



DA LIBERTAÇÃO: EDUCAÇÃO E IDEOLOGIA NO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE

SOBRE LA LIBERACIÓN: EDUCACIÓN E IDEOLOGÍA EN EL PENSAMIENTO DE PAULO FREIRE

ON LIBERATION: EDUCATION AND IDEOLOGY IN PAULO FREIRE'S THOUGHT

Clóvis TREZZI¹
Rogério RECH²

RESUMO: A Educação Libertadora é o ponto de partida para a superação do sectarismo, que surge de uma leitura acrítica do mundo baseada em ideologias extremistas. O artigo discute a relação entre Educação Libertadora e ideologias, perguntando qual o papel da educação nesse processo de humanização do ser humano. O objetivo é estabelecer uma relação entre Educação Libertadora e superação do sectarismo ideológico, destacando que essa superação só se dá através do diálogo. O caminho percorrido é uma leitura hermenêutica de alguns livros de Paulo Freire que discutem a Pedagogia do Oprimido. Na conceituação de ideologia, Freire é colocado em contato com o pensamento de Paul Ricoeur. O artigo conclui que o papel da escola não é romper com o sectarismo, mas ajudar o ser humano a fazê-lo.

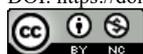
PALAVRAS-CHAVE: Ideologias. Educação libertadora. Paulo Freire.

RESUMEN: *La Educación Liberadora es el punto de partida para superar el sectarismo, que surge de una lectura no crítica del mundo basada en ideologías extremistas. El artículo discute la relación entre la Educación Liberadora y las ideologías, preguntando cuál es el papel de la educación en este proceso de humanización del ser humano. El objetivo es establecer una relación entre la Educación Liberadora y la superación del sectarismo ideológico, enfatizando que esta superación solo ocurre a través del diálogo. El camino tomado es una lectura hermenéutica de algunos libros de Paulo Freire que giran en torno a la Pedagogía de los Oprimidos. En la conceptualización de la ideología, Freire es puesto en contacto con el pensamiento de Paul Ricoeur. El artículo concluye que el papel de la escuela no es romper el sectarismo, sino ayudar a los seres humanos a hacerlo.*

PALABRAS CLAVE: *Ideologías. Educación liberadora. Paulo Freire*

¹ Universidade La Salle (UNILASALLE), Canoas – RS – Brasil. Professor na graduação e nos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Memória Social e Bens Culturais. Doutorado em Educação (UNILASALLE). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5682-6579>. E-mail: clovis.trezzi@unilasalle.edu.br

² Faculdades de Ampere (FAMPER), Ampere – PR – Brasil. Professor na graduação. Pós-Doutorado em Educação (UNICAMP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5329-7563>. E-mail: rechrogerio@gmail.com





ABSTRACT: *Liberating Education is the starting point for overcoming sectarianism, which arises from an uncritical reading of the world based on extremist ideologies. The article discusses the relationship between Liberating Education and ideologies, asking about the role of education in this process of humanization of the human being. The paper aims to establish a relationship between Liberating Education and overcoming ideological sectarianism, emphasizing that this overcoming only occurs through dialogue. The path taken is a hermeneutic reading of some books by Paulo Freire that revolve around the Pedagogy of the Oppressed. In the conceptualization of ideology, Freire is put in contact with the thought of Paul Ricoeur. The paper concludes that the role of the school is not to break sectarianism, but to help human beings to do so.*

KEYWORDS: *Ideologies. Liberating education. Paulo Freire*

Introdução

A celebração do centenário de nascimento de Paulo Freire em 2021 fez emergir uma diversidade de reflexões sobre a atualidade e a atualização do seu pensamento. Neste artigo, é discutido o papel da educação libertadora e a superação dos sectarismos que, por sua vez, potencializam uma leitura ideológica do mundo.

O pensamento ideológico ou ideologizado atingiu o próprio Freire. O patrono da educação brasileira é acusado de sectarismo e de doutrinação político-ideológica. Ideologias que adotam uma visão de mundo linear não percebem na subversão de Freire a possibilidade de superação dessa própria linearidade de pensamento que impede de fazer uma descodificação da realidade; pelo contrário, a veem como uma afronta, e isso as torna até mesmo perigosas, porque agressivas.

As diferentes compreensões sobre o mundo, que respondem a anseios de parte da humanidade, ganham contornos ideológicos quando ignoram os fatos históricos e se apegam a hermenêuticas frágeis e superficiais. Este é um problema de base do presente artigo, que discute a ação da educação sobre as ideologias no pensamento de Paulo Freire, tendo como ponto de partida a dimensão de inacabamento do ser humano (FREIRE, 2003a; 2003b). Defende-se aqui a ideia de que as ideologias são importantes na formação do pensamento social, e se desenvolvem na sociedade a partir das fragilidades humanas. O apego às ideologias é resultado da busca por respostas imediatas às questões ligadas a essas fragilidades.

Ao desenvolver esta ideia, o artigo pergunta: que tipo de ação a educação libertadora tem sobre o sujeito para que este se desenvolva como indivíduo livre, capaz de compreender e questionar as ideologias que podem levá-lo a situações de opressão? Uma das questões a ser trabalhada é a crescente individualização do ser humano na sociedade contemporânea. Este ser





humano individualizado se torna frágil, pois é na comunidade que ele encontra a força que necessita para viver. As ideologias que aparentemente respondem às suas ansiedades e fraquezas ajudam-no a encontrar, na comunidade ideológica, o suporte que necessita enquanto indivíduo para consolidar sua posição no mundo.

A polarização político-ideológica persistente no Brasil pode ser vista como um reflexo desta situação. Todo extremista tende a não perceber que o mundo é composto por pessoas que têm pensamento diverso. Por isso, não se permite dialogar com o diferente, porque não reconhece como realidade aquilo que pode questionar a própria narrativa; e, se não reconhece o diferente como real, não encontra motivos para dialogar com ele.

Partindo desse pressuposto, o artigo quer destacar a importância da educação libertadora como saída para essa realidade. Enquanto boa parte do mundo ideológico polarizado tem colocado em Paulo Freire e na Pedagogia do Oprimido a culpa pelos frequentes baixos resultados da educação brasileira e até mesmo pela própria polarização política e pela chamada “esquerdização” da educação, Freire quer justamente o contrário: a superação de todo sectarismo, de direita ou de esquerda (FREIRE, 2003b, p. 26; 2013, p. 118).

A compreensão de que o ser humano é um ser em construção – e, portanto, inconcluso, fragmentado – coloca na educação o papel de juntar os pedaços e humanizá-lo (FREIRE, 2003b, p. 30), pois o ser humano desumanizado, que é representado não apenas por aqueles “que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam” (FREIRE, 2003b, p. 30), é uma distorção do que é ser humano. Ambos, os que roubam a humanidade e os que têm a humanidade roubada, precisam ter consciência, pelas práxis, de sua fragilidade enquanto seres humanos e de sua desumanização. Não é apenas consciência racional, é consciência de práxis.

Historicamente, isso se revela quando os oprimidos, além de não se darem conta de que o são, ainda defendem seus opressores e obedecem cegamente às suas vontades, sem perceber que estão sendo roubados na sua dignidade. E, se o percebem, não têm capacidade ou força para lutar contra isso. Não é um problema racional ou intelectual, mas incapacidade de relacionar os acontecimentos com a própria vida e está de novo com os acontecimentos, em um círculo hermenêutico. Por outro lado, é possível também que aquele que oprime não tenha consciência de estar sendo opressor. Há uma tendência de desequilíbrio quando o oprimido assume o poder ou algum tipo de poder; este, se não desenvolveu a consciência da práxis, tende a se tornar opressor, a mostrar para a sociedade quem está no comando. E, muitas vezes, oprime seus próprios semelhantes, aqueles que até há pouco tempo estavam na mesma luta.





Este artigo, em forma de ensaio, faz uma análise hermenêutica do pensamento freiriano que remete à questão das ideologias e do inacabamento do ser, relacionando as duas ideias e demonstrando que o papel da educação libertadora é não apenas desenvolver no ser humano a consciência de classe ou levá-lo a compreender o seu papel no mundo, pois estas duas funções, quando não levadas a cabo de forma satisfatória, podem reforçar uma ideologia sectária. A educação libertadora quer a construção do ser humano, contribuindo para que ele seja cada vez mais integrado e consciente de que nem ele, nem suas ideias, nem as ideias que compõem o mundo estão prontas. Que tudo pode ser questionado, inclusive as próprias ideias. E que, ao questioná-las ele não se fragiliza; pelo contrário, se fortalece.

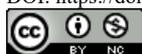
A análise hermenêutica das ideologias coloca, neste artigo, o pensamento de Freire (2003b) em relação com o de Ricoeur (1990). Embora ambos sejam de vertentes epistemológicas distintas, é possível encontrar similaridade no que tange ao conceito de ideologia; mais ainda, é possível traçar um paralelo entre o pensamento ricoeuriano e o freiriano na relação do ser humano com a questão ideológica e na possibilidade de superação dos sectarismos.

Para Freire, a tomada de consciência, quando se dá por meio da práxis, é capaz de levar o indivíduo a perceber que aquilo que ele vê não necessariamente precisa ser visto sempre do mesmo jeito; que a realidade é mais ampla do que aquilo que os olhos veem e o cérebro capta; que o mundo é composto por mais elementos do que aqueles que o sujeito conhece. Mas a práxis só existe a partir da vida, pois a verdadeira aprendizagem é construída através de experiências.

Sobre o inacabamento do ser humano

O pensamento de Freire é profundamente humano. Não se pode, porém, olhar a obra de Freire apenas sob o viés do humanismo; isso seria um olhar perigoso e reducionista. O seu pensamento é também profundamente político, como é o pensamento latino-americano do fim dos anos 1950 do século passado até o começo da década de 1990. Não é possível separar, em Freire, o político do professor, e entender isso é importante para compreender a sua pedagogia do ser humano.

Enquanto educador, Freire descobriu que era tanto mais professor quanto mais era capaz de aprender. Essa dialética tornou-se a base da Pedagogia do Oprimido. Posicionou-se como professor-aprendente, mostrando que aquele que se acredita pronto, formado, porque detém um diploma, não é capaz de ajudar o estudante a confrontar o mundo, pois ele mesmo, sujeito





formado, não é capaz de fazer esse confronto. Talvez por ter enfrentado a pobreza e a fome na infância, como ele mesmo narra em “Cartas a Cristina” (FREIRE, 2013), tenha autoridade para falar sobre isso. Essa narrativa é reforçada pela seguinte afirmação: “Jamais me senti inclinado [...] a pensar que a vida era assim mesma, que o melhor a fazer diante dos obstáculos seria simplesmente aceitá-los como eram” (FREIRE, 2013, p. 41).

O desenvolvimento da autonomia pessoal frente ao mundo, ao conhecimento, se dá quando a pessoa percebe que pode dialogar com a realidade. Uma das condições para ser professor é: “Ensinar exige consciência do inacabamento” (FREIRE, 2003a, p. 50). A ideia de que o ser humano que está em formação é um ser inacabado parece não ser tão óbvia assim. Por isso a insistência na necessidade da consciência, pois “o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital” (FREIRE, 2003a, p. 51). Contudo, aponta uma questão importante:

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado (FREIRE, 2003a, p. 53).

À obviedade do inacabamento do ser humano contrapõe-se a não-obviedade a consciência de ser inacabado. E a educação é necessária justamente por causa dessa não-consciência. Para ser sujeito da própria história, é preciso perceber que o itinerário formativo segue por toda a vida. Por outro lado, ninguém pode ensinar aquilo que não sabe, e assim para ser professor é necessária essa consciência.

Para ser sujeito da própria história e poder dialogar com a realidade, com o mundo e com o conhecimento, é fundamental a atitude de humildade diante da própria condição de inacabamento. Para Freire, uma coisa é ser; outra coisa é ser-em-processo, ou o que ele chama de “estar sendo” (FREIRE, 2003b, p. 73). “Para *ser* tem que *estar sendo*.” (FREIRE, 2003b, p. 73). A vida é um processo, na qual “os homens se educam uns aos outros, mediatizados pelo mundo.” (FREIRE, 2003b, p. 68).

“Estar sendo” é uma condição humana. Todo processo de aprendizagem só acontece porque, em algum momento, percebemos que não somos autossuficientes e não estamos prontos para enfrentar o mundo. Ao dizer que “não há *eu* que se constitua sem um *não-eu*” (FREIRE, 2003b, p. 71, grifo do autor), Freire afirma a importância de compreender que, na formação da pessoa, há algo que ainda não foi agregado à sua identidade, e isso até o fim da vida. Esse algo



assim é definido: “Por sua vez, o *não-eu* constituinte do *eu* se constitui na constituição do *eu constituído*” (FREIRE, 2003b, p. 71, grifo do autor).

Entre o *não-eu* e o *estar sendo* há uma ponte. O *não-eu* não é a negação do *eu* como aquilo que não existe, mas refere-se àquilo que ainda não existe no *eu*. Há uma diferença importante nessa relação. Se não há uma negação do *eu*, significa que ele existe em potência, ou seja, aquilo que não é pode vir a ser. O devir heraclítico explicita aqui a ideia de que não apenas as coisas estão sempre em mudança, mas as pessoas também estão. Daí a importância da ponte entre o *não-eu* e o *estar sendo*, pois isso significa que o processo de mudança está acontecendo na pessoa.

A *ipseidade* que decorre desse *estar sendo* no mundo demonstra que a construção do ser é individual e diferente para cada um. Em cada sujeito há elementos da identidade que permanecem os mesmos, e elementos que mudam. A construção do ser, ou a relação entre o *não-eu* e o *estar sendo* só é possível por causa do reconhecimento da necessidade de mudança. Freire afirma que o processo de duração da educação – que se refaz constantemente – “está no eixo dos contrários permanência-mudança” (FREIRE, 2003b, p. 73).

Fica aqui mais claro o papel da educação no processo contínuo de construção-reconstrução. E a educação libertadora é capaz de perceber que todos os sujeitos envolvidos neste processo são protagonistas na construção do mundo. A educação bancária não percebe isso. Para a educação bancária, o professor é o sujeito formado que enche a cabeça vazia do aluno até que aquela pequena parte do conhecimento que compete a esse aluno receber seja nele depositada. Educação bancária é baseada na permanência, enquanto a educação libertadora se baseia na mudança.

A dialética permanência-mudança, própria da educação e dos saberes que se adquire no mundo, está presente no ser humano como uma tensão entre opostos. Por um lado, está o desejo de permanência, pois esta não provoca nada. A permanência é mais fácil, pois mantém um bom índice de segurança. Por outro lado, está a necessidade (e, mesmo, o desejo) de mudança. Contudo, o desejo de mudança é provocador e desinstala. Exige consciência da fragilidade humana, pois o ser humano é frágil porque inacabado, e quando é consciente de que é inacabado ele deseja a mudança. Aqui, aliás, pode existir uma outra tensão, entre o frágil e o forte. Se por um lado o inacabado pode ser frágil, por outro justamente por estar em construção ele é forte.

A história humana é portadora dessas tensões dialéticas, que são saudáveis. Pensar o ser humano como inacabado é dar voz à sua história. O reconhecimento de que a história também vai sendo construída e que cada acontecimento é resultado de acontecimentos passados, ajuda a compreender por que o ser humano também tem a mudança como traço característico da sua





identidade. Nesse caso, a mudança não se contrapõe à permanência, mas ambas se complementam para formar o ser humano que é, ao mesmo tempo, ser e estar-sendo.

Na inconclusão humana se desenham as mais variadas possibilidades. Enquanto ser-em-processo, o crescimento e a mudança estão sempre presentes em potência. Contudo, para que haja esse crescimento, essa mudança, é necessário que o sujeito se descubra pessoa. E o caminho para isso passa por uma educação que lhe mostre esse processo de crescimento pessoal. Ao mesmo tempo, é necessário que ele conheça e viva a própria história, sendo para isso a narrativa um elemento de fundamental importância.

A *ipseidade* representa, portanto, a potência de mudança da mesma forma que a incompletude do ser humano representa para Freire a possibilidade de o ser humano construir-se a cada dia, como uma obra de arte (FREIRE; SHOR, 2011, p. 199); para Freire, a tarefa de educar é artística porque construtora, e arte é construção e reconstrução.

Nem toda educação permite a desejada interação com os saberes para que haja, de fato, aprendizagem. A educação sozinha não muda ninguém, e isso transforma em ideológica a ideia de que para que haja transformação social bastam escolas. Para que a mudança deixe de existir em potência e passe a existir de fato, é necessário que a educação liberte o ser humano da sua condição de escravo da realidade e dos fatos.

“Decência e boniteza de mãos dadas”: a beleza da construção do sujeito

Outra condição para a educação é a união da ética com a estética (FREIRE, 2003a, p. 32). Ao afirmar que ambas devem estar “de mãos dadas” – não apenas caminhar juntas -, Freire afirma que elas são interdependentes. Essa interdependência significa que uma serve para construir a outra.

Na sua genialidade, Guimarães Rosa colocou essa ideia na boca de seu personagem Riobaldo, dizendo que “Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende” (2001, p. 326). O que faz do professor um professor-aprendente é justamente a abertura à aprendizagem e a compreensão de que, por mais que ele saiba, sempre haverá algo novo, e que o aluno que iniciou o ano não é o mesmo que termina o semestre. A postura de Paulo Freire como educador foi justamente essa: a de professor-aprendiz, com um saber moldado pela práxis.

A estética diz muito sobre a educação do ser humano. Ao desenvolver o ideal de estética na educação, Freire se refere especialmente ao processo de construção da obra de arte, que torna



a matéria-prima em algo belo. A estética para Freire não é apenas a obra de arte pronta, mas a beleza presente no processo, como se depreende da seguinte citação:

Ainda que a tarefa de formar e moldar os alunos não seja estritamente do educador, qualquer que seja o nível da educação, no meu modo de entender, sou um auxiliar dos alunos no processo de sua formação, de seu crescimento. Mas este processo é, necessariamente, um processo artístico. É impossível participar desse processo de modelagem, que é como um novo nascimento, sem alguns momentos estéticos. Neste aspecto, a educação é, necessariamente, um exercício estético (FREIRE; SHOR, 2011, p. 199).

A educação enquanto processo estético se reflete na beleza da construção do sujeito. Nesse sentido, o *estar sendo* freiriano apresenta-se como um pouco mais do que a construção do si por si mesmo. A construção de si, enquanto ser no mundo, é um processo, se não coletivo, pelo menos de coparticipação: “os homens se educam entre si.” (FREIRE, 2003b, p. 68).

É por isso que o ser humano não se desenvolve enquanto tal a não ser em sociedade. O processo formativo de uns pelos outros assim o exige. A beleza estética deste processo está no fato de que, ao sermos agentes da formação uns dos outros, ou a educarmos uns aos outros, da mesma forma que o artista deixa um pouco de si na obra de arte que ele produz, cada um deixa um pouco de si no outro; com isso, professor e aluno não são duas partes de um processo de formação vertical. Pelo contrário, professor e aluno participam do processo de construção de uns pelos outros: “educador-educando com educando-educador.” (FREIRE, 2003b, p. 68).

Esta proposta de uma educação estética é muito cara para Freire. Ser estética é característica fundamental da educação. Ser estética é a identidade da educação, quando ela permite ao sujeito encontrar seu lugar no mundo. O processo de formação do sujeito é, *de per si*, belo, porque é construção, e, como tal, é transformação:

Outro ponto que faz da educação um momento artístico é exatamente quando ela é, também, um ato de conhecimento. Conhecer, para mim, é algo de belo! Na medida em que conhecer é desvendar um objeto, o desvendamento dá “vida” ao objeto, chama-o para a “vida”, e até mesmo lhe confere uma nova “vida”. Isto é uma tarefa artística, porque nosso conhecimento tem qualidade de dar vida, criando e animando os objetos enquanto estudamos (FREIRE; SHOR, 2011, p. 199).

Não é apenas a formação que é estética, mas o próprio conhecimento. Conhecer é belo porque ao mesmo tempo desvela a identidade do objeto conhecido e promove mudanças no sujeito *cognoscente*. Conhecer é desvelar, descobrir, promover trocas com o objeto desvelado. Quando o sujeito passa a relacionar-se com o objeto conhecido, a história de ambos passa a ter



elementos em comum. Isso também vale para o conhecimento da própria história: “Fazer memórias é um pouco recriar o que foi feito” (FREIRE; GUIMARÃES, 2011, p. 32).

De acordo com Freire (2003a, p. 29), a relação com o conhecimento deve ser de curiosidade. A curiosidade leva à descoberta e ao desejo de conhecer mais. Conhece quem pergunta, pergunta quem tem curiosidade. O desafio de aprender é tanto maior quanto maior é a possibilidade de reflexão sobre o objeto. A curiosidade é que desperta para a pergunta, e sem pergunta não há pesquisa nem questionamento. E sem questionamento não há mudança, que é o cerne da pedagogia freiriana: “Um objeto de pedra, que o homem um dia se dá conta de que pode cortar madeira, vira machado” (FREIRE; GUIMARÃES, 2011, p. 27).

A dimensão estética da educação está muito mais voltada a esse processo de dar-se conta, porque é ele que provoca a mudança. Esta dimensão não é isolada da educação libertadora em si, como uma característica à parte. A educação libertadora é necessariamente estética e ética, justamente porque ela desperta para a pergunta e o questionamento e estes vão provocar a mudança. E a estética da educação não é a mudança acontecida, mas acontecendo. Não é o ter sido, mas o estar sendo. É uma diferença sutil, mas importante. Uma relação de continuidade. A junção da estética com a ética.

A dimensão líquida de mundo apresentada por Bauman (2001) traz implícita essa ideia de continuidade. O líquido, quando escorre, só para quando encontra uma barreira ou quando perde a força. Da mesma forma, considera-se que as coisas estão em contínuo movimento. O mesmo ocorre com as ideias. Supõe-se que elas devam estar sempre em movimento, desenvolvendo-se até encontrar uma barreira ou não tiverem mais força suficiente para evoluírem. O pensamento subversivo de Freire quer que as ideias ultrapassem essas barreiras e ganhem forças à medida em que são gestadas. E são gestadas constantemente, como um rio que recebe novas águas, ganhando vida nova a cada curva.

A educação estética, que é “um momento artístico” (FREIRE; SHOR, 2011, p. 199), transforma a formação do sujeito em um itinerário formativo, que faz com que a relação de continuidade se estenda ao longo da vida. A mesma coisa se dá no mundo das ideias. A compreensão de que não existem, nem podem existir, ideias prontas e acabadas é fundamental no processo de construção do ser humano, pois a práxis humana se baseia nas ideias que constituem a sociedade. Quando elas são vistas como acabadas, a práxis – base da pedagogia da libertação – perde o sentido, pois não há o que se refletir sobre ideias acabadas.

A beleza da educação está no fato de possibilitar ao sujeito compreender-se e posicionar-se no mundo. E isso não significa que este sujeito deva se resignificar sozinho. É o diálogo, diz Freire, que possibilita que isso aconteça. “O diálogo é a confirmação conjunta do professor





e dos alunos no ato comum de conhecer e re-conhecer o objeto de estudo” (FREIRE; SHOR, 2011, p. 170). Para Freire, “a educação dialógica é uma postura epistemológica” (FREIRE; SHOR, 2011, p. 170) e não uma invenção bizarra do terceiro mundo.

O diálogo é, assim, uma forma de conhecimento que remete, mais uma vez, à comunhão, que é uma condição para que a educação libertadora aconteça. Contrariamente à educação bancária, elitizada, que transmite conhecimentos prontos e, por isso, não permite o diálogo, na educação libertadora o diálogo é condição *sine qua non* para o desenvolvimento da pessoa. Assim, a estética da educação se transforma em algo que não pensa apenas o sujeito, mas também, e principalmente, a comunidade.

Aqui reside a fusão da estética com a ética: não apenas na beleza do processo de formação do indivíduo, mas em, junto com o indivíduo, pensar a comunidade, num retorno à premissa, que é ponto de partida da educação libertadora, de que as pessoas se educam em comunhão. Para Freire, esta perspectiva epistemológica da educação tem como base a ideia de que todo conhecimento, quando se torna velho, deve abrir espaço para um novo (FREIRE; SHOR, 2011, p. 173). E conhecimento não tem prazo de validade: quando surge outro que pode suplantá-lo, o antigo já está velho. Mas não deve ser jogado fora: ambos, o velho e o novo, devem continuar dialogando, pois do contrário corre-se o risco de mergulhar em uma ideologia sectária.

Sobre educação e ideologia

Para Freire (2003a, p. 135), a educação é ideológica. Isso significa dizer que toda educação assume uma posição, tanto a bancária quanto a libertadora. Não há possibilidade de uma educação neutra, pois ainda que ela tenha como foco transmitir apenas conhecimentos curriculares, ela estará assumindo uma posição bem definida. Reconhecer isso é fundamental para compreender que não há uma educação: há educações.

Este talvez tenha sido o ponto mais polêmico do pensamento pedagógico freiriano em todos os tempos, não porque a ideia seja, em si, polêmica, mas porque diferentes ideologias relutam em aceitar o fato de que a educação é ideológica. O fator de maior impacto aqui é, mais do que a ideia de que a educação pode ser ideológica, a de que ela é **necessariamente** ideológica.

Assumir que a educação é ideológica é assumir que ela pode questionar todas as ideologias, inclusive a dominante. E a educação só será, de fato, libertadora, quando o sujeito adquirir autonomia suficiente para questionar a própria ideologia assumida pelo modelo





educacional com o qual ele convive. Isso é o oposto de doutrinação. Quando uma ideologia é assumida como uma espécie de seita por um grupo, ela é doutrinadora e não permite o questionamento. Mas a educação libertadora é essencialmente questionadora e não permite a doutrinação.

Embora essa postura também seja ideológica, ela coloca o sujeito em contato com outras possibilidades e lhe concede, inclusive, o direito de posicionar-se contra a própria escola, pois é justamente a capacidade de questionar que faz com que ele seja autônomo.

Conviver e dialogar com a própria história e com o mundo é fundamental para o sujeito autônomo. Não apenas discordar ou concordar, mas questionar, sempre. A atitude do questionador é a do ser humano livre diante do mundo e da própria história.

Para Ricoeur (1990, p. 63), as ideologias são ideias adquiridas que são assumidas como verdade; em geral, a ideologia não admite contestação, e cada grupo acredita firmemente que o outro grupo é ideológico, mas ele não. Estes grupos são, no dizer de Freire (2003b, p. 25), sectários, pois não admitem diálogo. Pelo contrário, quem consegue se libertar desse pensamento sectário, segue sendo ideológico, mas sabe dialogar com a própria ideologia.

Assim, as ideologias, quando possuem o sectarismo como identidade, assumem uma função de dominação. Se, por um lado, elas surgem como uma alternativa mais agradável do que a realidade, por outro lado, por negarem a realidade, são necessariamente castradoras. “O medo da liberdade, de que necessariamente não tem consciência o seu portador, o faz ver o que não existe”, diz Freire (2003b, p. 24). Podemos acrescentar: ver o que não existe e não ver o que existe.

O refúgio nas ideologias tem, muitas vezes, como base o medo da realidade ou da própria história. Não importa qual a posição política do sujeito:

Esta é a razão, por exemplo, por que o sectário de direita [...] pretende frear o processo, ‘domesticar’ o tempo e, assim, os homens. Esta é a razão também porque o homem de esquerda, ao sectarizar-se, se equivoca totalmente na sua interpretação ‘dialética’ da realidade, da história, deixando-se cair em posições fundamentalmente fatalistas (FREIRE, 2003b, p. 26).

Talvez uma das acusações mais contundentes sofrida por Freire no Brasil nos últimos anos tenha sido a de sectarismo e de manipulação ideológica ou doutrinação. Esta citação, porém, mostra a diferença apontada por ele entre sectarização e questionamento. O sujeito sectarizado, não importando qual a sua posição política, assume uma ideia como pronta, nunca uma ideia em construção. O perigo desse comportamento é justamente o fato de que ele se



mantém preso a ideias pré-concebidas, e não permite a possibilidade de uma compreensão diferente.

Para Freire (2003b), esse apego a ideias pré-concebidas parte do medo. Ora, o medo, de fato, leva as pessoas a buscarem como refúgio um lugar seguro, ainda que, de alguma maneira, elas saibam que este lugar seguro não é o melhor. É importante mencionar que saber não é a mesma coisa que ter consciência de. A consciência só se desenvolve quando este saber é internalizado.

Assim, as diversas ideologias que compõem o *status* da sociedade, entram em contato umas com as outras, mas não dialogam. Segundo Freire (2003a; 2003b), elas estão necessariamente presentes na formação da sociedade. O sujeito sectário não consegue perceber o próprio pensamento como ideológico. Por isso torna-se mais difícil a superação do sectarismo. Este, na visão de Freire, parte de ideias pré-concebidas e consideradas prontas e que exercem o papel oposto àquele da libertação; neste caso, não importa qual seja a ideologia ou a visão de sociedade que ela defende. Ela sempre será dominadora e tentará impor-se a qualquer custo sobre as outras. E isso torna-se perigoso, pois nesses casos as ideologias são colocadas acima até mesmo dos direitos humanos.

Ricoeur (1990, p. 157) discute dois tipos de ideologias que exemplificam bem o que foi mencionado até aqui. Uma delas é a “*ideologia da paz a todo preço*” (RICOEUR, 1990, p. 157, grifo do autor). Oriunda do pensamento cristão de que é preciso amar sempre, ela defende a ideia de que todas as coisas se resolvem sem conflito, e combate toda e qualquer tentativa revolucionária de resgate da dignidade humana. A outra é a “*ideologia do conflito a todo preço*” (RICOEUR, 1990, p. 162, grifo do autor). Esta ideologia, obviamente o oposto da primeira, parte da ideia de que só se consegue conquistar algo por meio do conflito, seja ele um conflito armado ou de ideias.

Na realidade brasileira, percebe-se que ambas podem e são usadas por pessoas de direita ou de esquerda, pois são, além de uma ideologia, um modo de se relacionar com o mundo das ideias. Embora opostas, encaixam no perfil do sectarismo, uma vez que assumem uma postura de imposição social e recusa ao diálogo. Portanto, torna-se claro que a função social de dominação ou de opressão pode ser assumida por qualquer grupo ideológico; o mesmo pode ser dito da função social de libertação. A própria educação pode ser – e muitas vezes o é – sectária.

Freire diferencia sectarização de radicalização (FREIRE, 2003b, p. 27), considerando esta última como a atitude do revolucionário. Portanto, é compreensível a sua afirmação de que a Pedagogia do Oprimido não deve ser lida por pessoas sectárias. Por partir do pressuposto de





que a sua ideologia é a melhor, o sectário não consegue perceber a possibilidade de libertação dessa ideologia, simplesmente porque ele não percebe essa necessidade. Para Freire, os seres humanos só se libertam em comunhão (2003b, p. 54), e o sectarismo não é comunhão, porque não admite diálogo.

Este é um dilema na pedagogia do oprimido: se por um lado ela tem a função de libertar o sujeito da falta de consciência, se ele não adquirir essa consciência ele não se liberta. Dessa forma, também é ideológico afirmar que a educação é a solução para o problema do sectarismo na sociedade. O sujeito só se liberta quando ele mesmo faz o processo de assumir-se sujeito da própria formação. Do contrário, ele continua ou apegado às mesmas ideias ou acomodado diante da realidade.

Pedagogia da libertação: rumo a uma superação das ideologias?

Normalmente as ideologias, quando sectárias, se impõem sobre as ideias, até mesmo as mais sensatas, na maioria das vezes pela força. Argumentos e arrazoados não têm poder para vencer a mais básica das ideologias, pois, como já afirmado, o sectário não tem (ou por medo não quer assumir) a consciência de seu sectarismo. Logo, também por medo do argumento contrário, impõe-se pela força.

Essa é uma dinâmica muito comum na sociedade, e não é específica de nenhuma classe social ou ligada à formação acadêmica. Para o indivíduo tornar-se defensor cego de uma ideologia, é preciso, em uma aparente contradição, que ele não tenha consciência de que a sua ideologia é uma ideologia. Pelo contrário, para deixar de ser sectário, é preciso que o indivíduo adquira consciência de seu sectarismo.

As ideologias, como as religiões, são comunitárias, pois para sobreviver elas precisam de adeptos. Como grande parte das religiões, as ideologias fazem proselitismo para aumentar o número de adeptos. As ideologias se alimentam de ideias, ou seja, as devoram para poder ampliar seu campo de ação. Isso significa dizer que para ideologias sectárias, quanto menos pensamento crítico, mais elas se desenvolvem e, por isso, precisam combatê-lo e, mesmo, aniquilá-lo.

Dessa ótica, parece ser a solução a destruição das ideologias. A tomada de consciência, própria de quem passou pelo processo de libertação, seria, por si só, suficiente para vencê-las. Para Freire (2003b, p. 30), é esta “a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores”. Esta é também a grande vocação da Pedagogia do Oprimido.

Segue Freire (2003b, p. 32):





Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade de libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis da busca; pelo reconhecimento e pela necessidade de lutar por ela.

O papel da educação libertadora é levar o oprimido a dar-se conta da sua situação de oprimido e ajudar o opressor a dar-se conta da sua situação de opressor para que estes possam mudar a própria posição no enfrentamento do mundo. Contudo, aqui não se pode descuidar da máxima de que ninguém educa ninguém. A proposta da educação libertadora não é mudar as pessoas, pois assim ela estaria sendo, ela mesma, ideológica e, porque não, sectária.

O grande perigo da ideologia, segundo Freire (2003a, p. 125) é que ela “tem que ver diretamente com a ocultação da verdade dos fatos, com o uso da linguagem para penumbrar ou opacizar a realidade, ao mesmo tempo em que nos torna ‘míopes’”.

É o mesmo perigo mostrado por Ricoeur (1990, p. 82) ao apontar o risco da “cegueira ao real” quando uma ideologia vira dogma – no caso, tomando como exemplo a doutrina marxista, Ricoeur diz que quando ela se dogmatiza, “impede de ver com um olhar novo as novas estratificações sociais das sociedades industriais avançadas ou as formações de classes [...] nas sociedades socialistas”.

Afirma Ricoeur (1990, p. 150) ainda que o “surpreende, como professor e como educador: a ausência de um projeto coletivo em nossas sociedades”. O autor afirma isso no contexto das ideologias que atingem especialmente os países superdesenvolvidos que já não têm muito mais pelo que lutar enquanto projeto de país. Os países subdesenvolvidos têm como projeto igualar-se aos avançados; já os desenvolvidos lutam para manter o *status*, muitas vezes atropelando regras. Para Freire, a manutenção do *status quo* é uma questão ideológica, difícil de ser superada. Em uma situação em que os opressores perdem ou sofrem ameaça de perder esse *status* (o *status* de opressor),

[...] os opressores de ontem não se reconhecem em libertação. Pelo contrário, vão sentir-se como se realmente estivessem sendo oprimidos. É que, para eles, “formados” na experiência de opressores, tudo o que não seja o seu direito antigo de oprimir significa opressão para eles. Vão sentir-se, agora, na nova situação, como oprimidos, porque, se antes podiam comer, vestir, calçar, educar-se, passear, ouvir Beethoven, qualquer restrição a tudo isto, em nome do direito de todos, lhes parece uma profunda violência a seu direito de pessoa. [...] É que, para eles, pessoa humana são apenas eles (FREIRE, 2003b, p. 44-45).



Esta relação dialética, hegeliana, mostra que, sem os oprimidos, os opressores não existem. Por isso mesmo a extrema necessidade de manutenção desse *status*, que não raras vezes desemboca em violência, quando os oprimidos, que começam a adquirir consciência de seu próprio *status* começam a perceber que são, todos os dias, violentados e passam a reivindicar seu lugar na sociedade e seu direito à vida, não mais à sobrevivência.

O papel da pedagogia do oprimido é despertar para essa consciência, tanto dos oprimidos quanto dos opressores. A consciência de que todos têm o mesmo direito à vida. Os oprimidos têm o direito de lutar por ela, e os opressores têm o dever de reconhecer esse direito, reconhecer que sua posição de opressor impede outros de ser gente. É uma posição ideológica desumanizada e desumanizadora.

A pedagogia do oprimido age sobre a fragmentação do sujeito que não permite que ele veja algo para além da própria ideologia. Como já anteriormente mencionado, quanto mais frágil, fragmentado o sujeito, mais difícil é ele compreender esta situação de fragmentação e fragilidade e mais fácil deixar sua vida ser conduzida por uma ideologia. É papel da educação levá-lo a superar sua condição de fragilidade e assumir a condução da própria vida, percebendo qual é o seu lugar no mundo e lutando pelo seu direito de assumir este lugar.

Além disso, é papel da pedagogia do oprimido ajudar o sujeito a perceber que o discurso ideológico é falho, “nos ameaça de *anestésiar* a mente, de confundir a curiosidade, de *distorcer* a percepção dos fatos, das coisas, dos acontecimentos” (FREIRE, 2003a, p. 132. Grifos do autor). Ao adquirir essa percepção, o sujeito tende a perceber que esse discurso apresenta uma resposta às suas fragilidades, aos seus medos, à sua fragmentação enquanto ser humano, mas não ajuda a desenvolver um projeto de vida voltado ao coletivo. Pelo contrário, por se apegar a ideias prontas, pré-concebidas, distorcidas, as ideologias não permitem que o ser humano se desenvolva, pois este não entra em diálogo com o mundo e, portanto, não se percebe como pessoa em construção; e, se por acaso ele tem essa consciência, associada à de ser oprimido, não percebe que o mundo não é assim.

Isso, porém, de forma alguma significa que a educação libertadora tenha como objetivo a superação das ideologias como uma anulação das mesmas. Para Ricoeur (1990) e Freire (2003a), a própria ideia de uma sociedade que não tem ideologias é ideológica. “[...] é ilusório acreditar que os homens se porão de acordo quanto a um projeto global” (RICOEUR, 1990, p. 159). “Na verdade, só ideologicamente posso matar as ideologias, mas é possível que não perceba a natureza ideológica do discurso que fala de sua morte” (FREIRE, 2003a, p. 132).

O discurso ideológico, portanto, faz parte da constituição da sociedade e não é possível imaginar um mundo das ideias sem ele. Contudo, também não se pode imaginar um mundo no



qual as pessoas não dialogam com as ideologias. Superar as ideologias não significa negá-las, anulá-las, mas reconhecer que elas existem, reconhecer que todos pensamos ideologicamente e que é assim porque somos no mundo, não estamos no mundo e que, portanto, estamos em processo de construção de nós mesmos até o fim dos nossos dias; e que o mesmo acontece com as ideias, quaisquer ideias.

Considerações finais

A possibilidade de libertação das ideologias não tem como ponto de partida, então, a anulação dessas, mas o reconhecimento de que elas existem e que é possível estabelecer um diálogo com elas, se não por meio das ideias, por meio da práxis. Isso leva a pensar essa possibilidade de libertação a partir do reconhecimento de estar-sendo.

Isso porque esse reconhecimento leva à ação. Na compreensão de Freire, reflexão sem ação não é suficiente para superar a dependência e tornar-se autônomo, pois reconhecer-se oprimido “não significa ainda lutar pela superação da contradição” que é essa dependência do oprimido em relação ao opressor (FREIRE, 2003b, p. 33).

O papel da educação, nesse processo, é vital, e deve começar pela humildade de reconhecer-se, ela também, incompleta e frágil. É justamente isso que lhe dá a beleza estética de permitir-se mudar. E a questão dialética da fragilidade e da fortaleza, já apresentada por Paulo na Segunda Carta aos Coríntios (2Cor 12,10) se repete aqui: é justamente nessa fragilidade de ser incompleta, inconclusa, é que reside a sua fortaleza.

A educação só vai reconhecer-se ideológica quando se percebe incompleta. Quando é entregue ao estudante como um pacote pronto, nem ela se permite abrir espaço para a mudança, nem permite ao estudante que o faça. Repete-se o ciclo do itinerário formativo: o professor aprende com o aluno e vice-versa; mas, ao mesmo tempo, ambos transformam o próprio processo de formação.

A beleza desse ciclo formativo está no fato de que o reconhecimento de nunca estar pronto abre uma possibilidade infinita de busca, de curiosidade, e principalmente de pergunta, de questionamento. Não apenas perguntar “o que vou aprender hoje”, mas “o que está acontecendo no mundo hoje” e “como eu vou me posicionar no mundo hoje”. Quando a escola consegue se fazer essas perguntas, o professor e o estudante também as farão, e elas são a chave para romper o sectarismo das ideologias pré-fabricadas.

Romper com o sectarismo não é papel da escola: é papel do sujeito que aprende, na escola, a viver em comunidade desacomodado. Papel da escola é provocar, perguntar,





questionar, porque com a escola o estudante aprende a provocar, perguntar e questionar. Sectário é quem não pergunta e aceita aquilo que lhe é imposto pelas ideologias.

Este trabalho defende que quanto mais fragilizado o ser humano, mais ele precisa das ideologias para manter firme sua crença no mundo, pois quebrar o dogmatismo traz insegurança, e o ser humano fragmentado não pode conviver com a insegurança. A educação, quando libertadora, não o livra das inseguranças, mas ajuda-o a enfrentar o mundo apesar delas. Não elimina as ideologias, mas ajuda o ser humano a humanizar-se, mesmo no meio de um mundo ideologizado.

Se não é possível dialogar com o sectarismo, com o dogmatismo, é possível dialogar com o mundo, com os outros, com as ideias. Enquanto o indivíduo não chegar a essa conclusão, o seu processo de aprendizagem não começa. A práxis é essencialmente diálogo com o mundo. Diálogo no sentido de troca.

A relevância do pensamento freiriano no que tange à libertação do sujeito dos sectarismos, das ideologias que cegam ou tornam míope o sujeito, torna-se patente a partir das ideias explicitadas nesse artigo. Toda a construção do ideário pedagógico de Freire foi pautada pela práxis, não dispondo ele mesmo de um diploma de Pedagogia. Sua aprendizagem se deu pela contestação do conformismo, pelo questionamento do mundo e pelo deixar-se questionar pelas pessoas, conforme ele mesmo relata na Pedagogia da Esperança (FREIRE, 1997).

Qualquer conclusão, à guisa de fechamento, a que se chegue com esse trabalho seria depor contra suas próprias ideias. Este artigo abre, sim, caminho para cada vez mais se investigar o papel da educação na superação do sectarismo ideológico. Este é um tema que não se esgota nem se esgotará no futuro, pois a educação, se não for bancária, é um mundo de possibilidades, com as quais sempre se pode dialogar.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

FREIRE, P. **Cartas a Cristina: Reflexões sobre a minha vida e minha práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003a.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003b.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.





FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Dialogando com a própria história**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e Ousadia: O cotidiano do professor**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

RICOEUR, P. **Interpretação e ideologias**. 4. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.

ROSA, J. G. **Grande sertão: Veredas**. 19. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

Como referenciar este artigo

TREZZI, C.; RECH, R. Da libertação: Educação e ideologia no pensamento de Paulo Freire. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 15, n. 00, e022027, 2022. e-ISSN: 1982-8632. DOI: <https://doi.org/10.26843/ae.v15i00.1170>

Submetido em: 27/12/2021

Revisões requeridas: 13/02/2022

Aprovado em: 04/06/2022

Publicado em: 29/12/2022

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.
Revisão, formatação, normalização e tradução.

