. 52).

Nessa direção, Paulo Freire (1987) chama atenção para a pedagogia do oprimido enquanto ação libertadora que se dá em sentido contrário, reconhecendo a dependência dos oprimidos como um ponto vulnerável e o esforço consciente de, por meio da reflexão e da ação, construir sua independência por intermédio da práxis - razão nova da consciência oprimida. Assim, a ação e reflexão, não como unidade que não deve ser dicotomizada como ocorre na ação antidialógica, é centrada na necessidade de conquista e na ação dos dominadores, que preferem dividir para manter a opressão e deixar que a invasão cultural, somada à manipulação, desqualifiquem a identidade, reduzindo os oprimidos à condição de “quase coisa” e empurrando-os para a invisibilidade social. De fato,

A ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo, “ação cultural” para a liberdade, por isso mesmo, ação com eles. A sua dependência emocional, fruto de situação concreta de dominação em que se acham e que gera também a sua visão inautêntica do mundo, não pode ser aproveitada a não ser pelo opressor. Este é que se serve desta dependência para criar mais dependência. A ação libertadora, pelo contrário, reconhecendo esta dependência dos oprimidos como ponto vulnerável, deve tentar, através da reflexão e da ação, transformá-la em independência (FREIRE, 1987, p.53).

Nesse sentido, a ação antidialógica segue em direção contrária, ao manter, por diversos mecanismos, as pessoas na condição de oprimidas, impossibilitando a sua emergência como protagonistas sociais e políticos, impedindo a sua emancipação e empoderamento. Isso porque, conforme Paulo Freire (1987):

A educação como prática de dominação, que vem sendo objeto dessa crítica, mantendo a ingenuidade dos educandos, o que pretende, em seu marco ideológico (nem sempre percebido por muitos dos que a realizam), é doutriná-los no sentido de sua acomodação ao mundo da opressão (FREIRE, 1987, p. 66).

Assim, a ação antidialógica tanto traz a marca da opressão, da invasão cultural camuflada, da falsa admiração do mundo, como lança mão de mitos para manter o *status quo* e manter a desunião dos oprimidos, que, divididos, ficam enfraquecidos e tornam-se facilmente dirigidos e manipulados, como “massas conquistadas, massas espectadoras, passivas, gregarizadas. Por tudo isso, massas alienadas” (FREIRE, 1987, p. 136). Esse processo ocorre por meio da mistificação do mundo, dos comunicados, dos “depósitos” e dos mitos:

O mito, por exemplo, de que a ordem opressora é uma ordem de liberdade. De que todos são livres para trabalhar onde queiram. Se não lhes agrada o patrão, podem então deixá-lo e procurar outro emprego. O mito de que esta “ordem” respeita os direitos da pessoa humana e que, portanto, é digna de todo apreço. O mito de que todos, bastando não ser preguiçosos, podem chegar a ser empresários – mais ainda, o mito de que o homem que vende, pelas ruas, gritando “doce de banana e goiaba” é um empresário tal qual o dono de uma fábrica. O mito do direito de todos à educação [...]. o mito da igualdade de classe, quando o “sabe com quem está falando”? é ainda uma pergunta dos nossos dias. O mito do heroísmo das classes opressoras, como mantenedoras da ordem que encarna a “civilização ocidental e cristã”, que elas defendem da “barbárie materialista”. O mito da sua caridade, de sua generosidade, quando o que fazem, enquanto classe, é assistencialismo, que descobre no mito da falsa ajuda que, no plano das nações, mereceu segura advertência de João XXIII. O mito de que as elites dominadoras, “no reconhecimento dos seus deveres” são as promotoras do povo, devendo este, num gesto de gratidão aceitar a sua palavra e conformar-se com ela. O mito da propriedade privada, como fundamento do desenvolvimento da pessoa humana. O mito da generosidade dos opressores e o da preguiça e desonestidade dos oprimidos. O mito da inferioridade “ontológica destes e da superioridade daqueles (FREIRE, 1987, p.137).

Conforme Paulo Freire, esses mitos e diversos outros são popularizados pelos meios de comunicação, através da propaganda bem organizada, dos *slogans* e de diversas tramas que se tornam ferramentas fundamentais na conquista e manutenção das massas populares como oprimidas. Percebemos que, hoje, em época de mídias sociais, *fake news* e rastros digitais, a criação de mitos ocorre em uma escala muito maior. Essa questão, somada à ausência de uma perspectiva de educação para a cidadania, crítica, libertadora e dialógica, causa enormes prejuízos na emancipação da pessoa humana e na realização de sua vocação ontológica de “ser mais”.

Assim, torna-se fundamental compreender que a pedagogia do oprimido é um instrumento de colaboração política para mobilização e organização de sujeitos e grupos socialmente invisíveis. Como afirmamos, a ação pedagógica é política. A tensão entre autoridade e liberdade sempre estará presente e é importante que esteja cada vez mais consciente. A negação dessa tensão, segundo Freire (1996), compromete o aprendizado da autonomia, pois é comum o exercício legítimo da autoridade ser confundido com autoritarismo. O mesmo acontece com a liberdade, que pode se confundir com licenciosidade. Trata-se de uma relação contra-hegemônica, em que há grupos e/ou setores da sociedade que não se identificam com a hegemonia estabelecida, pois eles manifestam sua contrariedade e reivindicam novas atitudes e posicionamentos contra-hegemônicos (GRAMSCI, 1995).

Assim, a contra-hegemonia se firma nas forças que resistem à ação dirigente/dominante, propondo projetos alternativos ao estabelecido (GRAMSCI, 1995). Isso nos exige práticas formativas enquanto forma de ação coletiva que expressa os conflitos gerados pelos processos sociais. Uma dinâmica diferenciada na luta política dos setores populares, que amplie os espaços de associação e integre as várias dimensões da organização coletiva, como a política e a cultura. Desse modo, a educação assume um caráter efetivo de transformação social, capaz de romper com o ciclo histórico de desigualdade social e reprodução hegemônica de códigos, símbolos e valores da classe dominante (FREIRE, 2005).

Com o intuito de reverter esse processo, reconhecemos que a prática educativa assume uma forma de intervenção no mundo, contribuindo para a construção de um ambiente favorável de atuação na realidade social, e, também de compromisso com as demandas sociais (FREIRE, 1996). Essa, talvez, seja uma forma de influenciar e produzir espaços e mecanismos de diálogo entre os sujeitos, para, ao mesmo tempo, motivar a busca da educação como prática da liberdade, deixando-se “mover pelo ânimo de libertar o pensamento pela ação dos homens uns com os outros na tarefa comum de refazerem o mundo e de

torná-lo mais e mais humano” (FREIRE, 2005, p. 75). O inacabamento e a esperança são pressupostos para intervenção no mundo. O inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. E assim nos ensina Freire (1996):

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado (FREIRE, 1996, p.53).

Dessa forma, todo aprendizado encontra-se associado a uma permanente postura crítica da realidade social, suscitando uma certa superação de si mesmo, fomentando a esperança como projeto de vida, de educação e de sociedade (FREIRE, 1992). A força da educação decorre da sua capacidade de incorporar-se na dinâmica social e integrar-se no impulso de suas demandas e reivindicações.

CONCLUSÃO

Por toda a sua trajetória educacional, histórica e política, Paulo Freire é o educador da esperança e da liberdade que nos faz refletir sobre a formação da pessoa humana, levando o indivíduo a situar-se e (re)conhecer-se como parte de um povo; fazer e fazer-se membro de uma sociedade em contextos sociais diversos; realizar uma leitura crítica do mundo. Nesse conjunto, a escola tem um papel de educar para o respeito aos direitos humanos e a dignidade da pessoa humana e promover o respeito à diversidade e à igualdade.

Por essa razão, exige-se o firme repúdio a todas as formas de tratamento degradante (indigno) do ser humano, tais como a escravidão, a tortura, a perseguição ou maus-tratos por razões de gênero, etnia, religião, orientação sexual ou qualquer outra. O debate desses temas em sala de aula converte-se em possibilidades de emancipação intelectual e visão crítica do mundo, tanto do aluno quanto do professor. A escola é um espaço de heterogeneidade e pluralidade, onde se deve combater o discurso equivocado da diversidade, do diferente, provocando violência na escola. Afinal, Paulo Freire nos ensina que ensinar exige corporeificação das palavras pelo exemplo (FREIRE, 1996).

Nesse sentido, as possibilidades de construir visões de mundo autônomas que fujam dos estereótipos e estigmas dominantes de interpretação da realidade, a quem os oprimidos estão submetidos, repousam na busca por uma educação dialógica, conscientizadora sobre os significados dos conteúdos e, portanto, numa educação como prática de liberdade:

Educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nessa problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição do seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuesse a constantes revisões. À análise crítica dos seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão (FREIRE, 1996, p. 97-98).

Rebeldia entendida como ação que busca impedir não só a apatia e acomodação pragmática à realidade vigente e à busca por idealismos incapazes de interferir na história (STRECK, 2008), mas, sobretudo, como possibilidade de enunciação de práticas invisibilizadas e/ou silenciadas nas práticas sociais. Tem-se, portanto, a ideia da educação para a rebeldia e para a formação de subjetividades inconformistas, que recusa a banalização do sofrimento humano e o determinismo da história da humanidade.

A literatura freiriana é guiada por um projeto de educação que busca alternativas de superação do processo simbólico da inferioridade e invisibilidade, às quais estão submetidos os oprimidos. Como dissemos, os oprimidos de hoje são socialmente invisíveis e igualmente sujeitos ao abandono social, cujas experiências de desrespeito reduzem e dominam a condição de invisibilidade, comumente imperceptível porque cotidiana. Na busca da superação dessas condições, cabe à educação reconhecer que os indivíduos e grupos devem ter garantidas as condições de criar, promover e difundir suas expressões culturais.

Trata-se de uma nova condição para os sujeitos socialmente invisíveis, em que a educação transcenda os limites da “educação bancária”, em virtude de uma educação pautada no respeito ao outro e na escuta sensível dos anseios da vida social (FREIRE, 1996).

Assim, assumir a perspectiva teórico/metodológica freiriana torna-se de extrema relevância no atual contexto político, por trazer as seguintes marcas: dúvidas relacionadas às mudanças vivenciadas na sociedade em relação ao rumo, projetos e narrativas; ausência de confiança no gerenciamento da base política; tempos de rupturas com a evolução da conquista de direitos construídos ao longo da história do Brasil; tempos de disputas dos significados que governarão a vida social e de narrativas da história comum do País; dúvidas e incertezas do quê educar e para quê educar. Trata-se de novas questões, cuja base na teoria freiriana nos apresentaria possibilidades de questionamento crítico e comprometido com a transformação das condições existenciais de vida dos oprimidos.

REFERÊNCIAS

- ANDREOLA, B. A.; LOPES, R. S. Dimensões psicológicas e epistemológicas da obra de freire. **Diálogo**, Canoas, n. 22, p. 27-38, abr. 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php>>. Acesso em: 10 ago. 2019.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- CALADO, A. J. Paulo Freire polifonia para compreender e agir no mundo: notas de uma exposição. **Consciência Net**, nov. 2013. Disponível em: <<http://consciencia.net/paulo-freire-polifonia-para-compreender-e-agir-no-mundo-notas-de-uma-exposicao/>>. Acesso em: 6 maio. 2020.
- CURY, C. R. J. **Os desafios da construção de um Sistema Nacional de Educação**. Plano Nacional de Educação. Núcleo de Educação, Cultura e Desporto. Congresso Nacional, Brasília (DF): MEC, 2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31. ed. São Paulo (BR): Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 41ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, A. M. A. (org.). **Paulo Freire: pedagogia dos sonhos possíveis**. 2. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- GERMANO, J. W. **O clássico e o emergente: descolonização do conhecimento e epistemologias do sul**. In: Seminário Nacional de Pesquisa em Enfermagem, 17., 2013, Natal. Anais... Natal: Associação Brasileira de Enfermagem – Seção Rio Grande do Norte, 2013.
- GERMANO, J. W. Imagens da destituição: os pobres e a educação no Brasil. **Cronos**, v. 3, n. 2, p. 37-46, 2002.
- GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.
- GUHUR, M. L. P. Políticas sociais e inclusão educacional para pessoas com deficiências: alguns aspectos históricos e o papel da UNESCO. **Cadernos de Pesquisa – Pensamento Educacional**, Paraná, v. 5, n. 11. set./dez. 2010. Disponível em: <<https://interin.utp.br/index.php/a/article/view/1835>>. Acesso em: 10 outubro.2020.

- HONNET, A. **Luta por Reconhecimento: A Gramática Moral dos Conflitos Sociais**. São Paulo: 34, 2003.
- ROMÃO, J. E. O olhar freiriano sobre o processo escolar. In: BAPTISTA, A. M. H. (org.). **Educação: reflexões sob a perspectiva filosófica**. São Paulo: BT Acadêmica, 2018.
- SANTIAGO, M. E.; SAUL, A. 50 anos da pedagogia do oprimido: ler a realidade e construir a esperança. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.16, n.4, out./dez. 2018. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em: 6 maio. 2020.
- SANTOS, S. C. M. **Território e educação: desconstruindo a invisibilidade dos sujeitos do campo**. Curitiba (PR): Appris; Mossoró (RN): Edições UERN, 2020.
- SANTOS, S. S. **A Gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2008.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2010.
- SOUZA, J. (org.). **A invisibilidade da desigualdade brasileira**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2006.
- SOUZA, J. **A construção social da subcidadania: para uma sociologia política da modernidade periférica**. Belo Horizonte: Editora da UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2003.
- SOUZA, J. **A Ralé Brasileira: Quem é e como vive**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- SOUZA, A. R. de. CARVALHO, J. de S. “Situação-limite”, “ato-limite” e “inédito viável”: categorias atuais para problematizar a “percepção” da realidade. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.16, n.4, out./dez.2018. Disponível em:<<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em: 6 maio. 2020.
- STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- VALE, E. C. Emancipação social e Educação de Jovens e Adultos (EJA): uma Reflexão a Partir dos Postulados de Paulo Freire e Boaventura de Sousa Santos. **Revista Teias**, v. 15, n. 35, p. 7-27, 2014.