

HUMANISMO, ANTI-HUMANISMO E EDUCAÇÃO POPULAR – PEDAGOGIA DO OPRIMIDO: 50 ANOS DEPOIS

Flavio Henrique Braynerⁱ

Resumo: Paulo Freire elaborou, a partir dos anos 60, uma pedagogia de clara inspiração moderna, ainda fortemente aceita pelos educadores brasileiros, e centrou seus pressupostos nas categorias que constituíram o Humanismo clássico. Isto exige um reexame. Neste ensaio procuraremos analisar os pressupostos do ideário Humanista, as críticas que o anti-humanismo lhe dirige e tentar averiguar a incidência destas críticas sobre a pedagogia freireana. A pergunta que nos orienta nesta busca é: como sustentar uma pedagogia libertadora e humanista numa época em que o Humanismo está sob severo ataque intelectual, vendo nele a própria impossibilidade de realização da *Humanitas* de cada um de nós?

Palavras chave: Humanismo. Anti-humanismo. Freireanismo. Modernidade. Pedagogia libertadora.

HUMANISM, ANTI-HUMANISM AND POPULAR EDUCATION – PEDAGOGY OF OPRIMIDO: 50 YEARS LATER

Abstract: From the 1960s, Paulo Freire elaborated a pedagogy of clear modern inspiration, still strongly accepted by Brazilian educators, and centered his assumptions on the categories that constituted classical Humanism. This requires a review. In this essay we will try to analyze the assumptions of the Humanist ideology, the criticism that anti-humanism addresses to it and try to investigate the incidence of these criticisms on Freirean pedagogy. The question that guides us in this search is: how to sustain a liberating and humanist pedagogy in an era when Humanism is under severe intellectual attack, seeing in it the very impossibility of realizing the *Humanitas* of each one of us?

Key words: Humanism. Anti-humanism. Freireanismo. Modernity. Liberating pedagogy.

Começo

Em 1946, o jovem filósofo francês Jean Bauffret escrevia a Heidegger perguntando-lhe “*Comment redonner un sens au mot Humanisme?*” (Como reabilitar o sentido da palavra Humanismo?), o que provocou uma longa resposta de Heidegger na forma da célebre *Carta sobre o Humanismo*. A sofisticada resposta de Heidegger sugeria que uma eventual condenação do humanismo não passava pelo que ele havia feito, mas pelo que ele deixara de fazer: ampliar a *Humanitas* entre nós. Para Heidegger um dos problemas-chave do humanismo era o fato de ele ser *metafísico*. Com isso ele queria dizer que a resposta do humanismo à questão do que significa *ser humano* põe foco na essência ou natureza humana, no ser humano como uma coisa (*Ente*) entre outras coisas, e não no *Ser* desse ser, isto é, na *Existência* do ser humano, nos modos como ele existe e está lançado no mundo (*Dasein*).

Por outro lado, frases como “*Nenhum poema pode impedir Auschwitz*” (Adorno), “*As Humanidades não humanizam*” (George Steiner), “*Apenas uma porta separava o refinamento cultural da barbárie*” (Styron) atestam a profunda descrença de uma geração (especialmente de língua alemã) nas virtudes pacificadoras e humanizantes do Humanismo. É verdade que bem antes, Nietzsche já começara a lavar os autos condenatórios da tradição metafísica, que se prolongará com o Estruturalismo e com as correntes neo-heideggerianas e neo-nietzschenas (Foucault, Derrida, Deleuze, Blanchot) e que terminará por atingir a educação “moderna” e suas ideias de liberdade, consciência, sujeito, moralidade, autonomia.

Bem mais perto de nós, uma pedagogia de clara inspiração moderna, aquela proposta por Paulo Freire a partir do início dos anos 60, e ainda fortemente aceita pelos educadores brasileiros, centrou seus pressupostos nas categorias que constituíram o Humanismo clássico. E isto exige um reexame.

Neste ensaio procuraremos analisar os pressupostos do ideário Humanista, as críticas que o anti-humanismo lhe dirige e tentar averiguar a incidência destas críticas sobre a pedagogia de Paulo Freire. A pergunta que nos orienta nesta busca é: como sustentar uma pedagogia libertadora e humanista numa época em que o Humanismo está sob severo ataque intelectual, vendo nele a própria impossibilidade de realização da *Humanitas* de cada um de nós?

Humanismo e anti-humanismo

O que faz com que um “ser humano” possa ser considerado como tal, e não uma outra coisa? Há algo em comum e perene em nós -tão diferentes uns dos outros em nossas irreduzíveis singularidades- que nos assegure pertencer a uma mesma ordem conceitual, o “Humano”? Respostas como, por exemplo, a aristotélica “O homem é um animal racional”, assente na ontologia desde o século III a.C., parece que levantou um tipo de problema em nossa contemporaneidade, que não trata apenas de duvidar do valor substantivo de nossa racionalidade, de afirmar as diferentes racionalidades possíveis, ou de ver na Razão a responsável pelas desgraças da nossa época. Não! A coisa foi mais longe e mais verticalmente: o problema não está no predicado (“racional”), mas no verbo “é”!

A educação moderna partiu da crença na figura de um homem dotado de uma “natureza” interior, comum a todos os homens e era sobre ela que a cultura –via educação- deveria atuar e imprimir sua marca (a palavra *ensinar* significa, etimologicamente, marcar com o sinete: o selo que as autoridades imprimiam num documento, sobre uma camada de cera quente). Descartes, que abre seu *Discurso sobre o método* afirmando que “a coisa mais bem distribuída do mundo é

o bom senso” (a razão), lançando a pedra fundamental daquilo que chamamos de uma *metafísica da subjetividade*, era a favor de uma educação que reprimisse na criança sua espontaneidade, sua naturalidade, para que ela pudesse adquirir mais rapidamente os atributos da razão, apanágio de nossa universalidade.

O miolo mais problemático (para os pós-humanistas, claro!) disto tudo está na ideia do *Cogito* cartesiano, este lugar central de todo o conhecimento humano, capaz de essencializar o pensamento em si mesmo e que define, inclusive, nossa própria existência, um pensar que transcendia os poderes dos sujeitos individuais: a razão não dependia de idiossincrasias pessoais, mas do Método universalizável numa modelização matemática da Natureza e independente dos sujeitos que observam os fenômenos (cujos sentidos são falhos e conduzem a erros).

Nesta mesma época, Giambattista Vico afirmava (*Ciência Nova*) que a história, por ter sido “feita” pelos homens pode ser compreendida por eles (a Natureza não!), o que vai abrir para o continente histórico uma dupla injunção: a da sua compreensão e da sua manufatura (a ideia de que, ao compreendermos a história, podemos “fazê-la”). Rabault Saint-Étienne dizia, pouco tempo depois, algo parecido: “*Notre histoire n’est pas notre code!*”, nós não estamos determinados definitivamente pelo nosso passado. Estavam abertas as portas das Filosofias da História: é nela – na História- que realizaremos nossa “humanidade”. As pedagogias libertadoras são todas tributárias das Filosofias da História.

Rousseau, um nome fundamental da modernidade educativa, também partia da premissa de que tínhamos uma “natureza interior”, mas que, ao invés de ser reprimida (como para Descartes), deveria ser preservada e protegida o maior tempo possível: em contraponto à hipocrisia social, formar o homem, antes de formar o cidadão, era fazê-lo idêntico a si mesmo, preservando sua sinceridade, sua autenticidade, sua naturalidade, sua espontaneidade, produzindo a imagem romântica de infância na qual acreditamos até hoje.

Residia, assim, em nossa natureza humana uma racionalidade potencial a ser desenvolvida pela educação e pela cultura, racionalidade que permitia, ao mesmo tempo, imaginar-nos como “criatura” feita por Deus à sua imagem e semelhança, mas dotado de livre arbítrio. Livre arbítrio que nos responsabiliza moralmente e que vai evoluir para o conceito moderno de **liberdade**, outro atributo do Humanismo. Mas, diferentemente da liberdade dos antigos (gregos), a liberdade dos modernos é, sobretudo, uma liberdade privada e individualizada. Para os gregos, a liberdade era algo que se exercia exclusivamente na esfera pública.

Entre os Modernos ocorre uma interiorização da liberdade. “Ser livre”, para dizê-lo simplesmente, não é poder fazer tudo o que passa pela cabeça ou para onde apontam nossas

paixões (inclinações, dizia Kant), ou não ser constrangido por nenhum freio ou restrição: um homem que obedece apenas às suas paixões, é escravo delas. E escravo... é escravo! Assim a liberdade moderna é uma abdicação: precisamos conter nossos mais profundos impulsos para agir exclusivamente segundo critérios definidos pela razão. A liberdade, aqui, quase que se confunde com a ideia moderna de *Autonomia*: o dar-se a própria norma. O sujeito autônomo (na verdade uma redundância) é aquele que segue a divisa kantiana *Sapere aude*, que o leva da *menoridade* à *maioridade*. Como é ele mesmo que se dá a norma, então ele é senhor de si mesmo: a liberdade é o “ser senhor de si mesmo”!

Assim, podemos observar que liberdade, racionalidade e moralidade são as faces de um mesmo rosto humanista. O que isto quer dizer? Quer dizer, que a partir de Kant, nós supúnhamos o Homem como dotado de algo exclusivo, com o que ele poderia dar sentido às suas experiências sensíveis (intuição), aquelas que fazemos com nossos cinco sentidos: as *categorias do entendimento* (tempo, espaço...). É isto que chamamos de *Ego transcendental*: a suposta existência de categorias *a priori* que antecedem toda experiência e lhe dão forma e sentido (é assim que podemos formular a ideia de causa, de efeito, de antes, depois, aqui, acolá, etc.). Aqui praticamente se fecha o circuito da *metafísica da subjetividade*: a crença de que dispomos, nós todos, de um aparato racional que nos permite a liberdade, mas também a capacidade de estabelecer critérios da ação moral.

Duas palavrinhas sobre a ação moral. Há uma profunda diferença entre, por exemplo, um Moisés que recebe o Decálogo diretamente de seu deus que, ao ser perguntado sobre sua “identidade”, diz apenas “*Eu sou o que sou!*” (o incausado, o autolegitimado) e uma norma situada no interior da nossa “consciência”. A primeira é uma moral do temor, colocando os homens na eterna ameaça do castigo divino (“*Se Deus não existisse, tudo seria permitido*”, dizia Ivan Karamazov), cuja legitimidade não pode ser contestada porque de origem extrassocial.

No segundo caso, é como se dispuséssemos de um tribunal interior capaz de julgar nossas ações e nos culpar ou nos inocentar. Este tribunal formula suas regras a partir de dois critérios: a **universalidade** do ato moral (devo agir da forma como eu gostaria que todos os homens agissem) e seu **desinteresse** em que não devo agir em função da perspectiva de ganhos ou vantagens eventuais, mas por que se trata de um DEVER (algo imperativo que exige uma renúncia, mas sem o qual a convivência e a relação com os outros estaria sempre ameaçada). Se a primeira é uma moral do medo, esta última é uma moral da liberdade.

Todo este sobrevoos poderia ser resumido assim: um homem dotado de uma **essência racional** (uma razão que liberta – da tradição, da autoridade, da ignorância, da superstição- que prevê, que define causas, que explica os fenômenos, que classifica, que domina técnica e

conceitualmente o conjunto dos entes); uma **liberdade** de se dar a própria norma individual (moral) ou social (sociedade política, o estado) e uma **consciência** (cognitiva e moral) que lhe permite julgar, pensar, compreender, lembrar, projetar, examinar-se a si mesma, situar-se num tempo e num espaço ou definir critérios de ação. E finalmente, um ser dotado de **linguagem** que lhe permite não apenas comunicar-se com outros homens, formular pensamentos, nomear o mundo em que vive (de forma arbitrária, convencional ou “natural”), elaborar conceitos, sentidos e identidades, conotar, denotar e, assim, colocar a “realidade” no interior de sua consciência, partilhando seus sentidos com outros homens: a linguagem como “a morada do ser” (Heidegger). Sem a linguagem, nenhuma experiência seria possível, não poderia ser transmitida e careceria de sentido. Há, assim, dois grandes princípios do Humanismo: **universalidade e identidade**.

A educação era um destes vetores humanizantes no qual continuamos, por razões diversas, a depositar nossa esperança: basta pensar na ideia freireana, por exemplo, de “humanização do homem” e sua “vocação para ser-mais”. Na educação, sobretudo a formal-escolar, residia a possibilidade de nossa “saída”: saída de casa, quer dizer, da proteção privada para começar a experimentar a vida pública, impessoal; saída da nossa cultura particular para experimentar o universalismo da Ciência; saída da facticidade da vida para experimentar a abstração, e saída de nosso egocentrismo para nos relacionarmos com os outros. Sendo que todas estas *saídas* exigem que exerçamos sobre a condição anterior (digo anterior à *saída*) um olhar crítico, entendendo a “crítica” como aquele exercício de consciência que se situa entre o real (o que é) e o ideal (o que poderia ser). Quanto mais aceitarmos estas “saídas”, mais nos aproximamos de nossa “humanidade”, que não é construção solitária (“*Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho...*”). O **universalismo** é a realização do que há de potencial em cada um de nós e que, se não o realizarmos, permaneceremos aquém de nossa “Humanidade”.

Mas este universalismo parte de um horizonte pré-definido: uma determinada concepção de Homem, uma **identidade** essencial (liberdade, moralidade, racionalidade, consciência) que através da educação se alcançará! Definida a humanidade do homem, quer dizer, com suas características essenciais e idealizadas (típicas da metafísica), trata-se agora de averiguar onde nos situamos em distância ou aproximação daquele ideal e, dependendo desta distância, precisaremos de mais ou menos educação!

Isto significa que toda política identitária, que nós entendemos como uma conquista e uma afirmação de direitos de grupos historicamente segregados, é também política de exclusão: qualquer um que não se enquadre nas características ou critérios definidores de uma “identidade” está fora dela. Aliás, temos que admitir que toda “identidade” se constrói a partir de um Outro

que nos é estranho. Este Outro não precisa existir “objetivamente” em sua *outridade* irredutível: é o **Mesmo** (aquele que se reconhece numa identidade pré-definida) que *fabrica* este Outro (o *judeu* de Sartre ou o *oriental* de Saïd) e, sem ele, o Mesmo também não pode existir.

O que fazer então com aqueles que não se reconhecem, nem se definem segundo nossos critérios de humanidade? Simplesmente considerá-los como não fazendo parte de nossa “*humaine condition*”? Há várias respostas para esta pergunta: podemos segregá-los; invisibilizá-los; mandá-los de volta para seus lugares de “origem”; convertê-los; catequizá-los; matá-los..., respostas que foram constantemente dadas ao longo da história da relação entre os povos e que, hoje, agredem nossa consciência “diferencialista”. Mas, há uma resposta que nunca tratamos com a mesma seriedade com que tratamos a segregação ou a eliminação do Outro: educá-los! Aliás, **quem é o Outro do freireanismo, sem o qual ele não pode constituir sua confraria identitária?**

Anti-humanismo

À primeira vista somos induzidos a confundir o termo *anti-humanismo* com uma espécie de aversão ao humano, que culminaria no seu extermínio. Creio ter sido Michel Foucault o autor da frase mais repetida e mais banalizada a respeito do anti-humanismo. Em *As Palavras e as Coisas* (FOUCAULT, 1987), Foucault observa que o homem nunca fora a grande preocupação do homem, quer dizer disciplinas que se voltaram para compreender o homem em seus aspectos econômicos, biológicos ou linguísticos (as chamadas Ciências Humanas) são recentes e datam de dois séculos e meio. Mas, assim como nunca fora uma preocupação perene, provavelmente também deixará de sê-lo. Daí a badalada figura do “desenho na areia da praia que uma onda vem e apaga”, que fez a fortuna e o clichê do anti-humanismo. O que está em jogo é o ataque à imagem moderna que foi produzida do homem, na figura do “**Sujeito**”. Este ataque começa com o Estruturalismo.

A questão fundamental da Antropologia é, em duas palavras, *o que faz com que existam tantas culturas diferentes quando pertencemos a uma mesma espécie?* Todos os homens amam, choram, morrem, vivem, brincam, fabricam objetos, criam instituições, mas o fazem de forma diferente e singular. A pergunta da Antropologia Estrutural é outra: o que há de “invariante” em tão diferentes expressões de cultura? Lévi-Strauss comparava a abordagem estrutural (na verdade, a última tentativa de oferecer uma base científica às Ciências Humanas, invadidas por uma avalanche de teorias) a um jogo de cartas que, com suas 52 cartas, possibilitava uma infinidade de jogos. A cultura também tinha suas “52 cartas” com as quais se podiam formar

infinitos e diferentes arranjos culturais. Uma vez que a Antropologia tivesse mapeado estas “52 cartas da cultura” sua tarefa estaria terminada. (LÉVI-STRAUSS, 1975).

Baseado na concepção de *estrutura* herdada da linguística do Círculo de Praga, o Estruturalismo consistia naquela tentativa de encontrar **invariantes** culturais nos pensamentos e comportamentos humanos acima das diferenças empiricamente observadas. Para Lévi-Strauss a razão humana funcionaria graças às oposições (pensamento binário), que são em si vazias (uma estrutura subjacente da mente) e que são gradualmente preenchidos com conceitos que mostram sempre a mesma “estrutura”.

As leis do pensamento seriam exatamente as mesmas para todo o gênero humano e não haveria diferença entre pensamento lógico e pré-lógico, civilizado e primitivo, desafiando o conceito filosófico tradicional da racionalidade humana e a ideologia eurocêntrica. A *estrutura*, como algo que nos antecede, retirava da figura humanista do “sujeito” a eminência que adquirira: um sujeito autônomo, de ideias natas, de categorias *a priori*, de uma caixinha preenchível chamada consciência... não passava de uma fantasia metafísica.

Mas, o que dizem os educadores a respeito desta *débâcle* do Humanismo? Tomemos um exemplo recente de um autor relativamente conhecido do público universitário brasileiro da área de educação e que ilustra convenientemente nossa argumentação: Gert Biestaⁱⁱ.

O professor Gert Biesta, da Universidade de Luxemburgo, acha que o problema do humanismo é que ele especifica uma norma do que significa *ser humano* antes da real manifestação de “exemplos” de humanidade (BIESTA, 2015). O humanismo especifica o quê a criança, o estudante ou o recém-chegado deve se tornar antes de lhes dar a oportunidade de mostrar quem eles são e quem eles desejam ser. Assim, o humanismo só pode pensar na educação como processo de inserção dos recém-chegados no interior da ordem. Mas, para ele a educação é mais do que a simples inserção do indivíduo numa ordem pré-existente (socialização).

A concepção moderna de educação é compreendida em termos de fabricação da pessoa autônoma racional, mas ele discorda de que a racionalidade possa ou deva ser a medida da nossa humanidade. Sua concepção anti-humanista se estende inclusive para a ideia de educação democrática, na medida em que uma *educação democrática*, como processo de formação da personalidade democrática, apenas ratifica um modelo educacional que define, **antes** de se iniciar o processo pedagógico, o tipo de homem que sairá no **final**. Propõe, finalmente, a questão do que *significa ser humano* como uma questão radicalmente aberta, que só pode ser respondida participando da educação, em vez de responder antes de seu processo.

E aqui nós chegamos ao coração deste ensaio, onde retomaremos a questão inicial: **ainda faz algum sentido falar de pedagogia libertadora numa época de crise do Humanismo?** A resposta exige o exame de algumas concepções que informam a pedagogia de Freire e que residem no fundo daquele ideário pedagógico sem que tenhamos, em alguns casos, clara visão deles. Entre ela, selecionamos estas: o Tempo, o Outro, a Liberdade.

O “TEMPO” do freireanismo

Com quais *regimes de historicidade* a educação popular freireana trabalha? Precisamos lembrar que a Modernidade modificou nossa temporalidade: se a Antiguidade via no passado a fonte das instituições (que criaram a Cidade) e na educação uma forma de preservação e prolongamento deste passado (educar para “ser digno dos antepassados”, como diz Políbio), a partir de santo Agostinho, as coisas começam a mudar. No famoso Livro XI das *Confissões* (AGOSTINHO, 1987), onde ele trata do Tempo, Agostinho inventa o tempo tripartite: o passado como tempo da Lembrança; o presente como tempo da Atenção; o futuro como tempo da Esperança.

Mas é no presente onde as coisas se concentram. Como o passado não existe mais e o futuro não existe ainda, é no presente onde podemos “lembrar” e onde podemos “esperar”. **Lembrar**, fundamentalmente, que viemos do pecado original e **esperar** nosso encontro com Deus, agindo no presente de forma a merecer e ser digno deste encontro. É nas ações do presente (ações de um homem que dispõe de livre arbítrio) que podemos nos projetar num futuro de redenção. Estava aberto o caminho para as Filosofias da História, mais tarde secularizadas por Condorcet (e sua noção de progresso), por Vico (e sua noção de uma história conhecível e feita pelo homem), por Hegel (e sua noção do Espírito que se desdobra no tempo para a realização da Filosofia).

Assim, o tempo da modernidade é o tempo *futuro*, para onde caminha inevitavelmente o progresso do espírito humano, onde se realizará a igualdade e a liberdade. E o que é o *presente*, para o Humanismo moderno? O presente é o tempo da crítica e da ação. O tempo voltaireano de “esmagar a infâmia” da superstição religiosa, da demolição das tiranias, da luta por direitos humanos, de tomar nosso destino nas mãos, “fazendo” a História, que deixa de ser a sucessão de eventos aleatórios e imprevisíveis, para ser o lugar da luta entre Determinismo e Liberdade (Kant, Hegel e Marx). Sem a figura do **SUJEITO** que o Humanismo criou, nossa temporalidade histórica seria vazia. Com o Humanismo ela é o lugar da sua afirmação: sujeito que compreende os dois sentidos da História: como *inteligibilidade* e como *direção*.

O freireanismo também dispõe de sua temporalidade centrada no “vir-a-ser”. Aqui, o presente é o tempo da crítica que, em linguagem de tintura profética, produz o tempo da **DENÚNCIA**: denúncia da opressão, da *objetificação* do homem por forças políticas, econômicas e sociais. Denúncia da condição colonial, dependente, da inautenticidade do homem mergulhado na sociedade de massas. É da crítica que se extrai uma orientação de ação militante voltada para a “superação” (termo extraído da filosofia da história hegeliana) daquelas condições opressoras. Abre-se, aqui, o horizonte do **ANÚNCIO**, na *esperança* (atributo do “futuro” agostiniano) de realização dos “inéditos viáveis” que serão produzidos por um tipo de Homem com “vocação para ser-mais”. A temporalidade do freireanismo é claramente marcada pela temporalidade do Humanismo moderno.

O “OUTRO” do freireanismo

A Liberdade da educação popular é também liberdade interiorizada, de um lado, e coletiva, de outro. O problema da opressão está essencialmente na força que o opressor dispõe para “hospedar-se”, diria Freire, no espírito do oprimido. Assim o “ser oprimido” é esta estranha condição de trazer um Outro dentro de si mesmo e que ocupa os espaços de meu pensamento, sentimento, fala, visão... impedindo-me de assumir minha autenticidade, expressa naquela proposição freireana do “*poder dizer a sua própria palavra*” (o que é esta “própria palavra”, a palavra autêntica, é outro problema que fica pra mais tarde). Isto significa que a ação libertadora que devo inicialmente exercer, não é aquela em que eu elimino um agente externo, opressor e visível (esta exige uma ação coletiva e organizada), mas aquela que incide sobre mim mesmo.

Todo o problema, aqui, está em se obter esta visibilidade interior. Esta transparência sobre o próprio Eu (um “Conhece-te a ti mesmo”, ou melhor, “Reconhece em ti mesmo teu opressor”) é uma das mais antigas ambições da filosofia e que coloca um problema medonho: ser, ao mesmo tempo, sujeito da observação e objeto a ser observado - a quimera da síntese entre sujeito e predicado do hegelianismo. Como se dispuséssemos de um EU cognoscente que transcenderia este outro EU cognoscível (o que hospeda opressores). Estamos em plena ilusão da *metafísica da subjetividade*.

Grande parte do problema, acima precariamente esboçado, reside nesta “visão do interior”: quem pode vê-lo? Como e por que uns conseguem fazê-lo e o “oprimido” não? Isto na verdade, remete-nos à Alegoria da Caverna (PLATÃO, 1993). Não repetirei, aqui, os detalhes da alegoria platônica, sobejamente conhecida (embora seja nos não-ditos daquela Alegoria, em suas entrelinhas, onde se monta a armadilha filosófica da metafísica ocidental da Verdade), farei

apenas uma pergunta: como é que um daqueles prisioneiros consegue se libertar sozinho? E, além do mais, sem nem sequer comunicar aos seus companheiros como proceder para libertarem-se também!

É aqui, nesta *libertação individual* que surge um dos “**OUTROS**” do freireanismo. Sim, porque o oprimido do freireanismo não tem só um OUTRO (o opressor), ele tem um segundo OUTRO: o próprio educador! Aqui habita uma das autoilusões do freireanismo: a crença político-pedagógica de que o oprimido só participava de uma relação de poder fundamental - contra seu opressor. Se o primeiro OUTRO é aquele que “hospedo” e que retira ou prejudica minha autenticidade, minha “própria palavra” e que precisa ser identificado e expulso para que eu possa autenticar (apropriar-me) de minha fala, que até então não era *minha* (uma verdadeira ventriloquia ideológica), eis que aparece um “Outro” do oprimido na figura do próprio... educador popular!

Para o senso comum freireano (sim, existe um *senso comum*, uma *consciência ingênua* freireana expresso nas formas da banalização de seus conceitos), a diferença entre o opressor e o educador popular é que o primeiro, claro, oprime, quer dizer, impede processos de autenticidade e autonomia e mantém o oprimido na condição de **OBJETO**; enquanto que o segundo tenta supostamente promover processos de libertação, fazendo o oprimido transitar para a condição de **SUJEITO**.

Com o primeiro não há diálogo, com o segundo sim. No primeiro caso, para o opressor o **OPRIMIDO-OBJETO** não tem forma: é como a *massa*, campo de manipulação com vistas ao conformismo político e ao fatalismo. Mas, de que imagem de homem (e, sobretudo, de homem livre) dispõe o educador popular para orientar seu processo pedagógico e sua relação com o oprimido? Da do homem do Humanismo: crítico, autônomo, consciente, racional, livre, ético. Uma condição humana a que, pelo menos em grande parte, o próprio educador (aliás, o próprio Paulo Freire) já chegou. Assim, o modelo que serve de horizonte é... ele mesmo! O oprimido será “livre” quando ele for... o Mesmo, tiver as características subjetivas do seu educador. Não me parece fora de propósito dizer que, apesar da exigência do “dizer a própria palavra”, na linha de fuga da Educação Popular, o destino do Outro é ser o Mesmo! Parece que se confirma a crença de que é o Princípio de Identidade (um dos perigosos esteios do Humanismo) que reina soberano nestas pedagogias, apesar de todos os seus propósitos “diferencialistas”.

Lembro ainda que esta relação educador-educando é marcada por uma sutil assimetriaⁱⁱⁱ: se a interioridade (manipulada) não é visível para o oprimido, ela o é para o educador crítico que, deste modo, sabe sobre a consciência do outro o que ele mesmo ignora (sua “ingenuidade”). Habita, no entanto, aqui, um mistério insondável desta relação e que remete à velha caverna

platônica, quer dizer: como se constituem tais consciências críticas que, mesmo envolvidas em formas de dominação social e de alienação, conseguem livrar-se de seus grilhões e enxergar sua interioridade (supostamente também infectada de ilusões ideológicas) com olhos (críticos) que sua própria educação não forneceu? O mistério da personagem platônica que se liberta sozinha permanece!

A não ser, claro, que aquela alienação, aquela consciência ingênua, aquela inautenticidade que vincam a interioridade do oprimido não passem de um *efeito de nomeação*, de um atributo vindo de fora, resultado de operações discursivas oriundas de uma outra consciência automeada “crítica”. Isto traria sérios embaraços para a educação popular e sua pretensão “dialogal”.

O problema, a meu juízo, se coloca da seguinte forma: o que é a “minha palavra” (a palavra autêntica) quando expressa ou solicitada no interior de uma relação pedagógica? Uma relação que vai tentar retirar-me de minha condição atual^{iv} (minha alienação ou ingenuidade) para conduzir-me a uma condição (a liberdade, a criticidade...) que eu desconheço e que, supostamente, meu educador acha que é nela onde realizarei ou começarei a realizar minha Humanidade? Nós dispomos, na história da filosofia, de um diálogo travado entre um homem do povo (um escravo) e um filósofo que pretende mostrar que nele, em seu interior insondado, residem os elementos de sua libertação. Trata-se do Diálogo entre Sócrates e o escravo de Mênon (Platão).

Tentando provar sua teoria da reminiscência, Sócrates pede a Mênon que traga um de seus escravos, “qualquer um que fale grego”, para mostrar que não lhe ensina nada (o “diálogo” gira em torno das superfícies planas da geometria euclidiana), que está tudo no interior de sua memória, ou melhor, esquecido nos escaninhos da memória, que Sócrates tratará de trazer à luz. O resultado *dialogico* é uma pérola de manipulação! As respostas monossilábicas do escravo diante do malabarismo mental de Sócrates são a expressão de uma relação entre consciências em que (a) o tema não é da escolha do oprimido, (b) a condução do diálogo também não, e (c) as respostas do oprimido só fazem ratificar a demonstração de seu educador. O resultado socrático é provar que as certezas iniciais que o escravo tinha a respeito do assunto (!) se desvaneceram em dúvidas e que, agora, armado de dúvidas, vai procurar estudar (geometria). O problema é “com quem”, se ninguém ensina ninguém? Lendo Euclides?! Até onde, a *palavra do oprimido* apenas faz eco às inquietações do educador popular, dotado da autoridade de um saber teórico sobre a realidade, supostamente ausente no próprio oprimido? É aqui onde a suposta simetria dos agentes e a autenticidade da “sua própria palavra” revelam os seus limites!

A “LIBERDADE” do freireanismo

Já afirmei que a ideia de liberdade em Freire não vai muito além daquilo que o Humanismo moderno conceitualizara. Sabemos que esta “liberdade” se confunde com a autonomia proporcionada pelo uso da Razão e orienta nossa transformação (de objeto) em sujeito. O que não está respondido é o que vamos fazer com nossa liberdade, quando ela “chegar”, nós que passamos nossa existência histórica, seja como indivíduos, seja como povo no interior de ordens opressivas, normalizadoras, disciplinares?

Podemos sentir e teorizar sobre a dor e o peso de uma opressão política, social ou econômica. Mas quase nunca imaginamos que a liberdade também pode ser particularmente pesada e difícil de suportar, com sua exigência de responsabilidade, de autonomia, de decisão individual e de condução moral consciente. Isto sem falar dos conflitos que serão gerados entre a liberdade individual e a liberdade pública da sociedade civil institucionalizada sem que se caia na tentação totalitária. Livrar-se do opressor é muito diferente de pensar por si mesmo e conduzir sua vida de forma “autêntica”. Uma pedagogia da libertação (como processo) é diferente de uma da liberdade (como finalidade e como estado a ser alcançado). É a velha história do Homem Novo em quem os marxistas tanto apostaram.

Hans Jonas no clássico *O Princípio Responsabilidade* (JONAS, 2009) observava, de forma irônica, que se em mais de cinco mil anos de história o *Homem Novo* ainda não apareceu, é porque ele provavelmente não virá mais! Cada época produz o seu próprio “Homem Novo” e o único que temos em nossa época é este que está aí e que precisa agir de forma a não comprometer – com suas tecnologias altamente destrutivas- a existência e o bem estar das gerações que virão: uma ética para os pósteros.

É curioso -mas não incompreensível- que Freire tenha passado de uma pedagogia (como prática) da **liberdade**, a uma pedagogia da **libertação** e, no final da vida, a uma pedagogia da **autonomia**^v. Perdera ele um pouco da esperança na “liberdade” que alimentara antes do “*fatalismo neoliberal*” (Cf; *Pedagogia da Indignação*), quando, no final dos 50 e início dos 60 apostávamos nossas fichas na Revolução Brasileira?

Percurso conceitual curioso, mas não incompreensível, disse. E isto porque, visto de perto, o que Freire chama de Liberdade que, em princípio, não deve ser confundida com Libertação, coincidem – ambas- com a visão berliniana (Isaiah Berlin) de “liberdade negativa”. Esta liberdade consiste em saber que espaço um sujeito pode ter para fazer o que pode fazer sem que outros interfiram em suas atividades, projetos e expectativas. Trata-se da resistência à tirania

política e às formas de autoritarismo (daí seu sentido “negativo”, como a “educação negativa” de Rousseau) que caracterizou a conquista inicial dos direitos políticos contra o estado absolutista.

Em Freire, esta “negatividade” do conceito consiste em identificar o opressor interno e expulsá-lo. A libertação (como movimento e processo) é a etapa necessária da liberdade (condição de nossa Humanidade) e, ambas, apontam para a conquista da Autenticidade, mote central das Filosofias da Existência. Não se trata da liberdade entendida como “consciência histórica da necessidade causal” (como em Hegel ou Marx), nem como “o ser senhor de si mesmo” ou o “fazer uso corajosamente da própria razão” (do iluminismo kantiano), mas algo que começa por um “dizer sua própria palavra” e na constituição de uma comunhão de dialogantes críticos. A **CRÍTICA**: eis o principal instrumento da libertação.

A noção de crítica é central em Freire e corresponde aos protocolos de *desvelamento* dos processos de produção da realidade, a negação de sua naturalização. Funciona como passagem da aparência para a essência, expondo os modos como se configura a aparência, uma noção que reproduz uma temática presente tanto na teoria das formas de Platão como na teoria da ideologia de Marx. O nó górdio desta teoria está naquela observação feita por Lyotard (LYOTARD, 1987): de onde o crítico extrai a força de sua crítica? Com qual legitimidade a exerce sobre o criticado ou sobre a realidade que pretende mudar.

Talvez não seja muito difícil entender por que Freire passara **da Liberdade para a Libertação**. A tradição moderna supõe a liberdade como antítese da necessidade (determinismo) que rege, por exemplo, a Natureza com suas “leis inflexíveis e objetivas” (ENGELS, 1977). O *reino da necessidade* de Marx, não diz respeito às necessidades básicas de sobrevivência do homem, agravadas em sistemas sociais opressivos e sim, aos modos de evolução social regidos também por leis necessárias do desenvolvimento histórico que condicionam nossa existência e dos quais não temos consciência, ou pior, temos uma “falsa consciência”. Já o *reino da liberdade* significava aquela possibilidade de tomar a história nas mãos e construir nossa humanização, através do desenvolvimento livre de nossos infinitos potenciais humanos, livrando-nos do fardo do trabalho, quando poderíamos ser músicos, críticos, fabricantes, pescadores, poetas... (MARX, 1963) sem ser nada disso em especial (a “superação” da divisão social do trabalho). Havia, assim, um esforço político de **libertação** (luta revolucionária) para alcançar um estado social de **liberdade** (condição de nossa humanidade). Breve: libertação é processo; liberdade é estado (do homem livre). Mas, se adicionarmos a esta equação o princípio moderno do “inacabamento” do homem, a que Paulo Freire tanto se referia, como tratar a dialética da liberdade e do inacabamento?

O conceito de *inacabamento* do homem começa, de fato, com Pico Della Mirandola e seu *Tratado da Dignidade do Homem* (1486), onde ele supõe que o Homem é inicialmente uma entidade “vazia”, quer dizer não tem uma determinação original que anularia seu *auto-fazer*. O homem pode fazer uso de sua capacidade intelectual para ascender na cadeia dos seres e aqui reside a dignidade de sua existência: só os seres humanos podem mudar a si mesmos pelo seu livre arbítrio. Esta ideia vai conhecer uma longa fortuna intelectual, passando por Rousseau e chegando, por exemplo, até Sartre no século XX. É este “vazio” que nos dispõe à liberdade moral, esta margem de manobra que possibilita nossa autoconstrução subjetiva.

Mas, por outro lado, aquele vazio nunca poderá ser completamente preenchido: “vazio” e liberdade são, pois, entidades coetâneas, e é exatamente porque somos supostamente “livres” que haverá sempre algo a mais a fazer por nós mesmos (o que em linguagem freireana se diz “vocação-para-ser-mais”). Nunca veremos o “final” de nossa própria construção, nunca completaremos nossa ontologia, morreremos sempre no meio de um projeto e no dia em que aquele *vazio* se preenchesse acabaria igualmente nossa Liberdade, não haveria mais nada o que fazer *de* ou *por* nós mesmos: uma eventual e fictícia realização da liberdade seria também a sua própria anulação.

Assim, como provavelmente nunca estaremos preenchidos, também nunca terminará o “trabalho do Espírito” (Hegel), a tarefa da liberdade. O que faz da educação uma daquelas “profissões impossíveis” de que Freud falava! Neste caso, aquele *inacabamento* é muito melhor concebido - política e pedagogicamente- através do conceito de libertação (como eterno *vir-a-ser*). Estaríamos, assim, imprensados entre nossa liberdade para fazermos a nós mesmos e o *inacabamento* da tarefa. Uma espécie de *absurdo* que Camus expressou metaforicamente em *O Mito de Sísifo* (CAMUS, 1990).

No bater do gongo dialético, o conceito de Libertação oferece à pedagogia do oprimido horizontes maiores do que aquele, inicial, da Liberdade.

Mas por que Freire passou da libertação para, ao fim, uma *Pedagogia da Autonomia*? Este último livro é um conjunto de exigências ético-profissionais para o professor, que vai desde o compromisso com as classes populares até a competência profissional e a qualificação necessária para ensinar. “Ensinar” é o termo repetido em quase todas as “lições” éticas e técnicas da *Pedagogia da Autonomia*, um termo completamente ausente dos primeiros escritos de Freire, até porque a ideia de “ensino” remeteria às criticáveis formas da educação bancária! Qual, então, a razão desta migração?

Sobre a Pedagogia da Autonomia

A grande obsessão moderna, a liberdade/libertação, ronda como um espectro boa parte da pedagogia de Freire. Mas não toda sua pedagogia! Uma parte dela como que “ficou de fora” da temática da liberdade: a *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE; 2002). Mas, por que Freire sai do tema da Liberdade/Libertação, ou melhor, por que ele migra para o tema da Autonomia, como interrogamos acima?

Liberdade não é a mesma coisa que autonomia, embora ambas remetam a uma consciência subjetiva. A liberdade kantiana é autocontenção, não ser escravo das próprias paixões, agir segundo leis ditadas pela própria razão, opondo-se à visão romântica de uma completa ausência de impedimentos à nossa vontade. A liberdade em Marx não está muito longe desta tradição filosófica, e opõe-se ao determinismo e à necessidade: as leis da natureza, como vimos, são necessárias, não dependem da vontade humana e não podem ser abolidas (determinismo), mas podemos usá-las a nosso favor quando as conhecemos. Deixaríamos de fazer a história em condições que não são as de nossa escolha, juntando subjetividade da consciência política com a objetividade das leis históricas. É neste sentido que Lênin fala do Partido (que conduzirá este processo) como “consciência de um processo inconsciente”. Já a autonomia se opõe à heteronomia. Se nesta última são os outros (ou o “exterior”) que define as normas e leis de minha conduta moral, na autonomia sou eu mesmo que me dou tais normas e leis uma vez passadas pelo crivo da razão. Aqui, a autonomia coincide com o conceito kantiano de *maioridade*.

No entanto, Freire não trata a *Pedagogia da Autonomia* como um “dar-se a própria norma” kantiano: o surpreendente é que... é ele mesmo quem nos dá tais normas sob a forma de lições sucessivas para a aquisição dos saberes necessários ao “ensino”, contrariando inteiramente o próprio princípio filosófico da autonomia! Assim, prefiro não aceitar a migração freireana como sendo um percurso natural de desenvolvimento de sua pedagogia, nem entender suas diversas pedagogias (da esperança, da autonomia, da indignação) apenas como complementares ao projeto “libertador” inicial.

Minha hipótese para esta migração temática é simples e já foi esboçada acima: sensível e atento ao seu tempo, Freire percebera que as formas de opressão da sociedade hiperindividualista, regida por uma moral hedonista, sustentada pelo hiperconsumo haviam se modificado. Mas sua pedagogia da libertação fora concebida tendo na alça de mira um determinado tipo de opressão e, possivelmente, não havia nenhuma “pedagogia” capaz de

responder às formas atuais da dominação social. O modelo iluminista/crítico/libertador tinha enfraquecido.

Interessados, antes de tudo em discutir as experiências *exitosas*, as *caminhadas* rumo à libertação, as redentoras *travessias*, em fazer exegese da obra do Mestre ou em realizar *pesquisa-ação* em meios populares, receio que os freireanos tenham negligenciado uma questão maior: a nova economia da opressão. O modelo libertador de Freire supõe uma forma de opressão teorizada pela sociologia e pela economia política, tendo na estrutura de classes seu esteio social, um modelo em que a opressão (política) aliada à exploração (econômica) não podia prescindir da insidiosa invasão das consciências pela “ideologia dominante”. Com a mudança radical da gramática da opressão, pedagogias conscientizadoras perdem grande parte de seu efeito. Sugiro, assim, uma rápida digressão em torno de algumas ideias marcuseanas para avaliar esta mudança. Marcuse (MARCUSE, 1979; 1972) sustenta que nas sociedades afluentes (*afluent society*) do capitalismo tardio, a “ideologia da escassez”, pano de fundo do discurso liberal clássico, teria sido substituída pela “ideologia da abundância” e da satisfação das necessidades no capitalismo globalizado, abundância prometida pela tecnologia das sociedades avançadas: o mito da salvação pela tecnologia a que a mídia nos expõe todos os dias. Assim, a tecnologia promete realizar aquilo que a *ideologia burguesa* da época clássica e liberal (arte, cultura) prometia, quando a superestrutura ideológica albergava tanto a alienação quanto o sonho de redenção. O *véu ideológico* fora substituído pelo *véu tecnológico*.

Mas, nota Marcuse, se havia esta distância entre desejo e satisfação, a moderna sociedade de consumo tende a aboli-la. O fato novo que distingue as formas de dominação passadas é que agora ela se exerce, não através da justificativa ideológica, mas através da realidade (para alguns!) da abundância material ou da promessa de sua “democratização” (do qual o modelo de educação voltado para o mercado participa). Se a estratégia do capitalismo clássico se baseava na frustração e na sublimação, a *estratégia pulsional* do capitalismo tardio de baseia na gratificação que o consumo aponta. A primeira era *pluridimensional*, comportando um elemento de incerteza que se traduzia numa perspectiva de autonomia, de esperança, de liberdade; a segunda é *unidimensional* e implica a absorção e anulação de todos os conteúdos psíquicos capazes de alimentar a consciência crítica. Ou seja, a “antiga” opressão passava pela produção da “consciência ingênua”, contra a qual dispúnhamos das pedagogias críticas, problematizadoras, antiautoritárias, decoloniais, anti-hegemônicas; a moderna opressão age sobre o desejo e sua satisfação/frustração, situado numa esfera infraconsciente e continuamente estimulado pelo consumo e pela propaganda, contra o qual as pedagogias libertadoras nada têm a dizer. Ou têm?

Da autonomia à indignação

Arrisco-me a dizer - e já me sentindo réu no Grande Tribunal freireano! - que Paulo Freire sabia que a pedagogia “como prática da liberdade” ou mesmo da libertação (que fizera sua celebridade mundial), havia se fragilizado com a avassaladora onda anti-humanista contemporânea, vinda, sobretudo, do pós-estruturalismo francês (Foucault já estava a caminho de se tornar um autor “pop” no Brasil). A *Pedagogia da Indignação* (FREIRE, 2000) é, na verdade, seu último estertor: ao mesmo tempo um testamento e um acerto de contas com a recepção social de sua obra (obra que ele, como Autor, é o único responsável. Mas não pelas incontroláveis e imprevisíveis leituras que suscitou): se há “indignação” naquele texto póstumo, ela não se refere apenas ao *fatalismo neoliberal* ou à *substituição da educação pelo treinamento*, mas também à maneira com que algumas de suas ideias foram recebidas no meio educacional. De qualquer forma, receio que aquelas “epístolas paulinas”, lidas com “rigorosidade”, não escapem de uma pecha negativa: sua superficialidade, mesmo considerando que uma carta não tem a obrigação da precisão teórica que requisitamos da tese ou do tratado, por exemplo.

Vou deter-me especialmente na primeira das Cartas, onde ocorre a exortação inicial para que estejamos “à altura de nosso tempo” para, em seguida, convocar-nos para que sejamos “corajosos e críticos” e, pouco mais adiante, exigir a “rigorosidade ética”, “firmeza de caráter”, “respeito às diferenças”..., seguida de uma estranha discussão sobre liberdade e autoridade (sobretudo a autoridade que os pais devem exercer sobre os filhos), além, claro, de algumas notas sobre o papel da consciência para mudar o mundo, quer dizer como “fazer história”. Tudo culminando com uma passagem biográfica: uma reminiscência sobre a força de vontade para deixar de fumar! De passagem, sua indignação com aqueles que pregam ou acreditam no fim das classes sociais, segundo o evangelho neoliberal e, entre estes, ex-esquerdistas recém-convertidos. Para, finalmente, defender-se dos que pensam que ele “já era!” (porque teria continuado acreditando na existência das classes).

Sugeri mais acima, que havia uma recepção social do pensamento de Paulo cujas consequências não podiam jamais ser antecipadas. Ideias como a horizontalidade da relação pedagógica, a igualdade ontológica, a educação bancária, a confusão entre autoridade e autoritarismo... conheceram fortunas e destinos sociais que, em muitos casos, levaram a pedagogia freireana a ser identificada – por muitos educadores populares!- com uma pedagogia pouco exigente, como se uma educação democrática tivesse que aceitar tudo o que vem do “Oprimido” sem precisar passar por crivos de verificação da validade de suas proposições. Falo, aqui, de coisas que fizeram muitos educadores populares pensarem que a palavra do dominado

continha *toda* a verdade de sua opressão (mas que fora silenciada); que o professor como animador não precisava dominar conteúdos, estes eram oferecidos diretamente pela “realidade” do educando, quer dizer, o simples “compromisso” político já servia como fiador da qualificação intelectual; que qualquer forma de “assimetria” cognitiva, heurística ou cultural era uma expressão de autoritarismo de classe; que a “crítica” podia ser exercida por qualquer um que manifestasse sensibilidade e compromisso com a transformação; que o diálogo era algo para o quê as pessoas estavam naturalmente habilitadas, bastando para isto serem donas de uma linguagem articulada; que qualquer forma de cobrança ou avaliação pedagógica sobre aquilo que fora aprendido não passaria de uma deformação “bancária” e autoritária... Estes mal-entendidos foram provavelmente observados por Freire e em muitas de suas entrevistas isto ficou claro. Mas nesta primeira Carta da *Pedagogia da Indignação* há algo como interlocutores ocultos: aqueles que fizeram mau uso de suas ideias e... a posteridade! O problema é que Freire ficara preso, não exatamente a um passado em que sua pedagogia encontrava (encontra ainda) forte aceitação em certos meios, mas preso à sua própria criação que, grandiosa, ultrapassara o criador! Precisava defender sua pedagogia num mundo que os “*empresários haviam transformado de tal forma, que precisávamos interpretar tudo de novo*”, como dizia Horkheimer, ironizando a famosa Tese de Marx.

Freire silencia, surpreendentemente, sobre a mudança de *regime de temporalidade* que a contemporaneidade neoliberal impunha, e que colocava um problema para toda educação de extração moderna: centrada no *presentismo*, este regime encurrala a modernidade educativa que trabalhou com o passado (como herança) e com o futuro (como esperança ou utopia). Uma temporalidade presentista (Hartog; 2013) exige conceitos que não são mais aqueles da Educação Popular. Mas foi exatamente porque continuou tratando nossa historicidade em termos modernos e “progressistas”, quer dizer, o futuro como promessa (embora como promessa “problemática”, quer dizer, não inscrita em uma legalidade imanente da História) de realização do humano, que ele foi obrigado a conter-se no interior de uma ética de tipo kantiano, com sua aposta na consciência moral como esteio da liberdade, numa época -como a nossa- de moralidades hedonistas (que ele também não discute!) que forçam o pedagógico a novos e insólitos desafios.

Além do mais, sua crença numa subjetividade de tipo moderno (aquela tal da *metafísica do sujeito*) faz com que ele veja a História sob a ótica da técnica, a mesma técnica que ele critica como sendo a ponta-de-lança ideológica do neoliberalismo. Trata-se da ideia originada em Vico e consagrada pelo marxismo de que *o homem faz a história*. A comparação que Freire estabelece entre o desenho da peça que o operário vai produzir -e que tem em sua cabeça antes de fazê-la- e os homens armados de consciência crítica que “fazem a história”, chega a ser desconcertante,

dando a impressão de que a História é “feita” como uma peça dentro de uma oficina de manufatura! Esta visão, no entanto, é perfeitamente coerente com o modelo da subjetividade moderna, que fez inicialmente da Natureza um “objeto” de cognição pela ciência (o saber) e de domínio pela técnica (o poder) e que vê a história e a sociedade como algo sobre o qual podemos ter também controle consciente e *técnico* (é a figura do *Homo Faber* que paira sobre esta miragem política).

A afirmação de que o neoliberalismo pregaria que “as classes sociais não existiriam mais” é, para dizer o mínimo, inexata! Em primeiro lugar, o liberalismo político clássico nunca trabalhou com o conceito de classes sociais: foi no *indivíduo* (que pode ou não fazer escolhas racionais e praticar a livre-iniciativa), na atomização política (cidadão) ou econômica (produtor ou consumidor) que o liberalismo concentrou sua célula ideológica primordial. O que aconteceu em nossa “pós-modernidade” foi outra coisa e não veio forçosamente da direita liberal: foram as esquerdas que romperam com o leninismo/stalinismo e as correntes neo-nietzscheanas egressas do Maio de 68, além da ideologia “diferencialista” (que Walzer chama de “comunitarista”) que romperam com a generalidade abstrata do conceito de classes. Concluiu-se que não bastava a “revolução” abolir as classes para que todos os oprimidos fossem emancipados, nem todas as lutas específicas cabiam sob o grandioso guarda-chuva das classes sociais: ocorrera uma mutação importante na própria ideia de democracia, em que não era mais a “igualdade” formal e abstrata que a fundava, mas a diferença irreduzível entre os indivíduos e suas lutas “parciais” de gênero, de raça, de sexualidade, etc., em suma, de identidades culturais que, por sua vez, trarão tantas dificuldades teóricas e práticas quanto o universalismo do humanismo clássico. É esta ideologia hiperindividualista saída em parte do Maio de ‘68 parisiense (Ferry e Renaut; 1988) que orientava uma moral hedonista, a moral da Era do Narcisismo. Não se estava decretando reacionariamente, como sugere Paulo Freire, o “fim das classes sociais”, mas chegava-se finalmente à conclusão de que a abolição das classes (prevista pelo marxismo) não significava o fim das variadas formas de opressão.

Uma das consequências desta mudança de perspectiva foi a revisão radical do papel do intelectual, que Foucault, por exemplo, vaticinara na *Microfísica do poder* (FOUCAULT, 1979): o intelectual que falava pelos que não tinham voz ou que se comportava como embaixador de uma razão universal, *à la Sartre*, estava com os dias terminados. Entrava em seu lugar o intelectual “regional”, ligado às lutas locais e setoriais (direitos dos presidiários, dos loucos, das mulheres, dos homoafetivos, etc.). Era nesta atmosfera intelectual que se falava de ir além de uma sociologia política das classes sociais para atingir o particular, o singular que as classes escondiam. O problema é que Freire ficara estacionado numa pedagogia de extração iluminista,

de inspiração pastoral, expressa na repetida fórmula da “humanização do homem”, algo que ficara anacrônico: por mais que ele tentasse adaptar sua pedagogia às reivindicações “setoriais” da cultura identitária (vê-se isto especialmente em suas entrevistas), ela permaneceu geral e abstrata demais para cobrir com seu conceito de “opressão”, “liberdade”, “libertação” ou “autonomia” as particularidades daquelas lutas “regionais”, cuja compreensão do “Sujeito” não passava mais por aquelas categorias.

Fim

Nas vezes em que voltei à leitura de *Pedagogia da Indignação* confesso que fui assombrado pela ideia de que aquelas cartas (as cartas de Paulo tinham, inteligentemente, um destinatário privado e um endereço público) não deveriam ter sido publicadas! Claro, dirão, se não tivessem vindo a público, como conhecê-las? Não que eu discorde de sua “indignação” contra um mundo detestável no qual ele estava terminando seus dias e sabia que não chegaria a ver a Terra Prometida da libertação (sua crença nas marchas do MST sobre Brasília em 1996, uma espécie de fé na retomada da experiência maoista da Grande Marcha, e que tanto o excitara, tinha algo de ingênuo!), mas porque ali, em seu último escrito trazido à luz postumamente, ele reconhecia, nos silêncios estratégicos do texto, que a sua obra mor, a *Pedagogia do Oprimido* tinha completado seu ciclo.

É curioso ler naquelas cartas a passagem sobre seu esforço para deixar de fumar, quer dizer, ser capaz de modificar-se a si mesmo agindo com consciência sobre a própria vontade. O problema é que ele sugere que a transformação do mundo é como... deixar de fumar: um esforço crítico sobre a própria vontade, domando-a! Isto lembra as filosofias que pululavam no fim da Antiguidade quando a experiência da cidade antiga (Grécia e Roma) terminou: epicurismo, hedonismo, eudemonismo, cinismo... todas voltadas para o Viver Bem individual (*Khalos khagatos*), para uma estética da existência, para o cuidado de si, para a sabedoria na condução da vida privada. Em uma palavra: filosofias típicas da decadência do mundo comum.

* * *

Um novo mundo já havia raiado no horizonte daquele final de século XX e Paulo Freire sabia que era preciso ter muito cuidado, muita atenção com os perigos que ele comportava. Este mundo chegou e Paulo certamente tinha razão em sua “indignação”. Resta-nos saber quais os métodos e categorias de armamentos teóricos e práticos necessários para opor-se às injunções de um mundo cuja forma de “opressão” não é mais a mesma. Resta-nos saber o que precisamos fazer para além da “indignação”.

Referências

- AGOSTINHO, Santo; *Confissões*. Paris. Gallimard. 1987.
- BIESTA, Gert; *Para além da aprendizagem. Educação democrática para um futuro humano*. Belo Horizonte. Autêntica. 2015.
- CAMUS, Albert; *Le Mythe de Sisife*. Paris. Gallimard. 1990.
- ENGELS, Friedrich; *A dialética da natureza*. São Paulo. Hucitec. 1977.
- FERRY, Luc; Renaut, Alain. *Pensamento 68. Ensaio sobre o anti-humanismo contemporâneo*. São Paulo. Ed. Ensaio. 1988.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro. Graal. 1979.
- _____. *As Palavras e as Coisas*. RJ. Martins Fontes. 1987.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra. 1982.
- _____. *Pedagogia da Indignação*. SP. UNESP. 2000.
- _____. *Pedagogia da Autonomia*. RJ. Paz e Terra. 2002.
- _____. *Educação como prática da liberdade*. RJ. Paz e Terra. 1978
- _____. *Ação cultural para a liberdade*. RJ. Paz e Terra. 1972.
- _____. *Pedagogia da esperança*. RJ. Paz e Terra. 2011.
- HARTOG, François. *Regimes de historicidade*. Belo Horizonte. Autêntica. 2013.
- HEIDEGGER, Martin. *Carta sobre o Humanismo*. São Paulo. Ed. Taurus. 1966.
- JONAS, Hans. *Le principe responsabilité: une éthique pour le monde technologique*. Paris. Flammarion. 2009.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. *Antropologia estrutural*. Rio. Tempo Brasileiro. 1975.
- LYOTARD, François. *L'économie libidinale*. Paris. Gallimard. 1987.
- MARCUSE, Herbert. *Ideologia da sociedade industrial*. São Paulo. Zahar. 1969.
- _____. *Eros e Civilização*. São Paulo. Zahar. 1972.
- MARX, Karl. *A ideologia alemã*. Rio. Ed. Vitória. 1963.
- MIRANDOLA, Pico. *Tratado da Dignidade do Homem*. São Paulo. Escala. 2008.
- PLATÃO. *Republique*. Paris. Gallimard. 1993.

ⁱ Professor Titular UFPE

ⁱⁱ Posso citar ainda, os nomes de Jorge Larrosa (Universidade de Barcelona), de Jan Masschelein (Universidade de Louvain) e de Peter Sloterdijk (Universidade de Karlsruhe). Larrosa, bastante conhecido do público brasileiro em obras como, por exemplo, *Pedagogia Profana* e *Educação e Linguagem depois de Babel* ataca teoricamente praticamente todos os “ídolos” (no sentido nietzscheano): a infância, a crítica, a liberdade, a experiência, o projeto pedagógico, a libertação das massas... Sloterdijk em seu *O desprezo das massas. Ensaio sobre lutas culturais na sociedade moderna*, analisou o componente do desprezo implícito no grande projeto político-pedagógico da

modernidade, o de transformar radicalmente a sociedade convertendo a massa em sujeito. Para Masschelein sugiro a leitura de *Éducation et Humanisme*? (In; *Télémaque*, n. 21. Caen. 2002. p 37 e ss.), artigo que toca diretamente no assunto tratado neste ensaio.

ⁱⁱⁱ A ideia de **assimetria** na relação educador-educando no frereanismo sempre fora problemática, porque podia implicar hierarquias indesejáveis numa pedagogia “dialogal”. Para tentar reduzir o efeito deste impasse teórico, afirmou-se a **igualdade** entre ambos: mas esta igualdade era “**ontológica**”. O problema é que a educação não trata de ontologia e, assim, desviava-se para a um campo metafísico (essencialista) uma desigualdade (social, cultural) real.

^{iv} Se é verdade que eu, oprimido, desconheço minha condição atual (sou “ingênuo”), meu educador não: ele sabe exatamente onde estou em minha “ingenuidade”, mas não sabe onde levará a criticidade que vou adquirir: como ele também nunca foi livre, é evidente que ele, tanto quanto eu, terá que aprendê-la, caso cheguemos lá!

^v Deixo de lado a **Pedagogia da Indignação**, por dois motivos: em primeiro lugar não foi uma decisão voluntária de Freire publicar aquelas três cartas e, em seguida, ele não podia nem sequer impedir tal publicação. Já havia morrido!