



O processo identitário do sujeito numa perspectiva freiriana

The subject's identity process in the Paulo Freire's perspective

GILDO JOSÉ DA COSTA¹

Resumo

O artigo aborda aspectos do processo identitário do sujeito no pensamento pedagógico de Paulo Freire, mais propriamente no que se refere aos desdobramentos do pensamento-linguagem, em sua particularidade popular, como possibilitador da consciência. O perfil intercultural e deshierarquizador que caracteriza o pensamento do educador se manifesta nesse trabalho por meio da discussão sobre os conceitos de diálogo, cultura e linguagem no contexto histórico-social brasileiro.

Palavras-Chave: Paulo Freire; pedagogia; diálogo

Abstract

The article focuses the aspects of subject's identity process in pedagogical Paulo Freire's thought, more specifically what refers to the development of thought-language, in its own popular particularity, as something that makes consciousness. The intercultural and not-hierarchical profile that characterizes the educator thought is manifested in this work through discussion about the concepts of dialogue, culture and language in the Brazilian social- historical context.

Keywords: Paulo Freire; pedagogy; dialogue

O aspecto introdutório da crítica social presente no pensamento de Paulo Freire, bem como o contexto histórico para o qual dirigia sua análise, já se tornariam manifestos em seu primeiro grande ensaio (Freire, 1967/ 2011a): haveria de se combater a “cultura do silêncio” na “contraditória sociedade brasileira” da década de 60.

Essa contradição opunha uma sociedade arcaica, sob controle de uma elite rural alienada e alienante, agregada ao passadismo e de cunho tradicionalista tentando manter-se no poder, a setores socialmente emergentes que simbolizavam relativa descolonização em relação às potências econômicas por via do industrialismo em busca de sua consolidação². Hipóteses de como a primazia de uma dessas tendências ideológicas confirmariam a sorte do país, mormente ao que concerne à

¹ Faculdades de Guarulhos, Brasil, gijoco@yahoo.com.br

² Mais de 40 anos depois, Freire sinaliza para a urbanização industrializada como uma opção progressista em comparação ao ruralismo. Mesmo se mostrando em descompasso em relação ao empresário capitalista, Freire reproduz sua aderência à modernidade capitalista (Freire, 1997/ 2011b).

condição de classes subalternas, fermentavam o debate sobre o conflito de classe³ já deflagrado, que não independeria da adesão política das massas.

Um peso importante que vincula Freire ao projeto de modernização em curso é que neste o ideal de escolarização das camadas populares⁴ tornar-se-ia exequível (*Idem*: 157).

O povo imerso na atmosfera do silêncio, que supunha ao mesmo tempo uma consciência mágica e sua intransitividade, viu-se lançado numa perspectiva de trânsito. Esse estado corresponde à consciência transitiva, que é preponderantemente ingênua. De acordo com Freire, a transitividade ingênua se caracteriza pela simplicidade na interpretação dos problemas e pela tendência a julgar que o tempo melhor foi o tempo passado. Isso conduz a pessoa comum a subestimar-se enquanto se inclina ao gregarismo da massificação. Impermeável à investigação, se perde nas explicações fabulosas e no teor da emocionalidade, assim torna-se incapaz do diálogo e adepto da polêmica (*Idem*: 83). É notório nesse estado de consciência, muito embora rompido o “silêncio das massas”, a manutenção de atributos da consciência ingênua. A educação problematizadora seria o instrumento de condução para uma consciência crítica, muito embora a irrupção de sua transitividade tenha como causa fatores econômicos. Estes redimensionariam o leque de opção que não poderia se esgotar naquela simples dualidade. Na condição de transitividade, a nação encontra-se entre dois extremos políticos: um de direita, conservador de vertente assistencialista e conseqüentemente violento por ser antidialógico, e outro de esquerda (*Idem*: 68-74), emocional, acrítico, arrogante e de igual modo avesso ao diálogo⁵. Na perspectiva do trânsito, o primeiro corresponderia a um retrocesso e o segundo a um desfecho inconsequente que ratificaria a condição desumana dos oprimidos⁶. Entre esses radicalismos, Freire impõe um outro. Aqui, a rigor, o conceito de radicalidade teria sua pertinência apenas na vinculação com a posição humanista por ele defendida. Seu caráter histórico, por respeitar o processo de conscientização⁷ das massas, configurava uma tomada de posição face aos sectarismos de direita e esquerda.

³ O conceito de classe social, embora tão ausente na obra acima citada, é uma constante em seu segundo ensaio *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*, que reúne textos de 1968 a 1974.

⁴ Na opinião de Carlos Alberto Torres, “Desde o início, a práxis educativa freiriana incorporava dois objetivos básicos: primeiro, realizar uma antiga aspiração brasileira – a eliminação do analfabetismo entre os setores populares do país – e, segundo, desenvolver e aumentar a democracia através da participação educacional popular. É em torno desses dois objetivos que adquire significado o dinamismo que Paulo Freire imprime à sua tarefa de aumentar o alfabetismo” (Torres, 1998: 57).

⁵ Em contraposição a essa perspectiva antidialógica, Freire afirma “Não se trata obviamente de impor à população espoliada e sofrida que se rebele, que se mobilize, que se organize pra defender-se, vale dizer, para mudar o mundo. Trata-se na verdade (...) de, simultaneamente com o trabalho específico de cada um desses campos, desafiar os grupos populares para que percebam, em termos críticos, a violência e a profunda injustiça que caracterizam sua situação concreta” (Freire, 1997/2011b: 77).

⁶ Para Freire, a humanidade dos oprimidos era um resgate apenas possível se realizado por eles próprios sem a diretividade ideológica de qualquer outro grupo social. Vale salientar que essa categoria, tem conotação mais abrangente do que a de classe (Torres, 1998).

⁷ A conscientização das massas tornar-se-ia realidade com a mesma exigência admitida para o processo de humanização, não seria possibilitada verticalmente.

O diagnóstico da situação brasileira estava concluído⁸ e não se poderia perder de vista que o grande mal (*Idem*: 70) estava no despreparo do povo no que concerne à “captação crítica do desafio”. Quebrada a “cultura do silêncio”, sob a perspectiva de um radicalismo dialógico integrador⁹, condição única para uma reconstrução social, o mal seria dissipado. Aceitas essas considerações, esse trabalho visa perguntar de que maneira a proposta freiriana tomará o pensamento-linguagem, em sua particularidade popular, como forma doadora de consciência, muito embora perpassa, nesse caminho, a questão de como estabelece uma nova curva no pensamento pedagógico da ex-colônia cujo ponto extremo assinala bases para futuras abordagens do tipo interculturalista com inspiração decolonial, notadamente no que se refere aos conceitos de colonialidade do poder, do saber e do ser, em suas ramificações intersubjetivas.

Para isolar o pensamento-linguagem enquanto categoria não só analítica, que persegue sua própria abrangência em graus de consciência, Freire não se esquiva de um paradoxo a ser enfrentado, no caso, o fato de a nossa herança colonial ter fixado a cultura na palavra (*Idem*: 126) e nas formas verbosas de representá-la, não se constituindo, contudo, como fenômeno inibidor do mutismo das massas. Em relação a esse disparate, não oscilou: manifestações ostensivamente palavrescas¹⁰ (*Idem*: 127) da educação vigente se dissociavam de um projeto de conscientização, posto que seu modelo verticalizado só reproduziria a fala do opressor no universo dos oprimidos. No clima da sociedade em trânsito, a emergência dos setores populares através de uma educação problematizadora da palavra, não se integraria a um projeto conservador de esvaziamento da palavra (*Idem*: 127): esta oca emersa do mundo, reflexos ainda sombrios do colonialismo já em forma de colonialidade¹¹, aquela viva e consubstanciada com a realidade.

Somada à exigência de não transportar o modelo educacional tradicional para o povo, havia a necessidade de não se permitir que a nova educação fosse engendrada sem sua participação. Dessa maneira, os oprimidos se armariam contra a força dos irracionalismos (*Idem*: 114) inseridos no diálogo.

Um traço considerável na leitura de Freire sobre a condição do povo reside em não confundir a presença do silêncio com ausência de cultura¹². Esse conceito

⁸ A *Pedagogia do oprimido* é resultado principalmente das lembranças desse contexto histórico somadas à experiência semelhante ocorrida nos cinco primeiros anos de exílio no Chile.

⁹ Em vez de radicalismo dialógico, Torres prefere o termo “democracia radical”. Contrariamente ao argumento exposto, o autor articula-se em torno da análise de Francisco Weffort que coloca Freire além de uma educação como alavanca para o progresso e aquém de uma educação como alavanca para a revolução. Esse ponto de vista reúne em Freire, ao mesmo tempo, um progressismo associado à lucidez e às possibilidades da educação (Torres, 1998: 59-63).

¹⁰ Aqui Freire posiciona-se a respeito de como, ausente de alguns saberes que desvirtuam a verticalização da relação educador-educando, o “saber vira inautêntico, palavreado vazio e inoperante” (Freire, 1997/ 2011b: 61).

¹¹ Isso para utilizarmos termos mais recentes que, de alguma maneira, encontram-se relacionados a Freire. Para melhor esclarecimento, se colonialismo denota o fenômeno em que a soberania de um povo encontra-se sob o padrão do poder do outro, no que tange à forma como a autoridade, o conhecimento, o trabalho e as relações dos indivíduos, consigo mesmo e com os outros, se articulam entre si, a colonialidade, por sua vez, sobrevive ao colonialismo e se mantém na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos (Maldonado-Torres, N, 2007: 31).

¹² O conceito de cultura em Freire é cunhado na Antropologia, assim é resultado de tudo o que o homem cria em sua práxis. Desconsiderá-la, entretanto, e tomar a cultura tradicional erudita como referência humana para as massas culminaria meramente com a constatação por parte das massas de sua desumanidade e esta, destituída de possibilidade de reversão, tamanha a distância entre as classes dominante e dominada. Mas não foi explicitamente essa a justificativa apresentada em favor da necessidade de uma nova educação da palavra.

advindo da práxis humana constituiu-se centralidade diante da opção de educar a partir do universo vocabular do oprimido¹³ cuja implicação permitia conteúdos carregados de sentido existencial (*Idem*: 141-147). Essa opção não apenas tendeu a desautorizar o monolitismo da educação vigente em favor dos espaços polifônicos¹⁴, mas suscitou ainda, como consequência inevitável, a denúncia de uma realidade político-social ultrajante e dos efeitos deletérios do controle cultural. Ao que parece, Catherine Walsh, ecoando Franz Fanon, vai reeditar, justamente, esse tipo de *subordinação da consciência*, ao relacionar a idéia de dependência cultural com a de não-existência, por via da *colonialidade do ser*, que implica a negação de um estatuto humano para as culturas subjogadas (Walsh, 2006). Esse conceito remete à *colonialidade do poder* que é responsável por uma espécie de fetichização epistêmica. É naturalmente portadora de formas sedutoras que se prestam a imitar, qualidade que se permite impor à *colonialidade do saber*. Esta, por sua vez, de acordo ainda com Aníbal Quijano, se comporta enquanto repressão à produção de conhecimentos não europeus. Para minimizar os danos do colonialismo sobre os aculturados, Walsh não procede no caminho inverso ao de Freire. Partindo da preocupação da “emancipação epistêmica”, pensando uma educação decolonial, situa-se na relação entre conhecimento e consciência como dialética necessária no combate das desigualdades. Em outras palavras, a autora viabiliza *epistemes subalternizadas* dentro de uma estratégia interculturalista para configurar uma crítica à *colonialidade do poder*. Esse posicionamento se situa também na lógica freiriana da impossibilidade da neutralidade da ação pedagógica.

A ideia da educação como um ato político¹⁵, vinculada ao fato de que o ser humano não se orienta existencialmente apenas por via da associação de imagens sensoriais, mas principalmente pelo pensamento-linguagem, que envolve desejo, trabalho, ação que transforma o mundo e torna-o conhecimento, informa a dialética sujeito-objeto numa perspectiva praxiológica (Freire, 1976/ 2011c: 88) e indica uma educação com finalidade e resultado minimamente previsíveis. Tal previsibilidade nega uma ação puramente técnica (*Idem*: 68), que compreende o educando como uma consciência espacializada e vazia no que tange ao signo linguístico: a consciência assim vista não passa de mero “depósito vocabular” de uma educação genuinamente mecânica (*Idem*: 71) e atemporal.

¹³ Diz Freire, contudo: “Respeitar a leitura de mundo do educando não é também um jogo tático como que o educador ou educadora procura tornar-se simpático ao educando. É a maneira correta que tem o educador de, com o educando, e não sobre ele, tentar a superação de uma maneira mais ingênua por outra mais crítica de entender o mundo” (Freire, 1997/ 2011b: 120).

¹⁴ A indispensabilidade do *conhecimento outro* para a educação decolonial é indiscutível. Se, de maneira próxima, o sentido desse conceito remete a Abdilkebir Khatibi, por extensão já o vislumbramos em Freire. Não é a toa que Walsh vai reconhecer Freire como uma de suas principais referências.

¹⁵ Dentre as críticas comumente feitas a Freire, não poderíamos anexar a de que ele não se posiciona politicamente. Desde o primeiro ensaio feito livro, esse aspecto é notório. Em *Pedagogia da autonomia*, considerado o livro-testamento, Freire afirma em relação a seus deveres com o educando “Não posso negar-lhe ou esconder-lhe minha postura, mas não posso desconhecer o seu direito de rejeitá-la. Em nome do respeito que devo aos alunos não tenho porque me omitir, porque ocultar a minha opção política, assumindo assim uma neutralidade que não existe. Esta a opção do professor em nome do respeito ao aluno, talvez seja a melhor maneira de desrespeitá-lo” (Freire, 1997/ 2011b: 69).

Educar-se no tempo – na medida em que estamos impossibilitados do contrário – supõe refletir sobre o profundo significado da linguagem. Este se elucida na relação educador-educando mediatizado pelo objeto a ser conhecido. Como os objetos pertencem à realidade, e em Freire de modo anti-mecanicista, podemos dizer então mediatizados pelo mundo não desvinculados da experiência vivida. Isso justifica a participação do educando na seleção das palavras a serem utilizadas (*Idem*: 78) em sua educação.

O problema da linguagem, todavia, não se exaure em seu significado, não se restringe ao teor semântico, não se configura um fim, mas o meio de desvelar as relações do ser humano com o mundo (*Idem*: 78). Para que isso ocorra é imperativo a atividade abstrativa. Freire explica esse processo utilizando dois conceitos de Chomsky, “estrutura da superfície” e “estrutura profunda (*Idem*: 82)”. Naquela, ocorre a codificação da realidade¹⁶ com seus elementos constitutivos, trata-se de uma narrativa; no segundo essa narrativa incorpora seus significados, fazendo emergir das representações simples aquilo que a permite como tal (*Idem*: 83).

O desencadeamento desse processo abstrativo, como podemos ver, não prescinde de uma atividade contemplativa. Porém, a admiração da realidade que é a objetivação do não-eu,¹⁷ deve ocorrer de maneira não estanque. Essa atividade de apreensão de um objeto concreto na esteira de um conhecimento contínuo é possibilitadora de um readmirar (*Idem*: 84). Este, na medida em que retoma o objeto, admira-o sob o resultado da atividade cognoscente da admiração anterior, recodificando o mundo. Essa tarefa de crítica do conhecimento não pode ser reduzida jamais à abstração da abstração, ausentada da relação com o contexto concreto que, no caso, remete à situação existencial do educando. Também não pode perder de vista que essa apropriação do mundo tem matiz epistemológico, não pode dissociar-se da apropriação do processo de conhecer (*Idem*: 89). Aqui, como em toda obra de Freire, uma contradição se presentifica, no caso, muito embora tenha como exigência fazer soar a voz do oprimido, digamos então, do colonizado, seu pensamento se debruça demasiadamente nas referências européias e americanas¹⁸. Nesse aspecto, a teoria decolonial parece mais restritiva. Se, nos dois casos, o que se objetiva é o resgate das formas desprestigiadas da modernidade do saber, ao tempo em que as afirmam como posição crítica à ideia de uma totalidade representacional exterior, o decolonialismo entende as críticas à modernidade nascidas no continente europeu e na América não latina também como lados de uma mesma moeda. Assim, para Walter Mignolo, todo esquema de pensamento gestado na Europa, independente do que reze é, de certa maneira, colonialidade (Mignolo, 2003).

¹⁶ Numa exemplificação do próprio Freire, um quadro simples, no qual homens e mulheres trabalham no campo com patrão ao lado, em cima do seu cavalo, observando uma campina e pássaros, esconde as relações de trabalho e a opressão (Freire, 1976/ 2011c: 82 e 83).

¹⁷ “Mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como ‘não-eu’ se reconhece como ‘si próprio’”. (Freire, 1997/ 2011b: 20).

¹⁸ Para que se faça justiça, e isso é muito importante que se diga, muito embora Freire esteja pulverizado por referências dos países colonizadores, jamais deixou de afirmar que apenas os oprimidos, obviamente relacionados com intelectuais admiradores de sua cultura, poderiam descolonizar-se. Esse posicionamento, inevitavelmente, encontra-se na proposta decolonial.

No que concerne à linguagem, entretanto, o método freiriano requer das palavras um sentido pragmático, isto é, que funcionem enquanto signos linguísticos correlatos ao contexto histórico do educando. Isso se justifica no fato de que, muito embora refletindo a cultura do dominador, os dominados têm uma cultura própria, seus valores que incluem sua semântica, sua sintaxe e tudo isso que constitui, inegavelmente, sua linguagem. Esta compõe uma muralha de maneira que, mesmo tocados pela ideologia do dominante, os dominados não se entregam totalmente a ela (Freire, 1976/ 2011c: 92).

Pela palavra própria de seu mundo, o educando é levado a uma intimidade relacional com a palavra em geral e com o mundo, numa perspectiva de sujeito decodificador de ambos. Quanto mais se torna capaz de desvendá-los¹⁹, mais o sujeito segue rompendo com a “arqueologia do sofrimento”. Problematizando cada vez mais o mundo, avança em sua intimidade num processo em que vai cada vez mais se percebendo apto a realizá-lo. Disso resulta que a conscientização do sujeito não ocorre antes ou depois da sua inserção no universo da palavra, mas concomitantemente a ela, isto é, no processo educativo (*Idem*: 94-98). Destituída da animalização e mecanização, a dimensão crítica da consciência, fruto da dialetização da supraestrutura e infraestrutura em seus correlatos palavra e mundo, permite à cultura um papel na libertação das classes oprimidas (*Idem*: 114).

Sob esse prisma, entretanto, talvez não seja de todo próprio inscrever Freire numa proposta meramente culturalista. A necessidade de uma ação²⁰ colada à reflexão corta toda sua obra. Nesse sentido, o capítulo da *Pedagogia do Oprimido* que trata da “dialogicidade” é modelar. Nele os “atos limites”²¹ ocorrem enquanto negadores do mundo estruturado, como um dado consumado para a consciência, isto é, como “situação limite”. Negação que só se efetiva, portanto, “através da ação dos homens sobre a realidade concreta” (Freire, 1968/ 1987: 91). Essa desencadeia outras ações permitindo novos graus de consciência²². A inserção do ser humano no mundo estaria, assim, carregada de intencionalidade. Consciência e objetividade constituiriam, portanto, uma unidade dialética (Freire, 1976/ 2011c: 108-109). Nessa condição, a contrapelo da alienação, consciente de seu próprio existir, o ser humano resgataria a

¹⁹ Numa perspectiva crítica diante da leitura da palavra dissociada do mundo, Freire insiste na necessidade de a leitura colar-se à realidade. Em relação ao método de alfabetização, afirma: “Essa ‘leitura’ mais crítica da ‘leitura’ anterior menos crítica do mundo possibilitava aos grupos populares, às vezes em posição fatalista em face das injustiças, uma compreensão diferente de sua indigência” (Freire, 1982/ 2011d: 31).

²⁰ Essa necessidade que surge nos primeiros textos de Freire é enfaticamente lembrada muito tempo depois na *Pedagogia da autonomia*. Diz Freire que a “reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência em relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo” (Freire, 1997/ 2011b: 24).

²¹ Aos conceitos de atos limites e situação limite – este como negação das possibilidades humanas frente ao mundo e aquele como atividade consciente, primeiro de que o mundo não é uma estrutura rígida e irreparável e segundo: carece de intervenção em seu aspecto predador – soma-se ao “inédito viável”. Aqui o pensamento humano abre uma perspectiva para criação do “ainda não” a partir da dinâmica do inacabamento do “ser mais” e da “história” que comporta essa dinâmica. Em favor deste é possível acrescentar a fala de Zitzoski que opõe a dialética clássica à dialética dialógica de Freire.

²² Nas palavras de Freire “o próprio dos homens é estar, como consciência de si e do mundo em relação de enfrentamento com sua realidade”. Em *Pedagogia da autonomia*, o autor afirma que “Nenhuma teoria da transformação político-social do mundo me comove, sequer, se não parte de uma compreensão do homem e da mulher enquanto seres fazedores da história e por ela feitos, seres de decisão, da ruptura, da opção.” A inserção do homem no mundo corresponderia, assim, a essa dialética. Não é instantânea, mas processual. Já em seu primeiro livro, Freire abraçava a ideia de um sujeito agente como pressuposto básico para a conscientização (Freire, 1997/ 2011b: 126).

autenticidade da vida. Naturalmente tomaria forma de resistência à dupla subordinação, no dizer de Enrique Dussel (*in* Mignolo, 2003): a *exploração* para referir-se às injustiças das relações de produção e à *dominação* para especificar as intervenções metropolitanas, isto é, a *colonialidade do poder*.

Resta-nos, para concluir, uma apreciação mais observativa acerca do valimento da linguagem na lógica freiriana. Não obstante sua ênfase à atuação do sujeito, ela não afluí espontaneamente, desponta sim de uma investigação cuja origem é o pensamento-linguagem (Freire, 1968/ 1987: 88). Dentre os radicalismos de Freire, fácil se encontra como determinação a necessidade de se conhecer a linguagem do povo²³ como via inclusiva da comunicação (*Idem*: 87). Essa linguagem expressa sua dimensão significativa. É na “representação” da situação existencial que o sujeito se reconhece (*Idem*: 97). O pensamento feito palavra pauta sua subjetividade, enceta a consciência. É nessa trilha da comunicabilidade que os homens ficam impossibilitados da auto-educação, nada podem isolados da dialogicidade. Esta viabiliza alterações dos quadros de consciência e do mundo²⁴. Subjetividade e objetividade, por distintas que sejam, não resistem à estrutura do diálogo. Partindo das condições que o categorizam (*Idem*: 79-83), Freire tece considerações mais formais sobre sua essência. O diálogo se reduz à própria palavra que por ser práxis se reveste de ação e reflexão. Muito longe de uma aposta gratuita em seu poder ilusório, essa referência traduz intrínseca conexão com sua teoria dialógica. Se a palavra é palavra mundo, na medida em que sua apreensão torna-se apreensão da concretude, uma vez pronunciada, o contexto histórico por ela referido será de igual modo exibido em suas contradições sociais²⁵: será denunciado em sua forma inteligível. A palavra não embotada pela ideologia explícita a desigualdade entre os homens frente à instantaneidade das razões que buscam justificá-la (*Idem*: 77-79). Vale ressaltar que o contexto histórico pronunciado como palavra-verdade e, portanto só a partir de então cognoscível, teve sua apresentação inicial ofuscado pela consciência mágica. Como a reflexão sobre a realidade é desencadeada numa reconstituição vocabular dos oprimidos nessa condição primeira da consciência, parte desse resgate, a palavra, se estatui começo e fim de um processo em que o ser humano, identificando o mundo como sua negação²⁶ (Freire, 1997/ 2011b: 20), identifica-se como sujeito. Inaugura assim sua subjetividade²⁷ enquanto dessemelhança com o mundo que pretende suprimi-la. Como esse desencadear não desvela a princípio a realidade

²³ Sem a linguagem não seria possível a invenção da existência (humana) em contraposição à vida pura e simples (Freire, 1997/ 2011b: 51). Essa preocupação com a linguagem do povo corresponde aos dois primeiros princípios dos seis sugeridos por Heiz-Peter Gerhardt como indispensáveis para a leitura do método freiriano (Nóvoa, 1998: 175).

²⁴ Aqui há uma dificuldade a ser enfrentada, tendo-se em vista a necessidade de não separar palavra e ação; consciência e ato-consciente. Rosiska Darcy de Oliveira e Pierre Dominice encontram um paradoxo em Freire, justamente na distância entre passar da consciência da necessidade da mudança para a ação concreta de libertação. (Nóvoa, 1998: 178).

²⁵ “Mudar a linguagem faz parte do processo de mudar o mundo. A relação entre linguagem-pensamento-mundo é uma relação dialética, processual, contraditória” (Freire, 1992: 66-68).

²⁶ Nessa perspectiva, o sujeito se inaugura tergiversando qualquer determinação (genética, cultural e de classe) e é isso que invoca o tema da responsabilidade como inerente ao sujeito.

²⁷ A inauguração da subjetividade em Freire não se resume apenas na percepção do não-eu, mas com a expulsão do opressor de dentro de si e isso remete às “formas de consciência”. Esse ato vincula-se à autonomia e responsabilidade com atributos imprescindíveis do sujeito. (Freire, 1997/ 2011b: 81).

por completo, condiz com possibilidades progressivas da razão²⁸ na dinâmica do inacabado “ser mais”, a palavra segue depurando-se pela atividade abstrativa.

Assim, poder-se-ia, eventualmente, ventilar a possibilidade de a palavra, em Freire, quase ao estilo dos monistas, incorporar toda multiplicidade que a contorna: seria manifestação da razão bem como da realidade concreta. Nesse sentido, é condição para que seres humanos se assumam como seres culturais e como tais se assumam como homens, num mútuo processo derivativo. Como na palavra-verdade convergiam coesamente razão e mundo, no processo de aperfeiçoamento da palavra, consciência e mundo por sua vez, humanizar-se-iam. Forjando novos termos, mais que um mero culturalismo estaríamos, quem sabe, diante de um semantismo político, de um humanismo da palavra ou, mais propriamente, da “palavração”.

Longe da palavra, longe da língua, não haveria ser humano, não haveria mundo, ou, pelo menos, não haveria ser humano relacionado com o mundo e consigo mesmo; num só golpe, a palavra, no diálogo horizontalizado, romperia com o discurso alienante e com a submissão. Diante do exposto, salta à vista o quanto a ambição da aposta pedagógica de Freire segue paradigma para outras vertentes teóricas, muito embora circunstancialmente entrelaçada à prática, indicie sua possível falibilidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apple, M. W. & Nóvoa, A. (1998) *Paulo Freire: política e pedagogia*, Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (1968/ 1987) *Pedagogia do oprimido*, Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1967/ 2011a) *Educação como prática de liberdade*, Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1997/ 2011b) *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1976/ 2011c) *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*, Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1982/ 2011d) *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*, São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1992) *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*, São Paulo: Paz e Terra.
- Maldonado-Torres, N. (2007) ‘Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto’ in Castro-Gomes, F., Grosfoguel, R., *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá: Universidad Javeriana- Instituto Pensar.
- Mignolo, W. (2003) *Histórias Globais/ projetos locais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*, Belo Horizonte: Editora UFMG.

²⁸ O conceito de inconclusão, cunhado por Karl Jaspers, segue presente em todo pensamento de Freire que o toma como parte da “própria experiência vital”. Em outro momento, afirma o pedagogo que “É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente (...) Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou a sua educabilidade”. Em Freire, a educação como processo seria resultado desse “se saber inconcluso” (Freire 1997/ 2011b: 50 e 57).

- Nóvoa, A. (1998) 'Paulo Freire (1921-1997): a 'inteireza' de um pedagogo utópico' in Apple M. W, Nóvoa A., *Paulo Freire: política e pedagogia*, Porto: Porto Editora.
- Torres, C. A. (1998) 'A pedagogia política de Paulo Freire' in Apple M. W, Nóvoa A., *Paulo Freire: política e pedagogia*, Porto: Porto Editora.
- Walsh, C. (2006) 'Interculturalidad y colonialidad del poder. Um pensamiento y posicionamiento 'otro' desde la diferencia colonial' in Walsh, C., Linera, A. G., Mignolo, W. *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*, Buenos Aires: Del Signo, pp. 21-70.