



Formação humana e exclusão social Repensando possibilidades, revigorando limites...

Human education and social exclusion
reconsidering possibilities, reinvigorating limits...

Gomercindo Ghiggi
gghiggi@terra.com.br
Avelino da Rosa Oliveira
avelino.oliveira@ufpel.edu.br

Resumo: O presente texto parte de indagações: por que privilegiar os conceitos exclusão/inclusão, em detrimento de opressão/libertação na análise educacional? Trata-se apenas de uma substituição de termos, irrelevante para o projeto socioeducacional? Ou será que, muito mais do que isso, trata-se de conceitos que envolvem distintas concepções sociais e projetos educacionais em confronto? O par excluído/incluído mantém o vigor emancipatório-revolucionário dos conceitos oprimido/opressor de Paulo Freire? Ou, diferentemente, busca acomodações superficiais que deixa intocada a lógica estrutural do sistema capitalista? Diante das questões acima propostas, sempre provisoriamente, buscamos demonstrar que os conceitos exclusão e inclusão têm sido apressada e escassamente refletidos quando são apropriados para a fundamentação de projetos formativos. Nossa tese é: originando-se no seio de teoria criada em sustentação ao modelo capitalista, tais conceitos têm a tarefa de amenizar os impactos nefastos e desumanizadores resultantes do atual modelo de produção, e não de superá-lo.

Palavras-chave: educação, opressão-libertação, exclusão-inclusão.

Abstract: This paper starts from some questions: why do we prefer the concepts of exclusion/inclusion to the detriment of oppression/liberation in educational analysis? Is it just a replacement of terms that is irrelevant to the social-educational project? Or has it rather to do with concepts that involve different social concepts and opposing educational projects? Does the pair included/excluded keep the emancipatory/revolutionary vigor found in Paulo Freire's concepts of oppressed/oppressor? Or, on the contrary, does it look for a superficial accommodation which maintains the structural logic of the capitalist system? Based on these questions, we try to demonstrate, only provisionally, that the reflection on the concepts of exclusion and inclusion has been hasty and poor when they have been appropriated to constitute the basis of educational projects. Our belief is that, since these concepts originated in a theory designed to support the capitalist model, its task is to attenuate, rather than overcome, the profound and de-humanizing impact that results from the current model of production.

Key words: education, oppression-liberation, exclusion-inclusion.

Opressão x libertação e exclusão x inclusão: tudo vale? Instalando o debate

Vivemos tempos envoltos em confrontos. Os embates teóricos contemporâneos revelam diferentes opções diante do mundo. Por um lado, permanece viva a expectativa de que é possível compreender e articular estruturas complexas para que se possa, no presente, organizar o futuro. Para tanto, julga-se indispensável pensar fragmentos, experiências e movimentos particulares, sem deixar, entretanto, de situá-los em contexto de produção de totalidade (síntese), campo de compreensão de limites e possibilidades de construção da vida para todos. Por outro lado, novas concepções de conhecimento, tomando o debate contemporâneo como referência, questionam tais formas de explicação e de produção de totalidade, afirmando que o além-fragmento é, na verdade, além-real.

Sob o olhar da filosofia, não é impossível perceber a insuficiência dos modelos hegemônicos de inteligibilidade, bem como a precariedade das referências explicativas e compreensivas pelas quais se criam vazios de entendimento e ação. A problematização das prescrições que se impõem em relação à conduta educativa na sociedade atual, sobre que pretendemos aqui refletir, dá-se a partir de perspectivas sócio-político-econômicas e pedagógicas que é necessário, por dever de coerência, buscar entender. Problematizar prescrições é tarefa filosófica, não exclusiva de filósofos ou cientistas.

Assim, a perspectiva de reflexão aqui apontada ajuda, inicialmente, a produzir dúvidas: em que condições refletimos e decidimos o presente (e o futuro), em particular quando empregamos, com *facilidade*, o conceito *exclusão* para falar dos males sociais e, por outro lado, *inclusão* como

remédio para as mesmas enfermidades, sem, por dever de síntese, pensar os mesmos conceitos constitutivos do modelo capitalista? Quais questionamentos devem ser postos em relação ao uso, muitas vezes indiscriminado e irrefletido, na literatura educacional brasileira, do par conceitual *exclusão/inclusão*, abandonando, assim, a riqueza e o vigor de análise que têm, por outro lado, os conceitos *opressão/libertação*, fatos na bibliografia freiriana?

Esboçados questionamentos motivadores desta reflexão e a temática em que a mesma se situa, convém explicitar, de modo mais direto, os problemas que nortearão este trabalho. Por que privilegiar os conceitos *exclusão/inclusão*, em detrimento de *opressão/libertação* na análise educacional e, em particular, quando pensamos projetos de formação humana? Trata-se apenas de uma substituição de termos, irrelevante para o projeto socioeducacional? Ou será que, muito mais do que isso, trata-se de conceitos que envolvem distintas concepções sociais e projetos educacionais em confronto? O par *excluído/incluído* mantém o vigor emancipatório-revolucionário dos conceitos *oprimido/opressor* de Paulo Freire? Ou, diferentemente, busca acomodações superficiais que deixa intocada a lógica estrutural do sistema capitalista?

Diante das questões acima propostas, sempre provisoriamente, buscamos demonstrar que os conceitos *exclusão* e *inclusão* têm sido apressada e escassamente refletidos quando são apropriados para a fundamentação de projetos formativos. Nossa tese é: originando-se no seio de teoria criada em sustentação ao modelo capitalista, tais conceitos têm a tarefa de amenizar os impactos nefastos e desumanizadores resultantes do atual modelo de produção, e não de superá-lo. Vale lembrar: desde a década de 60 dispú-

nhamos de referenciais bastante vigorosos. Freire forjara, com brilhantismo intelectual e compromisso ético-político, o rico e adequado conceito de *opressão*. Desde a *Pedagogia do oprimido*, tivemos à disposição uma rede categorial fértilmente apta a dar conta da realidade de *opressão* que historicamente marcou o povo brasileiro e que, em suas determinações substantivas, ainda define o tempo presente. Pelo exposto, entendemos que é necessário mostrar que a realidade brasileira, em particular o mundo da educação, pelo contexto que a caracteriza, demanda, mais apropriadamente, para sua compreensão e mudança, categorias como *opressão* e *libertação*, em particular quando pensamos projetos ou programas de formação humana. Dito de outro modo, estes conceitos, consolidados no interior de nossa própria realidade, produzem mais apropriadamente referências para analisar a sociedade e, especialmente, a educação, porque garantem centralidade ao conceito *classe social* (imperativo de síntese), para melhor explicitar o conflito e organizar forças para encaminhar mudanças. Ou seja, ao pensar programas de formação humana, entendemos ser fundamental fazê-lo a partir de argumentação sócio-histórica, desde o que é possível concluir que os conceitos *exclusão-inclusão* são criados para a manutenção da lógica do modelo capitalista, prestando-se mais imediatamente para encobrir impactos desumanizadores das relações sociais que se estabelecem sob o atual modo de produção. Enfim, definimos que é central, com base oriunda de experiências diversas de educação, que os conceitos *opressão* e *libertação* componham vigorosa referência para pôr sob crítica os conceitos *exclusão* e *inclusão* e produzir referências de mudança, tanto para a educação como para a sociedade.

Assumindo diretrizes conceituais para analisar o fenômeno educacional: inclusão não, libertação sim! Diálogos com Paulo Freire

Como já anunciado, Freire não aposta em conceitos que, muito embora ainda em processo de constituição, aparecem, na literatura educacional, já na década de 70. Mais ainda: Freire teria lá seus bons motivos para adotar conceitos *de momento*: a partir de 64 passou a viver no exílio, em permanente contato com a intelectualidade daquele tempo e, ademais, saíra de um Brasil bem generoso na produção de *excluídos*. Para sustentar o que afirmamos, fomos buscar em obras de Freire, produzidas a partir da segunda metade da década de 60 e particularmente na década de 1970, a presença/ausência de termos como *exclusão/inclusão*¹. Para compreender este período relativamente à presença de tais conceitos na obra de Freire, optamos por analisar as seguintes obras: (i) *Cartas à Guiné Bissau*, na qual *exclusão* e *inclusão* aparecem da seguinte forma: “[...] não *excluo* a possibilidade [...]” (1977a, p. 124), “[...] que *inclui* a interpretação [...]” (1977a, p. 155), “[...] *incluída* a alfabetização [...]” (1977a, p. 157) e “[...] que *inclui* a curiosidade [...]” (1977a, p. 169); (ii) *Ação cultural para a liberdade*, em que os termos em questão não são encontrados senão na seguinte passagem: “[...] o silêncio dos setores populares e sua *exclusão* das esferas de decisão” (1977b, p. 77); (iii) *Conscientização*, com as seguintes ocorrências: “partidários da *exclusão* dos analfabetos” (1980a, p. 19), “a importância política da *exclusão* dos analfabetos” (1980a, p. 19), “se a *marginalidade*

não é uma opção, o homem *marginalizado* tem sido *excluído* do sistema social e é mantido fora dele, quer dizer, é um objeto de violência” (1980a, p. 74)²; (iv) *Extensão ou comunicação?*, obra em que a questão em discussão assim surge: “[...] sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser da existência humana, está *excluído* de toda a [...]” (1980b, p. 43), “na percepção da presença de um fato está *incluída* a percepção [...]” (1980b, p. 29); (v) *Pedagogia do oprimido*, onde assim aparecem os termos aqui investigados: “*incluirá* a alfabetização” (1982, p. 121), “*inclusividade, inclusivas* [...]” (1982, p. 129-130); e (vi) *Educação e mudança*, assim se manifestando Freire: “*excluir* o conflito” (1979, p. 13), “*exclui* o termo” (1979, p. 59).

A análise preliminar dos textos de Freire dá algum destaque ao emprego do conceito *exclusão*: o autor utiliza tal conceito não para produzir lamentações porque, afinal, o sistema *exclui*, mas para dar sustentação à tese de que o capitalismo, por natureza, *exclui* pessoas, muitas aliás. Com relação à *inclusão*, entretanto, o quadro é bem diverso. Aqui se revela com mais evidência a radicalidade freiriana. O conceito de *inclusão* não é empregado, em momento algum, para a indicação de alternativas *dentro* do sistema capitalista. O conceito de *marginalidade* ou *marginalização* é empregado para falar da perversidade endógena de que é capaz o modelo social de organização da vida sob os princípios do capitalismo, e, de certo modo, tal termo é empregado porque a teoria da marginalidade estava em evidência.

Na década de 1980, mantendo coerência e rigor na aplicação conceitual, Freire faz acontecer, com vigor, o que ele anuncia ao *retornar* ao Brasil, ou

seja, *redescobrir* o Brasil. Assim, na década aqui analisada, Freire, escrevendo em atitude de diálogo com o mundo e, especialmente, fazendo da subjetividade intersubjetividade, permanece fiel à sua opção conceitual. Trazemos, para exemplificar tanto a atitude de produção dialogada quanto de coerência em relação aos conceitos *exclusão/inclusão*, quatro obras. Na primeira delas, num dos raros escritos como autor único, intitulada *A importância do ato de ler*, em apenas um momento emprega o termo *inclusão*, para falar de “*inclusão* de páginas escritas” (1983, p. 36), ou seja, sem qualquer conotação que dê sentido à idéia de *inclusão* no sistema capitalista, que é o que nos interessa aqui analisar. As demais obras analisadas têm a seguinte configuração em relação aos conceitos aqui refletidos: em *Medo e ousadia*, escrevendo com Shor, aparece: “*incluiria* uma educação” (Freire e Shor, 1996, p. 45), “*inclui* uma crítica [...]” (Freire e Shor, 1996, p. 142), “[...] uma transformação que *inclui* o contexto [...]” (Freire e Shor, 1996, p. 46), “[...] também *inclui* a questão do poder” (Freire e Shor, 1996, p. 91) e “[...] que a educação *inclua* o prazer [...]” (Freire e Shor, 1996, p. 148); (ii) em *Por uma pedagogia da pergunta*, escrita com Faundez, é possível identificar os seguintes empregos dos termos aqui pensados: “já começa a *inclui* no seu sonho [...]” (Freire e Faundez, 1985, p. 89), “[...] pudessem já *inclui*, com êxito, a alfabetização” (Freire e Faundez, 1985, p. 133), “[...] que o nacional *inclua* todo o [...]” (Freire e Faundez, 1985, p. 97); com Gadotti e Guimarães, Freire escreve (iii) *Pedagogia: diálogo e conflito*, na qual nada aparece tanto em relação à *exclusão* como à *inclusão* (Gadotti et al., 1986).

¹ Cabe ressaltar que analisaremos Freire a partir de três grandes momentos de sua biobibliografia, quais sejam: a segunda metade da década de 1970 (tempo do exílio), a década de 1980 (tempo do reencontro e da reaprendizagem com e no Brasil) e a década de 1990 (tempo do *testamento*).

² É importante sublinhar que há, na obra *Conscientização*, por conta da opção de Freire, um capítulo intitulado “*A marginalidade*”, em que o termo aparece 14 vezes (1980a, p. 73ss.).

Ou seja, o problema, em Freire, não está localizado no emprego do termo exclusão, o que é necessário, ademais, para fortificar a crítica ao modelo vigente e para demonstrar que o modelo capitalista *exclui* e que isso é de sua própria natureza. O drama é empregar, como sólido, definitivo e natural, o termo *exclusão* e, especialmente, *inclusão*, sem consistência, ou melhor, sem esforço de coerência, ou seja, se há consistente crítica à exclusão – o sistema exclui –, por que brigar para *incluir* gente no modelo que *exclui*?

Por fim, é chegado o momento de perguntarmos a Freire como foi o seu comportamento num tempo da história da literatura e da produção educacional brasileiras repleto de conceitos novos e de *moda*, com destaque para a dobradinha exclusão/inclusão – a década de 1990. São sete obras de autoria *solo* que Freire escreve após deixar a SME/SP, a partir de meados de 1991. Das obras desse período, destacamos: (i) *Professora sim, tia não*, onde os conceitos aqui analisados assim são empregados: “pelo contrário, a forma crítica de compreender e realizar a leitura do texto e do contexto não *exclui* nenhuma [...]” (1993, p. 34), “esmiuçando a política dos gastos públicos, que *inclui* os descompassos entre [...]” (1993, p. 52), “passo a me centrar na análise das relações entre educadoras e educandos. Elas *incluem* a questão [...]” (1993, p. 75), “Uma atividade a ser *incluída* [...]” (1993, p. 89); (ii) no texto intitulado *Pedagogia da esperança*, assim é configurada a questão aqui investigada: “*excluir* o medo dos trabalhadores [...]” (1994, p. 126); “[...] certezas sectárias, *excludentes* de possibilidade [...]” (1994, p. 51), “[...] mas, ao ler as primeiras críticas que me chegaram, ainda me disse ou me repeti o ensinado na minha meninice: ‘ora, quando falo de homem, a mulher necessariamente está *incluída*’” (1994, p. 67), “[...] a importância da

democratização da escola [...], da formação de seus educadores e educadoras entre quem *incluo* vigias [...]” (1994, p. 23); (iii) em *Política e educação* (Freire, 1995), nada aparece; (iv) *Pedagogia da autonomia* assim se configura: “a assunção de nós mesmos não significa a *exclusão* dos outros” (1997, p. 41), “a afetividade não se acha *excluída* da cognoscibilidade” (1997, p. 141); (v) e, por fim, em *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*, últimas reflexões de Freire, assim comporta-se o autor em relação ao emprego dos conceitos inclusão/exclusão: “o meu ponto de vista é o dos ‘condenados da Terra’, o dos *excluídos* (2000, p. 16), “A assunção de nós mesmos não significa a *exclusão* dos outros” (2000, p. 46), “[...] à educação *inclui* que a briga [...]” (2000, p. 74), “reconhecer que o sistema atual não *inclui* a todos, não basta. É necessário precisamente por causa deste reconhecimento lutar contra ele e não assumir a posição fatalista” (2000, p. 123), “afinal, a favor de que projeto de cidade esta ou aquela obra trabalha. É um projeto modernizante que *exclui* mais do que *inclui* setores desvalidos? [...]” (2000, p. 127), “Se de meu projeto de ação política, por exemplo, *excluo* a ação educativa [...]” (2000, p. 91).

Embora ainda abreviadamente, pensamos já ser possível extrair certas conclusões do argumento que vimos desenvolvendo. É possível verificar (Oliveira e Oliveira, 2005), na literatura educacional brasileira contemporânea, diversas posturas teóricas entre os autores que fazem uso do conceito exclusão. Na verdade, encontramos-nos diante de um panorama conceitual mais aleatório do que plural. Assim, tal conceituação tem oferecido pouca contribuição para a apreensão do real que, em sua infanda complexidade, desdobra-se ante nosso olhar, muitas vezes atônito, de pesquisadores/educadores. Este, no

entanto, não é o caso em Freire, o qual, com coerência, mantém sua obra invariavelmente a favor de mudanças substantivas. Retomamos, para sustentar o que acima afirmamos, a frase extraída de *Pedagogia da indignação* (Freire, 2000, p. 127): “afinal, a favor de que projeto de cidade esta ou aquela obra trabalha? É um projeto modernizante que *exclui* mais do que *inclui* setores desvalidos? [...]”; ou quando o mesmo Freire, na mesma obra, afirma: “reconhecer que o sistema atual não *inclui* a todos, não basta. É necessário precisamente por causa deste reconhecimento lutar contra ele e não assumir a posição fatalista forjada pelo próprio sistema e de acordo com a qual ‘nada há que fazer, a realidade é assim mesmo’” (Freire, 2000, p. 123). Pensamos que Freire, ao propor reflexão a partir da pergunta acima, o faz tendo em vista radical crítica ao modelo social vigente e não no sentido de *lamentar* as exclusões que ocorrem. Ou seja, é, sim, afirmação de metodologia de construção crítica de referenciais para que possamos perceber em que mundo vivemos. Portanto, e acompanhando Freire, afirmamos que sem um sério esforço de determinação conceitual, o recurso ao termo exclusão pode acabar obscurecendo a própria realidade em que se desenvolve a práxis educacional. E para contribuir com a tarefa de constituição rigorosa de conceitos para pensar o mundo, lançamos mão, mais uma vez, da bibliografia freiriana.

A produção da consciência crítica em Freire: da opressão à libertação

Instalando o debate

Se é verdade que em Freire é possível encontrar vigoroso marco

conceitual para sustentar projetos de formação humana, em particular na perspectiva da produção de substantivas mudanças sociais, então adentremos no seu referencial para dele extrair produtividade e *pensar grande* o que fazemos em educação. Freire tem sido tanto criticado quanto homenageado pela dimensão política que dá à educação, dimensão política que é, centralmente, um “*processo ético-crítico*”, conforme expressão empregada por Dussel (2000).

Dussel, após analisar a presença de *famosos* autores no campo da educação, dentre os quais dá destaque a Piaget e Vygotsky, afirma que precisamos distinguir “posições” e acaba por eleger aquela “[...] propriamente ético-crítica e intersubjetivo-comunitária do sujeito histórico no processo da ‘conscientização’, de denúncia e anúncio de Paulo Freire, em situação de uma sociedade oprimida na periferia do capitalismo mundial”. A opção de Dussel (2000, p. 427) firma-se no seguinte argumento: “Freire não é simplesmente um pedagogo, no sentido específico do termo, é algo mais. É um educador da ‘consciência ético-crítica’ das vítimas, os oprimidos, os condenados da terra, em comunidade.”

Portanto, tomando o raciocínio de Dussel, Freire não permanece unicamente no campo da cognição, ora ocupando-se das motivações e da afetividade, ora colocando-se a serviço do aprimoramento do desempenho intelectual. A posição de Freire é radicalmente distinta, pois ratifica a tese de que a educação não é viável negando o educando que se educa no próprio processo de libertação, enquanto processo coletivo de produção da humanidade. Freire, então, é tomado por Dussel como um educador que refuta tanto a dimensão exclusivamente cognoscente quanto o ato pedagógico individualista, razão pela qual os conceitos inclusão e exclusão são insuficientes

para analisar o atual modelo no qual a educação se dá e, da mesma forma, para apontar saídas aos problemas identificados a partir da escola e dos espaços de formação em geral. Ou seja, Freire busca, pela educação, a superação da consciência ingênua, intentando transformar a realidade em que vivem muitos humanos (desumanizados), pela formação para a consciência crítica (ética), partilha entre educador e educando. Conforme Dussel (2000, p. 435), Freire “[...] define [...] as condições de possibilidade do surgimento do nível do exercício da razão ético-crítica [...] como condição de um processo educativo integral.” Para tanto, segundo o próprio Freire, o educando é a criança, o adulto e, em especial, “[...] o oprimido, culturalmente analfabeto, dado que a área pedagógica se efetua no horizonte dialógico intersubjetivo comunitário mediante a transformação real das estruturas que oprimiram o educando. Este se educa no próprio processo social, e graças ao fato de emergir como ‘sujeito histórico’.” Enfim, segundo Dussel (*op. cit.*, p. 435), Freire tem “[...] o processo transformativo das estruturas de onde emerge o novo ‘sujeito social’” como um “[...] procedimento central da sua educação progressiva, liberdade que se vai efetuando na práxis libertadora”. Portanto, liberdade não é mera declaração idealista, mas *prática da liberdade*.

Conscientização a serviço da libertação: marcas da educação política em Freire

Para Freire, a consciência crítica, que vai substituindo a mágica, provoca nas pessoas movimentos de produção de referências para pensar e atuar no mundo, quando há condições favoráveis e disponíveis para tanto. Em relação ao analfabeto, lembrado por Dussel, o que Freire pro-

põe não é a simples aquisição de *nova técnica* para realizar a leitura do mundo. Aposta, sim, na idéia de que um passo fundamental ocorre quando, ao despertar a consciência crítica, o oprimido começa a reconhecer sua dignidade, não pouco pela *produção*, contraditoriamente, da sua negação. Freire sustenta que as ações coletivas oferecem ao oprimido possibilidades de controle de sua própria vida e de conquista da voz necessária à nomeação do mundo e à estruturação do futuro. Portanto, a conscientização não se resume à tomada de conhecimento da realidade, como se “descobrir a realidade” fosse consagrá-la, admitir que, “vista”, a realidade mostra o que é, e o que é é a verdade, sem lugar para o vir-a-ser. Não! A tomada de consciência é a passagem da imersão na realidade para um distanciamento da mesma. A conscientização ultrapassa o nível da tomada de consciência pela análise, pelo desvelamento das razões de ser da determinação situacional vivida, para constituir ações transformadoras. Para a produção da consciência, são imprescindíveis o diálogo crítico e a fala, partindo de uma constatação: o diálogo proposto pelas elites é vertical, forma o educando passivo, impossibilitando-o de reação e criação, pelo silêncio e pela obediência. A passagem da consciência ingênua à crítica requer percurso em que o educando vá rejeitando a *hospedagem do opressor dentro de si*, reconhecendo que “não é possível transitar da ‘consciência ingênua’ para o processo de ‘conscientização’ e para o exercício da ‘consciência crítica’ a não ser pela experiência da participação crítica [...]” (Lima, 1998, p. 15).

Freire (1982) avança na demarcação conceitual em torno de concepções acerca de diferenças entre a pedagogia do colonizador e a pedagogia do oprimido, momento em que a sua ótica e opção de classe apare-

ce explicitada e a pedagogia burguesa e colonizadora é caracterizada como *bancária*. A consciência do oprimido encontra-se *imersa* no mundo organizado pelo opressor, razão pela qual há uma duplicidade que o envolve: por um lado, o opressor encontra-se *hospedado* na consciência do dominado (pela inculcação de valores, ideologias e interesses), o que produz medo de ser livre; por outro, há o desejo e a necessidade de liberdade. É luta interna que trava o dominado, não pouco individual, mas que precisa tornar-se coletiva, o que leva Freire a afirmar que “ninguém liberta ninguém”.

Freire é autor que problematiza as respostas prontas e bem arrumadas, apostando na tensão dialética presente na própria vida, a partir do que o processo de conscientização vai acontecendo; tensiona o seu próprio modo de pensar, sempre aderente à vida e atento à realidade dinâmica, sem garantir previsibilidades, pois contradição, conflito e visões diferentes marcam o mundo humano. Em forma de anúncio de condição de necessidade, Freire fornece pistas que apontam para projeto político que ajude educadores e educandos a pensarem o presente e projetarem o futuro, aprendendo com as práticas sociais que os tornaram o que são. A sua concepção de *pedagogia libertadora* liga-se à construção permanente, problematizada pela própria realidade, onde nada está definitivamente autorizado. O fundamental é aceitar a atitude filosófica de dever se empenhar com a existência e aceitar o desafio de pensar a complexidade e a confusão do real, tendo por base eventos do cotidiano, que assediam os homens e sua própria razão, apontando, sempre, para sínteses provisórias.

Dussel lembra que, para avançar em relação à tomada de consciência de Piaget (“prise de conscience”), Freire indica que “a conscientização

implica a superação da esfera espontânea de apreensão da realidade, por uma esfera crítica em que a realidade se dá agora como um objeto cognoscível em que o homem assume uma posição em que procura conhecer.” Para o filósofo, conscientizar indica o processo através do qual o educando vai “[...] efetuando toda uma diacronia a partir de uma certa negatividade até a positividade, como um movimento [...] de contínuas decisões[...] A pedagogia dos oprimidos é a pedagogia do *kath’ exokhén*, dado que se situando no máximo de negatividade pode servir de modelo a todo outro processo pedagógico crítico possível.” (Dussel, 2000, p. 437).

Concluindo a favor da educação como ato político de libertação

Partindo do acima dito, com Dussel, retomamos Freire quando afirma: “assim como o ciclo gnosiológico não termina na etapa da aquisição do conhecimento já existente [...], a conscientização não pode parar na etapa do desvelamento da realidade. A sua autenticidade se dá quando a prática do desvelamento da realidade constitui uma unidade dinâmica e dialética com a prática da transformação.” (Freire, 1994, p. 103).

Para Dussel, Freire, buscando dar conta da tarefa acima apontada, reflete sobre categorias, geradas na práxis, que ganham centralidade para quem, hoje, ainda luta para tomar a educação como tarefa de humanização e libertação. Uma das referências que Dussel retoma de Freire é o enfrentamento da “situação limite” que, mais imediatamente, se faz presente no ato pedagógico e/ou gnosiológico. Ou seja, trata-se de tomar os limites que as pessoas enfrentam e a partir deles organizar a tarefa curricular. Dussel, situando Freire no quadro dos primeiros

frankfurtianos, procura analisar a “realidade” na qual o educando se encontra, onde, não raro, “são estruturas de dominação que constituem o educando como oprimido”. Ou seja, trata-se de compreender o “educando” como tal, no limite” que o mesmo vive. Freire, assim, “situa-se na máxima negatividade possível” (2000, p. 437). Dussel, com radicalidade e opção ética, escuta Freire quando afirma que “a crítica e o esforço para superar essas negatividades são não apenas indicáveis mas indispensáveis [...] Tem havido maneiras diferentes de compreensão negativa e, portanto, de crítica” (Freire, 1994). E Dussel conclui que, “se Horkheimer nos diz que negatividade e materialidade são as condições da teoria crítica, aqui não só temos uma ‘teoria mas uma prática crítica de muito maior negatividade e materialidade: não são já os operários alemães, são os ‘condenados da terra’ de Fanon”, ou seja, conclui o autor, “camponeses sem terra do Nordeste; cerca de 40 milhões dentre os mais pobres do planeta –; não é já a teoria crítica de cientistas que procuram depois um ‘sujeito’ histórico: são os ‘sujeitos históricos’ que buscam antes quem possa educá-los.” (Dussel, *op. cit.*, p. 437).

O “medo da liberdade” é outra categoria que Dussel toma para entender a tarefa política que Freire coloca para a educação: “pulsionalmente, inspirando-se com certeza em Fromm – e, nisto, Freire é sucessor da primeira Escola de Frankfurt em sua materialidade negativa –, os oprimidos têm medo da liberdade. É a ‘impossibilidade ontológica’ de os oprimidos serem ‘sujeitos’, para encararem a própria libertação.” (Dussel, 2000, p. 438).

Refutando radicalmente irracionalismos “pós-modernos”, Dussel lembra que, para Freire, “o oprimido necessita da razão teórica, explicati-

va, a partir dos critérios do conteúdo econômico e político sob o império da razão crítica. É o momento central do processo de conscientização propriamente dito: a tomada de consciência explícita, crítica.” (Dussel, 2000, p. 440). Por isso, Freire, no formato que propõe à educação, tem o diálogo como dimensão ontológica do humano. Ou seja, o diálogo é “encontro em que se solidarizam o refletir e o agir” dos sujeitos ante a tarefa de mudar o mundo. Freire concebe o diálogo como um “encontro” entre sujeitos que se revelam uns aos outros nas “mediações” que estabelecem para transformar o mundo: “partia de uma longa experiência do MEB (Movimento de Educação de Base) e das posteriormente chamadas Comunidades de Base. Os analfabetos, os oprimidos, os pobres, aprendiam a falar sobre a sua miséria, sobre os seus sonhos [...]” (Dussel, 2000, p. 442).

Para Freire, o que sustenta todo o processo de conscientização é a práxis transformadora, ou seja, “ninguém liberta os outros”. A “práxis de libertação”, então, não é um ato final, mas a tarefa permanente que relaciona os sujeitos entre si em comunidade transformadora da realidade. O “ato pedagógico” realiza-se tão somente no processo da práxis de libertação, que não é só um “ato revolucionário”.

Dussel afirma que Freire, na história do pensamento pedagógico, é reconhecido por sua opção política ao propor a tarefa pedagógica, justo porque “desenvolve um discurso próprio a partir da realidade das vítimas do Nordeste brasileiro e da América Latina, para generalizar sua teoria e prática pedagógica na África primeiro e, posteriormente, em outros países periféricos [...]”, o que o torna autor da “pedagogia planetária que se propõe o surgimento de uma consciência ético-crítica”. Mas, acreditamos, é necessário ter sensibilidade política e antropológica apura-

da para reconhecer, em sua biobibliografia, que “[...] o ato pedagógico crítico se exerce no próprio sujeito e na sua práxis de transformação: a libertação assim é ‘lugar’ e o ‘propósito’ desta pedagogia.” (Dussel, 2000, p. 443). As razões acima é que levam Freire tanto à utilização do par conceitual opressão/libertação como à rejeição de modismos conceituais, como, por exemplo, exclusão/inclusão.

Ademais, encontramos, nas sociedades contemporâneas, formas múltiplas de opressões, sujeitamentos, estigmatizações, expurgos de determinados contextos etc., os quais passaram a ser reunidos sob a rubrica da exclusão. Isto não configura, entretanto, uma *nouvelle question sociale*. Ainda que algumas dessas formas não fossem conhecidas em momentos anteriores, ou melhor, ainda que não despertassem a atenção que passaram a merecer em nossos dias, isso não configura uma alteração substantiva do sistema do capital, marcado, ontem como hoje, pela exploração e degradação no âmbito das relações econômico-produtivas, pela dominação e opressão no âmbito das relações político-sociais e pela indiferenciação e alienação no âmbito das relações simbólico-culturais. Não estamos, portanto, diante de qualquer novidade substantiva que requeira um novo paradigma; nem o pretensamente *novo* paradigma da exclusão é tão novo assim. Ou seja, o modelo exclusão/inclusão é típico de uma perspectiva positivista-funcionalista, que apenas visa a corrigir as disfunções sociais, reatar os laços sociais rompidos, supondo intocável a estrutura social.

De modo diverso, os conceitos empregados por Freire, vigorosamente refletidos por Marx e ratificados por Dussel, por exemplo, carregam uma inequívoca intencionalidade de transformação substantiva do modelo de sociabilidade. Libertação

não é inclusão. Nas pouquíssimas vezes em que Freire usa o conceito exclusão, a escolha visa pôr em questão o sistema capitalista.

Assim, movendo-nos exclusivamente no interior do modelo dentro/fora (*in/out*), o que podemos almejar com o binômio inclusão-exclusão, senão que as políticas e os processos educacionais de formação humana em geral sejam promotoras da integração social dos excluídos? Que concepção de sociedade podemos formular, senão aceitar o *normal* e o que é da *natureza das coisas* e repetir a máxima durkheimiana de que a maior frequência de uma forma de organização é a prova de sua superioridade? Que projeto filosófico-político pode nos orientar, senão a “inclusão” num modelo de organização social que, por natureza, exclui, sem mais?

Referências

- DUSSEL, E. 2000. *Ética da libertação*. Petrópolis, Vozes, 671 p.
- FANON, F. 1979. *Os condenados da terra*. 2ª ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 275 p.
- FREIRE, P. 1983. *A importância do ato de ler*. 5ª ed., São Paulo, Cortez, 96 p.
- FREIRE, P. 1977a. *Cartas à Guiné Bissau*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 171 p.
- FREIRE, P. 1977b. *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 149 p.
- FREIRE, P. 1980a. *Conscientização*. 3ª ed., São Paulo, Moraes, 102 p.
- FREIRE, P. 1980b. *Extensão ou comunicação?* 4ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 93 p.
- FREIRE, P. 1982. *Pedagogia do oprimido*. 11ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 220 p.
- FREIRE, P. 1979. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 79 p.
- FREIRE, P. 1993. *Professora sim, tia não*. 2ª ed., São Paulo, Olho d'Água, 127 p.
- FREIRE, P. 1994. *Pedagogia da esperança*. 3ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 245 p.
- FREIRE, P. 1995. *Política e educação*. 2ª ed., São Paulo, Cortez, 119 p.

- FREIRE, P. 1997. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo, Paz e Terra, 165 p.
- FREIRE, P. 2000. *Pedagogia da indignação*. São Paulo, UNESP, 134 p.
- FREIRE, P e SHOR, I. 1996. *Medo e ousadia*. 5ª ed., São Paulo, Paz e Terra, 224 p.
- FREIRE, P. e FAUNDEZ, A. 1985. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 158 p.
- GADOTTI, M.; FREIRE, P. e GUIMARÃES, S. 1986. *Pedagogia: diálogo e conflito*. 2ª ed., São Paulo, Cortez, 127 p.
- LIMA, L.C. 1998. Mudando a cara da escola: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. In: P. FREIRE, *Educação, Sociedade & Culturas*. Porto, Afrontamento, p. 07-55.
- McLAREN, P. 1999. *Utopias provisórias: as pedagogias críticas num cenário pós-colonial*. Petrópolis, Vozes, 243 p.
- OLIVEIRA, A. da R. e OLIVEIRA, N.A. 2005. Opressão por exclusão: uma troca lesiva. In: C.I. HENZ e G. GHIGGI (orgs.), *Memórias, diálogos e sonhos do educador: homenagem a Balduino Antonio Andreola*. Santa Maria, Pallotti, p. 417-434.

Submetido em: 02/01/2007

Aceito em: 14/03/2007

Gomercindo Ghiggi
UFPel, RS, Brasil
Avelino da Rosa Oliveira
UFPel, RS, Brasil