

OPRESSORES E OPRIMIDOS SOB A ÓTICA FREIREANA: RELAÇÕES DE PODER NO COTIDIANO ESCOLAR

Clarice Zientarski

Doutoranda em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS), Brasil.
claricezientarski@yahoo.com.br

Oséias Santos de Oliveira

Doutorando em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS), Brasil.
oseiasol@yahoo.com.br

Sueli Menezes Pereira

Doutora em Educação, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, e do Departamento de Administração Escolar, Coordenadora da Linha de Pesquisa LP 02 – Práticas e Políticas Públicas, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS), Brasil.
sueli@ce.ufsm.br

Resumo

O trabalho trata da questão da relação entre opressores e oprimidos no cotidiano educativo. A abordagem metodológica consiste em um estudo bibliográfico, de natureza qualitativa, estabelecendo um diálogo entre as concepções freireanas e o cotidiano das escolas públicas no contexto neoliberal, tendo como embasamento teórico as discussões de Paulo Freire, em especial na obra *Pedagogia do Oprimido* (1987).

Palavras-chave: Educação; Opressores; Oprimidos; Relações de poder.

Abstract

The work deals with the question of the relationship between oppressors and oppressed in the daily educational contexts. The methodological approach consists of a literature search, qualitative in nature, establishing a dialogue between the Freirean ideas and the everyday practices in public schools within the neoliberal context, mobilizing the theoretical discussion of Paulo Freire, in particular the work *Pedagogy of the Oppressed* (1987).

Keywords: Education; Oppressor; Oppressed; Power relations.

Introdução

O trabalho trata da relação dialética: opressores *versus* oprimidos, tendo como objetivo refletir a respeito das relações estabelecidas na escola como resultado das políticas educacionais. A análise terá como ponto de partida as questões que envolvem o Estado como instituição dominante e os professores na condição de dominados.

As políticas educacionais implementadas pelos órgãos públicos e a repercussão na escola, no trabalho e nas ações dos educadores são elementos fundamentais nessa discussão, pois revelam que os processos de reestruturação educacional propostos pelas políticas neoliberais têm um impacto violento sobre a educação e sobre o trabalho docente. Com efeito, são estas políticas de reestruturação educativa que estão presentes nas ações do Estado sobre o trabalho docente e, mesmo que dissimuladas, exercem influência sobre o trabalho, as conquistas e as ações dos professores. Isto faz com que normalmente estes profissionais "(...) não cheguem a localizar o opressor concretamente, como também, enquanto não cheguem a ser 'consciência para si', assumam atitudes fatalistas em face da situação concreta de opressão em que estão." (Freire, 1987, p. 27).

A proposta deste diálogo visa analisar as ações de um Estado dominador e seus reflexos no cotidiano educacional, quando os determinismos legais estão presentes nas práticas e concepções dos sujeitos educativos, em especial dos educadores. A percepção deste fator, em meio a um contexto de políticas globais que apostam no controle e subserviência do cidadão em detrimento de práticas de cunho participativo pode ser constatada no meio escolar, quando a reprodução de mecanismos opressores se faz sentir nas relações vividas entre educadores e alunos. Tais ações se projetam através de posturas autoritárias e antidemocráticas, ou mesmo, por meio da falsa concepção de neutralidade que perpassa a ação docente.

As Ações de Um Estado Dominador e Seus Reflexos no Âmbito Educacional

A legislação brasileira reformulou as regras para a educação a partir da



promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96 – em um contexto de privatização e redução do papel do Estado. Este processo ignorou a trajetória de reflexão e discussão da própria área de educação, representada por suas entidades, consolidando um projeto educacional de cunho neoliberal, em que neste modelo de Estado mínimo se desobriga de sua responsabilidade histórica com a educação de seus cidadãos, atendendo aos ditames dos organismos internacionais.

A influência das propostas destes órgãos de fomento acaba conduzindo às políticas educacionais e determinando as metas, as condições e as limitações para o desenvolvimento profissional dos educadores diante das mudanças e dos fatos vividos na atualidade. Por sua vez, esta situação leva ao desgaste e desvalorização profissional à medida que atribui a culpa do fracasso da educação ao professorado, assim como, apresenta os resultados positivos como conquista dos Governos.

Essas medidas buscam avaliar o processo educacional, tendo como parâmetro os índices de aproveitamento e sucesso escolar dos países desenvolvidos. Neste enfoque se destaca o Banco Mundial que estabelece exigências e a anuência dos países devedores no sentido de firmar a política neoliberal, o que Gentili confirma a partir de suas análises:

As políticas educacionais implementadas pelas administrações neoliberais permitem reconhecer uma série de regularidades que, para além das especificidades locais, caracterizam e unificam as estratégias de reforma escolar, levadas a cabo por esses governos. Poderíamos dizer que existe um consenso estratégico entre políticos, tecnocratas e intelectuais conservadores sobre como e com que receitas enfrentarem a crise educacional. Obviamente, tal consenso decorre da formulação de um diagnóstico comum (a partir do qual é possível explicar e descrever os motivos que originam a crise) e, ao mesmo tempo, de uma identificação também comum sobre os supostos responsáveis por essa crise. A experiência internacional parece indicar a existência de um Consenso de Washington, também no plano das políticas de reforma educacional. Na construção desse consenso desempenham um papel central as agências internacionais, em especial o Banco Mundial e, mais recentemente, uma série de intelectuais transnacionalizados (os experts) que, assumindo um papel pretensamente evangelizador, percorrem o mundo vendendo seus papéis pré-fabricados a quem mais lhes oferecer (Gentili, 1996, p.24).

Os educadores, supostos responsáveis pela crise educacional, de tanto ouvirem de si mesmos que “(...) são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua *incapacidade*” (Freire, 1987, p.28), característica que, de acordo com o autor, constitui a autodesvalia, como resultado da introjeção que eles fazem da visão que deles têm os opressores.

Isto se constata à medida em que se observa a realidade das escolas de educação básica, em nosso país, através dos dados apontados em organismos nacionais e internacionais, configurando o fracasso da educação brasileira, o que faz da escola e dos educadores coadjuvantes da exclusão social. Por sua vez, a escola e seus professores, sem consciência de sua opressão, responsabilizam os educandos e suas famílias pelos resultados negativos, sem que haja uma análise de conjuntura em nível macro-sistêmica, tanto por parte da escola, como da sociedade. Neste prisma os educadores acabam pactuando com o que está posto, ao invés de assumir uma posição contrária, o que poderia elevar o nível educacional.

Não percebem os professores, ao realizar seu trabalho, que o Estado tem por finalidade sustentar uma ação coercitiva com vistas a realização de objetivos acumulativos e expansionistas do capital. Independentemente dos mecanismos utilizados, os quais, ainda que aparentem ser contraditórios, não deixam nenhuma possibilidade para que sejam colocados os interesses do trabalho acima dos interesses do capital (Mészáros, 2002). Com isso, os professores falam de si e dos seus alunos como os que não sabem e do “doutor” como o que sabe e a quem devem escutar. Os critérios de saber que lhe são impostos são os convencionais (Freire, 1987, p.28). Neste caso, há uma

[...] experiência existencial dos oprimidos, uma irresistível atração pelo opressor. Pelos seus padrões de vida. Participar destes padrões constitui uma incontida aspiração. Na sua alienação querem, a todo custo, parecer com o opressor. Imitá-lo. Segui-lo. Isto se verifica, sobretudo, nos oprimidos de “classe média”, cujo anseio é serem iguais ao “homem ilustre” da chamada classe “superior” (Freire, 1987, p.28).

A relação que se estabelece entre os professores e o Estado caracteriza-se pela opressão. O que ocorre ainda é que o Estado também se coloca nesta condição em relação ao capital, pois, se com seus súditos ele é dominador, em relação ao capital é



dominado. O capital controla o metabolismo social humano e usa, para tal fim, como meio, o Estado. Forma-se, assim, um círculo vicioso de transferência das relações de poder e de dependência, situação que colabora para que os mais fracos, no caso a escola e a comunidade, assumam os resultados negativos em suas práticas e discursos.

O capital, como afirma Mézáros (2002), é uma forma de mediação *antagônica* e, esse antagonismo consiste no exercício de um controle hierárquico, fetichista, dilapidador e, hoje mais do que nunca, *destrutivo* sobre o metabolismo social. Ainda, Mézaros assegura que é impossível se pensar que o Estado pode controlar o capital. O que ocorre é exatamente o contrário, visto que o capital utiliza, de maneira cada vez mais crescente, o Estado para deslocar as suas contradições e, até mesmo o neoliberalismo só pode ser implementado por intermédio de maciças e profundas ações estatais.

Neste sentido ao atender aos interesses do capital, o Estado acaba subjugando os trabalhadores que estão a serviço da sociedade, como é o caso dos educadores, controlando suas ações e limitando o alcance social do seu trabalho. Para todo e qualquer ato contrário a esta ordem, o capital tem suas formas de controle da situação. Isto é abordado por Freire ao afirmar que, para o capital, não poderia deixar de ser assim, ou seja:

Se a humanização dos oprimidos é subversão, sua liberdade também o é. Daí a necessidade de seu constante controle. E, quanto mais controlam os oprimidos, mais os transformam em “coisa”, em algo que é como se fosse inanimado (Freire, 1987, p.26).

Esta afirmação de Freire é fundamental para o entendimento das relações entre opressor e oprimido, pois, na “imersão” em que se encontram, não podem os professores discernir, claramente, na condição de oprimidos os interesses dos opressores que, de certa maneira, “vivem” neles. Essa “ordem injusta” acaba se tornando em “ordem opressora”, “frustrando-os no seu atuar, o que muitas vezes os leva a exercer um tipo de violência horizontal com que agredem os próprios companheiros” (Freire, 1987, p. 27), identificados na figura de colegas e seus alunos. É possível que, ao agirem assim, mais uma vez explicitem sua dualidade, visto que, os atos de agressão aos seus pares ou aos educandos representam uma auto-agressão, pois neles reside o próprio opressor, mesmo que inconscientemente (Freire, 1987).

Nesta teia de relações presentes no cotidiano escolar, chama à atenção a postura de *neutralidade* em que os professores se colocam no que diz respeito às questões mais complexas da sociedade, tanto ao contexto social, educativo, cultural ou econômico, quanto à situação da sua própria categoria profissional, ou dos seus educandos.

Relações de Poder Presentes na Escola: A Reprodução de Mecanismos de Opressão em Discussão

Ainda que, no contexto escolar, muitas práticas desenvolvidas pelos sujeitos, em especial os educadores, sejam pautadas por ações pretensamente caracterizadas como neutras, pode-se observar que esta suposta neutralidade se manifesta muito mais como uma forma de ausência no sentido de envolvimento com o macro contexto social, político e econômico.

Freire (1996) assegura, na obra *Pedagogia da Autonomia*, que:

Primordialmente, minha posição tem de ser a de respeito à pessoa que queira mudar ou que recuse mudar. 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 por que me omitir, por que ocultar a minha opção política, assumindo uma neutralidade que não existe. Esta, a omissão do professor em nome do respeito ao aluno, talvez seja a melhor maneira de desrespeitá-lo. O meu papel, ao contrário, é o de quem testemunha o direito de comparar, de escolher, de romper, de decidir e estimular a assunção deste direito por parte dos educandos (Freire, 1996, p. 28).

Neste sentido, a ação do educador não pode ser caracterizada como neutra, visto que na correlação de forças, entre seu agir pedagógico e as demandas que emergem do contexto onde atua, situam-se marcos que definirão sua opção, ou à favor do oprimido ou do opressor. A questão da neutralidade, que permeia muitos discursos e práticas educativas, é discutida por Freire (1996, p. 70), quando indaga “Que é mesmo a minha neutralidade senão a maneira cômoda, talvez, mas hipócrita, de esconder minha opção ou meu medo de acusar a injustiça?”, ou seja, o silenciamento frente às atitudes e ações opressoras constitui-se numa aceitação passiva da própria opressão, ainda mais quando serve ao interesse de fortalecimento do “discurso opressor hegemônico” (Freire, 1996, p. 70). Deste modo, os discursos



educacionais, promovidos pelos educadores, estão imbricados em uma série de contextos e de circunstâncias, que podem ser confirmados ou confrontados no espaço educativo onde são colocados em prática.

As práticas freireanas requerem, como premissa fundamental, que a análise da questão do poder seja pautada pelo pressuposto do educador que, como sujeito revolucionário, caminhará na direção de uma apropriação do conhecimento, pautado em relações de trocas, que conduzem a liberdade entre os indivíduos. Divergem, em contraponto, com a idéia de educador reacionário que exerce poder com base nos métodos e conteúdos por ele assimilados e que deverá repassar aos educandos, em uma ação mecanicista, sem compromisso com o desenvolvimento pleno da criticidade que conduz à emancipação.

O professor, ao assumir uma postura reacionária, passa a defender também a educação com um ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos. Esta posição reflete a “sociedade opressora, sendo dimensão da ‘cultura do silêncio’, a ‘educação bancária’ mantém e estimula a contradição” (Freire, 1987, p. 34).

Daí que, nesta contradição o professor é considerado o sujeito que educa, sabe, pensa, diz a palavra, disciplina, opta e prescreve sua opção, atua, escolhe o conteúdo programático, identifica a autoridade do saber com a sua autoridade funcional, enfim, todo o processo educativo está centrado no professor. Já os alunos, nesta concepção serão os educados, os que não sabem, os pensados, os que escutam docilmente, os disciplinados, os que seguem a prescrição, os que têm a ilusão de que atuam na atuação do educador, os que jamais são ouvidos na definição do conteúdo programático e que facilmente se acomodam a ele, os que se adaptam às determinações dos seus educadores enfim, situações que fazem dos educandos meros objetos (Freire, 1987).

Em sua atuação o educador terá a possibilidade de posicionar-se contrariamente a uma abordagem de educação que se contraponha à liberdade de aprender e de se desenvolver como cidadão ou então, sua opção estará limitada a um simples ato reprodutivista – de práticas e concepções ultrapassadas e que nada acrescentam ao projeto de transformação social.

Neste prisma, Freire (1987, p. 37) defende que “a realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso”. Ou seja, serão os próprios homens os sujeitos produtores

desta realidade e se esta, “na ‘inversão da práxis’, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens” (Freire, 1987, p. 37).

Em discussões com Gadotti e Guimarães, Freire (1995), na obra *Pedagogia: diálogo e conflito*, argumenta que o educador revolucionário torna-se um sujeito eficiente na medida em que se amplia sua visão política, em especial quanto a sua opção de classe. O educador reacionário, por sua vez, faz sua trajetória metodológica como quem detém o objeto do conhecimento, que assimilou e que transfere ao educando. Isto se sustenta na caminhada metodológica, quando caminhos distintos apontam também para resultados e ações diferenciadas, pois quanto a estes educadores,

[...] um caminha com o objeto na mão, o objeto de conhecimento tanto quanto possível possuído por ele e por sua classe; o outro não se considera possuidor do objeto de conhecimento, mas conhecedor de um objeto a ser desvelado e também assumido pelo educando. Esta é uma distinção fundamental. Além disso, o educador reacionário controla o educando pelo poder sobre o método de que ele se apropria; o educador revolucionário tem no método um caminho de libertação, e é por isso que, na medida do possível, ele discute com o educando a apreensão do próprio método de conhecer (Gadotti, Freire e Guimarães, 1995, p 52).

No contexto escolar, todo o centralismo do poder deve ser substituído e a reinvenção do poder deve ser percebida como o grande motivo que move os sujeitos educativos. Freire (1995, p.53) defende que, neste processo de reinvenção do poder, ou as massas populares têm uma participação ativa e crescentemente crítica no processo de aprendizagem de serem críticas, ou o poder não será reinventado. Assim, urge que se lance um novo olhar sobre esta temática do poder, de modo que sejam revistos os velhos modelos de concepção que permeiam esta questão e que se articulem na possibilidade da efetiva participação dos sujeitos.

Não se pode falar em reinventar o poder quando não há participação do coletivo nas tomadas de decisões, quando não se discutem ideias e quando não se buscam alternativas conjuntas para garantia de espaço de partilhamento de poder.

O professor reage, na escola, por força de determinações e condicionantes expostos pelas políticas neoliberais que, apresentadas com a falsa concepção de



políticas públicas participativas, em algum momento buscam promover uma discussão sob aspectos delimitados pelo Estado nos quais os educadores ou a comunidade escolar como um todo devem posicionar-se, ou na escolha de programas, ou projetos, ou ações já anteriormente definidos. Tais mecanismos de falsa participação são estratégias adotadas para promover a falaciosa ideia de democracia, mas que tem inserido no seu âmago todo o projeto neoliberal, em suas vertentes de concepções mercadológicas, capitalistas e exploratórias.

A reprodução de práticas, sem reflexão, faz com que o professor na condição de oprimido, também atue como um opressor, especialmente com relação aos educandos e até mesmo com seus colegas de trabalho, como já foi acima salientado. Quando em situações de hierarquia burocráticas – funcional (seja nos cargos assumidos enquanto diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico, supervisor de ensino...) assume posições de poder, em geral, em uma perspectiva que Paulo Freire denomina de *ingênuas* porque cumpridor de normas e programas sem tê-las decidido, ou delas participado. Se imbuído de *criticidade*, o que se torna *curiosidade epistemológica*, expressão da obra freireana, não pactuaria deste modelo de poder. Ao assumir determinadas posições numa visão ingênua, em favor da manutenção do sistema, da ordem vigente e dos determinismos legais, sem compreendê-los na sua historicidade, os professores estão negligenciando a condição de ocupar uma posição ativa na construção do processo educativo e distanciando-se, assim, de seu status de sujeito. Desse modo, colocam-se como um elemento indispensável ao fortalecimento de todo o centralismo e determinismos que emana do poder.

Se os determinismos, referendados nas políticas de cunho neoliberais e globalizantes, impedem de se avançar em um movimento contra-hegemônico é necessário atentar para a percepção manifesta por Freire (1996, p. 43), de que diante da “globalização que reforça o mando das minorias poderosas e esmigalha e pulveriza a presença impotente dos dependentes”, se impõe que firmemos um posicionamento fundamentado no confronto às mazelas que decorrem dos fatalismos e da subserviência aos desmandos do capital. A recusa em aceitar os fatalismos, insere o homem na condição revolucionária, que o confirma como gente e que “jamais deixou de provar que o ser humano é maior do que os mecanismos que o minimizam” (Freire, 1996, p. 44).

Breves Ideias Conclusivas

Em Paulo Freire, encontramos um educador que, acima de tudo, põe sua crença nos homens, confirmando sua percepção de que estes são sujeitos que participam ativamente da construção de sua própria história, ao passo que se fazem e se refazem, de modo especial, nas relações que estabelecem com o outro e com o mundo. Deste modo, em suas palavras sustenta que “o que quero repetir, com toda a força é que nada justifica a minimização dos seres humanos” (1996, p. 39).

Freire (1987), entre as muitas questões interessantes que traz para o debate com educadores, sustenta que há um trágico dilema dos oprimidos, que se colocam em: querer ser, mas ter medo de ser; serem eles mesmos ou serem duplos ao assumirem posições alheias; se desalienarem ou continuarem alienados; entre seguirem prescrições ou terem opções; entre serem meros espectadores ou atores; entre atuarem ou terem a ilusão que atuam a partir da atuação dos opressores. O ato educativo tem, em sua essência, a tarefa de promover a superação da contradição, de modo que os homens possam reconhecer “o limite que a realidade opressora lhes impõe” (Freire, 1987, p. 19) e, com base neste processo de reconhecimento encontrarem energias que efetivamente conduzam a uma ação libertadora.

O que se observa em relação aos professores e ao trabalho que é desenvolvido especialmente nas escolas públicas, é que os educadores à disposição do Estado para o exercício da função, muitas vezes cumprem papéis burocráticos, por ordem do próprio sistema e não possuem nenhuma iniciativa autônoma na construção do projeto político pedagógico da escola e nem de seu próprio plano de trabalho. Nesta condição não promovem nenhum questionamento a respeito da natureza política da escola com o objetivo de politizar o discurso e as práticas escolares no sentido de romper com a reprodução e legitimação das ideologias capitalistas no contexto educacional.

Reverter o processo de submissão com consciência crítica da realidade, faz-se imprescindível, considerando os professores como elementos articuladores de um processo contra-hegemônico aos interesses do capital. Giroux defende esta idéia e vislumbra uma saída para os educadores e a educação quando afirma a importância de “[...] *reconceber as escolas como esferas públicas democráticas nos quais os alunos e professores trabalhem juntos para forjar uma nova visão emancipadora da comunidade e da sociedade*” (Giroux, 1997, p.31).

Quando o tema das relações entre os distintos sujeitos que convivem na



sociedade vem à tona, o olhar freireano aposta na capacidade humana de transformar e de transformar-se. O contexto educativo se coloca, nesta perspectiva, como o lócus onde princípios constitutivos de práticas emancipatórias podem ser explorados e vivenciados, com vista à defesa de práticas dialógicas, críticas, éticas, autônomas e, sobretudo, vinculadas à amorosidade que deve permear as relações entre educadores e educandos.

Referências Bibliográficas

- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gadotti, M., Freire, P., & Guimarães, S. (1995). *Pedagogia: diálogo e conflito*. 4. ed. São Paulo: Cortez.
- Gentili, P. (Org.) (1996). *Pós Neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Giroux, H. A. (1997). *Os professores como Intelectuais. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Mészáros, I. (2002). *Para Além do Capital*. São Paulo: Boitempo Editorial.