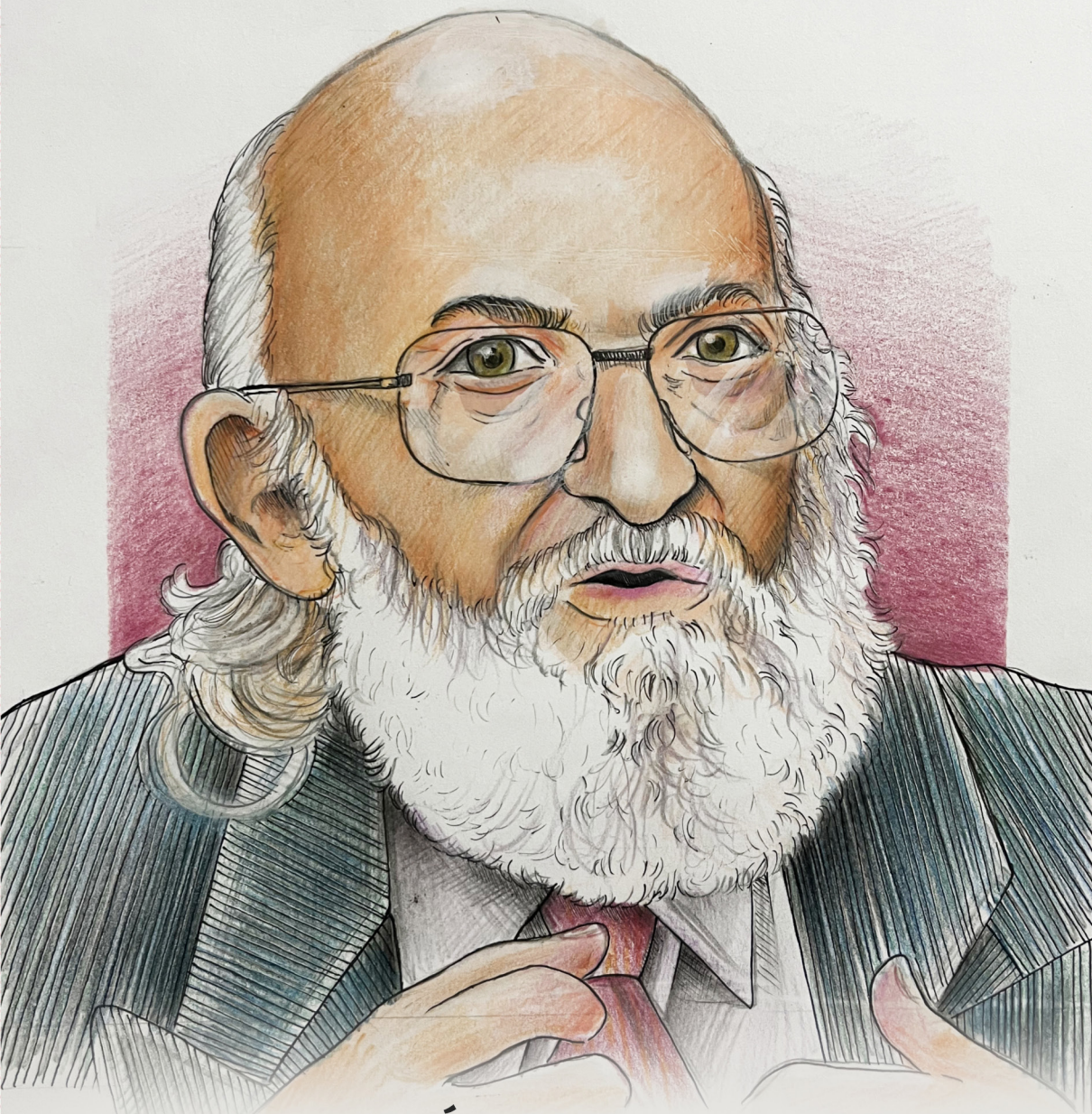


PAULO FREIRE: DO EXÍLIO À ANISTIA

EDUCAÇÃO, POLITICIDADE E LIBERDADE



JOSÉ RENATO POLLI
SIDNEI FERREIRA DE VARES

Este livro é um trabalho de
coedição entre as editoras:



EDUNISO

<https://editora.uniso.br/editora>
eduniso@uniso.br



EDITORA FIBRA

www.editorafibra.com.br
contato@editorafibra.com.br



Edições
Brasil

www.edicoesbrasil.com.br
contato@edicoesbrasil.com.br



PAULO FREIRE: DO EXÍLIO À ANISTIA

EDUCAÇÃO, POLITICIDADE E LIBERDADE

José Renato Polli

Sidnei Ferreira de Vares

1ª edição

Jundiaí/SP

Editora Fibra / Edições Brasil / Eduniso

2025

© Editora Fibra / Edições Brasil / Eduniso - agosto de 2025

Supervisão: José Renato Polli

Editoração e capa: João J. F. Aguiar

Ilustração de capa: Gustavo Tavares

Revisão: Os autores

Todos os direitos reservados e protegidos pela Lei 9610 de 19/02/1998. Todas as informações contidas nesta obra são de exclusiva responsabilidade dos autores e organizadores.

Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou transmitida por qualquer meio, sem prévia autorização por escrito das editoras. O mesmo se aplica às características gráficas e à editoração eletrônica desta obra. Alguns nomes de empresas e respectivos produtos e/ou marcas foram citadas apenas para fins didáticos, não havendo qualquer vínculo das mesmas com a obra.

As editoras, os organizadores e os autores acreditam que todas as informações apresentadas nesta obra estão corretas. Contudo, não há qualquer tipo de garantia de que o uso das mesmas resultará no esperado pelo leitor. Caso seja(m) necessária(s), as editoras disponibilizarão errata(s) em seus sites.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Polli, José Renato

Paulo Freire [livro eletrônico] : do exílio à anistia: educação, politicidade e liberdade / José Renato Polli, Sidnei Ferreira de Vares; ilustração Gustavo Tavares. -- 1. ed. -- Jundiaí, SP: Edições Brasil: Editora Fibra, 2025.

ISBN 978-65-5104-120-4

1. Educação 2. Filosofia - História 3. Freire, Paulo, 1921-1997
4. Liberdade 5. Política I. Vares, Sidnei Ferreira de. II. Tavares, Gustavo. III. Título.

25-297609.0

CDD-370.1

Índices para catálogo sistemático:

1. Freire, Paulo : Pedagogia : Educação 370.1

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415

Edição eletrônica

contato@edicoesbrasil.com.br / contato@editorafibra.com.br
eduniso@uniso.br

Conselhos Editoriais

Editora Fibra

Dr. Alberto Tchissonde (FCSH- Universidade do Namibe - Angola)
Dr. Antonio Carlos de Souza (Universidade Estadual do Norte do Paraná)
Dr. Artieres Estevão Romero (Universidade Técnica Particular de Loja - Equador)
Dr. Ascísio dos Reis Pereira (UFSM)
Dr. Cássio Murilo Dias da Silva (Diocese de Jundiá)
Dr. César Mangolin (Unimes)
Dr. Charles Lamartine Sousa Freitas (Faculdade Católica do Rio Grande do Norte)
Dra. Cristiana de Souza Pizarro Bravo Madureira (Inst. Politécnico de Leiria - Portugal)
Dra. Daniela Ferreira (OBVIE/EIP-FPCE-Universidade do Porto - Portugal)
Dr. Edilson José Gracioli (UFU)
Dr. Edison Spina (EP-USP)
Dr. Eduardo Tadeu Pereira (FLACSO)
Dr. Emerson Vicente da Cruz (Universidade de Barcelona/OAC-Espanha)
Dr. Francisco Evangelista (Univas/Unisal)
Dr. Humberto Polli (UFBA)
Dr. Jean Camoleze (Ong Galo da Manhã)
Dr. João Virgílio Tagliavini (UFSCar)
Dr. João Vitor Gobis Verges (IFRS)
Dr. Jorge Alves de Oliveira (SEE-SP)
Dra. Louise Lima (OBVIE/EIP-FPCE -Universidade do Porto - Portugal)
Dr. Lucas Portilho Nicoletti (Universidade Estadual de Roraima)
Dr. Luciano Gamez (Unifesp)
Dra. Maria Cristiani Gonçalves Silva (INPPDH)
Dra. Mirian Célia Castellain Guebert (PUC-PR)
Dr. Rinaldo José Varussa (UNIOESTE-PR)
Dr. Sidnei Ferreira de Vares (Unifai)
Dr. Thiago Rodrigues (Unifai)

Edições Brasil

Dr. Antonio Cesar Galhardi (Programa de Mestrado do Centro Paula Souza)
Dra. Conceição Azenha (Outarte-IEL-UNICAMP)
Dr. Daner Hornich (Pós-doutorando, PUC-SP)
Ms. Dimas Ozanan Calheiros (Fatec Jundiá)
Dr. Eliezer Pedroso da Rocha (SEE)
Dra. Erica Fernanda de Oliveira (SME-Jundiá)
Dr. José Fernando Petrini (Centro Paula Souza-Jundiá)
Dr. Júlio Amstalden (CPTE-UNICAMP)
Dr. Manoel Francisco do Amaral (PAIDEIA-FE-UNICAMP)
Dr. Marcos Alexandre Capellari (IFSP-Salto)
Dra. Rosana Helena Nunes (Centro Paula Souza-Sorocaba)
Dra. Teresa Helena Buscato Martins (IFSP)
Dra. Valdirene Pereira Costa (IF-Sul de Minas)

Agradecimento

Nosso especial agradecimento ao professor Aldo Vannucchi, pela pronta resposta à nossa proposta de entrevista, pelas informações ofertadas e pela coragem de assumir a responsabilidade de organizar as conferências de Paulo Freire em Sorocaba, em pleno contexto da ditadura militar, logo após o retorno do educador maior ao nosso país.

Dedicatória

Dedicamos este trabalho a todos os que se interessam pelo estudo contextualizado da obra de Paulo Freire e que se dispõem a analisar as contribuições teóricas do educador pernambucano de forma independente, crítica e sincera.

SUMÁRIO

Prefácio	9
Apresentação	11
Introdução	15
Capítulo 1 - Educação como prática da liberdade: Paulo Freire e a conjuntura política brasileira	18
Capítulo 2 - Extensão ou comunicação? Os fundamentos gnosiológicos do método freireano	53
Capítulo 3 - Educação e transformação em Paulo Freire: por uma Pedagogia do Oprimido	88
Capítulo 4 - Ação cultural para a liberdade: um aprofundamento do pensamento freireano	136
Capítulo 5 - As conferências de Sorocaba	166
Entrevista com o professor Aldo Vannucchi	199
Referências	212

PREFÁCIO

Sempre que sou convidado a escrever um prefácio, de uma obra em seu processo de nascimento social, sinto uma alegria incomensurável e uma saudável e imensa satisfação. Pois acredito que a gente costuma convidar alguém para escrever uma apresentação de uma obra nossa por considerá-la de maneira especial, como alguém que se destaca na própria compreensão do tema de nossos escritos, ou ainda como alguém que nos inspira amizade e distinção. No caso, ao ler esta preciosa reflexão de **José Renato Polli e Sidnei Ferreira de Vares**, não deixo de confirmar a honra e alegria em ser convidado para escrever esse texto, mas tenho que dizer que as realizações e os sentimentos de admiração se ampliam ainda mais pela grandeza dos autores e do tema que escolheram interpretar e publicar.

Pois esse livro, construído em criativa parceria entre dois rigorosos e criteriosos pesquisadores, trata de uma reflexão ímpar sobre a obra de **Paulo Freire**, feita por gente que admira, respeita e compreende com profundidade a significação social e política desse nosso patrono da educação brasileira e de seu memorável e inigualável sentido para o pensamento pedagógico e político brasileiro contemporâneo. Com um recorte histórico – do exílio à anistia – os incansáveis pesquisadores dedicam-se a iluminar interpretativamente as principais categorias do movimento político e epistemológico efetivado por **Paulo Freire** e por sua rica e original produção intelectual e educacional.

As principais categorias do pensamento freireano, - a liberdade, a autonomia, a opressão, a ação cultural, a comunicação, a pedagogia libertadora e a emancipação, - são amiúde interpretadas e esclarecidas, com a original contextualização de seu nascimento e emergência temática e social. Trata-se de uma concisa e didática lição de método o trajeto empreendido pelo presente estudo, feito por **José Renato Polli e Sidnei Ferreira de Vares**, nesse livro denso e bem escrito.

Acrescente-se a esta já generosa e grandiosa atitude de pesquisa a significativa recuperação do contexto de criação e de implantação da UNISO (Universidade de Sorocaba), resgatada por uma atenciosa busca

dos autores na direção de entrevistar uma pessoa memorável, que teve central protagonismo nos movimentos religiosos e formativos libertadores, nos anos 1960,1970,1980, e nas décadas seguintes, com a anistia e a reconstrução do estado de direito no Brasil, a voz, o testemunho e a grandiosa estatura de **Aldo Vannucchi**. A entrevista aqui transcrita, feita por **José Renato Polli**, é uma página admirável, assim como um voo amplo e elevado, sobre os acontecimentos que marcaram a luta pela liberdade, o convívio de **Aldo** com **Paulo Freire** e **Elza Freire**, suas idas e vindas no Brasil, em Roma, no Conselho Mundial de Igrejas, com os movimentos de estudantes e operários católicos, com muitas lembranças e acontecimentos exemplares que somente iluminam a trajetória desses dois gigantes da Educação e da luta histórica pela Libertação.

As recuperadas conferências de Sorocaba, realizadas em 1980 e 1981, no retorno de **Paulo Freire** ao Brasil, analisadas e interpretadas com atenção, com um gentil e leve escrutínio, são de uma riqueza sem par, além de um documento histórico de primeira grandeza, para interpretar, - e para reconhecer e amar ainda mais – a originalidade criteriosa de Paulo Freire diante do mundo, da luta histórica pela libertação humana e para renovar em nós a tomada de consciência das exigentes tarefas dadas aos educadores, para nunca aceitar a neutralidade ou a conciliação concessiva diante dos fatos e das dores do mundo.

Eu recomendo a leitura atenciosa desse precioso livro. Um livro somente se realiza quando é lido e apropriado pelos interlocutores, pelos homens e mulheres do mundo. Quero muito que esse livro seja incorporado a todas as nossas lutas e a nossas múltiplas responsabilidades de manter sempre as esperanças, a lucidez, a politicidade e a boniteza de viver!

Cesar Nunes, outono de 2025.

APRESENTAÇÃO

Quando os professores José Renato Polli e Sidnei Ferreira de Vares me convidaram para escrever a apresentação deste livro, *Paulo Freire: do exílio à anistia. Educação, politicidade e liberdade*, perguntei-me: o que mais haveria a dizer sobre Paulo Freire? Afinal, como é amplamente sabido, muito já se escreveu sobre a obra do educador e filósofo pernambucano. Freire é disparado o autor brasileiro mais lido e citado no mundo todo, inclusive em países de língua inglesa.

Como lembram Vares e Polli logo na introdução deste trabalho, a obra *Pedagogia do oprimido*, de Freire, é o terceiro livro mais citado no mundo na área de ciências humanas, à frente até mesmo de *O capital*, de Karl Marx. Dentre centenas de homenagens no Brasil e no mundo, a Universidade de Cambridge mantém uma escultura com o busto do pensador em seus corredores, única de um autor brasileiro¹. Não menciono Cambridge por provincianismo ou subserviência, mas apenas para lembrar que mesmo em instituições de prestígio global Paulo Freire é amplamente reconhecido, o que revela a contradição daqueles que, em nome de um ufanismo ingênuo, desconsideram um dos mais respeitados pensadores brasileiros. É nesse contexto histórico que Freire foi vítima do inquietante fenômeno contemporâneo da rejeição sistemática de autores não lidos. Ou seja, embora muitos não tenham se dado ao trabalho – ou ao deleite – de ler suas ideias, seu pensamento foi ostensivamente criticado e perseguido.

Contraditoriamente, mesmo dentre aqueles que defendem suas ideias, ainda há muitos que falam de Freire sem conhecer sua obra adequadamente. Daí a importância de um livro como este, que o leitor tem o privilégio de ler agora: uma obra necessária, porque ainda carecemos de estudos sérios, rigorosos e acessíveis sobre seu pensamento. Trata-se de

1 Todos os grandes jornais noticiaram o fato, como ilustra matéria do jornal *O Globo*, Caderno de cultura, de 21 de novembro de 2021: “Paulo Freire é o primeiro brasileiro a ganhar estátua em Universidade de Cambridge. [...] De acordo com análise do professor Elliott Green, da London School of Economics and Political Science, “*Pedagogia do oprimido*” é o terceiro livro mais citado no mundo por pesquisadores de ciências humanas, à frente, inclusive, de clássicos como “*O capital*”, de Karl Marx”.

um livro que apresenta suas ideias, de forma acessível, mas sem cair na tentação de facilitações reducionistas, ocupando, de certa maneira, este espaço em disputa marcado pela intolerância e pelo preconceito.

Polli e Vares abarcam com rigor e acuidade as seguintes obras publicadas entre o exílio e a anistia do pensador: *Educação como Prática da Liberdade* (1967), *Extensão ou Comunicação?* (1969), *Pedagogia do Oprimido* (1970), *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* (1975), além das conferências proferidas por Freire e na Universidade de Sorocaba (UNISO), entre os anos de 1980 e 1981, reunidas no livro intitulado *Paulo Freire ao vivo* (2003), organizado pelo professor Aldo Vannucchi. A propósito, o livro se encerra com uma vivaz entrevista com o próprio Vannucchi, realizada em sua residência, na cidade de Sorocaba, em 2024, conduzida com leveza e interesse pelo professor Renato Polli. Um verdadeiro presente para quem deseja compreender a influência de Freire na educação brasileira e latino-americana.

Os capítulos que dividem o livro, do primeiro ao quarto, como foi dito, perfazem uma introdução rigorosa, mas acessível, às obras anteriormente mencionadas. Os autores, longe de esgotar essas obras, buscam no livro uma apresentação do pensamento freireano, o que não significa que eles não realizem uma interpretação própria. Assim, o contexto histórico das obras é cuidadosamente reconstruído, os fundamentos epistemológicos que orientam esse período são devidamente explicitados e o caráter transformador e necessariamente libertador do seu pensamento é aprofundado e problematizado. Lembrando ao leitor que não há educação que não implique a ação política.

Todos sabemos que Paulo Freire foi um autor incontornável. Ou melhor: todos que o leram sabem da sua relevância. Mesmo aqueles que discordam das suas ideias, sabem disso. A pergunta que se impõe, então, é: o que faz do patrono da educação brasileira um pensador que não podemos prescindir? A importância do ato de ler, certamente – mas não apenas. Se ler é dar sentido à vida, então interpretar o mundo torna-se um ato político. Compreendemos, assim, a importância da alfabetização no processo de construção do sentido da história. Freire, evidentemente, sabia disso. Noutros termos, é graças a Freire que sabemos disso. A

experiência de Angicos, nesse registro, não pode ser reduzida a um projeto de alfabetização de adultos, porque ler é um ato transformador. Se Freire e sua equipe foram capazes de alfabetizar 300 adultos em 40 horas de estudo, isso não significa que o filósofo não produziu uma reflexão teórica original e consistente sobre a prática educacional como um todo. Em suma, a visão freireana de educação é incontornável, porque permite compreender a realidade concreta das existências em ato – e transformar aquilo que transforma o mundo: pessoas.

Paulo Freire foi um educador transformador, pois demonstrou que a educação constitui o caminho para a libertação. Mas ele também sabia que é apenas em comunhão que os seres humanos se libertam. Não é outro o sentido da famosa máxima, “a educação não transforma o mundo”, pois ela é fruto dele, conforme lembra Carlos Rodrigues Brandão. Por isso, certamente, a educação não transforma a sociedade sozinha – ela é mediatizada pelo mundo e pelas pessoas. Mas sem ela, tampouco a sociedade muda. Aprendemos mais essa lição com Freire.

Paulo Freire foi um filósofo necessário, porque foi com ele que compreendemos que só quem sabe que não sabe tudo pode ensinar – e, mais importante ainda, pode aprender. A constatação socrática da própria ignorância é condição necessária para o conhecimento. É nesse sentido que professor não é aquele que apenas professa a verdade, mas aquele que aprende enquanto ensina. Porque é preciso, antes de tudo, conhecer o outro para, então, ter a pretensão de ensinar algo. A modéstia, portanto, é a condição fundamental para o encontro com a alteridade – esse singelo e revolucionário gesto de escuta do outro.

Paulo Freire foi um escritor inconformado, pois percebeu que a educação, quando não é libertadora, reduz o ato de ensinar a conformar a um modelo previamente estabelecido. Isto é, quando educar passa a significar padronizar comportamentos e subjetividades, então, ao invés de formar, a educação deforma. Quem sonha reproduzir a violência é, quase sempre, porque reproduz aquilo que aprendeu. Nesse sentido, ser inconformado é compreender que a educação deve sempre libertar, e nunca aprisionar. A educação formal, como parte fundamental do processo formativo, não pode se reduzir a um molde, mas, ao contrário, deve atestar que a educação não pode ter limites.

Como lembram Sidnei Ferreira de Vares e José Renato Polli, para Freire “não há educação fora das sociedades humanas, [porque] não há homem no vazio”. Em suma: “os homens fazem a história que faz os homens”, para citar o estribilho marxista. Ou ainda, “mais importante do que aquilo que foi feito dos seres humanos, é aquilo que os seres humanos fazem do que foi feito deles”, para terminar com essa máxima do existencialismo sartriano. Portanto, um dos principais méritos do livro de Vares e Polli, ao estudar as obras de Freire entre o exílio e a anistia, é nos colocar diante desta questão, qual seja, é preciso pensar o que fazemos do mundo e, numa mesma feita, aquilo que o mundo faz de nós. Essa relação dialética entre a singularidade e a história.

Thiago Rodrigues

INTRODUÇÃO

O objetivo deste livro é apresentar aos leitores parte da obra daquele que é considerado o maior educador brasileiro: Paulo Freire. “Patrono da Educação Brasileira”, título que lhe foi conferido postumamente, é tão-somente um entre os tantos títulos e reverências feitas a ele, não só no Brasil, mas mundo afora, em reconhecimento ao seu trabalho no campo educativo. Vale lembrar que Freire não teve uma vida fácil. Ela foi marcada por muitas adversidades e turbulências, sobremaneira após o golpe de 1964, o que lhe custou longos anos na condição de exilado político.

Neste período em que esteve fora do Brasil, Freire continuou a realizar séria e dedicadamente o trabalho que o consagrou em seu país de origem e que foi responsável por torná-lo um autor de repercussão mundial. O método de alfabetização de adultos, elaborado entre o final da década de 1950 e início de 1960, mas colocado em marcha, em escala nacional, a partir de 1963, durante o governo de João Goulart (1961-1964), incomodou profundamente às elites brasileiras, não só em virtude de seu caráter democratizante e crítico, mas, sobretudo, por voltar-se às classes sociais menos privilegiadas, em um país fortemente marcado por altos índices de analfabetismo.

Daí as perseguições e o exílio que se seguiram à chegada dos militares ao poder em abril de 1964. Afinal, vivíamos um tempo de radicalização política, onde o simples fato de um educador pensar e repensar o papel da educação popular podia, especialmente na ótica de conservadores e reacionários de diversos matizes, desencadear “desordens” sociais de toda espécie. Na verdade, as elites brasileiras, não sem o apoio de parcela das classes médias, deixavam entrever o temor que nutriam diante da ascensão popular preconizada por Freire.

Só em pensar na possibilidade de um analfabeto, seja do campo ou da cidade, poder ampliar a sua inicial leitura de mundo, isto é, pensá-lo, avaliá-lo e julgá-lo autonomamente, constituía, na visão destas mesmas elites e dessas mesmas classes médias, um atentado contra a organização societária que, historicamente, sempre as beneficiou.

A lógica é simples, por vezes até absurdamente óbvia: uma massa

popular reflexiva e crítica tornar-se-ia perigosa à medida em que, “educada”, poderia pôr em *xequê* a autoridade daqueles que desde sempre ocuparam o vértice da pirâmide social.

O livro que o leitor tem em mãos tentará percorrer algumas das obras publicadas entre o exílio e a anistia. Considerando a enorme quantidade de publicações de Freire, selecionamos aquelas que nos pareceram mais adequadas a dar conta de alguns temas, aliás sugeridos no subtítulo: educação, politicidade e liberdade. Por isso iniciamos essa tarefa com a obra *Educação como Prática da Liberdade* (1967), na qual seu autor, influenciado pelas ideias nacional-desenvolvimentistas, procurou compreender a passagem do que denominou “sociedades intransitivas” às “sociedades transitivas”.

Na sequência, analisaremos uma obra que, a nosso ver, é fundamental: *Extensão ou Comunicação?* (1969). Embora neste ensaio Freire se atenha a temas predominantemente epistemológicos, com algum esforço exegético é possível localizar suas concepções filosóficas e sobretudo metodológicas acerca da ação educativa.

A terceira obra selecionada é *Pedagogia do Oprimido* (1970). Entre os trabalhos de Freire, é este, sem dúvida, o mais celebrado dentro e fora do Brasil. Aliás, trata-se do terceiro mais citado no mundo na área das ciências humanas, de acordo com o levantamento feito pela *London School of Economics*. A que se deve este sucesso? Eis uma questão que merece especial atenção. Dotado de um tom visceral quando comparado aos trabalhos anteriores, este livro tornou-se imprescindível aos educadores e lideranças populares do mundo.

A obra subsequente é *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* (1975), reúne textos diversos, escritos em momentos diferentes da trajetória de Paulo Freire, entre eles o estudo que sugere o título final dessa compilação: “Ação cultural para a libertação”. Essa obra tem o mérito de explicitar com maior precisão alguns temas e subtemas tangencialmente abordados nas obras precedentes.

Por fim, dedicamos espaço para uma obra pouco conhecida dos leitores, *Paulo Freire ao vivo*. Trata-se de uma série de conferências com debates, realizadas pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Sorocaba (UNISO), entre os anos de 1980 e 1981, portanto, logo após a

promulgação da Lei de Anistia, que permitiu o retorno de Freire ao Brasil. Estas conferências foram organizadas pelo professor Aldo Vannuchi, que depois se tornou o primeiro reitor da Universidade de Sorocaba (Uniso), em um contexto em que, com muita coragem, enfrentou setores da sociedade sorocabana contrários à presença de Freire na cidade. Estas conferências reforçam aspectos presentes nas obras que tomamos como referência neste livro.

Evidentemente muitas outras obras de Freire tiveram que ficar de fora deste livro. O motivo deste recorte, conforme apontamos, é meramente pragmático. Escolhemos, não sem algum grau de arbitrariedade, aquelas obras que, em nosso entendimento, davam conta de percorrer o período compreendido entre o exílio e a anistia e que, *pari passu*, abordaram os temas contemplados no subtítulo atribuído a este trabalho.

Isto posto, gostaríamos de alertar aos potenciais leitores que este trabalho não comporta pretensões de ineditismos analíticos. Na condição de autores, tão-somente nos preocupamos em sistematizar e esclarecer – recorrendo na maioria das vezes às ideias expressas por Freire nestes textos, porém também lançando mão das análises empreendidas por estudiosos reconhecidos nos meios acadêmicos – o desenvolvimento e maturação de suas ideias. Esperamos, assim, que os leitores possam desfrutar, democraticamente concordando ou discordando, das análises que se seguem. Boa leitura a todos!

Os autores

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE: PAULO FREIRE E A CONJUNTURA POLÍTICA BRASILEIRA

Introdução

*Faz escuro mas eu canto,
porque a manhã vai chegar.
Vem ver comigo, companheiro,
a cor do mundo mudar.
Vale a pena não dormir para esperar
a cor do mundo mudar.*

(Trecho do poema “Faz escuro mas eu canto” de
Thiago de Mello).

O propósito deste capítulo, conforme deixa entrever o título, é revisar a análise empreendida por Paulo Freire nos idos da década de 1960, acerca da conjuntura política brasileira. A delimitação temporal proposta não é fortuita. Trata-se de um momento caracterizado por tensões políticas, sociais e ideológicas profundas, sobremaneira emolduradas e potencializadas pela Guerra-Fria.² No Brasil, particularmente, essas tensões se manifestaram por meio de grupos “conservadores” – alguns inclusive com forte traços reacionários – que, sentindo-se ameaçados diante das pautas e reivindicações de grupos “progressistas”, mas, também, do cres-

2 A expressão “Guerra-Fria” é comumente empregada para se referir ao período imediatamente posterior ao término da Segunda Guerra Mundial, em 1945, e assim tratar da disputa política, ideológica e militar que marcou as duas maiores potências à época: Estados Unidos e União Soviética. A repercussão dessa polarização na América Latina – espaço geopolítico com forte influência estadunidense – foi enorme e fomentou, conforme muitos estudos já apontaram, a onda de golpes de Estado que recaiu sobre a região.

cimento exponencial de movimentos populares, apoiaram a intervenção das forças-armadas em 1964. O próprio Freire foi vítima dos desdobramentos desse processo, visto que, imediatamente ao golpe, foi preso³ e teve que se exilar, como grande parte daqueles que integraram o governo progressista – e em larga medida populista⁴ – de João Goulart, findado em 01 de abril daquele ano. Aliás, foi durante o período de exílio, primeiramente na Bolívia, depois, no Chile, que Freire começou a escrever a obra que está no epicentro do presente texto, *Educação como prática da liberdade*, cuja publicação, em 1967, antecedeu ao recrudescimento autoritário desencadeado pela promulgação do Ato Institucional n. 5 (AI-5) – responsável por promover um refluxo político ainda maior do que já havia sido contemplado pelos Atos Institucionais precedentes. A mencionada obra, portanto, foi elaborada no calor dos acontecimentos, isto é, no exato momento em que o Brasil inaugurava, como uma espécie de laboratório, a sequência de golpes de Estado e ditaduras que acometeriam a América Latina, impedindo os países da região de tomarem seus próprios rumos e, mais do que isso, de avançarem no sentido de um aprofundamento da democracia e dos direitos humanos. A escolha dessa obra tem, por assim dizer, um claro motivo: trata-se de um trabalho no qual Freire reflete e analisa a tentativa de autonomização da sociedade brasileira diante das forças exercidas pelo capital internacional e pela ditadura militar aqui instaurada. O que nela chama atenção – aliás é este o ponto do qual

3 Sobre o período em que Freire ficou preso, ver o livro organizado por Joana Salém Vasconcelos (2024) acerca dos dois interrogatórios aos quais, logo após o golpe, Paulo Freire foi submetido. Aliás, ambos, publicados na íntegra, revelam que grande parte das ideias mais tarde apresentadas em *Educação como Prática da Liberdade*, já estavam formuladas em 1964. Ver bibliografia.

4 Muitos autores, a exemplo de Francisco Weffort (1978) e Thomas Skidmore (2010), tomam o período que vai do fim do Estado Novo (1937-1945) até o golpe de 1964 como o ápice do “populismo” no cenário político brasileiro. O conceito em questão, entretanto, é de difícil definição e, hoje, outros autores problematizam o emprego indiscriminado do termo. É este o caso de Thomás Zicman de Barros e Miguel Lago (2022), que se ocuparam de realizar uma análise sócio-histórica deste conceito, demonstrando que, a depender da época, seu significado se alterou, até mesmo em termos valorativos. Embora não se tenha a intenção de discuti-lo profundamente, cumpre alertar ao leitor que, pelo menos aqui, o empregaremos no sentido de uma política reformista e moderada, assentada, todavia, em discursos e práticas políticas voltadas para capturar os afetos e o imaginário popular, tal como, à época, definia-se. Pode-se afirmar que, em alguma medida, o governo de João Goulart foi “populista”, conquanto essa afirmação não seja unânime entre historiadores, sociólogos e politicólogos.

se pretende partir – é a análise que Freire destina àquele momento histórico. Obviamente, ao escrevê-la, o educador pernambucano não podia prever quais seriam os efeitos do golpe, muito menos do regime de exceção que se seguiu – conquanto, como se afirmou acima, já tivesse provado das inclinações políticas dos que haviam tomado o poder de assalto. Talvez seja neste ponto, em especial, que esta obra nos ajude a entender os temores, as impressões e as questões, particulares ou sociais, que o levaram a escrevê-la. Mais do que isso: trata-se de confrontar sua reflexão e análise com aquilo que, de fato, se processou em termos históricos. Para tanto, e primeiramente, temos o objetivo de situar o (a) leitor (a) sobre o contexto que culminou com a chegada dos militares ao poder. Em segundo lugar, opta-se por apresentar a análise de Paulo Freire sobre o período no qual a obra em questão foi elaborada. Por fim, deseja-se confrontar as ideias nucleares expostas nesta obra com os acontecimentos políticos e sociais da época, para avaliar o alcance e a precisão de sua análise.

1. Paulo Freire e o governo “Jango”

No final de 1961, após a renúncia do presidente Jânio Quadros, o vice-presidente João Goulart, popularmente conhecido como “Jango”, ficava apto a assumir o cargo conforme a Constituição vigente (1946). Eleito à vice-presidência com um número maior de votos que os obtidos pelo vencedor do pleito referente ao cargo majoritário⁵, Jango, que estava em viagem oficial pela China no momento da renúncia do então presidente, certamente não imaginava o imbróglio do qual seria protagonista. Depois de uma longa viagem de volta, com inúmeras escalas até rumo ao Uruguai, Jango, que foi visitado antes de pisar em solo brasileiro, sucumbiu à proposta de Tancredo Neves e, a despeito da resistência de seu cunhado Leonel Brizola, aceitou assumir a presidência com poderes limitados: o sistema presidencialista dava lugar ao sistema parlamentarista. Os motivos dessa capitulação, que até hoje suscitam discussões entre os historiadores, pouco acrescentariam à nossa discussão. Mais importante, sem dúvida, é salientar que a tal proposta foi resultado de um polarizado

5 É importante dizer que, neste período, tanto o presidente quanto vice-presidente eram eleitos separadamente, podendo, inclusive, estar em partidos distintos. Foi esse o caso de Jânio Quadros e João Goulart no pleito eleitoral de 1960.

debate que envolveu, de um lado, a UDN (União Democrática Nacional) – um dos partidos pelo qual o presidente renunciante fora eleito, bem como setores conservadores das forças-armadas contrários ao nome de Jango, sobretudo por vê-lo como um continuador do legado de Vargas, de quem foi Ministro do Trabalho na primeira metade dos anos 1950 – e, de outro, as forças legalistas e progressistas que, adversárias de qualquer desvio constitucional, tão-somente desejavam o cumprimento das mesmas regras eleitorais que elegeram Jânio Quadros. Entre as alternativas postas no tabuleiro político, a “solução de meio termo” de Tancredo, como a nomeou Caio Navarro de Toledo (1985), sagrou-se vencedora deste impasse – para desespero de progressistas e conservadores. Os primeiros, favoráveis à Constituição, enquanto os demais, contrários ao empossamento de Jango. O fato é que, mesmo com poderes reduzidos, João Goulart foi empossado e governaria nesta condição até o início do ano 1963, quando o presidencialismo foi novamente adotado, após a antecipação de um plebiscito que, a princípio, estava previsto para se realizar apenas ao final de seu mandato, em 1965 (Skidmore, 2010; Toledo, 1985). Essas manobras políticas, capazes de mudar as regras com o jogo em andamento, revelam, por um lado, a forte tendência autoritária das classes dominantes brasileiras, mas também de parte considerável das classes médias, ambas avessas à democracia e à expansão dos direitos políticos, sociais e civis⁶ e, por outro, a percepção difusa entre essas mesmas classes de que qualquer avanço de orientação progressista representaria, não só a perda de seus privilégios, mas, também, o avanço das ideias e valores socialistas no Brasil. Sobre este último ponto, certamente a já mencionada Guerra-Fria concorreu para engendrar um ambiente propício à proliferação dessas percepções. Ao assumir a presidência, Jango tinha à frente dois enormes desafios: a) convencer o povo de que era capaz de governar sem qualquer tutela; b) se aproximar dos movimentos de trabalhadores e sociais sem afugentar as classes médias tradicionais e as elites. Excetuando o primeiro desafio, superado por meio da realização do supracitado plebiscito, o segundo era bem mais complexo. Tratava-se, pois, de um jogo de xadrez, onde qualquer movimento em falso poderia custar-lhe caro. Como se aproximar das classes subjugadas em um contexto política e ideologicamente polarizado, no qual qualquer posicionamento popular

6 A esse respeito, cumpre destacar o livro de José Murilo de Carvalho, *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Ver bibliografia.

soava como um aceno ao socialismo? Como atender aos reclames e às reivindicações das alas mais radicais da esquerda brasileira, historicamente vinculadas às causas populares, sem desagradar as classes médias e as elites? Naquele contexto, o paradoxo se explicitou: Jango se tornara escravo da “solução de meio termo”, à qual havia se submetido ao assumir a presidência. Soma-se a isso as impressões do governo estadunidense sobre os rumos da América Latina⁷, sobretudo após o êxito da Revolução Cubana, em 1959. Por tudo isso, o rico estancieiro da região de São Borja (RS), ex-presidente do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), ex-ministro do trabalho de Vargas, viu-se, pois, enredado em sua própria herança e trajetória políticas e, por isso, fora defenestrado do poder antes de concluir seu mandato. Paulo Freire, mais do que uma testemunha ocular, foi vítima deste processo.

1.1 Paulo Freire e o golpe civil militar

Em 1959, ao defender sua tese doutoral por meio de concurso para catedrático de história e filosofia da educação na Faculdade de Belas Artes da Universidade de Recife, com o título *Educação e atualidade brasileira* (2012), Paulo Freire já havia alcançado alguma projeção como educador popular, sobretudo no nordeste brasileiro. Desde 1947, ele esteve à frente de inúmeros projetos educativos e culturais na época em que ocupou o cargo de diretor da Divisão de Educação e Cultura do recém-criado SESI, instituição vinculada e financiada pelo setor industrial.

Conquanto não tenha logrado êxito no concurso, sua tese, sem dúvida influenciada pelo ideário nacional-desenvolvimentista⁸, oferecia uma análise coerente acerca dos desafios do país. Referimo-nos ao processo de modernização, inegavelmente tardio, a que o Brasil fora submetido

7 Sobre a política externa estadunidense, especialmente destinada ao Brasil, cumpre ressaltar o papel nefasto do embaixador norte-americano Lincoln Gordon que, entre 1961 e 1966, cumpriu sua missão diplomática em território brasileiro. São conhecidas e bem documentadas as informações que o embaixador repassava ao governo dos Estados Unidos nos momentos que antecederam o golpe de 01 de abril de 1964. É possível afirmar que, na visão de Gordon, o Brasil marchava para o comunismo ou, no mínimo, para uma “república sindicalista”.

8 Referimo-nos à certa visão de país que, desde Vargas, permeou o imaginário de alguns grupos políticos e sociais acerca da possibilidade de modernizar o Brasil e elevá-lo a um protagonismo até então inexistente no cenário mundial.

após a Revolução de 1930 e, sobremaneira, após o término da ditadura varguista do Estado Novo. Signatário das ideias propugnadas pelo Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) – órgão vinculado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), cujo protagonismo durante o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1960) foi significativo –, especialmente defendidas por importantes intelectuais como Guerreiro Ramos e Álvaro Vieira Pinto, Freire apontava os limites da educação brasileira face ao processo que a industrialização e a urbanização aceleradas colocavam a um país secularmente marcado pelo mandonismo, pelo patriarcalismo e pelo patrimonialismo, em larga medida decorrentes de um passado colonial, agrário e escravocrata.

A questão fulcral que norteava as reflexões de Freire nesta fase pode ser assim sintetizada: que tipo de educação pode favorecer o alargamento dos valores democráticos e cidadãos após séculos de autoritarismo, ignorância e violência das elites brasileiras contra o seu próprio povo? Freire conhecia bem os empecilhos que atravancavam a modernização brasileira. Como muitos brasileiros, testemunhou as agruras que as desigualdades e injustiças sociais podiam acarretar. Portanto, longe de ser uma elucubração sem lastros, seu questionamento aponta as dificuldades que um país, histórica e culturalmente plasmado pelos ditames de uma elite parasitária e pouco propensa a renunciar a seus privilégios, enfrentaria rumo à consecução dos valores modernos, mas sobretudo prenunciava, caso este se revelasse um processo inevitável, as tensões e embates que, de fato, se avizinhavam da pior forma possível.

Decerto, Freire não imaginava o que o futuro lhe reservava quando aceitou ao convite do então Prefeito da cidade de Recife, Miguel Arraes, em 1960, para integrar o Movimento de Cultura Popular (MCP) – entidade civil apoiada pelo poder público cujo objetivo era democratizar o acesso à educação e à cultura às crianças carentes. A proliferação do projeto, gerido e mantido pelo MCP, foi meteórica. Em pouco mais de 1 ano o MCP passou a contar com 58 Centros de Cultura Popular e uma galeria de arte (Haddad, 2019). Os objetivos eram ainda mais ousados para os anos seguintes. Incluíam um teatro, uma biblioteca e um espaço destinado ao artesanato e às artes plásticas. Entre as lições deixadas por essa experiência, ficava claro que a parceria público-privada podia ser bem-sucedida, como o foi neste caso, especialmente quando os valores

norteadores de um projeto dessa natureza fossem além da visão mercadológica, objetivando mais estimular a participação democrática e a educação popular. Os resultados obtidos pelo projeto alavancaram Arraes, nas eleições de 1962, à condição de Governador de Pernambuco e, assim, pôde ser expandido para todo o Estado. Inicialmente criado para atender crianças desassistidas e marginalizadas em idade escolar, o MCP, também contando com a colaboração de intelectuais e artistas, passou a incluir outras faixas etárias e sociais entre suas prioridades, dando origem a um programa de alfabetização de adultos. Mais uma vez o papel de Paulo Freire foi determinante para a expansão do projeto. Como relata Sérgio Haddad (2019, p. 56), só Recife “contava com quase 200 mil pessoas que não haviam frequentado o ensino fundamental”. Por isso, muitos Centros de Cultura Popular passaram a oferecer cursos destinados a adultos, além de uma farta programação artística e cultural, incorporando o cinema e o teatro às suas atividades de formação e politização.

No período em que esteve à frente desse projeto, Freire se destacou como educador popular. Todavia, insatisfeito com o material didático disponível para a alfabetização desse público-alvo, a despeito da boa intenção de seus autores, Freire iria desenvolver um método bastante original, que envolvia imagens e palavras, separadas em sílabas, que necessariamente fizessem sentido aos educandos, tanto em termos existenciais quanto materiais. Os resultados mais uma vez foram exitosos. Da primeira experiência no bairro operário de Poço de Panela, em Recife, às experiências replicadas em outras regiões, inclusive em outros Estados, o nome de Paulo Freire se consolidou no combate ao analfabetismo em escala nacional.

Com a renúncia de Jânio Quadros, prontamente aceita pelo Congresso Nacional no final de 1961, o vice-presidente eleito, o petebista João Goulart assume a presidência. Enquanto isso, Freire continuava a trabalhar em Pernambuco. A experiência bem-sucedida na pequena cidade de Angicos, localizada no Rio Grande do Norte, em 1963, com o apoio do Serviço de Extensão Cultural da Universidade de Recife (SEC), do Movimento de Cultura Popular (MCP), da Universidade do Rio Grande do Norte e da União Nacional e Estadual dos Estudantes (respectivamente UNE e UEE), projetaram nacionalmente o nome do educador. Por isso, naquele mesmo ano, foi convidado pelo Ministro da Educação,

Paulo de Tarso Santos, a liderar um projeto de alcance ainda maior do que os anteriores, com vistas a expandir a proposta por todo o país. Tratava-se do Programa Nacional de Alfabetização (PNA).⁹ Nem mesmo o clima político polarizado que acometia o país o impediu de levar à frente o objetivo: alfabetizar o maior número possível de cidadãos. Sobretudo agora as possibilidades eram enormes, pois não se tratava mais de um projeto regional, mas nacional. O Método Paulo Freire de Alfabetização de Adultos seria adotado por um governo que, moderadamente voltado à esquerda do espectro político, pretendia diminuir os altos índices de analfabetismo no país. Mas as elites brasileiras, legatárias de uma forte tradição mandonista, portanto, na contramão da atmosfera modernizadora que – de Vargas a Juscelino – marcou o país, resistiram à ideia de uma educação democrática. Ao tentar emplacar um movimento dessa envergadura, Jango mobilizou contra si uma forte resistência a seu governo, representada por uma elite cuja única proposta se restringia a proteger seus interesses políticos e econômicos, bem como por uma classe média tradicional com forte teor moralista. Na visão desses grupos, educar o povo era o mesmo que armá-lo, ou seja, muni-lo de uma cidadania que, grosso modo, modificaria a correlação de forças políticas no interior de um sistema eleitoral, ainda fortemente marcado pela influência dos “currais eleitorais” estaduais e municipais, reminiscências da República Velha (1889-1930) das quais nos fala Victor Nunes Leal (2012). Ao recuperar plenos poderes, Jango vê a crise política se agudizar, sobretudo quando, ao procurar se aproximar de sua base eleitoral, anuncia um pacote de reformas sociais importantes – as “Reformas de Base” –, cuja principal bandeira recaía sobre a reforma agrária, colidindo assim com os interesses das elites latifundiárias, além de afetar os interesses de grupos estrangeiros, especialmente os estadunidenses. Nesse emaranhado e complexo contexto, marcado pelas medições de forças ideológicas e politicamente antagôni-

9 Ironicamente, parte do fomento destinado ao Plano Nacional de Alfabetização adveio da agência americana Aliança para o Progresso e da USAID, (United States Agency for International Development), seu braço operacional. O intuito desta agência estadunidense era promover o desenvolvimento econômico e social em países potencialmente suscetíveis aos valores e ideias socialistas, impedindo-os, pois, de avançar pelo continente, especialmente após o êxito da revolução cubana. Alguns governadores de oposição e até mesmo o embaixador norte-americano supracitado, Lincoln Gordon, apoiaram a PNA, não só por acreditarem que o método freireano poderia acelerar o desenvolvimento econômico e social brasileiro, mas também por estarem convencidos de sua eficácia.

cas, longe de ser visto como aquilo que verdadeiramente o era – uma prática que primava pela erradicação do analfabetismo e, portanto, de forte apelo democrático – o método freireano foi interpretado, especialmente pela direita mais aguerrida e resistente às transformações sociais, como uma tentativa de subverter a ordem. Não obstante a urgência de redução e, quiçá, erradicação do analfabetismo, a narrativa hegemônica entre os setores mais conservadores da sociedade brasileira – a classe empresarial, os grandes latifundiários, o generalato das forças-armadas, parte da grande mídia, da Igreja Católica e das classes médias urbanas – era a de que o tal método constituía uma ameaça à estabilidade social do país por supostamente fomentar a radicalização política. Somada à força da propaganda anticomunista levada à termo pelo governo estadunidense, emoldurou-se o contexto responsável por ceifar definitivamente o governo de João Goulart e, por conseguinte, as pretensões pedagógicas e democráticas de Paulo Freire.

1.2 Crônica de um futuro aberto

Se é certo que o futuro constitui uma página em branco, a ser escrita no presente, não sem as pressões passadistas, também o são as possibilidades que a história, volta e meia oferece: reviravoltas, reformas, revoluções, continuidades, descontinuidades, simultaneidades etc. Claro, nada é nítido para os atores envolvidos em uma situação de ebulição política. Quem, entre os defensores da democracia, não ficaria preocupado com o futuro brasileiro da década de 1960? Os efeitos não poderiam ser outros: dúvidas, incertezas, temores etc. Paulo Freire, sem dúvida, enfrentou todas essas intempéries. Afinal, ao tomar frente em um Projeto Nacional de Alfabetização durante o governo de Goulart, o autor se tornou um dos alvos preferenciais dos opositores. Não por acaso, após o golpe, chegou a ser preso duas vezes, tendo de se exilar na embaixada boliviana ao saber que poderia ser definitivamente preso. O que esperar do futuro nessas circunstâncias? Nem o mais perseverante dos brasileiros podia vislumbrar algo de positivo diante do regime de exceção instaurado. Ao lado de outras figuras importantes como Darcy Ribeiro, Fernando Henrique Cardoso, Florestan Fernandes, Plínio de Arruda Sampaio, Álvaro Vieira Pinto etc., além do próprio ex-presidente João Goulart, Freire viu sua trajetória profissional interrompida. Da Bolívia, não sem dificuldades,

conseguiu migrar para o Chile, cujo governo do presidente em exercício, o moderado Eduardo Frei, deu-lhe guarida e, mais do que isso, permitiu-lhe trabalhar junto ao campesinato chileno como educador popular. A repercussão de seu método de alfabetização de adultos em território chileno foi fundamental para sua estada naquele país, que também sofria com as altas taxas de analfabetismo. Desta experiência junto aos trabalhadores rurais chilenos é que surge a obra *Extensão ou Comunicação?* (1969), na qual o autor discute, teórica e epistemologicamente, as diferenças entre os que encaram o ato educativo como mera reprodução e transmissão de técnicas e conhecimentos aos educandos e os que o concebem como uma oportunidade de diálogo e construção coletiva – entre educadores e educandos – de um conhecimento crítico. Trata-se de obra singular, por meio da qual Freire sistematizará – teórica, epistêmica e metodologicamente – sua concepção acerca da educação, não só naquele caso em particular (o chileno), mas, também, em termos mais genéricos. Mas a referida obra foi precedida por outra: referimo-nos à *Educação como prática da liberdade*. A elaboração dos originais começou anos antes. Não obstante o fato de a educação ser o mote deste ensaio, o tom de Freire neste trabalho é bastante crítico quanto aos caminhos da política brasileira. Sobre tudo os dois primeiros capítulos, dedicados à sociedade brasileira, revelam uma análise apurada sobre o contexto político que o forçou ao exílio. Na tentativa de compreendermos o alcance e a precisão do referido ensaio, passa-se, a seguir, a analisá-lo.

2. Uma radiografia da sociedade brasileira

Educação como prática da liberdade divide-se em quatro capítulos, precedidos por uma nota de esclarecimento que, embora curta, é bastante frutífera. A primeira frase revela o lugar que a educação ocupa no pensamento de seu autor:

Não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio. O esforço educativo que desenvolveu o autor e que pretende expor neste ensaio, ainda que tenha validade em outros espaços e outro tempo, foi todo marcado pelas condições especiais da sociedade brasileira. Sociedade intensamente cambiante e dramaticamente contraditória. Sociedade em *par-*

tejamento, que apresentava violentos embates entre um tempo que se *esvaziava*, com seus valores, com suas peculiares **formas de ser**, e que “pretendia” preservar-se e um outro que estava por vir, buscando configurar-se (Freire, 2021, p. 51) [grifos nossos].

Note-se que parte da chave-analítica freireana está anunciada nesta frase: trata-se do materialismo. Tanto o homem quanto a educação resultam de processos sociais, portanto, de relações históricas e concretas de existência. No caso da sociedade brasileira, “intensamente cambiante e dramaticamente contraditória”, fica claro que, para o autor, essas relações concretas eram responsáveis por engendrar desigualdades gritantes entre os homens, manifestas não só em termos socioeconômicos, mas também educativos. Dando prosseguimento a seu raciocínio sobre a sociedade brasileira, Freire menciona o “*partejamento*” que a caracterizava à época, pois ela apresentava um quadro sócio-histórico atravessado por embates encarniçados entre duas mentalidades distintas: uma, sem dúvida mais antiga, empenhada em manter o *status quo* e as “formas de ser”¹⁰ socialmente consolidadas, e outra, ainda em vias de “configurar-se” como uma força transformadora.¹¹ Logo a seguir, o autor revela o sentido subjacente à afirmação anterior:

Desde logo, qualquer busca de resposta a estes desafios implicaria, necessariamente, uma opção. Opção por esse ontem, que significava uma sociedade sem povo, comandada por uma *elite* superposta a seu mundo, alienada, em que o homem simples, minimizado e sem consciência desta minimização, era mais *coisa* que homem mesmo, ou opção pelo amanhã. Por uma nova

10 Esta expressão, “formas de ser”, aparece na obra de Émile Durkheim, mais precisamente em *As Regras do Método Sociológico*. Embora Freire não mencione o sociólogo francês neste ensaio, é pouco provável que não o tenha lido, dada a influência de sua obra no Brasil naquele período, sobremaneira nos campos da Educação e do Direito, ambos conhecidos por Freire. Se estivermos corretos em nossa análise, a expressão fora empregada por Freire, em consonância com a definição durkheimiana, para designar fenômenos sociais – ou “fatos sociais” na tradição durkheimiana – de longa duração.

11 Sobre a mentalidade “porvir” ou em vias de “configurar-se”, aqui chama-nos atenção não só a similaridade com o pensamento do filósofo italiano Antônio Gramsci, que já mencionava esse interregno entre o velho e o novo em termos sociais. Tomando de empréstimo as categorias de Karl Mannheim, também poderíamos sugerir uma distinção entre “ideologia” e “utopia” com o objetivo de compreender o sentido dessas mentalidades.

sociedade que, sendo sujeito de si mesma, tivesse no homem e no povo sujeitos de sua história (Freire, 2021, p. 51) [grifos nossos].

Implicitamente, sua opção está posta na maneira como formula o problema: optar por uma sociedade que, comandada por uma “elite”¹² alienante e alienada, coisifica o homem simples – privando-o de consciência e, por suposto, de tornar-se sujeito de sua própria história – ou ofertar ao povo os instrumentos críticos que o possibilitariam perceber sua condição política, econômica e social? Em tom desafiador, Freire provoca os leitores a se posicionarem frente à realidade brasileira: uma sociedade marcada por disparidades e desigualdades econômicas, culturais e políticas. Esse é a pedra angular da reflexão freireana. Por isso se afirmou acima que “parte” da chave-analítica de Freire flerta com o materialismo. Mas há outras partes que necessitam ser exploradas, à medida que compõem o seu método de análise, naquele momento apenas esboçado. A esse respeito, é preciso salientar a noção de historicidade. Para o autor, a economia, a cultura e a política se intersectam enquanto processo sócio-histórico. Assim, é possível afirmar que, desde a publicação deste ensaio, Freire rechaça toda e qualquer tentativa de naturalização das desigualdades, seja do ponto de vista essencialista ou biologista.¹³ Estas são construções sócio-históricas, portanto humanas. Disso depreende-se uma terceira parte ou dimensão constitutiva de seu método: só os próprios homens podem reverter as desvantagens e os privilégios instituídos. Note-se: Freire está falando de ação política, ou seja, de ações organizadas e transformadoras. Mas como empreendê-las se as “elites”, alienadas da realidade social e movidas por interesses escusos, e os homens simples, coisificados e alienados de qualquer laivo de consciência política por essas

12 As aspas empregadas pelo autor na palavra “elite” parecem sugerir certo domínio sobre os estudos do que se convencionou chamar “sociologia das elites”, levados a cabo por autores como Gaetano Mosca, Vilfredo Pareto e Robert Michels na primeira metade do século XX. Mais do que isso: denotam que, para Freire, a expressão “elite”, que originalmente significa produto de qualidade superior, isto é, o que há de melhor, era inadequado para nomear as classes dirigentes brasileiras. Embora o autor não mencione, parece-nos que o termo mais adequado para se referir a elas seja “oligarquia”, à medida que põe seus interesses particulares acima dos interesses do “povo”.

13 Referimo-nos, respectivamente, às tentativas de explicar as desigualdades por meio de uma predestinação divina ou uma predisposição biológica.

mesmas “elites”, não forem educados? Sim, educados! Afinal, ninguém nasce determinado, nem os membros das “elites”, nem aqueles por elas são exploradas: a conscientização e o pensamento crítico são, com efeito, os elementos que levam Freire a envidar seus esforços neste ensaio, mas também em obras posteriores, no sentido de destacar as funções crítica e política do ato educativo.

Esse quadro sócio-histórico do Terceiro Mundo¹⁴, em geral, e do Brasil, em particular, exigia tomar partido em prol de uma sociedade parcialmente independente ou de uma sociedade que se “descolonizasse”, isto é, que cortasse as amarras em relação às potências imperialistas às quais estavam (e estão) sujeitadas. Não é por acaso que, ao mencionar esse tenebroso quadro, Freire recorra aos *Los condenados de la tierra*, de Frantz Fanon¹⁵, visto que o pensador martinicano defende que qualquer política de responsabilidade com relação ao Terceiro Mundo deve passar por um processo de autorreflexão e, por conseguinte, de aprofundamento da consciência crítica e inserção na história. A educação, acreditava Freire, seria a forma mais eficaz de alcançar tais objetivos. Mas antes de encerrarmos a análise desta nota explicativa, há ainda um ponto o qual gostaríamos de comentar. A certa altura do texto, o autor fala nas dificuldades em defender e praticar uma educação que respeite a “ontológica vocação”¹⁶ do homem, isto é, que o possibilite “ser sujeito” diante de forças conservadoras cujo único propósito é a manutenção desta alienação. Para tanto, usam de um expediente ardiloso, mas eficaz: distorcem a realidade e insistem em se apresentarem como defensoras da dignidade

14 Conquanto a referida expressão não seja mais utilizada, à época era empregada para se referir aos países subdesenvolvidos, ou seja, econômica, ideológica, tecnológica e politicamente submetidos à exploração das potências imperialistas.

15 Não podemos deixar de apontar que, na década de 1960, a obra de Frantz Fanon não tinha, como hoje, grande impacto sobre os intelectuais latino-americanos. Tanto é assim que *Los condenados de la tierra*, sequer possuía uma tradução para o português. Decerto, o prefácio escrito por Jean-Paul Sartre, deu-lhe visibilidade. Todavia, nos chama a atenção o fato de Paulo Freire, sintonizado e curioso, já a havia lido em uma tradução em espanhol.

16 As referências de Freire à “ontológica vocação” do homem e ao “ser sujeito” são deveras explicativas: se há uma concepção de “natureza humana” para este autor, ela deve ser encarada histórica e socialmente. Em outras palavras, conforme se assinalou, Freire não coaduna com posições deterministas, sejam de ordem essencialista ou biologista. Do contrário, sua defesa em prol da democratização da educação não teria sentido, pois, levadas às últimas consequências, essas explicações legitimariam as desigualdades econômicas, culturais e políticas entre os indivíduos.

e liberdade humanas, entendendo que o verdadeiro esforço libertador é sinônimo de “subversão”, “massificação” e “lavagem cerebral”, de modo que: “expulsar esta sombra pela conscientização é uma das fundamentais tarefas de uma educação realmente libertadora e por isso respeitadora do homem como pessoa” (Freire, 2021, p. 53).

2.1 A gente não quer só comida...

Com relação ao primeiro capítulo, intitulado “Sociedade brasileira em transição”, Freire aprofunda algumas das ideias esboçadas em sua nota, sobremaneira o embate entre conservadores e humanistas. Mas, como veremos adiante, o conflito engendrado pelas disparidades inerentes aos pressupostos e objetivos dessas duas maneiras de pensar a sociedade brasileira – uma imbuída de eternizar o passado; outra de romper com ele e, assim, presentificar um projeto de futuro – contém nuances que carecem ser analisadas. Dito de outro modo, Freire atenta para um contexto intermediário, ou seja, típico de um processo transicional, inclusive chamando atenção para o fato de que, a depender de como essa transição for conduzida, poderemos colher diferentes resultados: estagnação ou progresso.

O autor dá início a sua análise exatamente salientando a historicidade do gênero humano. A esse respeito, trecho a seguir é deveras elucidativo:

O homem existe – *existere* – no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se. Na medida, porém, em que faz esta emersão do tempo, libertando-se de sua unidimensionalidade, discernindo-a, suas relações com o mundo se impregnam de um sentido consequente (Freire, 2021, p. 57).

Sobre esse “existir”, que se desdobra de sua condição histórica, não deixa de ser instigante a nota-de-rodapé que o autor reserva para discutir as diferenças sobre “viver” e “existir”. Recorrendo a Karl Jaspers, filósofo existencialista, Freire distingue o que é estar “no” mundo do que é estar “com” o mundo e, a partir dessa diferenciação, arremata: “Transcender,

discernir, dialogar (comunicar e participar) são exclusividades do existir. O existir é individual, contudo, só se realiza em relação com outros existentes. Em comunicação com eles” (Freire, 2021, p. 57. nota n. 4). Não há história sem indivíduos em relação. Não há indivíduos que não possuam uma leitura de si mesmos e do mundo social no qual estão inseridos. Em outros termos, a provocação freireana exuma uma velha discussão, cara à teoria sociológica: o indivíduo faz a história ou a história faz o indivíduo? Nem uma coisa nem outra. Se, por um lado, os indivíduos *são o que são* por condicionamentos sócio-históricos, de outro, a realidade sócio-histórica *é o que é* por conta das relações e embates, nem sempre isonômicos, entre grupos sociais e indivíduos. Com efeito, a solução dessa equação vai além da simples polarização desses vetores. Freire procura transcender às teorias vigentes com vistas a demonstrar que tanto o indivíduo, tomado isoladamente, quanto a sociedade, concebida como uma construção coletiva, não podem ser pensados a não ser em relação. A constatação freireana não poderia ser outra: os indivíduos e grupos em vantagem com relação à maior parte da população – situação gritante no Brasil – não desejam abdicar de sua condição. Pior: esse fato nada tem que ver com supostas inclinações particulares de seus defensores. Trata-se apenas de uma construção sócio-histórica. Logo, os poucos privilegiados (econômica, política, social e culturalmente) procuram naturalizá-la, negligenciando – ou mesmo negando – o peso das relações sociais e da história em sua produção. Freire não foi o primeiro a perceber e a bradar contra tal descabimento. O diferencial do pensador pernambucano reside em perceber que sem um trabalho de conscientização, os estratos sociais em desvantagem assim continuariam. A educação, por ele concebida como apropriação crítica da realidade social, não se restringiria a ensinar os oprimidos a ler e escrever, mas deveria ensinar a ler e escrever a realidade social, tornando-os “sujeitos”. Só assim, reitera o autor, o homem tornar-se-ia capaz de romper com as circunstâncias que o “coisificam” e o “destemporalizam”, permitindo-lhe, pois, se “integrar” – e não apenas se “acomodar” ou se “ajustar” – à realidade.

A condição de “sujeito” só pode ser alcançada mediante a temporalização e a integração do homem à realidade social, pois, sem isso, este não passaria de um estado animalesco e acrítico. Ora, como concorrer para uma transformação desse tipo sem a democratização de uma edu-

cação de qualidade? Dito mais enfaticamente: como o homem pode tornar-se verdadeiramente livre caso seja impedido por outro de perceber sua condição de sujeito histórico e crítico? Freire percebeu algo até então pouco explorado pelos analistas brasileiros: mesmo dentro de uma chave-de-leitura materialista, as desigualdades reinantes não podiam ser explicadas apenas em termos econômicos. Em outras palavras, a dominação exercida pelas “elites” brasileiras também se espraiava pela esfera cultural, por meio da privação. Sem acesso a uma educação crítica, capaz de problematizar a realidade social, as “massas” viam-se impedidas de “integrar-se”. Esse contexto configuraria uma “sociedade fechada”, na qual o diálogo entre os estratos sociais mais pauperizados e os mais abastados revela-se impossível, na medida em que uma educação crítica sequer estaria posta àqueles enquanto opção. Mas como perceber a ausência de opções dialógicas quando somos privados de instrumentos cognitivos de observação, análise, comparação e crítica? Embora Freire não formule a questão nestes termos, parece-nos óbvio que é disso que fala o autor. A falta de acesso a uma educação crítica permite a manutenção das desigualdades: sem ela, os oprimidos não constituem senão uma classe alienada, isto é, uma “massa” servil e desumanizada – pois não-livre – apta a “acomodar-se” ou “ajustar-se” à concepção social dessas mesmas “elites”. Considerar essa desvantagem histórica um elemento constitutivo da democracia lhe soava uma falácia. Não por acaso, Freire recorre aos estudos do helenista Arnold Toynbee¹⁷ para exemplificar, a partir da experiência democrática em Atenas, as diferenças entre as “sociedades fechadas” e as “sociedades abertas”. A primeira categoria, contém estruturas hierarquizadas e rígidas, por isso é pouco afeita ao diálogo: tende a forçar o homem à “acomodação” ou “ajustamento”. Por seu turno, a segunda não só pressupõe o diálogo como, também, é mais plástica e aberta ao novo, à sua “integração”. Aquela desumaniza. Esta abre-se para a humanização.

Segundo Freire, o processo de “massificação” – um dos grandes desafios modernos – concorre para que a “acomodação” ou “ajustamento” seja majoritário. O autor parece referir-se à uma “indústria cultural”, no sentido atribuído pelos filósofos frankfurtianos¹⁸, como deixa entrever ao

17 Tratou-se de um dos maiores historiadores do século XX. Nascido em 1889, na cidade de Londres, Toynbee se notabilizou sobretudo por seus estudos direcionados à civilização Egípcia.

18 Referimo-nos ao grupo de intelectuais do Instituto de Pesquisa Social, surgido e radicado

citar Erich Fromm. Essa paralisia leva a maior parte dos indivíduos a acomodar-se ou ajustar-se à realidade, impedindo-a de pensar para além das ilusões e dos “mitos” fabricados pela “massificação”. Portanto, qualquer tentativa de transcender a essa paralisia passa, necessariamente, pelo juízo crítico. Pensar que políticas de equidade social e econômica poderiam nivelar “opressores” e “oprimidos” corresponderia a perder de vista a dimensão cultural que esse desnivelamento também comporta. Com isso não estamos afirmando que Freire negligencie as desigualdades socioeconômicas, muito pelo contrário. Apenas desejamos reforçar que, para além dessas desigualdades, existe uma outra, a do diminuto acesso a uma educação crítica, atravancando uma percepção mais lúcida sobre sua realidade. A questão que se impõe pode ser assim formulada: como lutar contra aquilo que sequer percebemos? É contra essa invisibilidade do processo de opressão que Freire se insurge, pois sem educação crítica não há consciência; e sem consciência não há democracia possível. Conforme explicita:

Por isso, desde já, saliente-se a necessidade de uma permanente atitude crítica, único modo pelo qual o homem realizará sua vocação natural de integrar-se, superando a atitude do simples ajustamento ou acomodação, apreendendo temas e tarefas de sua época. Esta, por outro lado, se realiza à proporção em que seus temas são captados e suas tarefas, resolvidas. Uma época histórica representa, assim, uma série de aspirações, de anseios, de valores, em busca de plenificação. (...) Sua humanização ou desumanização [a do indivíduo], sua afirmação como sujeito ou minimização como objeto, dependem, em grande parte, de sua captação ou não desses temas (Freire, 2021, p. 61-62).

Ao se preocupar com a realidade brasileira da época, Freire é ainda mais específico – quase profético se pensarmos nos episódios políticos mais recentes, que o autor, já falecido, não pôde testemunhar:

Mas, infelizmente, o que se sente, dia a dia, com mais força aqui, menos ali, em qualquer dos mundos em que o mundo se divide, é o homem simples esmagado, diminuído e acomodado,

inicialmente na cidade alemã de Frankfurt, vinculado à principal universidade local e que, com a ascensão do nazismo entre as décadas 1920 e 1930, viu-se obrigada a migrar para os Estados Unidos.

convertido em espectador, dirigido pelo poder dos mitos que forças sociais poderosas criam para ele (Freire, 2021, p. 62).

A captação dos principais temas e dilemas de uma dada realidade sócio-histórica exige uma educação crítica e democrática, ou seja, capaz de levar em conta o ponto de vista daqueles que, estando esmagados e ludibriados por forças mais poderosas, simplesmente não têm voz ou dispõe de esquemas cognitivos que os permita reconhecer essa mesma realidade. Mas a consecução de um projeto dessa envergadura também passa pela auto-organização destes grupos com relação ao futuro, sobretudo em momentos transicionais.

Freire estava convicto de que o Brasil das décadas de 1950 e 1960 experienciava oportunidade análoga. Por isso entrevia que, sendo um período de transição, os riscos também eram enormes, pois...

Verifica-se, nestas fases, um teor que nutre a sociedade. Porque dramática, desafiadora, a fase de trânsito se faz então enfaticamente um tempo de opções. Estas, porém, só o são realmente desde que nasçam de um impulso livre, como resultado da captação crítica do desafio, para que sejam conhecimento transformado em ação. Deixarão de sê-lo à proporção que expressem a expectativa de outros (Freire, 2021, p. 64).

Mas as forças conservadoras, típicas de uma “sociedade fechada”, ainda resistiam. O próprio autor é taxativo a esse respeito:

O ponto de partida do nosso trânsito foi exatamente aquela sociedade fechada a que nos referimos. Sociedade, crescente-se, com o centro da decisão de sua economia fora dela. Economia, por isso mesmo, comandada por um mercado externo. Exportadora de matérias-primas. Crescendo para fora. Predatória. Sociedade reflexa na sua economia. Reflexa na sua cultura. Por isso alienada. Objeto e não sujeito de si mesma. Sem povo. Antidialógico, dificultando a mobilidade social vertical ascendente. Sem vida urbana. Com alarmantes índices de analfabetismo, ainda hoje persistentes. Atrasada. Comandada por uma elite superposta a seu mundo, em vez de com ele integrada (Freire, 2021, p. 67).

À medida que, na viragem do século XIX para o século XX, o país viu-se forçado a se abrir ao mercado econômico internacional, ainda que na condição de exportador de produtos primários, era uma questão de tempo para que algum grau de modernização ocorresse. Esse processo, sem dúvida, produziu condições para uma “transição”, mas, concomitantemente, fez acender o sinal de alerta das “elites” tradicionais. As forças nacionalistas, desenvolvimentistas e modernizantes, que catalisaram as sinalizações do novo tempo que se anunciava, viram-se diante da resistência daquelas forças que, por permanecerem arraigadas às suas antigas convicções ideológicas, morais e políticas, não só resistiram, mas também se ocuparam de tutelar todo o processo que, a certa altura, demonstrou-se inevitável. Afinal, assim parece-nos, havia um paradoxo na postura assumida por essas “elites” tradicionais: sucumbir à economia de mercado sem, em contrapartida, comprometer-se com as modernizações políticas e sociais processadas no próprio âmago do sistema capitalista internacional. Um caminho sem volta se desenhou, pois ao dirigem a produção para o mercado mundial, as elites brasileiras viram-se obrigadas a renunciar às antigas estruturas sociais de dominação, obsoletas diante do mundo novo que se pronunciava. Contudo, incapazes de aderirem a esses novos preceitos, essas elites procuraram retardar ao máximo a sobrevivência da lógica à qual estavam acostumadas. Mesmo aquela parcela mais arguta e liberal, supostamente mais inclinada às mudanças, nunca abdicou completamente da lógica autoritária na qual fora plasmada.

Essa situação tornou-se mais nítida a partir do século XX e teve por efeito o fraturar da unidade forjada por essas “elites”. Como esclarece o próprio autor:

Esta sociedade rachou-se. A rachadura decorreu da ruptura nas forças que mantinham a “sociedade fechada” em equilíbrio. As alterações econômicas, mais fortes neste século, e que começaram incipientemente no século passado, com os primeiros surtos de industrialização, foram os principais fatores da rachadura da nossa sociedade. Se ainda não éramos uma sociedade aberta, já não éramos, contudo, uma sociedade totalmente fechada (Freire, 2021, p. 68).

Por isso, como se afirmou, o grande desafio dos brasileiros residia em construir uma sociedade homogeneamente “aberta”. Mas os empeci-

lhós para a consecução dessa empresa, devido à fratura supracitada, eram enormes. Afinal, essa pequena, mas decisiva fratura, permitiu uma “crescente emersão popular” que, mesmo não totalmente esclarecida de sua potencialidade transformadora, clamava por uma democracia inclusiva e autêntica. Essa oportunidade histórica agudizou os ânimos políticos e ideológicos, tanto à direita quanto à esquerda do espectro político, resultando em dois grupos: os que estavam *no* trânsito e os que eram *do* trânsito. O primeiro “progressista” (a despeito das nuances dos subgrupos que o compunha); o segundo “conservador” ou mesmo “reacionário”. Havíamos nos tornado uma sociedade “sectária”, mas não “radical”. Neste ponto, em especial, Freire aproveita para diferenciar ambos os termos. O autor não vê negativamente a radicalidade, certamente por perceber que ser “radical” é ir à raiz de um problema e, portanto, exercer a capacidade crítica. A mesma coisa não se aplica à “sectarização”, pois em uma sociedade sectária cada grupo tende a impor ao grupo concorrente sua visão de mundo. Com efeito, se a primeira perspectiva é agônica – em si mesma salutar para uma democracia; a segunda é antagônica – por ver o outro não como um “adversário” de ideias e valores, mas como um “inimigo” a ser submetido, perseguido e, até mesmo, eliminado. A esse respeito, as palavras de Freire são cirúrgicas:

O grande mal, porém, estava em que, despreparado para a captação crítica do desafio, jogado pela força das contradições, o homem brasileiro e até as suas elites vinham descambiando para a sectarização e não para soluções radicais. E a sectarização tem uma matriz preponderantemente emocional e acrítica. É arrogante, antidialógica e por isso anticomunicativa. É reacionária, seja assumida por direitistas, que para nós é um sectário de “nascença”, ou esquerdista. Não respeita a opção dos outros. Pretende a todos impor a sua, que não é opção, mas fanatismo (Freire, 2021, p. 70) [grifos do autor].

Logo na sequência, ancorado nas reflexões de Emmanuel Mounier, Freire é ainda mais enfático:

O radical, pelo contrário, rejeita o ativismo e submete sua ação à reflexão. O sectário, seja de direita ou de esquerda, se põe diante da história como o seu único fazedor. Como seu proprietário. Diferem porque, enquanto um pretende detê-la, o ou-

tro pretende antecipá-la. Se a história é obra sua, pode um detê-la quando quiser, o outro antecipá-la, se lhe aprouver (Freire, 2021, p. 71).

Como podemos constatar a partir desses dois excertos, Freire rechaça toda a forma de “fanatismo” ideológico, seja à direita ou à esquerda. Tanto a atitude conservadora ou mesmo reacionária – desesperançosa e pessimista – dos primeiros, quanto a atitude utópica destes – ingênua e idealista – implicam em um suposto controle do processo histórico, bem como da definição de verdade, não sem esbarrar, é claro, no autoritarismo.

Sobre isso, não deixa de ser chamativa a posição assumida pelo autor. Tanto a direita quanto parte da esquerda, ao se apresentarem como detentoras da verdade e dos rumos históricos, ainda que por caminhos diferentes incorriam no mesmo erro: a ausência de um olhar realista e crítico e, nesse sentido, dialógico acerca das transformações sociais em curso, “transplantando”, inadvertidamente, soluções poucos viáveis ao contexto brasileiro. A situação tomaria outro rumo se ao invés da desesperança e do idealismo ingênuo, proliferasse a esperança e a crítica realista e consciente. Afinal, é em uma “época de trânsito” como a descrita, caracterizada pela sectarização, que se instala – como sugere Karl Mannheim – o fenômeno da “democratização fundamental”, da qual a crescente participação popular é corolário. Com efeito, o povo outrora “imerso” em uma “sociedade fechada” passa de mero espectador dos processos políticos e sociais, à condição de protagonista, pois “já não se satisfaz em assistir”, mas “quer participar” (Freire, 2021, p. 75). Obviamente, essa “tomada de consciência” soava a todos que estavam familiarizados com os tradicionais arranjos sociais vigentes uma “ameaça”, sobremaneira às classes e frações de classe privilegiadas.

Na interpretação freireana, o despertar do povo, ainda que tímido, foi suficiente para desencadear reações por parte daqueles cujos privilégios pareciam estar sob ameaça. Por isso, não é incomum que as elites, e mesmo os setores médios, se arregimentem e, em nome da suposta liberdade “ameaçada”, vociferem contra as demandas populares por mais participação. Adotam, por isso, paliativos assistencialistas e populistas com a intenção de esvaziar as reivindicações das massas, na esteira do adágio

“vão os anéis, mas ficam os dedos”, tentando, pois, condicionar o acesso popular à esfera política. Visam não perder o controle sobre este período de trânsito. Embora simples, a estratégia narrativa é eficaz, à medida que “Rotulam por isso mesmo os que se integram no dinamismo do trânsito e se fazem representantes dele, de subversivos. Subversivos, dizem, por que ameaçam a ordem. Esquecem-se, porém, de que o conceito de ordem não é só do mundo estético, físico ou ético, mas também sócio-histórico” (Freire, 2021, p. 76). Posto de outra forma, são seletivos quanto à “subversão”, apostando suas fichas na instauração de uma democracia sem povo. Mas o que significa ser “subversivo”? Será que ao reivindicar os direitos dos quais foram historicamente privados o povo está pondo em *xequê* a ordem social? Freire rechaça essa posição. Segundo o autor, a subversão não é o que povo reivindica, mas o que as elites e setores médios, temerosos em perder seus privilégios políticos, econômicos e culturais, recusam e retaliam: estes são subversivos justamente por atentarem contra a aquisição de uma consciência crítica e a consequente emancipação do povo. Afinal, como assevera o autor: “Sem esta consciência crítica não será possível ao homem brasileiro integrar-se à sua sociedade em transição, intensamente cambiante e contraditória” (Freire, 2021, p. 79).

A partir deste momento, sem aviso prévio, o autor executa uma manobra ousada em termos textuais, passando da esfera social à existencial. Por isso, recorre à Simone Weil e, na nota (n. 79), menciona a carta encíclica *Mater et Magistra*, do Papa João XXIII, para problematizar a importância da “responsabilidade” que os diversos estratos sociais deveriam ter em um contexto autenticamente dialógico. Mas logo expõe seu diagnóstico: no caso brasileiro, não foi o que se deu. Por quê? Porque este diálogo necessita de um povo protagonista, capaz de se contrapor à tutela imposta pelas classes dominantes.

Por fim, decidido a explicar os motivos pelos quais a ascensão popular foi atravancada, Freire retorna à esfera do social, embora relacionando-a com a esfera existencial. Nas últimas páginas do primeiro capítulo, podemos verificar esse esforço de promover uma síntese. Dois conceitos explicitados pelo autor (na verdade três, como veremos) são fundamentais para a compreensão de seu raciocínio: “consciência intransitiva” e a “consciência transitiva”. Vejamos cada uma delas.

Por “consciência intransitiva”, Freire entende o homem fechado

em um tempo e um espaço social. Comuns às “sociedades fechadas”, a “consciência intransitiva” vê-se incapaz de apreender a realidade concreta, pois, objetificada e adaptada, se descompromissa com sua existência. Em outros termos, naturaliza sua condição, sem aperceber-se dos condicionantes históricos nela contidos. Quanto à “consciência transitiva”, o autor fala de uma consciência “transitiva ingênua” e de uma “transitiva crítica”. A primeira, típicas de sociedades nas quais a intransitividade foi fraturada, abrindo-se discretamente para mudanças e transformações, apresenta-se de duas formas: uma esperançosa, visto que é a partir dessa pequena, mas importante fissura, que o homem pode atingir a “transitividade crítica”; a outra desesperançosa, pois é exatamente neste interregno, marcado por dúvidas e simplismos, que as elites, num ato subversivo, podem cooptá-la e conduzi-la a seu favor. É quando o povo, em nome da suposta liberdade, usada como bandeira política e ideológica pelas elites, deixa se colonizar e fanatizar sem perceber. Mas caso haja “responsabilidade”, esta fase “ingênua” pode abrir-se para uma transformação mais radical e esperançosa, à medida que o estimular o exercício da crítica autônoma dos indivíduos promove a legítima “integração” e a passagem para a “transitividade crítica”. Esta, por seu turno, é sempre democrática, pois ao invés de submetê-los, tutelá-los ou paralisá-los, emancipa-os. Eis o ponto nevrálgico: ao ampliar o “raio de captação” da realidade, a “transitividade ingênua”, desde que “esperançosa”, oportuniza ao homem simples passar das formas mais “vegetativas” de vida, à qual está total ou parcialmente submetido, a formas mais “críticas”. Infelizmente, em 1964, essa possibilidade foi findada em nome de interesses “internos” e “externos”. O “golpe militar brasileiro”, que recebeu amplo apoio dos setores médios e das “elites” brasileiras, mas também do imperialismo estadunidense, foi apenas a notação da sobrevida de uma velha mentalidade, cuja origem é bem mais remota. É exatamente esta origem que o autor procura explorar na sequência.

2.2 O povo salta do ovo para o esboço

No segundo capítulo, “Sociedade fechada e inexperiência democrática”, Freire executa mais um movimento textual, desta vez em direção à própria história brasileira, procurando assim entender os motivos que interromperam a passagem da “transitividade ingênua” para a “transitivi-

dade crítica”. Para tanto, perfaz as linhas gerais de nosso processo histórico, centrado na ideia da sociedade “intransitiva” ou “fechada” que antecedeu, resistiu e contaminou a sociedade “transitiva” em curso. Se no primeiro capítulo o autor procura analisar esse contexto a partir de uma perspectiva filosófica, apresentando as definições, os conceitos e os esquemas teóricos e analíticos nos quais se ancorou, no segundo se esforça por apresentar, a partir de uma visão sócio-histórica, fatos, situações e processos que corroborem sua interpretação.

Logo de início, Freire anuncia seu objetivo: “Interessa-nos, neste capítulo, analisar as linhas fundamentais desta marca, que vem sendo e continuará a ser um dos pontos de estrangulamento de nossa democratização” (Freire, 2021, p. 89). Antes, porém, de expor as “linhas fundamentais” desse “estrangulamento”, em consonância com outros intérpretes disponíveis à época, o autor menciona a “inexperiência democrática” brasileira. Segundo Freire, as condições estruturais – e mesmo culturais – de nossa colonização, por suas características predatórias, baseadas na grande propriedade rural e na escravidão, foram pouco permeáveis ao desenvolvimento de uma mentalidade mais flexível e horizontalizada, incidindo sobre as camadas “inferiores” da população: escravos, camponeses, mulheres etc. Movidos pelo espírito mercantilista, os primeiros colonizadores lusitanos que aqui chegaram não se engajaram em criar uma civilização, mas tão somente em explorar às novas terras conquistadas, a começar pela escravização dos nativos e, pouco depois, de africanos que, compulsoriamente trazidos para cá, serviriam como mão-de-obra para o “todo-poderosismo” dos “senhores das terras e das gentes”. A violência, o mandonismo e a dependência, ingredientes básicos de toda sociedade colonizada, também se fizeram presentes entre nós, brasileiros. O resultado não poderia ser outro: medo, exploração, desumanização e, é claro, mutismo daqueles que se viram acuados diante da estrutura social verticalizada erigida pelos colonizadores. Em um contexto destes, certamente o “diálogo” não estava posto como opção. Sobre o sistema colonizatório, Freire vai ao ponto nevrálgico que o define:

Não há realmente, como se possa pensar em dialogação com a estrutura do grande domínio, com o tipo de economia que o caracterizava, marcadamente autárquico. A dialogação implica em uma mentalidade que não floresce em áreas fechadas, au-

tarquizadas. Estas, pelo contrário, constituem um clima ideal par ao antidiálogo. Para a verticalidade das imposições. Para a ênfase e robustez dos senhores. Para o mandonismo. Para a lei dura feito pelo próprio “dono das terras e das gentes” (Freire, 2021, p. 94).

Essas são as características de uma sociedade “fechada”, portanto “intransitiva”. Dificilmente encontrar-se-ia espaço para a “integração”, mas apenas para a “ajustamento” ou “acomodação” das massas. Posto de outra maneira:

A distância social e característica das relações humanas no grande domínio não permite a dialogação. O clima desta, pelo contrário, é o das áreas abertas. Aquele em que o homem desenvolve o sentido de sua participação na vida comum. A dialogação implica a responsabilidade social e política do homem. Implica um mínimo de consciência transitiva, que não se desenvolve nas condições oferecidas pelo grande domínio (Freire, 2021, p. 95).

Diante dessas condições econômicas e políticas, a urbanização não pôde desenvolver-se. As “formas de solidariedade” exclusivamente privadas, surgidas durante a colônia, atravancaram qualquer germe democrático. A “submissão” imposta pelos senhores às camadas “inferiores” da população limitaram, de ambas as partes, as disposições mentais do sistema colonial brasileiro, naturalizando, por assim dizer, a exploração e a violência sobre as massas.

Essa intransitividade só foi quebrada com a chegada da família real portuguesa ao Brasil, em 1808, fomentando a urbanização, não só do Rio de Janeiro onde a corte se instalou, mas também de outras províncias. Ainda que o escravagismo tenha sido mantido, pelo menos o homem livre viu-se diante de uma experiência nova: o nascimento das escolas, da imprensa, de biblioteca, de ensino técnico etc. Decerto, o cenário não se modificou nem radical e nem rapidamente, mas, pelo menos, o antigo poder do patriciado, outrora centrado nas “casas-grandes”, deslocou-se para os parques centros-urbanos, deflagrando, no médio prazo, o surgimento de uma burguesia ilustrada e um pouco mais “aberta” quando comparada às elites rurais. Mesmo tímida, essa “rachadura” na estrutura social fora

determinante para os rumos ulteriores, visto que, em virtude da presença da Corte Portuguesa, o Brasil passou de colonial que era à condição de Reino Unido, abrindo-se às ideias liberais europeias que, a conta-gotas, começaram a pingar por aqui. Todavia, a alienação cultural era demasiadamente forte para ser superada. Afinal, como uma consciência popular democrática podia se erigir face às nossas estruturas econômicas feudais, ao isolamento da grande propriedade, à fidelidade praticada à Coroa, aos centros-urbanos verticalmente criados, ao transplantado sistema educacional dos jesuítas, aos preconceitos das elites sobre o trabalho manual – herança secular da escravidão? Dificilmente uma mentalidade transitiva crítica e radical poderia florescer. A pouca abertura promovida com a chegada da Corte logo cedeu às pressões políticas e ideológicas das elites locais. Nem mesmo a Proclamação da República, em 1889, foi capaz de romper totalmente os grilhões das experiências colonial e imperial. Prova disso é que durante esse processo, o povo esteve ausente.¹⁹ Eis aqui uma questão que não pode ser tangenciada: o que significava ser “cidadão” nas origens de nosso republicanismo? Tratou-se, pois, de democratizar os direitos políticos, civis e sociais ou de impor arbitrariamente uma agenda com vistas a assegurar os privilégios das classes mais abastadas? Para Freire, a segunda opção foi a que vingou entre nós. O republicanismo pouco representou em termos democráticos. Pelo contrário, com o término da República Velha (1889-1930), o país marchou gradualmente para um Estado de configurações autoritárias, centralizadoras e personalistas: o Estado Novo (1937-1945). Nem mesmo a redemocratização do país ao final daquele período promoveu um espírito crítico e democrático entre as camadas mais desfavorecidas da população. Decerto, o Estado Novo trouxe algum avanço infraestrutural, necessário à inserção no mercado econômico mundial do pós-guerra (1945), mas ainda assim exíguo para “democratizar a democracia”. Os esforços envidados pelo governo progressista de João Goulart (1961-1964) só fizeram despertar a ira de conservadores e reacionários. O golpe de 1964 foi o desfecho lógico deste

19 Não por acaso, Freire (2021, p. 109) faz menção à famosa frase do jornalista Aristides Lobo que, tendo testemunhado na manhã do dia 15 de novembro daquele ano a destituição do gabinete do Visconde de Ouro Preto e, a seguir, a queda do governo imperial, publicou dias depois um artigo em um Jornal Paulista, no qual se referia à apatia e desconhecimento das massas populares com relação à quartelada. Na frase original do referido artigo, entretanto, Aristides Lobo emprega a expressão “bestializado” em vez de “bestificado”, conforme a menção de Freire.

processo reativo. Com efeito, o país continuou paralisado, preso à fase da “transitividade ingênua”. Bem ou mal – é o que se deseja analisar – Freire percebeu, a partir dos esquemas analíticos com os quais dialogou, as limitações e especificidades da sociedade brasileira.

3. Um balanço da análise freireana: à guisa de conclusão

Com a intenção de realizar um balanço acerca do alcance e precisão da análise freireana, achamos por bem dividir a presente seção em três partes. Na primeira, salientaremos aqueles aspectos filosóficos, históricos e sociológicos com os quais coadunamos. Em outras palavras, destacaremos os pontos de concordância entre nós e o autor. Na segunda, todavia, procederemos inversamente. O intuito é destacar os pontos dos quais discordamos. Em virtude da subjetividade e arbitrariedade contidas nesta estratégia, de bom-grado assumimos – pois abertos a dialogar sobre as dúvidas e as críticas que porventura surgirem – a responsabilidade por possíveis equívocos interpretativos e analíticos. Por fim, tentaremos confrontar o que fomos capazes de compreender da *Educação como Prática da Liberdade* com o contexto no qual o autor a escreveu. Acredita-se, assim, que será possível avaliar, e mesmo julgar, a potencialidade deste ensaio freireano, que, como se viu, foi produzido no calor do momento e sob forte pressão de uma ditadura.

3.1 No que Freire parece ter razão?

Em 1960, o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) contabilizou que 40% da população brasileira maior de 15 anos não sabia ler e escrever e, portanto, em virtude das leis eleitorais vigentes à época, não podia votar (Vasconcelos, 2024). Os dados expostos, sem dúvida alarmantes, apenas demonstram que, durante a passagem da sociedade “intransitiva” (antidemocrática) para a sociedade “transitiva” (parcial ou integralmente democrática), a resistência dos “senhores das terras e das gentes” ainda se fez valer. Freire é bastante claro sobre os resquícios da “intransitividade”. Decerto, a teoria da transição freireana foi influenciada pelo nacional-desenvolvimentismo. O clima daquele período fomentou esse tipo de leitura entre os intelectuais brasileiros, incluindo o próprio

Freire. Todavia, assim nos parece, mesmo considerando os limites atinentes à essa perspectiva analítica – que acentua aspectos supostamente colimados, evolucionários, etapistas e lineares em termos sociológicos –, o autor pernambucano foi capaz de perceber certas contradições, inclusive apontando para os riscos que a “transitividade ingênua” comportava. A importância desta percepção fica explicitada no excerto abaixo:

Na medida, realmente, em que o homem, transitivando-se, não consegue a promoção da ingenuidade à criticidade, em termos obviamente preponderantes, e chega à transitividade fanática, seu incompromisso com a existência é ainda maior que o verificado no grau da intransitividade. (...) [isso porque] na massificação há uma distorção do poder de captar que, mesmo na transitividade ingênua, já buscava autenticidade (...) [mas] se o sentido mágico da intransitividade implica uma preponderância de alogicidade, o mítico que se envolve a consciência fanática implica numa preponderância de irracionalidade. [Disso resulta que] a possibilidade de diálogo suprime ou diminui intensamente e o homem fica vencido ou dominado sem sabê-lo, ainda que se possa crer livre (Freire, 2021, p. 86).

De fato, inspirado pelo nacional-desenvolvimentismo, Freire desenvolveu uma teoria da transição social. Entretanto, a partir de uma perspectiva dialética, isso não o impediu de perceber a complexidade concernente ao processo que, potencialmente, permitiria a passagem da fase “intransitiva” (por isso antidemocrática) às outras: a “transitiva ingênua” e, por fim, a “transitiva crítica”. O caso brasileiro é emblemático neste sentido. O golpe de 1964 significou um retrocesso em todas as esferas imagináveis: social, econômica e política. A despeito das fragilidades da “teoria da transitividade”, pelos motivos mencionados, Freire revelou grande sensibilidade ao perceber que a essa passagem, longe de constituir uma lei social, pode sofrer reveses. Acredita-se que isso resulta de sua consciência histórica. O que se quer afirmar com isso? Que o autor, cujo pensamento ainda se encontrava em estágio de maturação na década de 1960, já possuía uma visão esclarecida dos processos históricos e, por isso, advertia que as possibilidades no campo da história não podem e nem devem ser pensadas em termos determinísticos.

Um segundo aspecto a nos chamar atenção, diz respeito à visão de

que, para a promoção de uma democracia plena e autêntica, a dialogicidade não pode ser nulificada. Aliás, sobre esta discussão, Freire reitera diversas vezes a relação entre esses conceitos. Como pensar em uma democracia em que indivíduos e grupos não estejam abertos ou não possam escutar e discutir entre si? Democracia e dialogicidade constituem, portanto, elementos inseparáveis. Não se democratiza uma sociedade nulificando ou objetificando aqueles que pensam e agem em desacordo com nossas visões, valores e ações: todos devem dialogar. Sem diálogo não há democracia possível.

Disto se depreende, em nosso entendimento, mais um acerto de Freire: a democracia não pode florescer em uma sociedade marcada por uma cultura autoritária e antidualógica. Grosso modo, sociedades dessa natureza são pouco afeitas à promoção do diálogo. Em tais estruturas – verticalizadas e hierarquizadas – a imposição da força é o cerne das políticas adotadas pelos grupos socialmente privilegiados, tendo como alvo as massas. Estas, por seu turno, veem-se privadas de direitos, bem como do acesso aos instrumentos cognitivos básicos que, com algum esforço pedagógico, lhes poderia proporcionar uma visão crítica do mundo, pavimentando o caminho pelo qual passariam de “objetos” a “sujeitos”. Por isso, durante os Círculos de Cultura e, mais tarde, já à frente do Programa Nacional de Alfabetização de Adultos, Freire insistiu que a alfabetização constituía um elemento crucial para a promoção da democracia. Como sugere Kohan (2019), a perseguição ao autor por parte dos militares, tão logo o golpe de 1964 se concretizou, não foi mero acaso: Freire era visto como um inimigo, não só porque encarnava os anseios do povo por mais direitos, historicamente negados, mas, sobremaneira, porque seu método de alfabetização tinha como princípio basilar emancipar os indivíduos com relação às opressões das quais eram vítimas. Problematicar a realidade concreta, libertar o homem da massificação, permitir a “integração” das camadas populares, democratizar as esferas decisórias, tudo isso, mais do que afronta, soava aos militares um ato subversivo.

Também com relação ao processo histórico brasileiro, concorda-se, em “parte”, com a análise freireana (a parte da qual discordamos será ulteriormente exposta). Referimo-nos ao peso que o modelo colonial exerceu sobre as formas de relações sociais. Para tanto o autor acentua, com razão, o papel da grande propriedade e do escravismo nesse processo. Os

“senhores das terras e das gentes” desde o início se revelaram antidialógicos. A violência – física e simbólica – foi a tônica das relações entre as classes dominantes e os nativos, escravos e desfavorecidos em geral. Por terem se perpetrado culturalmente, essas práticas violentas tornaram-se imperiosas, “naturais”. Mesmo após as “rachaduras” ocasionadas pela penetração de novas ideias (referimo-nos ao liberalismo político e econômico que fervilhava no continente europeu e que aportaram no Brasil junto à Côrte Portuguesa), as oligarquias brasileiras demonstraram pouco interesse em renunciar a seus privilégios. Sequer os mais “ilustrados” à época defendiam uma abertura nesses moldes. Os adventos da Independência (1822) e da Proclamação da República (1889) dão provas: ambos os episódios se deram de cima para baixo. Isso significa que o povo brasileiro seja inerte? Não, não se trata disso. Aliás, até mesmo na fase “intransitiva” não faltam exemplos históricos da força popular. Entretanto, ainda que consideremos as discretas transformações sociais deste período, encontrávamo-nos em uma ingenuidade perigosa. Por quê? Porque o povo, outrora “objetificado” e “nulificado” poderia, agora, ser também “massificado”. Freire demonstrou sagacidade ao perceber que só a passagem à “transitividade crítica”, o que não se daria sem hercúleos esforços, poderia impedir que as massas fossem cooptadas e, pior, passassem a defender o ponto de vista de seus opressores. Por isso a “massificação” tornara-se o maior desafio do Brasil contemporâneo.²⁰

E o que dizer da avaliação empreendida acerca do significado do golpe de 1964? Freire é bastante preciso a esse respeito: tratou-se de uma

20 Conquanto “populismo” e “massificação” não sejam termos correlatos, o fato é que aquele depende em algum grau deste. Afinal, o líder populista sempre se dirige às massas desejando manipulá-las. Nesse sentido, não deixa de ser contraditório que uma das acusações dirigidas a Freire seja exatamente a de ser um “populista”. Como isso é possível se, desde o início, o autor se opôs à massificação e, portanto, a objetificação do povo? Desse modo, ainda que Freire tenha sido convidado pelo governo “Jango” – por muitos analistas considerado populista – para encabeçar um Programa Nacional de Alfabetização de Adultos, o simples fato de ter aceitado ao convite, ansiando expandir em território nacional aquilo que já coordenava no Estado do Rio Grande do Norte, não o torna um populista. Neste tipo de crítica, há uma tácita confusão entre defender os direitos do povo, dos quais esteve historicamente privado, com a manipulação política e ideológica interesseira. Parece-nos que Freire não estava interessado em manipular, mas tão-somente promover as bases de uma sociedade democrática. Autores como Vanilda Paiva, por exemplo, chegam a sugerir que a influência de Álvaro Vieira Pinto sobre Freire o levou a um “populismo católico de ancestralidade russa” (Freitas, 1998, p. 227).

empreitada conduzida por militares, mas não sem o apoio das elites econômicas e políticas reacionárias, com o interesse de paralisar ou, no mínimo, retardar quaisquer avanços sociais e políticos. Tão logo chegaram ao poder, esses grupos perceberam o que o Método de Alfabetização de Adultos propugnado por Freire representava o acesso das camadas inferiores da população – objetificada e nulificada – à cidadania. Afinal, caso o governo de João Goulart conseguisse nacionalizar a exitosa experiência dos círculos de cultura, a taxa de analfabetismo despencaria e, por suposto, o número de eleitores cresceria. Em termos práticos, observa Kohan (2019), isso colidia com o mandonismo ainda vigente nos rincões do país. Em outras palavras, as diversas formas de mandonismo local tendiam a ser extirpadas à medida que a conscientização das massas avançasse. “Emancipação”, especialmente a popular, não era uma palavra presente no repertório vocabular dos golpistas. Talvez por isso Freire tenha sido uma das primeiras figuras públicas presas e interrogadas pelos militares logo após o golpe.²¹

3.2 No que Freire parece se equivocar?

Na seção anterior, mencionamos a influência do nacional-desenvolvimentismo sobre a teoria da transição de Freire. Aliás, como também apontamos, ele sequer foi o único. Naquela ocasião – referimo-nos ao período que antecedeu ao golpe – vigia entre os intelectuais brasileiros um certo otimismo acerca das potencialidades do país. A urbanização crescente, a construção de Brasília, a industrialização, a conquista da Copas do Mundo de 1958 e 1962, a repercussão internacional da Bossa Nova, tenham talvez engendrado a sensação de que era de uma questão de tempo para que o Brasil deixasse o “terceiro-mundismo”, tornando-se uma potência regional e mundial. Trata-se de uma posição ingênua, como afirmamos, pois ela desconsidera dois fatores importantes: 1) a dependência econômica e tecnológica dos países “subdesenvolvidos” em relação aos países “desenvolvidos”; 2) o fato de que o “crescimento desigual”, como afirma Maurice Dobb (1974), seja entre países ou classes sociais, faz parte da dinâmica do modo-de-produção capitalista.

Quanto ao primeiro desses fatores, a “teoria da dependência” pro-

21 Sobre o conceito de “mandonismo”, recomenda-se a leitura do texto Duglas Teixeira Monteiro. Ver bibliografia.

pugnada por autores como Ruy Mauro Marini e Theotônio dos Santos, ainda que, a posteriori, devidamente criticada, teve o mérito de abrandar o otimismo daqueles que, entre o final do Estado Novo e o início do regime de exceção instaurado em 1964, tomavam o desenvolvimento brasileiro um processo inexorável. Quanto ao segundo fator, o ressurgimento do marxismo nos idos dos anos 1960 impôs uma questão fundamental: para situar o lugar que o país ocupava na dinâmica do capitalismo contemporâneo, era mister compreender a complexidade do modo-de-produção capitalista, atentando, todavia, não só para sua historicidade, mas sobretudo para as particularidades econômicas, políticas e culturais dos países que nele embarcaram. Se é bem verdade que os teóricos da dependência e os marxistas mais ortodoxos discordavam entre si, o fato é que ambos criticavam o nacional-desenvolvimentismo, por considerarem suas categorias analíticas ingênuas e incapazes de explicar o país.

A teoria do trânsito freireana²² certamente reflete muito da mentalidade nacional-desenvolvimentista. Mais do que isso, reproduz sua rigidez e otimismo. Por exemplo: as categorias de “intransitividade”, “transitividade ingênua” e “transitividade crítica”, com as quais Freire pretendeu explicar a passagem das “sociedades fechadas” para as “sociedades abertas”, conforme os dois primeiros capítulos de *Educação como Prática da Liberdade*, não são capazes de dar conta das nuances interiores a cada uma dessas supostas “fases”. A prova cabal dessa insuficiência analítica é explicitada pelo próprio autor em suas obras posteriores, na medida em que aprofunda sua compreensão acerca dos conceitos de “opressão” e “práxis”, tais como desenvolvidos em *Pedagogia do Oprimido*. Freire vinha ajudando a consolidar um novo referencial teórico que, na América Latina ganhou evidências, juntamente com os esforços no campo da sociologia, que empreendia Orlando Fals-Borda (com a sua sociologia da libertação) e na teologia, que Rubem Alves consolidava com sua tese de doutorado defendida nos Estados Unidos (*Por uma teologia da libertação*, publicada em 1969, um ano antes da publicação em inglês da *Pedagogia do Oprimido*), em grande medida inspirada na obra *Educação como prática da liberdade*. A

22 Segundo Vasconcelos (2024), essa expressão jamais foi empregada por Paulo Freire para referir-se a seu próprio pensamento. Explica o comentador que grande parte das categorias atinentes a essa “transição”, que aparecem em *Educação como Prática da Liberdade*, já estavam esboçadas em *Educação e Atualidade Brasileira*, tese de doutoramento de Freire, que, como vimos, foi originalmente publicada em 1959.

teologia da libertação nascia com estes autores, por obra de um processo interno na igreja católica e na igreja presbiteriana (pelos esforços de Alves), antes mesmo do destaque posterior dado à obra de Gustavo Gutierrez, publicada em 1971 (*Teología de La Liberación. Perspectivas*). O conceito de libertação, devedor ao instrumental de análise marxista, passava a configurar uma “nova chave analítica” em Freire, como fica claro em sua *Pedagogia do Oprimido*. Nessa obra, cuja publicação se deu apenas alguns anos depois da publicação de *Educação como Prática da Liberdade*, Freire, tendo iniciado os seus contatos com o materialismo dialético, abandona o nacional-desenvolvimentismo no qual baseou a sua teoria da transição. Ainda que epidérmica neste instante, a influência marxista – que segundo alguns comentadores teria se dado por meio da obra do filósofo italiano Antônio Gramsci – fora determinante para que o educador pernambucano deslocasse suas preocupações conjunturais – sem no entanto perdê-las de vista – para os conceitos de cultura, educação e pedagogia, aprofundando-os.²³ Talvez por isso muitas das suas obras publicadas após a década de 1970 até à sua morte, ocorrida prematuramente em 1997, contenham em seus títulos a expressão “Pedagogia”. A esse respeito, Brandão (2021, p. 91), esclarece que a utilização da palavra *Pedagogia* aos livros posteriores significava uma associação entre educação e prática social “poética-radical diante da normatividade pedagógica de seu tempo”.

Os leitores certamente vão se recordar de mencionarmos nossa discordância com relação a “parte” da análise freireana atinente ao processo histórico brasileiro. Referimo-nos ao peso conferido ao modelo colonizador adotado pelos portugueses nos três primeiros séculos pós-cabralinos. Não se questiona, em absoluto, que a grande propriedade e a es-

23 Com isso não se está afirmando que esses conceitos não estivessem presentes em suas primeiras obras, sobretudo em *Educação como Prática de Liberdade*; muito menos que tenha abandonado as análises conjunturais, o que nos parece um contrassenso. Apenas desejamos ressaltar que, a partir da influência gramsciana, Freire aprofundou algumas intuições relativas às formas de dominação cultural e, por isso, dedicou grande parte de suas obras ulteriores à reflexão sobre temas pedagógicos, demonstrando que, para além dos processos de dominação infraestruturais, ainda existem processos de dominação superestruturais. Neste ponto, em especial, há um claro posicionamento freireano com relação às teorias marxianas (sobretudo nas obras de juventude), bem como ao emprego da violência revolucionária de algumas correntes marxistas ortodoxas: antes de transformar a sociedade é preciso oportunizar aos homens sua emancipação intelectual e, mais do que isso, respeitar as escolhas democraticamente feitas pelo povo.

cravidão expliquem parte de nosso “atraso”. Aliás, ambas as experiências sociais deixaram máculas e cicatrizes históricas das quais, ainda hoje, não conseguimos nos livrar. Nossa crítica, entretanto, repousa naquilo que, mesmo implicitamente, se faz presente em sua interpretação: a ideia segundo a qual os modelos de colonização lusitano e hispânico, alicerçados na escravidão, truculência e verticalização das estruturas sociais, por si só pudessem legitimar as diferenças entre as experiências das colônias latino-americanas e as aquelas vivenciadas pelas colônias anglo-saxônicas no norte do continente. Embora apenas mencione superficialmente os conceitos de “colonização de exploração” e “colonização de povoamento”, Freire parece partir desse modelo teórico ao sugerir que o atraso e autoritarismo verificados nos países latino-americanos é resultado do modelo colonizatório – exploratório – empregado por espanhóis e portugueses. Cumpre objetar, entretanto, que a tese em questão é considerada obsoleta atualmente. Isso porque essas colônias viram surgir elites locais que se propuseram a povoá-las, muito embora tenham continuado a explorá-las, prestando contas e transferindo riquezas, por meio de impostos e/ou de outros expedientes legais, às suas respectivas metrópoles. Ademais, todo processo colonizatório implica, necessariamente, em exploração. Tanto é assim que mesmo nas colônias inglesas do Novo Mundo, a grande propriedade rural, o escravismo e a dizimação da população nativa também prevaleceram por lá.

3.3 Vale a pena não dormir para esperar...

Paulo Freire foi um intelectual esperançoso, amoroso e desde sempre aberto ao diálogo, mas não totalmente ingênuo como alguns críticos sugerem. Hoje, decorridos 57 anos da publicação de *Educação como Prática da Liberdade*, seu autor tornou-se alvo das críticas e difamações da extrema-direita, que claramente se apoia na estratégia beligerante da “guerra cultural”. Por isso, mesmo após 27 anos de sua morte, não é incomum vermos seu nome envolvido em polêmicas. Veja-se, por exemplo, a avalanche de ataques que os representantes dessas forças reacionárias no Brasil dirigiram ao autor, a contrapelo de seu pensamento: escola sem partido, escolas cívico-militares, revogação do título de Patrono da Educação Brasileira, fim da gratuidade do ensino superior público, contrarreforma do ensino médio, base nacional comum curricular, *home-schooling*

etc. Tudo isso só revela o incômodo provocado pelo pensamento freireano aos que desejam prolongar a massificação. Sobre os diversos e principais lugares-comuns atribuídos a Freire, sugerimos a leitura de nossa recente publicação, intitulada *Desconstruindo o lugar comum sobre Paulo Freire*.

Mas voltemos à obra supracitada. Pouquíssimas vezes a expressão “utopia” nela aparece.²⁴ Ainda assim, é impossível textualmente negar sua presença, intensificada nas obras subsequentes. O autor parecia entrever que a luta em torno de pautas como liberdade e igualdade passa, necessariamente, pela condição tipicamente humana de pensar, criticar, discordar, dialogar e, sobretudo, projetar um amanhã mais justo. Recordemos que, etimologicamente, a palavra utopia, de origem grega, significa “lugar algum” ou “aquilo que não tem lugar”. Em outros termos, conforme assevera Teixeira Coelho (1985), utopia remete à capacidade humana de projetar um lugar melhor que, inexistente no tempo presente, pode concretizar-se no futuro. Não se trata, portanto, de uma formulação quimérica ou fantasiosa, mas de um projeto, pessoal ou coletivo. E mesmo que o resultado obtido não esteja em completa conformidade com aquilo que originalmente projetamos, sem dúvida o esforço indignado em modificar a realidade concreta na qual nos encontramos, é o que lhe dá sentido. Como irá afirmar Freire em sua *Pedagogia da Autonomia* (1997), muito mais do que um sonho ingênuo, desgarrado da realidade concreta, a capacidade utópica é um “imperativo existencial” que move a humanidade em direção à transformação do presente e à concretização de um futuro melhor. Ora, não foi essa capacidade a responsável pelas conquistas históricas da humanidade? Não foi a utopia o que levou nossa espécie, entre erros e acertos, a questionar, lutar, inventar e solucionar problemas? Pode-se ou não concordar com Freire sobre muitos aspectos de sua vasta obra. Mas quem, entre nós, não se levanta todos os dias sem projetar o porvir? Não somos autômatos, mas humanos. Negar esse fato significa atentar contra nossa própria condição. Negue-a quem puder: vale a pena não dormir para esperar!

24 A mencionada expressão só aparece nesta obra quando o autor se refere à celebre obra do sociólogo húngaro Karl Mannheim, *Ideologia e Utopia*.

CAPÍTULO 2

EXTENSÃO OU COMUNICAÇÃO? OS FUNDAMENTOS GNOSIOLÓGICOS DO MÉTODO FREIREANO

Introdução

Em 1969, alguns anos após exilar-se no Chile em decorrência do golpe civil-militar que destituiu o governo João Goulart (1961-1964) no Brasil, Paulo Freire publica o ensaio *Extensão ou Comunicação?* A elaboração do texto original deu-se, entretanto, alguns meses antes, depois que o educador pernambucano, a convite do governo chileno do reformista Eduardo Frei, aceitou ao desafio de coordenar o Instituto Nacional de Desenvolvimento Agropecuário (Indap) com vistas a combater os altos índices de analfabetismo que assolavam aquele país.

Como os dos demais países vizinhos, os índices chilenos revelavam-se alarmantes: entre 25% e 30% de analfabetos. Em contraste com a população urbana, porém, os números eram ainda mais escabrosos: 60% da população rural. Sem dúvida, a experiência exitosa de Freire à frente do Plano Nacional de Alfabetização (PNA) no Brasil, bem como a compartilhada por Paulo de Tarso, Ministro da Educação durante o governo Goulart – também perseguido, deposto e exilado depois de 01 abril de 1964 – concorreram para que o tal convite lhe fosse endereçado. Tanto o contexto social chileno quanto as credenciais do educador falavam por si: o primeiro acometido por uma grave crise social; o segundo com a experiência requerida à superação do problema.

Mas qual a importância deste trabalho para o pensamento freireano? Eis o problema central deste artigo. *Extensão ou Comunicação?* não é o principal, muito menos o mais celebrado trabalho de Freire. Sequer é possível afirmar que, fora dos círculos de estudiosos dedicados à sua obra, seja conhecido. Não se trata de um trabalho de grande repercussão como o

foram *Pedagogia do Oprimido* (1970) e *Pedagogia da Autonomia* (1997), ambas publicadas na sequência. Todavia, sua importância não deve ser menorizada, pois, para além da análise empreendida sobre as condições de vida do campesinato chileno, nela é possível localizar o que é a educação na acepção de Freire.

Neste sentido, não seria absurdo afirmar que *Extensão ou Comunicação?* contém as posições epistemológicas de seu autor. Mais do que isso: manifesta as implicações destas posições sobre sua metodologia. Se este trabalho é hoje mais conhecido dos especialistas freireanos do que do grande público, isso se deve a fatores diversos – o que não se pretende analisar aqui. Não obstante, acredita-se piamente que ele possa elucidar não só a visão de Freire sobre o papel do educador popular, mas também as formas relacionais verdadeiramente democráticas entre este e seus educandos.

Para dar conta dessas demandas, optou-se por dividir este capítulo em três partes. Na primeira, procuramos contextualizar sua elaboração, procurando compreender a complexidade política e social chilena durante a passagem de Freire por aquele país. Na segunda, a partir do próprio texto de Freire, anseia-se sintetizar os pontos cardeais de seu pensamento, com vistas a oferecer aos potenciais leitores uma noção acerca de suas propostas educacionais. Por fim, na terceira e última parte, pretende-se apreender os pressupostos epistemológicos dos quais Freire partiu para respaldar teoricamente o método de alfabetização criado no Brasil e, depois, replicado no Chile. A intenção é saber mais sobre as implicações políticas, sociais e culturais de seu método e, sobretudo, porque alguns grupos políticos voltaram-se contra Freire, acusando-o, inclusive, de “comunizar” os estratos sociais mais pauperizados da população, não só brasileiros, mas também chilenos, desestabilizando a ordem social vigente.

1. Do golpe no Brasil à experiência chilena!

Semanas após o golpe de 1964, Freire, preso e interrogado por duas vezes, decide deixar o país para evitar represálias do novo governo. O primeiro destino foi a Bolívia, onde ficou apenas algumas semanas. A seguir, conseguiu permissão e viajou para o Chile e, a convite do governo moderadamente progressista de Eduardo Frei, tomou frente em um ousado

projeto de alfabetização naquele país (Brandão, 1990; Haddad, 2019).

A intenção era combater os altos índices de analfabetismo, sobremaneira entre a população campesina. Adaptar-se a uma nova realidade não foi fácil para Freire: era desconhecedor da língua daquele país e estava longe de seus amigos e compatriotas. Nem mesmo a chegada de sua família foi capaz amenizar o sentimento que o exílio representava, pelo menos no princípio. Mas a proposta do governo chileno, devidamente aceita, teve uma incidência bastante positiva sobre o autor. Tratava-se não só de uma oportunidade de trabalho, portanto, de sustentar sua família em terra estrangeira, mas de continuar a trabalhar como educador e a pensar sobre os dilemas atinentes ao seu campo de atuação. Experiência não lhe faltava: o bem-sucedido projeto em Angicos (RN) o havia credenciado, ainda durante o governo de João Goulart, para tocar a iniciativa hercúlea do governo chileno.

Ao aceitar o convite, Freire tratou de se inteirar das peculiaridades da cultura local. Primeiramente aprimorando a proficiência da língua espanhola e, depois, sondando a cultura dos camponeses chilenos, com o objetivo de compreender melhor seus modos de sentir, pensar e agir. O pensador pernambucano, pouco a pouco, foi tornando-se cômico da complexidade da sociedade chilena. Evidentemente, ele não partia do nada. Havia muitas semelhanças entre o campesinato chileno e o brasileiro.

Em ambos os países, as taxas de analfabetismo eram escabrosas, sobremaneira entre a população rural. Também em ambos os países Freire teve a oportunidade de coordenar projetos, em escala nacional, com vistas a reverter esse quadro. Não seria deveras exagerado afirmar que o governo chileno oportunizou a Freire continuar os trabalhos iniciados durante o governo de Goulart. Mas essa “continuidade” não pode ser tomada em termos absolutos. Também existiam diferenças culturais, linguísticas, políticas etc. Qualquer tentativa de transplantar o método de alfabetização empregado no Brasil para outra realidade social exigia não só adaptações, mas também uma revisão crítica. Ao fim e ao cabo, a experiência chilena revelar-se-ia a primeira dentre muitas que autor enfrentaria no decorrer de sua trajetória.

Talvez por isso, em *Extensão ou Comunicação?* Freire problematize as

relações entre educador e educando, ciência e senso-comum e, como o próprio título deixa entrever, extensão e comunicação. Mais do que isso: se esforça em descrever os pontos cardeais de seu método e, nas entrelinhas, revelar suas predileções teóricas, essenciais para a compreensão de suas obras subsequentes. A relação que estabeleceu com os camponeses chilenos, certamente o imputaram a escrevê-la. A importância da dialogicidade nas relações pedagógicas é, sem dúvida, o fulcro desta obra. Trata-se, pois, de uma espécie de pilastra, sem a qual não é possível ao educador e ao educando se aproximarem.

Durante todo o período em que residiu e atuou no Chile, Freire pôde constatar – o que também já havia feito no Brasil – as fragilidades dos métodos tradicionais de ensino: o primado do educador no processo de ensino-aprendizagem, a negligência deste com relação à realidade concreta dos educandos e a ausência de vias dialógicas capazes de aproximá-los com vistas a uma construção compartilhada de conhecimentos. Ao mesmo tempo, também foi instado a refletir sobre suas experiências de alfabetização anteriores, visando compreender melhor o alcance de seu próprio método. Neste sentido, o autor parecia ter clareza acerca das críticas que lhe foram endereçadas por grupos políticos e ideológicos conservadores entre seus compatriotas e, naquele momento, repetidas em terras chilenas.

Ao escrever esta obra, portanto, Freire parecia ter em mente três objetivos bem delineados: 1) esclarecer, inclusive para si mesmo, os pontos fundacionais e balizadores de seu método; 2) estabelecer uma ruptura definitiva com os métodos tradicionais de ensino – tema que reaparecerá em *Pedagogia do Oprimido*; 3) contrapor-se aos críticos que, levianamente, o acusavam de propugnar e difundir o comunismo quando, na verdade, tão-somente desejava democratizar a educação.

Esses objetivos, indubitavelmente, foram ficando claros para Freire à medida que seu esforço para engendrar vias de acesso cultural e educacional às parcelas historicamente excluídas encontrava resistência por parte de grupos conservadores e/ou reacionários, temerosos diante da possibilidade de perder seus privilégios com a ascensão das classes desfavorecidas. Isso porque, tanto no Brasil quanto no Chile, mas de maneira genérica na América Latina que, entre a segunda metade do século XVIII e primeira do século XIX, conseguiram se emancipar com relação às suas

antigas metrópoles, alcançando a independência, se presenciou uma verdadeira rebelião conservadora. Qualquer posição reformista-progressista era encarada como uma posição revolucionária, de teor comunista. Por isso Freire foi tão questionado e criticado por esses grupos. A experiência chilena, todavia, parece ter reforçado seu espírito “combativo” – termo aqui empregado para referir ao papel do intelectual público, que, diante de críticas injustas, contra-argumenta, isto é, defende seus pontos-de-visa, sem perder a compostura e o decoro inerentes ao debate democrático.

Com efeito, uma obra como *Extensão ou Comunicação?* parece conter muito mais do que sistematização do método de ensino que consagrou seu autor: também inclui uma crítica contundente e cirúrgica às antigas concepções pedagógicas, consideradas obsoletas diante das necessidades das massas oprimidas. Mais do que isso: pretende sublinhar a importância do educador popular na consecução de uma educação verdadeiramente libertadora, isto é, capaz de promover a autonomia intelectual dos educandos.

Como se sabe, esta percepção de Freire teve início ainda no Brasil, quando desenvolveu seu método de alfabetização de adultos. Mas foi no Chile que as dúvidas do autor se converteram em convicções: sem educação crítica – sem a qual não é possível romper com os grilhões do senso-comum – não haveria ferramentas que possibilitassem aos oprimidos escaparem ao processo de dominação. A realidade social dos países latino-americanos à época dava provas disso. Após séculos sendo espoliados por suas metrópoles europeias e elites locais, estes países, que viveram a escravidão, o mandonismo, o patriarcalismo e patrimonialismo ainda sofriam fortemente com os ecos do passado. Muitos deles, inclusive, ainda eram predominantemente rurais e, portanto, traziam as mazelas histórico-culturais da grande-propriedade e do escravismo.

A passagem de Freire pelo Chile, só reforçou tal impressão. Naquele país, como a exemplo do que aconteceu no Brasil, Freire viu-se diante de resistências, bravatas, distorções e acusações, enfim, de todo o tipo de artifício com vistas a impedir o processo de democratização da educação por ele conduzido. Mas por que *Extensão ou Comunicação?* constitui uma obra fundamental na bibliografia de Freire? Posto de outro modo, por que esta obra, tão pouco conhecida do público em geral, contribui para o entendimento de seu pensamento pedagógico? É o que se deseja explorar

na próxima seção.

2. A pergunta que não quer calar

Extensão ou comunicação? A pergunta que dá título ao ensaio de Freire não é desproposita, e nem se quer calar. Pelo contrário, ela não só retraduz os anseios pedagógicos do autor, mas também apresenta – e esse talvez seja o seu maior intuito – um caminho, isto é, um método com vistas a oportunizar às classes menos favorecidas uma via de acesso ao que, historicamente, sempre lhes foi negado: a educação.

Mesmo as políticas progressistas, prenhes de boas-intenções, mas ingênuas quanto aos caminhos a serem percorridos para concretizá-las, correm o sério risco de falhar. A ausência de um método que leve em conta a realidade concreta e as experiências existenciais dos educandos pode, quando muito, apenas reforçá-las, mas não as suplantá-las. Freire sabia disso. O Chile foi para ele uma escola. Por isso, atentamente observou os gargalos, as dificuldades e, sobremaneira, deparou-se com os mesmos equívocos pedagógicos testemunhados em seu país de origem.

Algun arguto leitor certamente objetaria: mas Freire não tinha um método quando, durante os governos de Goulart e Frei, respectivamente correspondentes ao Brasil e ao Chile, aceitou ao desafio de reduzir os altos índices de analfabetismo nos dois países? Métodos não nascem prontos, são construídos, responder-se-ia. Por vezes, é a colisão entre o pensamento e a realidade o que refina um método. Mais do que isso: é a percepção de que, com vistas a refiná-lo, é preciso refletir radicalmente acerca de seus pressupostos, dialogando, pois, com as mais diversas fontes e teorias preexistentes, seja para aproveitar este ou aquele aspecto, seja para refutá-las integralmente. Mais uma vez, é mister reiterar, Freire tinha consciência disso.

Não por acaso, *Extensão ou Comunicação?* foi pensado e escrito durante sua estada no Chile. Tratava-se da primeira experiência de Freire com alfabetização de adultos em outro país, conquanto a resistência lá encontrada fosse análoga a que enfrentou em sua terra natal.

Esclarecer as motivações e os pressupostos de seu método pedagógico, tornou-se premente. A pergunta que dá título ao ensaio, deixa en-

trever o desafio que o autor se faz: extensão ou comunicação? Em outras palavras, uma educação que priorize a pressuposta autoridade científica e professoral, desconsiderando as vivências e experiências dos educandos, ou uma educação que, ao pautar-se por valores dialógicos e humanistas, as tenha em consideração, eliminando as hierarquias e relações de poder cortejadas pelos métodos pedagógicos tradicionais? Eis a questão que Freire se autoimpõem e, na medida do possível, pretende responder.

2.1 O método freireano *versus* o método tradicional

O ensaio *Extensão ou Comunicação?* está organizado da seguinte forma: um “Prefácio à edição chilena” e uma breve “Introdução”, seguidos de três capítulos, cada qual dividido em duas partes. No primeiro, encontram-se os seguintes temas: “Aproximação semântica ao termo extensão” e “O equívoco gnosiológico da extensão”. No segundo temos: “Extensão e invasão cultural” e “Reforma agrária, transformação cultural e o papel do agrônomo-educador”. Por fim, no terceiro e último, os temas abordados são: “Extensão ou comunicação?” e “A educação como situação gnosiológica”.²⁵ Feita esta breve apresentação acerca de sua estrutura, cumpre ainda sublinhar que, grosso modo, o ensaio evidencia uma clara preocupação do autor: lançar algumas luzes sobre a concepção de educação tradicional, distinguindo-a do modo como ele, Freire, a concebia. Isto posto, passemos a uma análise mais pormenorizada de seus argumentos.

Nos primeiros parágrafos da “Introdução”, sempre muito organizado, Freire (2021, p. 13) expõe aos leitores os objetivos que pretende cumprir:

Partindo da análise semântica do termo “extensão”, passando pela crítica a seu equívoco gnosiológico, detendo-se em considerações a propósito da invasão cultural, discutindo a reforma agrária e a mudança, opondo à extensão a comunicação, o autor discute, finalmente, a educação como uma situação gnosiológica, em cuja prática a “assistência técnica teria outras dimensões” [grifos do autor].

Aproveita a ocasião para esclarecer que esse estudo é “fundamen-

25 No caso deste nosso trabalho, utiliza-se a edição em português, publicada pela Editora Paz e Terra, visto que o texto original foi escrito em espanhol. Consultar a bibliografia.

talmente aproximativo”. Em outros termos, trata-se de um ensaio reflexivo e crítico, cujas pretensões restringem-se a problematizar a atuação do agrônomo junto aos camponeses, considerando, pois, o contexto agrário chileno e o esforço depreendido pelo governo com vistas a reformá-lo. O trabalho de cunho assistencialista realizado pelo agrônomo careceria de um olhar crítico acerca do educando, mais idealizado do que percebido em sua realidade concreta. Afinal, não obstante as boas intenções deste profissional, seu trabalho tem desdobramentos pedagógicos que não podem e nem devem ser ignorados. Embora sucinto, o texto introdutório revela o centro das preocupações freireanas: o homem concreto e a realidade, também concreta, que o condiciona – trate-se do agrônomo ou do camponês.

A seguir, dando início ao primeiro capítulo, o pensador pernambucano se esforça em compreender as implicações semânticas do termo “extensão”, empregado, pois, para referir-se ao trabalho executado pelo agrônomo. Partindo de uma análise semântica, Freire alude a dois sentidos, um de “base” e outro “contextual”, que todas as palavras encerram. No caso da palavra “extensão”, oriunda da arquitetura, e ulteriormente empregada também em economia, linguística, psicologia, antropologia, sociologia etc., Freire sublinha que é esse último recorte – o sociológico – o que lhe interessa.

Neste contexto, o termo indica “a ação de estender e de estender em sua regência sintática de verbo transitivo relativo, de dupla complementação: estender algo a” (Freire, 2021, p. 16). Dito de outro modo, quem estende (emissor), estende algo (objeto direto da ação verbal) a alguém (receptor do conteúdo do objeto da ação verbal) – respectivamente os polos ativo e passivo de um processo supostamente horizontalizado que, ao fim e ao cabo, revela-se vertical, visto que o primeiro impõe ao segundo uma ação verbal qualquer. Eis o cerne da crítica freireana: aquilo que aparenta ser uma via comunicacional, trata-se, na verdade, de uma ação colonizatória, pois desrespeitosa e impositiva face aos valores, conhecimentos e experiências – os modos de ser, pensar e agir – do receptor.

Quicá, a intenção do “agrônomo-educador” talvez fosse mais nobre: contribuir para o projeto reformista do governo. Na prática, porém, não era isso o que ocorria. Alçado à condição de educador pelas circunstâncias, este profissional não dispunha de um arcabouço pedagógico ca-

paz de orientar suas relações com o camponês, tampouco de contextualizá-las em um sentido crítico. Por isso, tão-somente reproduzia as fórmulas da pedagogia tradicional, segundo as quais um transmite (por deter o conhecimento técnico-científico) e um outro aprende (pois arraigado ao senso-comum e nulificado em sua existência concreta). O camponês, por seu turno, via-se submetido à suposta autoridade intelectual daquele, prosseguindo enredado à sua condição ingênua e acrítica. O resultado não poderia ser outro: o diminuto avanço de ambos os lados. A ineficácia verificada por Freire residiria, em grande parte, na ausência de uma reflexão mais detida acerca das implicações semânticas da palavra “extensão”, concebida como mera transmissão das técnicas agrônômicas aos camponeses. Para tanto, orientado pelos estudos de Pierre Guiraud sobre as obras de Ferdinand Saussure e Charles Bally, Freire lança mão de uma análise semântica, empregando a concepção de “campos associativos” deste último autor, para o qual “dentro de uma unidade estrutural linguística, se estabelecem relações associativas que vão se desdobrando entre os campos significativos dos vários termos” (Freire, 2021, p. 19).

Essa concepção, quando aplicada à “extensão”, revela dimensões es-tarrecedoras: o termo aparece associado à “transmissão” (de um conhecimento), “sujeito ativo” (o que estende), “conteúdo” (escolhido por quem estende), “recipiente” (do conteúdo), “entrega” (de algo que é elevado por um sujeito a outro), “messianismo” (por parte de quem estende), “superioridade” (do conteúdo de quem entrega), “inferioridade” (dos que recebem), “mecanicismo” (na ação de quem estende) e “invasão cultural” (refletida na visão de mundo dos que sobrepõem seus conhecimentos, supostamente mais elevados, aos dos que recebem).

Longe de um “purismo linguístico”, a análise semântica freireana demonstra que a ação extensionista se caracteriza por um *modus operandi* que, envolvida por um discurso puramente técnico-científico, escamoteia, mecaniciza e normaliza a imposição do agrônomo sobre o camponês, objetificando-o. Dito mais precisamente, obstaculizado no ato de se comunicar com o agrônomo, o camponês acaba por se deixar “persuadir” e “domesticar”, submetendo-se às receitas certas e infalíveis a ele prescritas.

A esse respeito, Freire (2021, p. 22) é cirúrgico: “não vemos como se pode conciliar a persuasão para a aceitação da propaganda com a educação, que só é verdadeira quando encarna a busca permanente que fa-

zem os homens, uns com os outros, no mundo em que e com que estão, de seu *ser mais*’.

Por sua verticalidade, portanto, a relação entre o “agrônomo-extensionista” e o camponês – na qual aquele é o sujeito e este o objeto – não é verdadeiramente educativa, ou seja, voltada para uma “prática de liberdade”, mas tão-somente “domesticadora”. A diferença entre essas concepções de educação fica evidenciada na seguinte passagem, presente no início da segunda seção, quando o autor se propõe a discutir os equívocos gnosiológicos do extensionismo:

Por isso mesmo, a expressão “extensão educativa” só tem sentido se se torna a educação como prática de “domesticação”. Educar e educar-se, na prática da liberdade, não é estender algo desde a “sede do saber” até a “sede da ignorância” para “salvar”, com este saber, os que habitam nesta (...) Ao contrário, educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isso sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem e possam igualmente saber mais (Freire, 2021, p. 25).

Segundo Freire (2021, p. 27), o primeiro equívoco das práticas extensionistas reside em sua dinâmica, reduzida à pura ação de estender um conteúdo a alguém, tornando o conhecimento estático e mecânico. Ademais essas práticas visam tão-somente substituir uma forma de conhecimento por outra, tomando o camponês como objeto e não como sujeito. Em termos gnosiológicos, o conhecimento é ingenuamente concebido como uma relação assimétrica, na qual algo deve ser transferido e/ou depositado nos educandos, negligenciando, por assim dizer, as diversas fases e níveis necessários a uma apropriação crítica. Não é essa, definitivamente, a posição assumida por Freire, visto que em sua visão...

O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica invenção e reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu

conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato (Freire, 2021, p. 27-28) [grifos do autor].

As implicações da crítica freireana são demasiadamente potentes. Afinal, como o autor faz questão de ressaltar, “conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos”. Ou seja, exige que o sujeito se aproprie do conteúdo “aprendido”, transformando-o em “apreendido”. Quem de fato “aprende”, “aprende” um conteúdo, reelaborando-o, reinventando-o, isto é, o ressignificando a partir da realidade concreta na qual está inserido. Consumado este processo, vê-se capaz de mobilizá-lo autônoma e livremente, porque se fez “sujeito”. Dito de outro modo, desafiado e mediatizado pelo objeto cognoscível que busca conhecer, o sujeito, enfim, pode exercer o pensar livremente a respeito de si mesmo e de suas relações “no” e “com” o mundo, superando a objetificação à qual havia sido reduzido.

Não obstante, as práticas extensionistas apenas revelam ou desvelam aos indivíduos uma nova presença, a dos conteúdos estendidos. Como assevera o autor: “a captação destes, como mera presença, por si mesma, não possibilita, àqueles que os captam, que deles tenham um verdadeiro conhecimento. É que a mera captação dos objetos como coisas é um puro dar-se conta deles, e não ainda conhecê-los” (Freire, 2021, p. 30). Faltaria ao “agrônomo-extensionista” a capacidade de perceber o homem (neste caso o camponês) como um “ser-em-situação”, isto é, de trabalho e transformação, portanto, como um ser da “práxis”.

Então, como suplantar e superar essa situação? Afinal, como o próprio autor admite, o domínio da opinião ou da *doxa* é imperioso nessas comunidades camponesas. Isso significa que a imposição de um conhecimento técnico seria percebida ingenuamente. Isso porque o camponês, mediatizado pela realidade concreta, ainda nutre percepções preponderantemente mágicas acerca do mundo objetivo.

Esta é a razão pela qual, ao perceber um fato concreto da realidade sem que o “ad-mire”, em termos críticos, para poder “mirá-lo” de dentro, perplexo frente à aparência do mistério, inseguro de si, o homem se torna mágico. Impossibilitado de captar o desafio em suas relações autênticas com outros fatos, atônito ante o desafio, sua tendência, compreensível, é buscar, além das relações verdadeiras, a razão explicativa para o dado percebido.

Isso se dá não apenas com relação ao mundo natural, mas também quanto ao mundo histórico-social (Freire, 2021, p. 32).

Longe de objetar o modo de vida mágico experienciado pelo camponês, Freire apenas quer chamar a atenção para o fato de que, encontrando-se no estágio de consciência inerentes às sociedades “fechadas ou intransitivas” – conforme exposto em *Educação como Prática de Liberdade* – este se sente “invadido” quando um corpo estranho (neste caso os procedimentos técnicos estendidos pelo agrônomo) se sobrepõe, por meio de outra linguagem, outra estrutura e outra maneira de atuar, à seu modo de existir “no” e “com” o mundo.

Como não se sentir “invadido” ou “colonizado” em tais circunstâncias? Como não temer essa nova presença e, por conseguinte, a ameaça por ela representada ao equilíbrio interno da comunidade? Para Freire, qualquer reação frente a esse tipo de invasão-imposição cultural por parte desses grupos, não passa de um ato de “defesa natural” do grupo visando, pois, preservar suas formas de existir e coexistir “no” e “com” o mundo – em outras palavras, com a sua “cultura”. Pensar a resistência camponesa como uma manifestação de ignorância frente à “bem-intencionada” ação do agrônomo, soa estranho ao autor. Caberia a este humildemente dialogar com o camponês e, na medida do possível, inteirando-se de sua cultura (sem jamais impor-lhe a sua própria num arroubo de “superioridade”), demonstrar a eficácia dos conhecimentos técnico-científicos para o trabalho que realizam, mas nunca sem deixar de escutá-los. A reação do camponês não só revela a incapacidade do agrônomo em despir-se da suposta “superioridade” cultural da qual se vê imbuído, mas também de perceber o caráter “messiânico” e “purificador” conferido à sua intervenção.

Neste contexto de imposição, a reação do camponês é mais do que compreensível. Por encontrar-se próximo ao mundo natural, ele se sente mais como parte dele do que como seu admirador ou transformador e, por essa razão, reluta contra o que considera uma invasão, quando não, tomando-a também magicamente. O nível de consciência em que se encontra não o permite proceder de outra forma. A passagem da *doxa* ao *logos* não se dará, portanto, pela simples transferência das técnicas agrícolas que os agrônomos tão bem dominam. É preciso antes, assevera Freire,

problematizar as dimensões antropológica, epistemológica e estrutural de sua intervenção da relação que ele estabelece com o camponês caso se queira lograr êxito. Afinal, “eles se encontram de tal forma próximos ao mundo natural que se que se sentem mais como parte dele do que seus transformadores” (Freire, 2021, p. 36).

A insistência do agrônomo em estender suas técnicas nada tem a acrescentar quando desprovida de uma reflexão apurada e ampliada sobre a realidade cultural que encerra e condiciona a leitura de mundo do camponês. Sobre isso, Freire é taxativo:

A extensão em si mesma (e, quando não o é, está sendo mal denominada), enquanto um ato de transferência, nada pode fazer nesse sentido. Reconhecemos que a simples presença de objetos novos, de uma técnica, de uma forma diferente de proceder, em uma comunidade, provoca atitudes que podem ser tanto de desconfiança, de recusa, total ou parcial, como de aceitação. O que não se pode negar é que, ao manter-se o nível de percepção do mundo, condicionado pela própria estrutura social em que se encontram os homens, estes objetos ou esta técnica, ou esta forma de proceder, como manifestações culturais estranhas à cultura em que se introduzem, poderão também ser percebidos magicamente. Daí a distorção que podem sofrer no novo contexto ao qual foram estendidos (Freire, 2021, p. 37-38).

Em outras palavras, a substituição de procedimentos mágicos por técnicas “elaboradas”, envolve necessariamente a cultura, isto é, o nível de percepção social, a linguagem e o pensamento dos educandos. Com efeito, ao agrônomo cujo propósito seja o de contribuir para a superação da visão mágica de mundo sustentada pelos camponeses, cumpre considerar as dimensões antropológica, epistemológica e estrutural que o condicionam. Fora disto, qualquer esforço em vistas de estender ao camponês um conjunto de técnicas se reduzirá a um mero exercício de adestramento, jamais a um ato educativo.

2.2 O extensionismo como “invasão cultural”

O segundo capítulo do ensaio divide-se em duas partes ou seções. Na primeira, a intenção de Freire é discutir o caráter antidialógico e intrusivo da ação extensionista, denunciando sua incompatibilidade com

a uma educação autêntica, crítica e democrática. Para tanto, o educador retoma o conceito de “invasão cultural”, apenas tangencialmente empregado no capítulo precedente, visando, pois, aprofundá-lo. Ao empregar esse expediente, Freire parece gravitar em torno da obra de Frantz Fanon (1977), cuja repercussão nos países terceiro-mundistas se fez valer no decorrer da década de 1960, no momento em que as colônias africanas se insurgem contra as metrópoles europeias na luta por sua independência política, econômica e cultural.

A menção ao pensador martinicano, especialmente a seu livro *Os condenados da terra*²⁶, não é fortuita. Este médico psiquiatra e filósofo preto, envolvido diretamente no processo de emancipação política da Martinica, colônia francesa, teve e tem um papel determinante para as lutas anticolonialistas contemporâneas. Respeitado por autores como Jean-Paul Sartre, prefaciador da obra, Fanon vai muito além da análise política acerca dos efeitos perniciosos dos processos colonizatórios, mas, denuncia seus desdobramentos culturais e psíquicos. Sabe-se que, a essa altura, Freire já havia tomado contato com o pensamento de Fanon.²⁷ Não obstante, a colonização cultural ressurgiu em seu ensaio através do conceito de “invasão cultural”.

Em tom crítico, o pensador pernambucano aponta o caráter antidialógico e autoritário da ação extensionista, à medida que o agrônomo, reduzido a seu espaço histórico-cultural e à sua visão de mundo, sobrepondo-se, ao sistema de valores e visões dos agricultores. Esse tipo de relação é denominado por Freire “invasor-invadido”, configura-se autoritária, visto que...

O primeiro atua, os segundos têm a ilusão de que atuam na atuação do primeiro; este diz a palavra; os segundos, proibidos de dizer a sua, escutam a palavra do primeiro. O invasor pensa, na melhor das hipóteses, sobre os segundos, jamais com eles;

26 Aqui se utiliza uma edição mexicana, portanto, em língua espanhola. Consultar a bibliografia.

27 Não deixa de chamar a atenção o fato de que, excetuando os especialistas dedicados ao pensamento decolonial, a obra de Frantz Fanon tenha sido “redescoberta” e reavivada em pleno século XXI. Imaginar que, diante das dificuldades de acesso inerentes aos anos de 1960, Freire tenha tido contato com um pensamento tão vanguardista e original e, sobretudo, feito uso de muitos dos argumentos de Fanon para lapidar suas interpretações sobre a realidade latino-americana e brasileira.

estes são “pensados” por aqueles. O invasor prescreve; os invadidos são pacientes da prescrição. Para que a invasão cultural seja efetiva e o invasor cultural logre seus objetivos, faz-se necessário que esta ação seja auxiliada por outras que, servindo a ela, são distintas dimensões da teoria antidialógica. Assim é que toda invasão pressupõe a conquista, a manipulação e o messianismo de quem invade. [Disso decorre que], sendo a invasão cultural um ato em si mesmo de conquista, necessita de mais conquista para manter-se (Freire, 2021, p. 49).

A condição antidialógica das práticas extensionistas seriam, pois, análogas às desencadeadas pelos processos colonizatórios. Muito embora Freire não ignore os efeitos propriamente políticos de tais condições, seu acento recai sobre seus efeitos culturais e pedagógicos que, na maioria das vezes, ao invés de engendramentos críticos para a superação do senso-comum, tendem a reforçá-lo. No que consistiria essa violência simbólica-cultural? A resposta freireana a essa questão é taxativa:

A propaganda, os slogans, os “depósitos”, os mitos são instrumentos usados pelo invasor para lograr seus objetivos: persuadir os invadidos de que devem ser objetos de sua ação, de que devem ser presas dóceis de sua conquista. Daí ser necessário ao invasor descaracterizar a cultura invadida, romper seu perfil, enchê-la inclusive de subprodutos da cultura invasora (Freire, 2021, p. 49-50) [grifos do autor].

Longe de organizar os indivíduos pertencentes à cultura invadida e, assim estimular uma visão crítica do mundo, potencializando a dimensão transformadora dos seres humanos, o invasor opta por manipulá-los, dirigi-los, massificá-los, enfim, domesticá-los. Sobre este ponto, Freire não deixa pairar quaisquer dúvidas: “o humanismo verdadeiro não pode aceitá-las em nome de coisa alguma, na medida em que ele se encontra a serviço do homem concreto” (Freire, 2021, p. 51). Só uma educação verdadeiramente crítica pode tirar o camponês da fase mítica. Esta, por seu turno, pressupõe um esforço dialógico, que deve ser experienciado por todos, pois só o diálogo, tomado como um “encontro amoroso dos homens”, é capaz de aproximá-los e conciliá-los, tornando-os “seres para si”, e não “seres para outro”. Em outros termos, “no momento em que um assistente social, por exemplo, se reconhece como o agente da mu-

dança, dificilmente perceberá esta obviedade: que, se seu empenho é realmente educativo-libertador, os homens com quem trabalha não podem ser objetos de sua ação” (Freire, 2021, p. 53).

Eis o dilema que assombra o “agrônomo-extensionista”: ao reduzir o camponês à mero objeto de sua ação, manipulando-o e domesticando-o, o agrônomo jamais ultrapassará a condição de extensionista, mas, em contraposição, se reconhecer um papel de agência àquele, será forçado a admitir que não é mais um extensionista.

Na verdade, assim nos parece, Freire considera a situação um falso dilema, caracterizado, quiçá, pela tentação que tanto a assimetria inerente às relações de poder entre agrônomo e camponês, quanto à falta de percepção daquele sobre o fato de que uma ação educativa dialógica não comporta imposições, sobremaneira se o escopo for o de contribuir com a autonomização do educando.

Não por acaso, notara Freire nos encontros que teve com os agrônomos, que a grande maioria deles relutava em adotar o diálogo como prática corrente. Pelo contrário, expressavam sua inviabilidade face à lentidão e a desconfiança dos camponeses. Em virtude disso, encaravam o diálogo como “perda de tempo”, claramente denotando que, para os extensionistas, o seu ritmo fazia-se superior ao ritmo dos camponeses.

Sem perceberem os condicionamentos históricos e sociais do conhecimento, parcela significativa dos extensionistas defendia que os camponeses se mostravam incapazes de acompanhá-los, absolutizando a suposta ignorância destes e, por conseguinte, relativizando a sua própria.

É isso, a nosso ver o que Freire procura denunciar ao lançar mão do conceito de “alienação da ignorância”: sempre inerente ao alienado, jamais no alienante. Em decorrência das posições unilaterais dos extensionistas, surge a seguinte questão: como pode o camponês se libertar das amarras do senso-comum e, daí em diante, atingir o conhecimento crítico, se aquele que o está orientando ignora – pois também ignorante dos condicionamentos sociais aos quais todos estão submetidos – e acredita-se o único detentor do saber? Há uma clara contradição na postura extensionista que, rejeitando as imposições alheias, não vê o menor problema em impor sua própria visão ao outro. Como assevera o autor pernambucano:

Parece-nos que tais afirmações expressam ainda uma inegável descrença no homem simples. Uma subestimação do seu poder de refletir, de sua capacidade de assumir o papel verdadeiro de quem procura conhecer: o de sujeito desta procura. Daí a preferência por transformá-lo em objeto do “conhecimento” que se lhe impõe. Daí este afã de fazê-lo dócil e paciente receptor de “comunicados”, que se lhe introjetam, quando o ato de conhecer, de aprender, exige do homem uma postura impaciente, inquieta, indócil. Uma busca que, por ser busca, não pode conciliar-se com a atitude estática de quem simplesmente se comporta como depositário do saber. Esta descrença no homem simples revela, por sua vez, um outro equívoco: a absolutização de sua ignorância (Freire, 2021, p. 56-57).

Afinal, ninguém sabe tudo, assim como ninguém ignora tudo. Nesse sentido, o saber para Freire (2021, p. 57) é uma construção coletiva, paciente e amorosa, pois “é sabendo que sabe pouco que uma pessoa se prepara para saber mais”. Se alguém possuísse um saber absoluto, não mais indagaria. Mas isso é uma quimera, um devaneio, pois a condição humana jamais foi ou será a de saber tudo. Ao negar aos camponeses a possibilidade de expressarem e pensarem sua realidade, o extensionista corrobora e reproduz os condicionamentos sociais, políticos, econômicos e culturais que os nulificam.

Não espanta a Freire o fato de que aqueles “homens simples”, intimidados com a presença estranha do extensionistas, pouco ou nada se envolvam ou falem sobre si mesmos, reforçando, pois, o caráter antidualógico da relação entre eles (objetos) e o outro (sujeito). Mas quais os motivos desse silêncio? Esta constitui uma questão central no ensaio de Freire que, ao denunciar os fatores que corroboram a nulificação e objetificação do camponês, interroga-se sobre o mutismo destes, reconhecido e relatado, inclusive, por parte de muitos extensionistas.

Seria esse silêncio do campesinato uma comprovação das interpretações majoritárias entre os extensionistas? Fosse a resposta positiva, pouco haveria a ser feito, pois os supostos beneficiários das técnicas e teorias que lhes são estendidas se autoproclamam –paradoxalmente ao silenciarem – incapazes de recebê-las e, pior, de pensarem a seu respeito. Freire vai mais à fundo na questão: na presença do extensionista, o camponês sente-se constrangido e, por fim, obrigado a consentir as “verdades” téc-

nicas e científicas que lhes são transmitidas, proclamando (ainda que sem falar) a própria “ignorância”. Dessa forma, o camponês é duplamente punido: primeiramente ao ser invadido e, depois, ao se sentir culpado por um processo do qual é vítima.

Por essa razão, o educador não poupa críticas ao extensionista que, ao reduzir sua ação à mera transmissão das técnicas que domina, exime-se de observar que “as dificuldades maiores ou menores impostas pela estrutura ao quefazer dialógico não justificam o antidiálogo” (Freire, 2021, p. 62). Educar dialogicamente, portanto, não é permitir que “o educando reconstitua todos os passos dados até hoje na elaboração do saber científico e técnico”, mas, tão-somente, estimular a “problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível reação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la” (Freire, 2021, p. 65). Com efeito, não há educação sem diálogo, bem como não há diálogo sem problematização. O desafio posto aos educandos, quando bem problematizado, leva-os a pensar em sua condição existencial face à realidade concreta, ou seja, convida-os a uma apreensão ativa do problema, muito diferente da ação empreendida por grande parte dos extensionistas, que concebe o camponês como um receptáculo inerte.

Na segunda parte, Freire aprofunda a discussão acerca das diferenças entre o “agrônomo-extensionista” e o “agrônomo-educador”, se concentrando sobretudo neste último. Afirmar que não deve se limitar a substituir os procedimentos empíricos dos camponeses por suas técnicas, pois “é impossível a mudança do procedimento técnico sem repercussão em outras dimensões da existência dos homens” (Freire, 2021, p. 71). Em seu quefazer, o “agrônomo-educador” deve se posicionar criticamente frente às soluções tecnicistas, mecanistas e humanisticamente vazias, com vistas a contribuir para a reforma agrária e, assim, compreender que o tradicionalismo representa a manutenção do *status quo*. Faz-se mister, portanto, opor-se ao prevalecente tecnicismo que, em sua ingenuidade e estreiteza de visão, tende a desprezar as demais áreas do saber. Como alerta o autor:

Falar a um tecnicista da necessidade de sociólogos, de antropólogos, de psicólogos sociais, de pedagogos, no processo de reforma agrária, é algo que já provoca um olhar de desconfiança. Falar-lhe da necessidade de estudos na área da antropologia

filosófica e da linguística já é então um escândalo que deve ser reprimido. [...] Que diria, por exemplo, um tecnicista, se lhe falássemos do valor da investigação linguística em torno do universo vocabular de áreas em processo de reforma e de áreas fora desse processo? Jamais poderia descobrir uma série de aspectos fundamentais à sua própria ação no domínio do técnico. Desde a extensão mesma do vocabulário camponês à análise do conteúdo “programático” dos termos, ao estudo de seu “campo associativo de significação”, até à delimitação de possíveis “temas” significativos que se encontram referidos no “campo associativo de significação” dos termos. Jamais compreenderia a contribuição indiscutível dos estudos atuais da “antropologia estrutural”; da linguística, da semântica, em particular (Freire, 2021, p. 76) [grifos do autor].²⁸

Na sequência, ao analisar o processo de reforma agrária chilena, Freire mais uma vez questiona a postura do “agrônomo-extensionista” frente a do “agrônomo-educador”. Afirma que a reforma agrária “deve ser um processo de desenvolvimento do qual resulte necessariamente a modernização dos campos”, mas também alerta para o fato de que tal modernização não pode ignorar o *background* cultural do camponês, cujas formas de pensar e agir estão condicionadas pelas relações entre o ho-

28 Chama-nos atenção a elogiosa alusão freireana à “antropologia estrutural” que, à época, seja por meio de antropólogos como Malinowski, Radcliffe-Brown e Claude Lévi-Strauss ou de estudiosos do campo linguístico como Saussure, alocou o estruturalismo entre as correntes mais importantes do século XX. Tal observação deve-se, sem dúvida, ao fato de que durante muito tempo o estruturalismo foi acusado de ser um anti-humanismo, negando, a um só tempo, o sujeito e a história, na contramão da fenomenologia e do existencialismo, com os quais Freire também interagiu. Hoje, entretanto, o caráter anti-humanista do estruturalismo vem sendo fortemente questionado. O fato de Freire mencionar a “antropologia estrutural”, e especialmente a discussão linguística e semântica no interior dessa corrente de pensamento, pode indicar três interpretações que, longe de serem complementares, são excludentes: a) embora antenado às discussões teóricas mais importantes daquele período, o autor pernambucano não percebera que endossar as teorias estruturalistas corresponderia a negar o sujeito e a própria história; b) teria percebido que essas teorias, apesar da rigidez, não negavam totalmente as volições do sujeito; c) o autor faz menções tanto ao estruturalismo quanto às filosofias do sujeito, não por tê-las incorporado dogmática e ingenuamente, mas com vistas a superá-las em suas dicotomias. Embora não estejamos convictos, parece-nos que esta última opção é a mais acertada, sobretudo caso se considere a parte final de *Extensão ou Comunicação?* na qual Freire, ao empreender uma análise gnosiológica acerca do conhecimento, esclarece melhor sua posição. Sobre as implicações epistemológicas desta dicotomia entre objetivismo e subjetivismo, sugerimos a pesquisa de Renato Jardim Andrade (2023), citada nas referências bibliográficas.

mem e o mundo. Não obstante, Freire destaca que essa mudança deve ser global, e não parcial. Em outros termos, não basta ao agrônomo impor e, por conseguinte, substituir o quefazer do camponês por técnicas e métodos eficazes. Seria preciso mais do que isso para efetivar a reforma agrária: não restringir sua atuação “à ação unilateral no domínio das técnicas de produção, comercialização etc.”, mas labutar para promover uma transformação da estrutura latifundiária, o que implica, a um só tempo, uma ação “cultural, intencional, sistematizada, programada” (Freire, 2021, p. 75) de todos – agrônomos, administradores, planejadores, pesquisadores etc. – os que estão ligados ao processo.

É preciso, portanto, uma “unidade pedagógica” entre as partes envolvidas, com vistas a compreender as “permanências” dos “aspectos míticos” da velha estrutura social e cultural. Como fazê-lo sem conhecer a cultura do camponês? Como ignorar o tempo “real” – ou como diria Bergson, a “duração” – do camponês, herdeiro das formas como seus antepassados desde sempre viveram, experimentaram, trabalharam, morreram e transmitiram essa experiência existencial às gerações atuais? Irromper esta capacidade de reprodução geracional, no sentido de promover uma transformação radical da realidade social, pressupõe não só o entendimento histórico desse processo, isto é, de como se chegou até aqui, mas também, outrossim, uma visão holística acerca do que significa e representa uma reforma agrária nesse contexto. Isto se deve ao fato de que, na ótica freireana, não há “fronteiras rígidas no tempo”, visto que as unidades “epocais” se interpenetram.

Na tentativa de explicar esse processo, o autor se ancora na análise do filósofo espanhol Eduardo Nicol sobre a “verdade histórica”, valendo-se especialmente dos conceitos de “estrutura vertical” e “estrutura horizontal”. Segundo a interpretação de Freire (2021, p. 79), “a estrutura vertical constitui o quadro das relações de transformação homem-mundo”, ou seja, refere-se ao modo como o homem cria o seu mundo a partir das transformações dos produtos legados pelo processo histórico. Ao lançar mão das sugestões conceituais e analíticas de Nicol, Freire (2021, p. 79) emite seu próprio juízo: “Este domínio cultural e histórico, domínio humano da “estrutura vertical”, se caracteriza pela intersubjetividade, pela intercomunicação”. Caso a interpretação de nosso autor esteja correta, a solidariedade intersubjetiva e intercomunicativa entre as distintas

unidades epocais da “estrutura vertical”, que sobrepassa a interioridade de uma unidade epocal e se estende à seguinte, constitui o domínio da “estrutura horizontal”.

Destarte, se o *logos* forma uma unidade epocal, faz-se necessário compreender o domínio da *doxa*, visto que entre ambas existe uma solidariedade intercomunicativa. Essa lógica de compreensão também se aplicaria à reforma agrária, com vistas a promover a passagem do latifundismo ao *asentamiento*. Afinal, “somente a ingenuidade tecnicista ou mecanicista pode crer que, decretada a reforma agrária e posta em prática, tudo o que antes já foi não será; que ela é um marco divisório e rígido entre a velha e a nova mentalidade” (Freire, 2021, p. 80).

Com efeito, em contraposição ao “agrônomo-extensionista”, o “agrônomo-educador” vê-se desafiado a sustentar uma visão crítica acerca da reforma agrária. Como agente de mudança, atua “com” os camponeses (também agentes), inserindo-se no processo transformativo com vistas a conscientizar e conscientizar-se. É isso que Freire denomina “inter-conscientização”.

2.3 O homem como ser relacional

Na terceira parte de *Extensão ou Comunicação?* após resgatar parte das discussões do capítulo precedente, sumariando-as, Freire procura refletir sobre as múltiplas relações que caracterizam a vida humana a partir de um viés particularmente gnosiológico. A princípio o recorte analítico adotado pelo autor pode apresentar-se dificultoso aos leitores desabitua-dos com as categorias basilares desse campo da filosofia. Entretanto, pela clareza, leveza e fluidez do texto, certamente pensado e executado para ser didático, o autor logra êxito ao expor suas ideias, atingindo não só o público acadêmico, mas, sobretudo, o público em geral. Em consonância com a métrica e a estética textuais adotadas nos capítulos anteriores, Freire divide essa última parte do ensaio em duas seções.

Na primeira delas, Freire discute as noções de intersubjetividade e intercomunicação com vistas a demonstrar que a função gnosiológica não se reduz à simples relação do sujeito cognoscente com o objeto cognoscível. Isso porque pela intersubjetividade é que se estabelece a comunicação entre os sujeitos a propósito do objeto.

Ancorado mais uma vez nas reflexões de Eduardo Nicol, responsável por estudar as relações constitutivas do conhecimento (gnosiológica, lógica, histórica e dialógica), Freire afirma não haver “pensamento isolado na medida em que não há homem isolado”, isto porque “todo ato de pensar exige um sujeito que pensa, um objeto pensado, que mediatiza o primeiro sujeito do segundo, e a comunicação entre ambos, que se dá através de signos linguísticos” (Freire, 2021, p. 84).

A intenção freireana é clara: demonstrar que não há mundo humano sem comunicação, visto não haver homens isolados. Neste sentido, pensar que o “agrônomo-extensionista” pode impor ao camponês sua linguagem técnica, sem com ele dialogar, corresponde a negação mesma da noção de conhecimento. Recorrendo ao próprio texto:

Deste modo, além do sujeito pensante, do objeto pensado, haveria, como exigência (tão necessária quanto a do primeiro sujeito e do objeto), a presença de outro sujeito pensante, representado na expressão da companhia. Seria um verbo “cosubjetivo-objetivo”, cuja ação incidente no objeto seria, por isto mesmo, coparticipada (Freire, 2021, p. 85) [grifos do autor].

Em suma, o sujeito pensante não pode pensar sozinho, desconsiderando seu interlocutor. Afinal, nenhum conteúdo pode ser comunicado de um sujeito a outro sem interação entre ambos. O objeto do conhecimento, longe de ser a incidência terminativa do pensamento de um sujeito, deve ser tomado como mediador nessa relação dialógica. Pois caso seja unilateralmente imposto, não se terá um diálogo, mas um monólogo. Assim, o sujeito pensante não pode pensar sozinho, sem a coparticipação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um “penso”, mas um “pensamos”. Ora, esse “pensamos”, que envolve a coparticipação dos sujeitos, só pode se dar por meio da comunicação, pois é ela que torna o significado significante para os sujeitos. Qualquer tentativa de abortar um dos sujeitos em interlocução constitui um atentado à construção do conhecimento.

Mas não é só isso: cabe ao “agrônomo-educador” aprofundar-se na natureza semântica da linguagem cotidiana do camponês. Balizado pelos estudos de Schaff e Urban, estudiosos do campo semântico, Freire salienta o duplo caráter do ato comunicativo: o “estado emocional” e o “estado

mental”. Na medida em que “a educação é comunicação, é diálogo”, ou seja, “um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (Freire, 2021, p. 89), caracterizada pela reciprocidade, o “agrônomo-educador” deve ter em mente que, em nível emocional, a comunicação provoca os afetos do interlocutor (medo, alegria, ódio etc.). Por esse motivo, deve se precaver para não se deixar contagiar por tal estado, conscientizando-se, pois, sobre *o que* e *como* expressa. Afinal, esse tipo de comunicação é pouco prolífero quanto a gerar “ad-miração” em seu interlocutor. Seu caráter fortemente emotivo impede o sujeito que expressa (o “agrônomo-educador”) de se afastar de si mesmo e de seu próprio estado, atravancando a comunicação com o camponês à medida que, ao abdicar da mediatização e optar pela extensão, torna o seu quefazer incognoscível ao outro. Como sujeitos de uma relação dialógica, ninguém deve ser privado de expressar suas próprias ideias ou de decodificar os signos linguísticos de seu interlocutor. A esse respeito, Freire é incisivo:

(...) a comunicação eficiente exige que os sujeitos interlocutores incidam sua “ad-miração” sobre o mesmo objeto; que o expressem através de signos linguísticos pertencentes ao universo comum a ambos, para que assim compreendam de maneira semelhante o objeto da comunicação. Nesta comunicação, que se faz por meio de palavras, não pode ser rompida a relação *pensamento-linguagem-contexto ou realidade*. Não há pensamento que não esteja referido à realidade, direta ou indiretamente marcado por ela, do que resulta que a linguagem que o exprime não pode estar isenta destas marcas. Por fim, nos parece claro o equívoco ao qual nos pode conduzir o conceito de extensão: o de estender um conhecimento técnico até os camponeses, em lugar de (pela comunicação eficiente) fazer do fato concreto ao qual se refira o conhecimento (expresso por signos linguísticos) objeto de compreensão mútua dos camponeses e dos agrônomos (...) Não há, como já dissemos, possibilidade de uma relação comunicativa se entre os sujeitos interlocutores não se estabelece a compreensão em torno da significação do signo (Freire, 2021, p. 91-91) [grifos do autor].

Mais uma vez recorrendo aos estudos de Adam Schaff, Freire distingue dois tipos de comunicação: uma centrada nos “significados” e outra nas “convicções”. Atenta para o fato de que na comunicação calcada em convicções, depreende-se o problema da adesão ou não adesão à con-

vicção expressa por um dos sujeitos comunicantes. Na medida em que o entendimento da significação dos signos linguísticos exige dos sujeitos da comunicação a reconstituição subjetiva da convicção comunicada pelo sujeito comunicante, não é incomum que seu interlocutor, seja por ignorar o contexto do que o foi comunicado ou mesmo pela absurdidade de seu conteúdo, recuse-se a endossá-la, sem perceber, entretanto, que seus contra-argumentos, ainda que científica e empiricamente embasados, soem igualmente absurdos ao comunicante. Eis que, neste caso, uma aporia se impõe a ambos os polos dessa relação pretensamente dialógica: não há entendimento possível, pois um e outro mostra-se incapaz de decodificar o significado do que o está sendo comunicado. Quando situação análoga se instaura, o agrônomo tende a simplificar a questão, atribuindo ao camponês toda incapacidade dialógica. Por seu turno, sentindo-se invadido, o camponês ou se submete passivamente à manipulação persuasiva operada pelo agrônomo ou a resiste sem apropriar-se das técnicas que lhe são estendidas. Ergue-se, assim, uma barreira entre ambos, cujo resultado é o desentendimento generalizado.

Não por acaso, ao fim da primeira seção deste capítulo, Freire se propõe a discutir a importância do “humanismo”. Embora não se pretenda original em sua análise, o autor situa o leitor acerca de sua visão, diferenciando-a de outras visões as quais considera equivocadas. Para tanto, o educador pernambucano lança mão de um critério fundamental: a crítica. O humanismo com o qual simpatiza, base de qualquer relação dialógica legítima, só pode ser o crítico.

É na parte final do ensaio, ao se propor analisar a educação em termos gnosiológicos, que a concepção freireana de “humanismo crítico” se evidencia. Por isso, já de início, o autor destaca o fato de que o homem, como corpo consciente e intencionado (uma clara alusão às filosofias de base fenomenológicas, centradas no sujeito) não está apartado do mundo (ou seja, da realidade concreta de que falam as teorias materialistas vulgares). De modo que, entre essas duas pontas, há uma relação ou “unidade dialética”. Nem o sujeito isoladamente faz o mundo, nem o mundo existe sem as relações entre os sujeitos. Qualquer explicação unilateral, cujo acento recaía sobre o subjetivismo ou objetivismo, carece de uma visão dialética. No primeiro caso, se tem uma espécie de solipsismo em que, supostamente, a consciência tudo pode. No segundo caso, o acento

conferido ao mundo concreto (e consequentemente às suas estruturas), desemboca em um objetivismo acrítico, mecanicista e “grosseiramente” materialista²⁹, tomando o indivíduo como mero suporte de suas influências. É exatamente por conta disto que o “humanismo crítico” deve ser o ponto de partida de uma educação que se pretenda libertadora. Mas, afinal, o que Freire entende por “humanismo crítico”? Qual a relação entre o referido conceito e uma educação libertadora? O excerto abaixo ajuda-nos a esclarecer o que já foi apresentado nos parágrafos anteriores:

É exatamente em suas relações dialéticas com a realidade que iremos discutir a educação como um processo de constante libertação do homem. Educação que, por isso mesmo, não aceitará nem o homem isolado do mundo – criando este em sua consciência – nem tampouco o mundo sem homem – incapaz de transformá-lo. Pelo contrário, como um tempo de acontecimentos humanos, a história é feita pelos homens, ao mesmo tempo que nela se vão fazendo também (Freire, 2021, p. 100).

Segundo Freire, uma educação humanista tem que ser libertadora, isto é, deve assentar-se na *práxis*, pois só assim o homem, bem como a realidade com a qual se relaciona, escapam ao risco de se tornarem “estáticos” e “acabados”. Afinal, “o homem é homem e o mundo é histórico-cultural na medida em que, ambos inacabados, se encontram numa relação permanente, na qual o homem transformando o mundo, sobre os efeitos de sua própria transformação” (Freire, 2001, p. 101). Para tanto, enquanto agem e trabalham, é que os homens aprofundam sua consciência.

Essa “tomada de consciência”, que nada tem a ver com o esforço de caráter subjetivista, tampouco através do objetivismo. Ela resulta da interação e confrontação do homem com o mundo, manifestando-se como “objetivação” e implicando uma percepção que, por seu turno, encontra-

29 Sobre o materialismo grosseiro a que se refere Freire, vale a pena atentar para a nota de rodapé n. 46, na qual o autor recorre à terceira tese de Marx em suas *Teses sobre Feuerbach*, com vistas a enfatizar que perspectiva materialista e dialética propugnada pelo filósofo alemão, entende que as dicotomias entre indivíduo/sociedade e subjetividade/objetividade só podem ser devidamente apreendidas dialeticamente, se os homens forem tratados como sujeitos capazes de transformar a realidade. Em outros termos, ainda que a dinâmica dessa realidade se imponha aos homens, é mister que estes se conscientizem de sua condição, não só a partir da teoria, mas também da prática.

se “condicionada” pela própria realidade concreta em que o sujeito está inserido. Estas expressões freireanas – “objetivação” e “condicionamento” – não são despropositais. Ao empregá-las, o autor pretende salientar o papel ativo tanto do sujeito quanto da realidade concreta, configurando um tensionamento constante entre ambos. Se por um lado é verdade que, ao agir sobre o mundo, o sujeito o faz por meio de um repertório culturalmente herdado, por outro, também o é o fato de que esse repertório cultural – exatamente por seu caráter histórico-social – não é imutável ou inquestionável. Em suma, embora a realidade concreta condicione, não determina o homem; e o homem, ainda que condicionado, não se restringe aos condicionamentos da realidade. Isto posto, a “tomada de consciência” deve ser entendida como “uma operação própria do homem” em sua confrontação com o mundo (Freire, 2021, p. 102). Evidentemente, trata-se de um processo gradual, que comporta níveis distintos. Por esse motivo, só quando a “tomada de consciência” ultrapassa a mera apreensão do fato, de maneira crítica e dentro da totalidade em que se deu, supera-se a si mesma e se torna “conscientização”. Vê-se assim que, entre a “tomada de consciência” e a “conscientização”, faz-se necessário a inserção crítica do próprio sujeito na realidade social. Isto porque a atividade da consciência não é neutra; exige do sujeito um posicionamento – inclusive político. Visto que a consciência é sempre consciência “de” alguma coisa³⁰, só a atividade do sujeito cognoscente frente ao objeto cognoscível poderá levá-lo à etapa da “conscientização”.³¹

30 É claramente a fenomenologia, especialmente de Edmund Husserl, que orienta esta observação de Freire. Para tanto, cumpre recordar que, em contraposição à definição cartesiana (*res cogita*), segundo a qual a consciência é portadora de conceitos inatos, que independem da realidade concreta (*res extensa*) –, os asseclas desta corrente de pensamento destacam seu caráter intencional e livre diante as coisas do mundo (ou seja, das coisas *em-si-mesmas*) que, obviamente, só podem ser apreendidas pelo próprio sujeito.

31 À época, Freire ainda nutria uma visão etapista acerca da “consciência”, em larga medida reflexo da teoria da transição presente em Educação como Prática da Liberdade (2024). Se tomarmos esta obra como ponto de partida, verificaremos que a transição da “consciência mágica” ou “intransitiva” em direção à consciência “transitiva crítica”, só poderia se consolidar por vias democráticas. Isto porque só em espaços que possibilitam o diálogo autêntico torna-se possível suplantarmos a “intransitividade”. É por meio do questionamento às tradições, valores e comportamentos culturalmente herdados de fases precedentes que a “intransitividade” cede lugar a “transitividade”. No caso dos camponeses chilenos, com os quais Freire trabalhou, pode-se afirmar que ainda se encontravam encerrados aos limites da intransitividade. A ação dos “agrônomos-extensionistas” contribuía mais para mantê-los arraigados àquela situação, do que para dela libertá-los.

Mas qual o papel do educador do decorrer deste processo? Como pode ele fomentar o “humanismo crítico”? Afinal, o educador também não é neutro. Em sua condição de homem, vê-se constantemente inquerido a se posicionar com relação à realidade. Isso, porém, não significa que, ao tomar uma posição, possa prescrevê-la ao educando. Se assim proceder, estará a domesticá-lo. É contra este procedimento, não incomum entre os agrônomos chilenos, que Freire se insurge. A tarefa do educador, pouco importa sua esfera de atuação, consiste em...

(...) problematizar aos educandos o conteúdo do que os mediatiza e, não a de dissertar sobre ele, de dá-lo, de estendê-lo, de entregá-lo, como se se tratasse de algo já feito, elaborado, acabado, terminado. Neste ato de problematizar os educandos, ele se encontra igualmente problematizado. A problematização é a tal ponto dialética, que seria impossível alguém estabelecê-la sem comprometer-se com o seu processo. Ninguém, na verdade, problematiza algo a alguém e permanece, ao mesmo tempo, como mero espectador da problematização (Freire, 2021, p. 109-110).

Em suma, cumpre ao educador tomar o ato educativo como uma situação gnosiológica, na qual “educador-educando” e “educando-educador” façam-se sujeitos de um processo compartilhado e libertador. Só em um contexto em que o homem é considerado como sujeito capaz de dialogar com o outro, é possível haver “humanismo crítico”. Problematizar significa dialogar e refletir, cointencionalmente, sobre situações concretas. Ao deparar-se com a “ad-miração” do educando frente ao objeto problemático, o educador não só o vê problematizando, mas também se “re-admira” por meio da “ad-miração” daquele. De modo que,

O que importa fundamentalmente à educação, contudo, como uma autêntica situação gnosiológica, é a problematização do mundo do trabalho, das obras dos produtos, da arte, da ciência, enfim, o mundo da cultura e da história, que, resultando das relações homem-mundo, condiciona os próprios homens, seus criadores (Freire, 2021, p. 112).

Neste processo, sem dúvida dialético, os sujeitos do conhecimento vão adquirindo a “razão” da realidade, ou seja, revelando a realidade ao

confrontá-la de maneira crítica e, assim, tornando-se cômicos dela.

Por ser um processo “permanente”, não no sentido da manutenção dos valores e arranjos sociais vigentes, mas porque durável, à medida que perpassa a vida dos sujeitos, a educação comporta um poder transformativo da realidade (seja em termos sociais, culturais e existenciais) que, uma vez mobilizado, permite-lhes agir e refletir sobre a mesma realidade que os condiciona. Neste caso, Freire se refere à práxis agir-pensar/pensar-agir, sem a qual não é possível ao indivíduo tornar-se sujeito, mas apenas sujeitar-se.

Em suma, segundo o autor, o papel do “agrônomo-educador” consiste em “desafiar os camponeses, cada vez mais, no sentido de que penetrem na significação do conteúdo temático diante dos que se acham”, levando-os da “decodificação” à “descodificação”, ou seja, de uma situação existencial caracterizada por um “mero dar-se conta” a “um momento dialético, em que as consciências, cointencionadas à codificação desafiadora, “re-fazem” seu poder reflexivo na “ad-miração” da “ad-miração”, que vai-se se tornando uma forma de “re-ad-miração”. Através desta, os camponeses vão-se reconhecendo como seres transformadores do mundo” (Freire, 2021, p. 123) [grifos do autor].

3. À guisa de conclusão: o papel da educação em Freire

Esta última seção tem por escopo analisar as contribuições do pensamento freireano relativas à obra *Extensão ou Comunicação?* À guisa de conclusão, pretende-se, sobremaneira a partir da síntese contemplada na segunda seção (o que obviamente inclui suas três subseções), sublinhar os pontos fortes e frágeis das ideias apresentadas pelo autor pernambucano, dedicando atenção especial às influências teórico-filosóficas, à metodologia e, também, à concepção de educação, respectivamente. Deste modo, assim espera-se, o leitor poderá avaliar por si mesmo, coadunando ou refutando as ideias por ele propugnadas, para além das opiniões passionais, ideologizadas e epidérmicas das quais, recentemente, sua obra tornou-se alvo.

3.1 Influências teórico-filosóficas de Freire

Ao colocar-se a pergunta “extensão ou comunicação?” no contexto da reforma agrária chilena, Freire parecia ter em mente dois objetivos: a) de maneira geral, opor-se às pedagogias tradicionais; b) de maneira mais detida, apontar os limites observados no trabalho realizado, junto ao campesinato chileno, pelos “agrônomos-extensionistas”. O ponto de partida freireano, relativo aos temas sequencialmente apresentados nesta obra, são os estudos semânticos que, à época, ganharam enorme notoriedade. A partir da problematização semântica do termo “extensão”, Freire deixa entrever sua preocupação com o significado das palavras. A alusão aos trabalhos de Pierre Guiraud, Ferdinand Saussure e Charles Bally, revela que o autor estava inteirado sobre as principais discussões travadas no bojo da filosofia estruturalista, especialmente nos campos da linguística e da semântica, os quais, sobremaneira, enfatizavam o caráter sistêmico, simbólico e social da linguagem. Em virtude disso, talvez alguns vejam-se tentados a aproximá-lo do estruturalismo *stricto sensu*. Contudo, essas menções aos estruturalistas, além de episódicas e contextuais, não têm por intuito anular os indivíduos frente às estruturas sociais, mas tão-somente recordar que estas, embora existam e sejam poderosas, são incapazes de reduzi-los a meros suportes de suas influências. No máximo os condiciona, mas não os determina. Isso fica devidamente explicitado na sequência do ensaio, quando Freire desloca o fulcro da discussão para o campo gnosiológico, todavia, desta vez, destacando o sujeito. Este deslocamento retraduz a segunda e decisiva influência de Freire: a fenomenologia.

A influência exercida por essa corrente está longe de ser irrelevante. Freire conhecia bem seus princípios constitutivos, a começar pelo fato de que, para seus signatários, a consciência não se manifesta como algo acabado e imutável: é tão-somente uma intenção em direção ao mundo objetivo. Com isso, Freire distancia-se das explicações apriorísticas, seja em termos metafísicos ou biológicos, rechaçando-as em seu determinismo.

Neste ponto, em especial, o autor encontra-se diante de um imbróglio: por um lado, reconhece os condicionamentos exercidos pela sociedade; por outro, não aceita que o indivíduo humano seja reduzido a mero

reflexo do contexto social e, muito menos, à condição de *Ser* determinado *a priori*. Mas como sintetizar posições tão antitéticas?

É aqui que Freire, engenhosamente, recorre ao pensamento de Marx, mais especificamente à sua noção de “dialética”, que, como é sabido, foi tomada de empréstimo de Hegel e ressignificada. Marx acentuou os condicionamentos sociais, mas, ao contrário do que afirmam alguns intérpretes marxistas, a exemplo de Althusser e Poulantzas, sem dúvida à luz do estruturalismo, Marx jamais negou o poder transformador dos homens no interior das relações materiais de produção nas quais estão inseridos. Claramente essas leituras deterministas e anti-humanistas sobre Marx, contrapõem-se à sua visão dialética. É o homem que faz a história, ainda que não tenha consciência disso. Por isso, a relação entre indivíduo e sociedade só pode ser apreendida em sua complexidade, caso se considerem as dimensões material e histórica que as condiciona, mas também a subjetividade humana (Zitkoski, 2006).

Esses fatores condicionantes, entretanto, transbordam os limites instituídos pela economia política. Com isso não se está afirmando que o pensamento marxiano reflita um olhar eminentemente economicista. Apenas deseja-se destacar que, para além da economia, essa dominação também se faz sentir na esfera cultural e, embora Marx não a tenha negligenciado, só extemporaneamente, através de intérpretes marxistas pouco afeitos ao estruturalismo, pôde tornar-se objeto de uma abordagem mais refinada. Freire argutamente percebeu o que o marxismo-estruturalista se esforçava em negar: a dimensão humanista contida no pensamento marxiano. A partir das contribuições de Gramsci e Fanon, não obstante os diferentes itinerários seguidos por ambos, o educador pernambucano foi capaz de perceber, por um lado, que a cultura também constitui um espaço marcado por correlações desiguais de forças políticas, econômicas e ideológicas e, por outro, que as classes dominantes tendem a “colonizar” e/ou “invadir” culturalmente as classes menos favorecidas. Os expedientes empregados neste tipo de dominação são variados, conquanto compartilhem um mesmo denominador comum: privar o povo de instrumentos cognitivos críticos.

Esta influência reaparece com força na obra de Freire que, na contramão do fatalismo estruturalista, endossa o poder transformador dos sujeitos frente aos condicionamentos sociais. Decerto, a condição de “su-

jeito” depende da superação da objetificação a qual os indivíduos foram relegados. Isso explica sua ênfase em uma educação libertadora. Por outro lado, os educadores implicados neste processo não podem se limitar a transmitir mecânica e acriticamente certo número de conteúdos, como no caso do “agrônomo-extensionista”. Se a dominação de uma classe por outra também se manifesta culturalmente, o educador não pode pretender-se neutro em seu discurso e prática. Em termos dialéticos, cabe-lhe se educar ao mesmo tempo em que educa e, no diálogo com o educando, que sempre tem algo a ensinar, transformar-se também em educando. Esta relação dialógica (e dialética), mediatizada pelo objeto problemático, possibilitaria a passagem da inconsciência à consciência, do objeto submetido ao sujeito crítico.

3.2 O método dialógico freireano

Extensão ou Comunicação? talvez seja a obra na qual a concepção freireana de educação fique mais evidenciada. O extensionismo, tal como vinha sendo conduzido no Chile, bem como as experiências prévias como educador popular no Brasil, permitiram a Freire refletir sobre os limites das práticas educacionais tradicionais e, por conseguinte, desenvolver um pensamento original acerca da relação entre educador-educando. Não seria equivocado afirmar que, para Freire, esta relação não poderia dar-se verticalmente. Neste tipo de relação, o educando, reduzido à condição de objeto passivo, pronto supostamente para receber do extensionista as informações e técnicas consideradas acertadas, pois balizadas pelo conhecimento científico, testemunha suas experiências sociais, históricas, culturais e existenciais serem completamente nulificadas. Ademais, ao ignorar os aspectos mencionados, o “agrônomo-extensionista” sequer percebe que, ao invés de agir para a libertação do camponês, reforça ainda mais o senso-comum no qual este está mergulhado – o pensamento mágico. Sentindo-se “invadido”, o camponês resiste aos conteúdos e às informações que lhes são estendidas. Impedido de interagir, reage à “invasão cultural” do agrônomo.

Freire não deixa dúvidas sobre pedra-angular de seu método: o diálogo. É preciso, portanto, analisar as implicações desta expressão, considerando sobretudo o universo taxionômico e categorial do autor. Em sua visão, “diálogo” não se restringe à mera conversação entre duas ou mais

peessoas. Mais do que isso, constitui uma divisão de experiências existenciais e culturais através da qual os envolvidos, por reconhecerem a si mesmos e aos outros como “sujeitos”, abrem-se para ouvir e, quiçá, compreenderem as razões e motivações um do outro, sem qualquer forma de imposição e/ou julgamento. Trata-se de uma relação horizontalizada e democrática, na qual todos se veem estimulados a conhecer juntos. Ainda que a problematização do objeto parta do educador, isso não significa que seus interlocutores devam ser silenciados. Nota-se, assim, a aceção política que Freire confere ao ato educativo. Embora crítico a qualquer forma de proselitismo, o autor não se esquivava do desafio que se apresenta aos educadores: educar para a liberdade ou para a manutenção do *status quo*? Proselitismo nada tem a ver com tomar posição. Isso porque ninguém é neutro diante do mundo. A relação homem-mundo sempre requer dos indivíduos posicionamentos e decisões.

Com o educador não é diferente. É em sua práxis cotidiana, entre erros e acertos, que o educador vai se conscientizando da grandeza de seu quefazer emancipatório. Preso ao seu universo cultural, por seu turno, o camponês vê-se alienado da realidade que o oprime: apenas reproduz, mecânica e naturalmente, o que seus antepassados realizaram e que lhe ensinou. Por esse motivo, a dialogicidade desponta como a solução mais viável para superar as diferenças entre eles, humanizando-os. Sem dúvida, esse trabalho exige que o educador se reedueque e, ao se reeducar, pois desconstruído e reconstruído na confrontação com a experiência existencial e social do outro, possa interagir, aprender e dividir suas próprias experiências. Engana-se, assim, quem acusa Freire de empregar o diálogo enquanto estratégia persuasiva. Ao educador não cabe “convencer” o educando sobre o caráter obsoleto de seus valores com vistas a substituí-los por outros. Um contexto análogo ao descrito não escaparia à lógica da dominação que Freire tanto se empenhou em denunciar e enfrentar.

Na gramática freireana “diálogo” significa outra coisa: a capacidade do indivíduo reconhecer no outro a mesma humanidade que reconhece em si mesmo. Só a partir desse reconhecimento de si e do outro torna-se possível aos “sujeitos” experienciarem um diálogo autêntico e honesto. Dialogar, portanto, não é suggestionar e/ou sujeitar o outro, mas sim estimulá-lo a refletir e a falar a respeito do que vê e sente diante do mundo.

Um posicionamento hierárquico e autoritário por parte do educador tende a ceifar os vínculos de confiança e respeito imprescindíveis ao exercício dialógico e dialético, silenciando e objetificando aqueles que, histórica e socialmente, desde sempre foram vítimas da opressão. Como bem observa Zitkoski (2006, p. 22):

A dialogicidade é a prática do diálogo radical, que mantém viva a dialeticidade entre ação e reflexão. Essa prática dialógica e dialética da nossa vida concreta é uma exigência primordial do ser humano por ser a própria vocação de nossa espécie radicalmente aberta ao mundo e, por isso mesmo, é histórica, incompleta e sedenta de humanização. É pelo diálogo, que implica uma atitude de vida, que os homens e mulheres constroem um mundo mais humano, refazendo o que já existe e projetando um futuro que está por realizar-se.

A dialogicidade, base do método freireano, tem como epicentro o próprio humano. Trata-se, portanto, de uma concepção antropológica, que exige dos sujeitos dialogantes uma relação inteiriça e humanizadora em termos políticos, gnosiológicos e éticos, cujo principal intuito é superar as relações opressoras e alienantes que as estruturas socioculturais impõem aos indivíduos. Para tanto, estes precisam ter claro os processos pelos quais são subjugados, sujeitados e oprimidos. Pode-se pensar, equivocadamente, que Freire está tão-somente referindo-se às classes populares, mas não. Essa inconsciência, na verdade, também atinge as classes mais abastadas, as chamadas “elites”, que desconfiadas e inseguras face à possível perda de privilégios, optam abertamente por retaliar uma transformação social dessa espécie. O método dialógico propugnado por Freire é uma práxis radical voltada para a transformação individual e social. Não por acaso, para o autor, a educação é o meio através do qual essas dimensões, diacronicamente apartadas e antagonizadas, podem ser, de fato, sintetizadas, pois se não há indivíduos sem sociedade, o contrário também se faz verdadeiro: não há sociedade sem indivíduos. Com efeito, em nosso entendimento, em *Extensão ou Comunicação?* já é possível avistar alguns dos pressupostos que, num curto intervalo temporal, balizariam as análises desenvolvidas em *Pedagogia do Oprimido*.

3.3 Educação, liberdade e democracia

Sobre a concepção de “educação” freireana presente em *Extensão ou Comunicação?* pode-se afirmar que está em oposição às concepções tradicionais de ensino, cujo protagonismo conferido ao “professor” – aquele que professa –, objetifica o “aluno”. Em uma perspectiva tradicional, este é visto como um recipiente dos conteúdos transmitidos pelo “professor”. A relação entre ambos é nula ou quase nula, pois, investido de uma suposta autoridade pedagógica, o “professor” apenas se vê responsável em repassar ao “aluno” as informações concernentes à sua área de formação. Neste tipo de educação não há espaço para o diálogo, para a reflexão crítica. Por se tratar de um contato verticalizado, no qual o “professor” fala do topo do vértice, o “aluno” não possui lugar de fala. É, portanto, um *ser menos*, porque passivo, inerte, invisível e nulificado. Se o conceito de “educação bancária” – posteriormente consagrado em *Pedagogia do Oprimido* – não é empregado neste ensaio, a partir das entrelinhas do texto é possível afirmar que Freire já o estava gestando. Na medida em que foi percebendo o caráter autoritário, antidialógico e impositivo da educação brasileira e chilena, o pedagogo pernambucano não deixou de denunciá-lo e de apontar caminhos para sua superação.

A ação dialógica, portanto, é um encontro entre subjetividades (uma intersubjetividade), pois sempre dialética, cointencional e problematizadora, centrada na libertação do ser humano. Desse modo, as dicotomias objetividade/subjetividade, agência/estrutura, indivíduo/sociedade etc. não fazem o menor sentido para Freire, visto que a comunicação entre os “sujeitos”, bem como a comunicação destes com o mundo, constitui um imperativo, a um só tempo, existencial e social. As relações pedagógicas não configuram uma exceção, conquanto as propostas pedagógicas tradicionais – autoritárias e antidialógicas – não sejam quiméricas, pois, ao existirem, ocupam-se de domesticar as massas. Ainda assim, Freire recusa os fatalismos e determinismos atinentes às concepções tradicionais de educação, reiterando, a partir das experiências histórico-sociais, o sentimento de liberdade que habita cada ser humano.

Como seres de comunicação, estamos “condenados” ao diálogo. É por meio do diálogo que permitimos aos demais sujeitos, com os quais interagimos, frequentarem nossa subjetividade, na medida mesma em que estes nos permitem frequentá-los, falando-nos e escutando-nos. Na visão

de Freire, a educação é o meio através do qual os indivíduos podem se frequentar e, por suposto, exercer a liberdade à qual todos estão existencialmente inclinados. Se as estruturas culturais, sociais, políticas, econômicas e ideológicas nos impedem de realizarmo-nos enquanto “sujeitos” da história, tornando-nos títeres, é porque as formas de dominação se refinaram a tal ponto que a democracia se converteu em uma narrativa vazia, mais formal do que substancial. Coerentemente, entretanto, Freire nos faz enxergar que democracia e liberdade não podem existir isoladamente: trata-se de noções coexistentes. Só em uma sociedade livre há democracia; só em uma sociedade democrática há liberdade. Por isso é preciso que a educação tenha como meta precípua a libertação dos indivíduos. Sem problematização e diálogo, resta-nos apenas “invasão cultural”. Para Freire, um contexto como este não pode e nem deve ser considerado democrático. É antes um cenário marcado por imposições de ideias, valores e visões de mundo, que conduz parcela significativa dos povos mundo afora à condição de “coisas”, configurando um sistema formal e substancialmente anti-humanista.

CAPÍTULO 3

EDUCAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO EM PAULO FREIRE: POR UMA PEDAGOGIA DO OPRIMIDO

Introdução

Quando *Pedagogia do Oprimido* veio a lume, em 1970, os manuscritos desta primeira edição, originalmente publicada em língua inglesa, já estavam a circular fracionados em periódicos ou através de cópias integrais que o autor confiara a alguns amigos.³² A exemplo de *Educação como Prática da Liberdade* e *Extensão ou Comunicação?*, a obra foi produzida no período em que Paulo Freire encontrava-se em terras chilenas na condição de exilado político, embalada por suas experiências no Brasil, enquanto esteve à frente do Projeto Nacional de Alfabetização (PNA) – encabeçado pelo governo progressista de João Goulart –, mas também no próprio Chile, visto ter aceito ao convite do presidente reformista Eduardo Frei para assumir o Instituto Nacional de Desenvolvimento Agropecuário (Indap).

Estas experiências existenciais, culturais e políticas, indubitavelmente impactaram o autor, levando-o a repensar sua práxis educativa, conquanto jamais tenha abandonado as convicções pessoais que consagraram seu método de alfabetização de adultos. Mas, afinal, por que esta obra se tornou imprescindível para educadores de todo mundo? Que ideias, nela expostas, nos ajudam a compreender os dilemas e entraves do processo educacional e cultural relativos àquele período?

Ligeiramente mais extensa do que as obras anteriores, *Pedagogia do Oprimido* está organizada da seguinte forma: uma introdução, que o au-

32 Sobre a discussão acerca dos originais de *Pedagogia do Oprimido*, ver o capítulo escrito por José Eustáquio Romão e Natatcha Priscilla Romão, “O centenário de Paulo Freire – com um livro cinquentenário contra os ‘gabinetes do ódio’”, no livro organizado por Daniel Ribeiro de Almeida Chacon por ocasião do Centenário de nascimento do autor. Consultar a bibliografia.

tor intitulou “Primeiras palavras”, seguida de quatro capítulos, respectivamente “Justificativa da pedagogia do oprimido”, “A concepção bancária da educação como instrumento de opressão. Seus pressupostos, sua crítica”, “A dialogicidade: essência da educação como prática da liberdade” e, por fim, “A teoria da ação antidialógica”. Esses quatro capítulos, todavia, comportam divisões endógenas, ou seja, intertítulos com vistas a organizar os temas e subtemas discutidos durante o desenvolvimento de cada unidade, certamente visando facilitar a compreensão dos leitores.

A edição brasileira que aqui utilizamos, referenciada na bibliografia, ainda contém um “Prefácio” – na verdade um curto ensaio analítico acerca das implicações filosóficas, políticas, culturais, sociais, epistemológicas da obra em questão, escrito pelo educador chileno Ernani Maria Fiori – que se revelou muito útil aos propósitos exegeticos, analíticos e interpretativos que, desde o início, balizaram nosso contato com a obra.

Evidentemente, muitos estudiosos de Freire também se dedicaram a ela. Afinal, entre os livros deste autor, *Pedagogia do Oprimido* é, indubitavelmente, o mais conhecido e celebrado. Por esse motivo restringimo-nos aos intérpretes latino-americanos, embora Freire tenha se tornado um autor universal.

Excetuando o “Prefácio” da mencionada edição, cuja contribuição não negamos, pretende-se analisar o restante da obra, isto é, a introdução e os quatro capítulos de autoria de Paulo Freire. Para tanto, optamos por dividir esta análise em cinco seções, atinentes à cada uma das partes que compõem o trabalho. A inserção de uma sexta e conclusiva seção, todavia, foi outra opção que fizemos com vistas a avaliar criticamente as contribuições pedagógicas freireanas. Nela, a recorrência aos intérpretes será maior do que no restante do texto – onde optamos por priorizar as próprias ideias de Freire.

1. Da liberdade consentida à liberdade arriscada

Na “introdução” de *a Pedagogia do Oprimido*, Freire situa o leitor em relação ao contexto em que a obra fora produzida: o exílio. Aproveita para ressaltar que suas experiências, tanto no Brasil quanto no Chile, serviram de base para sua elaboração. A atividade educativa exercida nesses

países, permitiu-lhe observar o medo que os indivíduos sentiam da liberdade ao serem instigados a pensar livre e criticamente a realidade concreta que os objetificava. Este “medo da liberdade” compreenderia um sentimento mais ou menos controverso entre os participantes de seus cursos que, majoritariamente formados por trabalhadores adultos e analfabetos, ou tratavam a “conscientização” como sinônimo de “perigo” e “desordem” ou como um processo vital e necessário. A experiência relatada por Freire sobre um desses encontros ocorridos no Brasil, dá ao leitor uma descrição detalhada das dificuldades que encerravam seu trabalho:

Certa vez, em um desses cursos, de que fazia parte um homem de fora, durante longo tempo, operário, se estabeleceu uma dessas discussões em que se afirmava a “periculosidade da consciência crítica”. No meio da discussão, disse este homem: Talvez seja eu, entre os senhores, o único de origem operária. Não posso dizer que haja entendido todas as palavras que foram ditas aqui, mas uma coisa posso afirmar: cheguei a esse curso *ingênuo* e, ao descobrir-me ingênuo, comecei a tornar-me *crítico*. Esta descoberta, contudo, nem me faz fanático, nem me dá a “sensação de desmoronamento total do mundo em que estavam esses homens” (Freire, 2017, p. 31- 32) [grifos do autor].

Este relato revela algo de estarrecedor: para muitos, a inconsciência das injustiças representa a manutenção da vida cotidiana a qual estão sujeitos e acostumados; a consciência, por sua vez, abre caminho à insatisfação e ao “fanatismo destrutivo”. Para Freire, é o “medo da liberdade”, do qual seu portador não tem consciência, que o leva a rejeitar sua condição de sujeito histórico, refugiando-se na “segurança vital” da rotineira realidade concreta ao invés de optar pela “liberdade arriscada”. É neste sentido que “conscientizar-se” torna-se “arriscado”.

Na maioria dos casos, o receio da liberdade não fica explicitado, mas camuflado, mesmo entre aqueles que só têm a ganhar com ela. As dúvidas e inquietações dos sujeitos tão-somente deixam transparecer a confusão entre a defesa da liberdade com a manutenção do *status quo*. Em outros termos, tomam a conscientização como um processo anárquico e perigoso cujos efeitos, paradoxalmente, poriam em risco a própria liberdade. Ao recusarem a liberdade de pensamento, trabalhadores rurais e urbanos – mas também parcela significativa das classes médias – não per-

cebem que estão a reforçar e reproduzir as condições concretas da quais são vítimas. Faltar-lhes-ia coragem? Prefeririam o mundo tal como está a se comprometerem com sua transformação? Definitivamente, não! Mas, então, onde reside a dificuldade? Exatamente no medo que os sujeitos sujeitados têm da liberdade.

Segundo o educador pernambucano, as afirmações e posições assumidas ao longo da obra não resultam de “devaneios intelectuais”, mas de “situações concretas”. E de antemão o autor alerta: muitos não ultrapassarão as primeiras páginas da obra, uns por considerá-la “idealista” – à medida que enfatiza a vocação ontológica do homem para o amor, o diálogo, a esperança, a humildade e a simpatia; outros, por não quererem ou não poderem aceitar as críticas e denúncias nela contidas.

Sem dúvida, esta dificuldade resulta do sectarismo social e ideológico que acomete sociedades como a brasileira e chilena, produzindo interpretações também sectárias: racionais ou irracionais, abertas ou fechadas, democráticas ou autoritárias, críticas ou alienantes. Mas Freire recusa o sectarismo, um obstáculo à emancipação dos homens. Vê-se, pois, como um “radical”.

Entretanto, em seu universo taxionômico e categorial, “radical” significa ir à raiz do problema, isto é, exercer livremente o pensamento crítico com vistas a transformar a realidade concreta, objetiva. Infelizmente, alerta o autor, alguns radicais se deixam absorver pelo sectarismo, passando da condição de “revolucionários” à de “reacionários”.

Com isso, Freire não está a defender que o radical se docilize. Conforme apressa em esclarecer, aquele que se queira e se veja como um radical na luta pela libertação dos homens não pode silenciar diante da violência do dominador. Não por acaso, este não deve se guiar por volições subjetivas, ignorando a realidade sob a qual exerce o ato cognoscente. É por meio do conhecimento solidário, pois cointencionado, compartilhado e construído na relação com o outro, que subjetividade e objetividade se encontram, gerando uma “unidade dialética”. Só assim será possível escapar à domesticação engendrada pelo sectarismo. Em suma, o radical deve blindar-se face ao canto-da-sereia sectarista sem, entretanto, deixar-se docilizar.

O sectário de direita ou de “nascença”, geralmente movido pela ir-

racionalidade, pretende frear toda e qualquer transformação, domesticando o tempo presente, para que o futuro, na melhor das hipóteses, tão-somente o repita. Mas também há o sectário de esquerda, que, ao cair no canto-da-sereia sectarista, transforma o futuro em algo preestabelecido, uma espécie de fado, sina ou destino incontornável. O primeiro, tem o passado como algo dado e imutável; o segundo, o amanhã como algo pré-concebido ou prefixado, inexoravelmente. Para Freire, um e outro se fazem reacionários à medida que desenvolvem formas de ação negadoras da liberdade. Sim, formas de ação, pois o fato de respectivamente conceberem um presente “bem-comportado” ou um “futuro predeterminado” não significa que estão de braços cruzados a esperar a manutenção do presente ou a chegada de um futuro conhecido. A seu modo, ambos estão encerrados e enredados em seus “círculos de segurança”, em suas “verdades”. São reacionários porque incapazes de ver o futuro como uma construção coletiva que se dá no tempo presente, em um diálogo nem sempre tranquilo com o tempo passado. Dito de outra forma, negam a historicidade humana e anunciam a si mesmos como portadores absolutos da verdade, negando ao povo qualquer forma de participação.

O radical comprometido com a libertação dos homens não se deixa prender em “círculos de segurança”, muito menos repudia ou ignora a realidade que deseja transformar. Pelo contrário, luta dentro de seu tempo *para* e *com* o povo, não se arrogando o papel de detentor da verdade e da história, tampouco assumindo uma postura arrogante e salvacionista. Cabe-lhe, sim, dialogar com os oprimidos, pois “não teme enfrentar, não teme ouvir, não teme o desvelamento do mundo” (Freire, 2017, p. 37).

2. Por que uma “pedagogia do oprimido”?

O primeiro capítulo de a *Pedagogia do Oprimido* é uma resposta, mas também uma justificativa, à seguinte questão: por que uma “pedagogia do oprimido” se faz necessária? Para tanto, Freire retoma parte das reflexões contidas em *Educação como Prática da Liberdade*. Afirma que os homens, inquietos e desafiados pela “dramaticidade da hora atual”, se propõem a si mesmos como problema, certamente por um imperativo que os fazem questionar a realidade. O problema da humanização, portanto, assume o caráter de preocupação iniludível e inadiável frente a uma civilização

consumista, burocratizada e desumanizada. Esta “dolorosa constatação” força-nos a indagar sobre a possibilidade de outras vias, outros caminhos, deflagrando uma busca incessante pela humanidade que nos fora usurpada. Na condição de “seres para si”, inconclusos e conscientes dessa inconclusão, somos imputados a recusar a desumanização que, por meio de uma ordem social injusta e violenta, se manifesta equivocadamente como uma “vocação histórica dos homens”, um “destino”.

A violência empreendida pelos opressores – que também os desumaniza – constitui uma distorção da realidade concreta e existencial do Homem. Os oprimidos, por seu turno, são instados a reagir a “quem os faz menos”, a quem os desumaniza, violenta e oprime. Esta reação, conquanto legítima e necessária, só lograra êxito caso o oprimido, em sua sanha de recuperar a humanidade usurpada, não se sinta idealisticamente opressor, oprimindo os opressores e tornando-se ele próprio um opressor. A luta pela autonomização deve ser direcionada a todos os homens, inclusive aos que exploram, violentam e oprimem, com vistas a libertá-los. Do contrário, a lógica da opressão se perpetuará, ainda que seu signo seja invertido.

Sobre esta última observação, cumpre explorá-la. Freire astutamente percebe que a opressão constitui mais do que a mera imposição dos dominantes sobre os dominados: ela se introjeta. Uma vez subjetivada, a mentalidade opressora se faz presente até mesmo entre os oprimidos, que sequer têm consciência de sua condição de “hospedeiros”. Todavia, essa “aderência” do oprimido ao opressor, que o leva a identificar-se com o seu contrário e, por vezes a admirá-lo, só revela a incapacidade do polo oprimido em se perceber como o ponto frágil desta relação assimétrica e autoritária. Falta-lhe consciência pessoal e de classe. Por este motivo, está sempre propenso a reproduzir as formas de opressão às quais fora submetido. Como observa Freire ao resgatar suas experiências de alfabetização com camponeses:

Raros são os camponeses que, ao serem “promovidos” a capatazes, não se tornam mais duros opressores de seus antigos companheiros do que o patrão mesmo. Poder-se-á dizer – e com razão – que isto se deve ao fato de que a situação concreta, vigente, de opressão, não foi transformada. E que, nesta hipótese, o capataz, para assegurar seu posto, tem de encarnar,

com mais dureza, a dureza do patrão. Tal afirmação não nega a nossa – a de que, nestas circunstâncias, os oprimidos têm no opressor o seu testemunho de “homem” (Freire, 2017, p. 45).

Até mesmo as revoluções, responsáveis por transformar a situação concreta de opressão em uma nova, enfrentam esta manifestação da consciência oprimida. Em outros termos, muitos dos oprimidos, direta ou indiretamente envolvidos com a revolução, tendem a reproduzir os mitos da estrutura anterior. O medo de assumir a liberdade conquistada os mantêm presos à condição de oprimidos.³³ É o que Freire denomina “prescrição”, isto é, a imposição de uma consciência à outra – neste caso da consciência opressora sobre a oprimida – que faz dos oprimidos “hospedeiros” da “sombra” das pautas opressoras, à qual foram submetidos. Expurgar essa “sombra” exigiria dos oprimidos, acomodados, adaptados e imersos na engrenagem da estrutura de dominação, um esforço no sentido de preencher este “vazio” e assim, por conseguinte, libertarem-se de vez. Temem que o porvir seja ainda mais repressivo. Paralisam e se eximem dos riscos inerentes à liberdade. Recusam a condição de arquitetos de seu próprio destino individual e coletivo. Preferem a “adaptação” – relutando aos apelos que se lhes faça ou que tenham feito a si mesmos – e a “gregarização” – ignorando as formas autênticas de comunhão criadora a que a liberdade leva. Por que isso ocorre? O autor parece não ter dúvidas a esse respeito:

Sofrem de uma dualidade que se instala na “interioridade” do seu ser. Descobrem que, não sendo livres, não chegam a ser autenticamente. Querem ser, mas temem ser. São eles e ao mesmo tempo são o outro introjetado neles, como consciência opressora. Sua luta se trava entre serem eles mesmos ou serem duplos. Entre expulsarem ou não o opressor de “dentro” de si. Entre se desalienarem ou se manterem alienados. Entre seguirem prescrições ou terem opções. Entre serem espectadores ou atores. Entre atuarem ou terem a ilusão de que atuam na atuação dos opressores. Entre dizerem a palavra ou não terem voz, castrados no seu poder de criar e recriar, no seu poder de transformar o mundo (Freire, 2017, p. 47- 48).

33 Este medo, afirma Freire (2017, p. 45, nota n. 9), também se manifesta entre os opressores, porém, diferentemente do que ocorre com os oprimidos, que temem o exercício da liberdade, àqueles temem perder a liberdade de oprimir.

Daí a libertação constituir um “parto doloroso”, embora necessário ao nascimento do “homem novo”. Para tanto, faz-se mister superar a contradição opressor-oprimido. Claramente aludindo à “dialética do senhor-escravo” de Hegel, Freire afirma que ao oprimido, antítese do opressor, não basta reconhecer-se como tal, mas também engajar-se na luta pela liberdade, nas “práxis libertadora”. Isso serve também para o opressor, cuja solidariedade paternalística com relação ao oprimido não o liberta de seu caráter opressivo. Para se libertarem, oprimido e opressor devem lutar juntos.

Se o que caracteriza os oprimidos, como “consciência servil” em relação à “consciência do senhor”, é fazer-se quase “coisa” e transformar-se, como salienta Hegel, em “consciência para outro”, a solidariedade verdadeira com eles está **com** eles lutar para a transformação da realidade objetiva que os faz ser este “ser para outro” (Freire, 2017, p.49) [grifos do autor].

Poder-se-ia com razão objetar que o opressor não tem interesse em deixar de sê-lo. Subtende-se, pois, que a deflagração deste processo passa necessariamente pelo oprimido, sem dúvida o polo mais frágil. Eis o imbróglio instaurado: como poderá o oprimido deflagar a luta contra a lógica do opressor se a hospeda em si mesmo?

Este é, indubitavelmente, o ponto nevrálgico deste primeiro capítulo. Freire, todavia, vai buscar em Marx elementos teóricos com vistas a escapar desta aporia. Negando a um só tempo o subjetivismo e o objetivismo, ou melhor, a dicotomização subjetividade/objetividade, afirma que cabe aos oprimidos “lutar por sua libertação juntamente com os que com eles em verdade se solidarizam” (Freire, 2017, p. 51-52). Em outros termos, o autor tem consciência de que nem todos os opressores e oprimidos estão dispostos a lutar, uns por desejarem a manutenção da opressão; outros por temerem a liberdade. Não obstante, há também entre oprimidos e opressores quem queira sinceramente lutar pela libertação de ambos. Cabe a estes, e não aos outros, iniciar esse processo e, assim, num movimento centrípeto, atrair parte daqueles que, por autointeresse, medo ou inconsciência, endossa e reproduz a opressão.

Não se trata, portanto, de chegar a uma unanimidade forçada – uma condição tão autoritária quanto opressora – mas sim de permitir a emer-

são de uma força contrária à opressora, uma espécie de contraponto, uma antítese, sem a qual não é possível uma síntese. É preciso, pois, que as massas populares se insiram na realidade concreta e tomem consciência dela. Ancorado parcialmente em Lukács, Freire conclui seu raciocínio: só por meio da práxis, humanista e dialógica, é possível tal propósito. É esta a pedra angular de sua “pedagogia do oprimido”. Conforme o educador esclarece no excerto abaixo:

A pedagogia do oprimido que, no fundo, é a pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação, tem suas raízes aí. E tem que ter nos próprios oprimidos, que se saibam ou comecem criticamente a saber-se oprimidos, um dos seus sujeitos. Nenhuma pedagogia realmente libertadora pode ficar distante dos oprimidos, quer dizer, pode fazer deles seres desditados, objetos de um “tratamento” humanitarista, para tentar, através de exemplos retirados de entre os opressores, modelos para sua “promoção”. Os oprimidos hão de ser o exemplo para si mesmos, na luta por sua redenção. A pedagogia do oprimido, que busca a restauração da intersubjetividade, se apresenta como pedagogia do homem. Somente ela, que se anima de generosidade autêntica, humanista e não “humanitarista”, pode alcançar este objetivo (Freire, 2017, p. 55-56) [grifos do autor].

Obviamente Freire sabe que falta ao oprimido o poder do opressor. Por isso, distingue “educação sistemática” e “trabalhos educativos”. A primeira necessita do poder – concentrado entre os opressores – para se transformar. A segunda, por sua vez, deve ser realizada com os oprimidos. É por meio destes trabalhos que os oprimidos podem tomar ciência de sua condição e, mais do que isso, organizarem-se, comprometendo-se gradualmente com a práxis transformadora para, dali adiante, substituírem a pedagogia do oprimido por uma pedagogia dos homens em permanente libertação.

Em qualquer destes momentos, será sempre a ação profunda, através da qual se enfrentará, culturalmente, a cultura da dominação. No primeiro momento, por meio da mudança da percepção do mundo opressor por parte dos oprimidos; no segundo, pela expulsão dos mitos criados e desenvolvidos na estrutura opressora e que se preservam como espectros míticos, na estrutura nova que surge da transformação revolucionária (Freire, 2017, p. 57).

Eis as duas etapas a serem cumpridas entre os que, oprimidos ou não, anseiam a liberdade. No caso específico do oprimido, a dualidade que demarca sua consciência, invadida e colonizada a contragosto pela lógica do opressor, constitui um enorme empecilho à sua conscientização, mas também – e esta talvez esta seja uma percepção absolutamente acertada de Freire – uma enorme oportunidade. Por quê? Porque a violência física e simbólica, empreendida pelos opressores ao oprimido é real, e que este a percebe, sente e experiencia, consciente ou inconscientemente. Uma virtual rebelião contra quem os oprime mais do que legítima, é bem-vinda, pois se direciona aos que, violentamente, impede-o de *ser mais*.

O que pode haver de mais violento do que impedir o oprimido de tomar consciência de sua própria humanidade, privando-o de sua vocação ontológica e histórica de *ser mais*?

Ao contrário do opressor, que proposital e rasteiramente atribui à reação do oprimido a violência que nega em si mesmo, Freire argumenta que esta rebelião é um ato amoroso, pois enquanto a violência empregada pelo opressor veda ao oprimido a possibilidade de *ser*, a rebelião deste se encontra infundida do anseio de busca do direito de ser, restaurando, em ambos destes polos, a humanidade ferida e perdida. Disso depreende-se que “somente os oprimidos, libertando-se, podem libertar os opressores” (Freire, 2017, p. 60). Não seria este um ato verdadeiro de amor à humanidade?

Mas diante da reação do oprimido, o opressor tende a se sentir também oprimido, pois, formado na experiência opressora, vê tudo que contenha seu ímpeto opressivo como um ato de opressão. Passa a sentir-se restringido de seu “direito de pessoa”. Não consegue perceber o paradoxo de sua atitude. Afinal, só considera “pessoa humana” a si mesmo. Ao enxergar-se como portador exclusivo, monopolista, deste direito, não encontra dificuldade em conferir aos outros a pecha de “subversivos”, porque “mal-agradecidos” e “invejosos”. Em larga medida são “sádicos”, pois sustentam uma visão “necrófila” do mundo. O amor que nutrem é, pois, um “amor às avessas”: “um amor à morte e não à vida” (Freire, 2017, p. 64).

Ora, não é isso que o opressor faz? Por insegurança moral, cognitiva e política necessita enfraquecer o outro, nulificá-lo, silenciá-lo e objetifi-

cá-lo. Desse modo, é claro, não pode ver a democracia com bons-olhos. Seu olhar é sempre vertical, e não horizontal. Sendo verticalizado, faz-se enviesado: só pensa em si, em seus pares e seus asseclas. Os demais, se é que existem, existem para servi-lo. “Democracia” é uma palavra que, ao ser mencionada, causa-lhe dor. Porém, mesmo fazendo-se moco, parece escutá-la quando proferida. Pior do que isso: acusa o golpe todas as vezes que sua sonoridade invade seus tímpanos.

Entre os opressores que aderem à luta dos oprimidos, ainda quando bem-intencionados, trazem consigo os condicionamentos da “cultura do silêncio” que demarca sua origem. Por isso, preconceituosamente, desconfiam de que o povo seja capaz de pensar por si mesmo. Dizem-se comprometidos com a libertação, mas são incapazes de comungar com o povo, por considerá-lo ignorante. São “nostálgicos” em relação ao universo opressor no qual foram plasmados. Todavia, os que conseguem irromper esse limite, aderindo às pautas dos oprimidos, devem assumir uma forma de “estar sendo” e, em contraste, abandonar o que “estavam sendo”.

O oprimido, pela dualidade existencial que o acomete, quase sempre adota uma postura fatalista e dócil, fruto da percepção equivocada da realidade. Por estar ainda tomado por uma consciência “intransitiva” característica das “sociedades fechadas”, apenas vagamente reconhece sua condição. Quando muito, pensa-a como um destino ou uma sina, “a vontade de Deus”, como por vezes afirma, como se Este fosse o promotor dessa “desordem organizada”. Encontra-se, pois, imerso em um universo cultural demasiadamente simplista e, por isso, hospeda em si o opressor, a ponto de admirá-lo. Ao oprimir outro oprimido, tão-somente agride o opressor que há nele e no outro. Esse é o caso das classes médias, incapazes de se perceberem oprimidas (Freire, 2017, p. 68). Quanto aos camponeses, com os quais trabalhou diretamente, Freire afirma que comumente se “autodesvaliam”, ou seja, desvalorizam-se, assumindo e reforçando os estereótipos que as elites opressoras os imputam, revelando sua “dependência emocional”.

Esta dependência, por seu turno, pode levar os oprimidos às manifestações necrófilas, ou seja, de destruição do outros e de si mesmos. Por isso, só quando descobrem o verdadeiro opressor, engajados na luta organizada por sua liberdade, começam a crer em sua condição humana.

É por meio da práxis – ação/reflexão – que o oprimido pode deixar de sê-lo. Segundo Freire (2017, p. 73), ao escapar das dicotomias, a unidade ação/reflexão se faz decisiva à superação das formas de opressão que, exógena ou endogenamente, se impõem ao oprimido. Não por acaso, o “diálogo crítico e libertador” reclamado por Freire – e responsável por promover esta unidade – provoca a fúria e a repressão dos opressores, que temem a capacidade crítica e transformadora das massas.

Uma “ação cultural” dessa envergadura junto aos oprimidos é, na realidade, uma “ação libertadora”. Nesse sentido, ninguém liberta ninguém, assim como ninguém se liberta sozinho. A libertação é sempre uma ação coletiva, pois dirige-se aos “homens” e não às “coisas”. Às lideranças revolucionárias, se de fato autênticas, cumpre ter clareza acerca de seu trabalho *com* as massas oprimidas e não *para* as massas, inserindo-as lúcida e criticamente na realidade histórica da qual são vítimas, com vistas a transformá-la. Trata-se, pois, de convencê-las sobre a importância de se libertarem. Esta ação, que parte da realidade opressora e não se reduz a um mero exercício propagandístico, tem necessariamente um sentido pedagógico, educativo, crítico e, por decorrência, revolucionário. É quando o método deixa de ser um instrumento através do qual o educador (a liderança revolucionária) manipula os educandos (os oprimidos) e passa a ser um instrumento da consciência, neste caso um “caminho” – como o próprio etimológico da referida palavra sugere – para a libertação de ambos.³⁴

3. Educação bancária *versus* educação libertadora

No segundo capítulo, Freire concentra-se na relação educador/educando. Conquanto alerte o leitor que seu escopo não se restringe à educação formal, também abarcando espaços educativos não-formais, fica explicitado no desenvolvimento do texto que sua preocupação está direcionada ao primeiro desses espaços. Não obstante, ao desenvolver suas reflexões acerca dessas relações, o autor estabelece uma distinção, fundamental e difusa por sinal, entre dois modelos educacionais claramente an-

34 Não deixa de ser relevante a menção a Álvaro Vieira Pinto, intelectual e educador que, preocupado com os rumos da educação brasileira, desenvolveu uma pedagogia da problematização, muito cara ao pensamento de Freire.

tagônicos, a saber: o “bancário” e o “libertador”. Esses modelos têm implicações que ultrapassam os limites da educação formal e propriamente escolar, impactando quaisquer ambientes educativos.

Mas no que consiste a educação “bancária”? Segundo Freire, trata-se de um modelo mecanicista, memorístico e narrativo que, centrado na figura do educador, reduz o educando à condição dócil e passiva, como se fosse um recipiente das informações comunicadas por aquele. O “bancarismo”, pois, converte o educando em arquivo inativo, sem criatividade e fora de qualquer busca. O resultado não é o saber, aqui pensando como uma “busca inquieta” de invenção e reinvenção, mas tão-somente como “doação” dos que se veem como verdadeiros detentores desse saber àqueles que, supostamente, nada sabem. Dito de outro modo, uma educação que se baliza por uma relação entre “sábio” e “ignorante”, “depositante” e “depositório”, “pensante” e “pensando”, “disciplinador” e “disciplinado”. Em suma, uma educação antidialética e antidialógica. O desfecho desta relação verticalizada, centralizadora, humanitarista e, quicá, generosa não poderia ser diferente: a nulificação e a objetificação do educando. Este fora transformado em receptáculo, privado, portanto, de participar ativa e cointencionalmente da construção do saber junto do educador. Silenciado, pois considerado ignorante, resta-o reforçar as formas de alienação às quais sempre esteve submetido.

Situação análoga ocorre quando o educador, consciente ou inconscientemente, apenas reproduz o modelo de educação bancária no qual fora formado, cujo resultado é transformar a mentalidade do oprimido, e não a realidade que o oprime. Dito de outro modo, essa transformação mental acaba por “adaptá-lo”, “integrá-lo”, “domesticá-lo”, jamais “libertá-lo”. A tríade “adaptar, integrar e domesticar” tão-somente reforça o caráter “anti-humanista” (pois objetificador), “autômato” (pois mecanicista) e “disciplinador” (pois prescritivo) deste tipo de educação, negando, pois, a “vocação ontológica” do Homem em *ser mais*.

Por sua vez, o modelo de educação “libertadora” e “humanista” propugnado por Freire assenta-se na relação “homem-mundo”, que, atravessada por tensões e contradições de toda ordem, não se presta à passividade. O fim da educação libertadora não consiste em “adaptar, integrar e domesticar”, mas sim estimular a “intercomunicação” e a reflexão crítica entre educadores/educandos, humanizando-os. A resistência dos

opressores, signatários do “bancarismo”, à educação libertadora é a notação de que, para estes, “pensar autenticamente é perigoso” (Freire, 2017, p. 85). Note-se que, na perspectiva dos opressores, o “perigo” da educação libertadora coincide com a inadaptação das massas às prescrições que lhes são impostas, pois “quanto mais se adaptam as grandes maiorias às finalidades que lhes sejam prescritas pelas minorias dominadoras, de tal modo que careçam aquelas do direito de ter finalidades próprias, mais poderão estas minorias prescrever” (Freire, 2017, p. 88).

É nesse sentido que os opressores, mas também a educação bancária da qual se servem para perpetuar a opressão, revelam-se “necrófilos”. Ancorado no pensamento de Erich Fromm, Freire (2017, p. 90) afirma que a opressão “nutre-se do amor à morte e não do amor à vida”. Por esse motivo, seus legatários procuram controlar o pensar e a ação dos oprimidos, inibindo-os em seu o poder criativo. Mas esta pulsão de morte, cedo ou tarde se defrontará com a pulsão de vida que, mesmo tolhida nos que foram privados de sua humanidade, tende em algum momento a se manifestar.

Eis um ponto que merece ser salientado. Conquanto reconheça o poder dos arranjos sociais, à medida que podem retardar ou mesmo paralisar as demandas populares, também reforça que estes só existem através de seres humanos concretos – indivíduos de carne-e-osso – suscetíveis a se voltarem, inicialmente por um imperativo existencial e depois, quiçá, organizados política e socialmente, contra seus opressores. A trânsfuga se constitui assim em uma possibilidade histórica, concreta e real. Nem todos os opressores e oprimidos coadunam da lógica da opressão. Há sempre fissuras no bloco histórico que, devidamente exploradas, podem se tornar rachaduras, fazendo ruir o edifício da opressão. Esse “espectro da reação”, quando não capitalizada por líderes carismáticos populistas, converte-se em ponto-de-partida de uma transformação estrutural. Ao educador consciente de seu papel problematizador e dialógico, cumpre tentar estimular o educando a pensar por si mesmo, e não o encarar como um depósito de conteúdos alheios à sua realidade. Como fica evidenciado no excerto abaixo:

Neste sentido, a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros

pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível (Freire, 2017, p. 94-95) [grifos do autor].

Sem embargo, vê-se claramente o antagonismo entre as duas concepções pedagógicas tratadas por Freire: uma bancária, que mistifica a realidade e serve à dominação; outra problematizadora, que a desmistifica e, por isso, serve à libertação. Somente esta última pode superar as dicotomias educador/educando e opressor/oprimido, na medida em que considera a realidade concreta do educando/oprimido não como um fato natural e estático, mas como uma “situação gnosiológica” que, se bem apreendida e posta em prática, tende a implodir a verticalidade hierárquica que o educador/opressor o compele.³⁵

A superação da dicotomia educador/educando só se torna possível quando ambos os polos estabelecem uma forma autêntica de pensar e atuar, isto é, de perceber como *estão sendo* no mundo e *com que* e *em que* se acham, superando sua mistificação à medida que se estimula a atividade criativa e reflexiva dos homens. O educador torna-se educando, na mesma proporção em que o educando se torna educador, pois, na concepção freireana, como dito anteriormente, ninguém educa ninguém, mas todos se educam juntos. Nisto reside a importância do diálogo. Freire é enfático com relação ao peso das dimensões existenciais e históricas: exatamente por sua inconclusão e historicidade é que os homens se rebelam contra os processos que o fazem *ser menos*. Com efeito, nenhuma forma de “intelectualismo alienante” e “autoritário” – como no caso da educação ban-

35 A nosso ver, em *Extensão ou Comunicação?* Freire (1967) explora melhor essa questão, sobretudo porque essa obra foi produzida e publicada balizada por suas experiências à frente dos projetos de alfabetização de adultos tanto no Brasil quanto no Chile. Nela, como já apontamos, estão postos os fundamentos do método freireano que, ao contrário do que se possa pensar, não se reduz à difícil tarefa de alfabetizar adultos, mas, para além disso, também implica uma pedagogia humanista e libertadora calcada no diálogo entre sujeitos conscientes da realidade concreta na qual estão inseridos.

cária – será capaz de represar, ou mesmo ceifar, a indignação que impele os oprimidos a reagir. Reagir e lutar por *ser mais*, na perspectiva freireana, como já dissemos, constitui um imperativo existencial e histórico. Pode-se até retardá-lo, porém jamais represá-lo infinitamente, tão menos ceifá-lo, pois o oprimido não deixa por isso de ser humano, mesmo ao ter sua humanidade negada pelo opressor.

4. A dialogicidade como prática de liberdade

No terceiro capítulo, Freire reflete sobre a importância da dialogicidade para uma educação libertadora. Para tanto, não só retoma o conceito de “diálogo” – por ele considerado essencial no ato de educar –, como também procura estabelecer uma distinção, fundamental em nosso entendimento, entre o que considera um diálogo válido e autêntico das formas “dialógicas” verbalistas, mecânicas e estéreis que, ao silenciarem seus interlocutores, convertem-se na própria negação do diálogo.

Mas o que Freire entende por diálogo? A esse respeito, o autor é enfático: a capacidade humana de pronunciar o mundo, ato de criação e recriação que se assenta no “amor”. Trata-se, pois, de um encontro entre “sujeitos”. Embora reconheça “o risco de parecer ridículo” ao falar de “amor”, Freire reitera que, sem amorosidade, é impossível a transformação radical do mundo. Isto porque o amor, por definição também dialógico, é um ato de coragem e liberdade, um exercício humilde e esperançoso de comunhão entre os sujeitos interlocutores, e não de imposição de uns sobre os outros. A ação impositiva, por isso autoritária e opressora, é típica do “bancarismo” e não de uma educação que se pretenda problematizadora e libertadora, pois...

Esta prática implica, por isto mesmo, que o acercamento às massas populares se faça, não para levar-lhes uma mensagem “salvadora”, em forma de conteúdo a ser depositado, mas, para, em diálogo com elas, conhecer, não só a objetividade em que estão, mas a consciência que tenham desta objetividade; os vários níveis de percepção de si mesmos e do mundo em *que e com* que estão (Freire, 2017, p. 119).

Não há salvacionismo possível ou solução mágica. Todo o discurso

que enverede por esta senda está, na verdade, reproduzindo a mesma fórmula antidialógica que histórica e socialmente acomete as massas, sujeitando-as. Fórmula que não é amorosa, à medida que as ignora e inferioriza, ofuscando sua capacidade de refletir e agir. Ou as massas precisam ser controladas ou conduzidas, assim pensam os opressores, independente da ideologia política que os impulsiona. Ao ignorarem a possibilidade de dialogarem e aprenderem com as experiências das massas, os educadores “bancaristas” só fazem reforçar a dicotomia entre educador/educando (opressor/oprimido), e não a superar.

Isto exige do educador comprometido com a libertação do ser humano uma postura dialógica, consciente de que sua ação, além de educativa, também é política. Por esse motivo, sua linguagem deve se aproximar da linguagem do povo, pois sem essa aproximação torna-se impossível a ambos, educadores e educandos, compreender criticamente a realidade na qual estão inseridos (Freire, 2017, p. 121). Sua ação é política pois, longe de naturalizar a opressão, a faz objeto de análise e discussão *com* os oprimidos que, por meio de suas experiências concretas – afinal a sentem cotidianamente – têm muito a dizer a respeito. Esse pronunciamento do mundo, tal como o experienciam, permite ao educando/oprimido escalar sua capacidade de entendimento da realidade, até o ponto de desejar transformá-la. O educador que ignora esse entendimento, jamais será capaz de libertar-se do “bancarismo” e, por conseguinte, da dicotomia educador/educando.

Mas como colocar a educação problematizadora em marcha? Posto de outro modo, como o educador deve atuar em favor da libertação? Este é um ponto caro ao pensamento de Freire. Tanto é assim que o autor faz questão de salientar a criação de um “universo mínimo temático” – ou “tema gerador” conforme o nomeou – para aglutinar educadores e educandos. Apressadamente, o autor se esforça em demonstrar que o “tema gerador” não é uma hipótese de trabalho arbitrariamente convertida em conceito. Em termos lógicos, hipóteses necessitam de comprovação antes de serem tratadas conceitualmente. Porém, em sua perspectiva, “o tema gerador” é um conceito que nada tem de arbitrário ou hipotético. Trata-se de uma experiência não só existencial, mas também concreta, visto incidir sobre as relações “homens-mundo” e “homens-homens”, porém de maneira reflexiva e crítica.

Conforme argumenta o educador pernambucano, longe de ser um mero “suporte” dos estímulos do mundo, o Homem define-se como um ser cultural e histórico que, consciente de sua existência e incompletude, é capaz de tomá-lo objeto de suas problematizações e, assim, agir sobre ele. Em contraposição às demais espécies que, inconscientes de si e do mundo, se veem encerradas em sua própria atividade (“fechadas em si”), o ser humano desfruta de uma margem de liberdade que o possibilita conferir sentido às suas ações e ao mundo. Este universo tipicamente simbólico que é o mundo histórico-cultural, o leva a escapar, em sua atividade produtora, da condição de mero “suporte” dos estímulos da natureza. Para além de satisfação das necessidades físicas elementares e imediatas, este Homem é um “corpo consciente” (um “ser para si”), que se vê desafiado a observar, pensar e decidir frente aos infintos dilemas e problemas que o mundo o impõe. O excerto abaixo é elucidativo sobre quem é, de fato, este Homem:

Porque, ao contrário do animal, os homens podem tridimensionar o tempo (passado-presente-futuro) que, contudo, não são departamentos estanques, sua história, em função de suas mesmas criações, vai se desenvolvendo em permanente devenir, em que se concretizam suas unidades epocais. Estas, como o ontem, o hoje e o amanhã, não são como se fossem pedaços estanques de tempo que ficassem petrificados e nos quais os homens estivessem enclausurados. Se assim fosse, desapareceria uma condição fundamental da história: sua continuidade. As unidades epocais, pelo contrário, estão em relação umas com as outras na dinâmica da continuidade histórica (Freire, 2017, p. 128).

A “metodologia conscientizadora” propugnada por Freire, da qual os “temas geradores” são elementos constitutivos e fundamentais, pretende resgatar a dimensão humana daqueles que foram privados de experimentá-la. Entretanto, porque paralisadas face às “situações-limite”, que se manifestam como determinantes histórico-sociais, as massas tendem a se adaptar à realidade, concorrendo para reforçar a opressão. Em outros termos, veem-se impossibilitadas de agir desafiadoramente³⁶ em direção

36 A esse respeito, vale a pena analisar os argumentos freireanos presentes na página 125 e na nota de rodapé n. 64 da edição por nós utilizada. Inspirado pela crítica de Álvaro Vieira Pinto ao modo pessimista, e mesmo anti-humanista, com que Karl Jaspers definia

ao “inédito viável”, ou seja, à transformação possível da realidade na qual estão “imersas”, conquanto sintam-se “emersas”.

Note-se assim que, para Freire, a esperança constitui um imperativo que energiza o ímpeto humano. A capacidade utópica dos homens de projetar o futuro – ainda que este não se cumpra conforme o projetado – não é mero devaneio, mas uma realidade atestada e comprovada pela própria trajetória histórica da humanidade. Negá-la em defesa da naturalização das desigualdades e da opressão significa negar a própria condição humana: contraditória e dialética, por isso jamais passiva e/ou programada. Isso seria o mesmo que negar ao homem sua historicidade ou, mais do que isso, reduzi-lo a uma condição quase animalesca.

Com efeito, se a meta da ação libertadora é a humanização dos homens, tanto opressores quanto oprimidos, essas “situações-limite” opressoras, certamente mais corriqueiras em países terceiro-mundistas em que as injustiças sociais se fazem mais gritantes, só poderão ser devidamente superadas caso as “ações-limite” ultrapassem esta fronteira em direção ao “inédito viável”. Para tanto, “se impõe à ação libertadora, que é histórica, sobre um contexto, também histórico, a exigência de que esteja em relação de correspondência, não só com os temas geradores, mas como a percepção que deles estejam tendo os homens. Esta exigência necessariamente se alonga noutra: a da investigação da temática significativa” (Freire, 2017, p. 131).

Mas como esses temas geradores devem estar organizados caso o educador endosse uma práxis libertadora? Freire, que entende a educação como um ato político, não poderia negligenciar essa questão. Afinal, os temas geradores não podem nem devem ser selecionados de qualquer maneira, muito menos debatidos com os educandos sem estratégias e ob-

as “situações-limite”, isto é, como um “contorno infranqueável” cujo resultado é esgotar ou neutralizar quaisquer possibilidades de ação, Freire, mesmo sem negá-las, não as reduz à condição de última palavra ao abordar a relação entre agência e estrutura, como se o humano fosse definitivamente limitado pelas circunstâncias histórico-sociais. Face às “situações-limites” que, na perspectiva de Jaspers, se reduz a uma imposição dicotômica entre “ser e o nada”, tanto Freire quanto Álvaro Vieira Pinto compartilham da opinião de que, diante de “situações-limite”, é possível e necessário “ações-limite”, ou seja, exercer as capacidades analíticas, críticas e reflexivas, pois estas são latentes a todo o ser humano, essencialmente inquieto, curioso, criativo e questionador. Qualquer tentativa de retardar ou ceifar esta inclinação existencial, responsável por distinguir os homens dos demais espécies animais, estará fadada ao fracasso.

jetivos claros. A esse respeito, o autor é deveras metódico: os temas geradores podem ser localizados em círculos concêntricos, partindo das subtemáticas mais genéricas às mais particulares, de modo a promover uma investigação significativa tanto por parte do educador quanto do educando.

Vejamos, relativamente aos subtemas mais gerais, como isso é organizado por Freire:

Temas de caráter universal, contidos na unidade epocal mais ampla, que abarca toda uma gama de unidades e subunidades, continentais, regionais, nacionais etc., diversificadas entre si. Como tema fundamental desta unidade mais ampla, que poderemos chamar “nossa época”, se encontra, a nosso ver, o da libertação, que indica o seu contrário, o tema da dominação. É este tema angustiante que vem dando à nossa época o caráter antropológico a que fizemos referência anteriormente (Freire, 2017, p. 131).

Quanto aos subtemas mais específicos, contidos nos círculos de menor amplitude, Freire afirma que neles nos deparamos com as “situações-limite”, características às sociedades de um mesmo continente ou até mesmo de continentes distintos que historicamente as compartilham, a exemplo das sociedades terceiro-mundistas. Em outros termos, deparamo-nos com o “problema da dependência”, mas também com outros problemas que, em escala mais restrita, ou seja, endogenamente atinentes à nação analisada *in loco*, revelam a contradição da “contemporaneidade do não coetâneo”. À princípio, esta última observação pode-nos soar paradoxal. Mas a contradição, propositalmente nela contida, é a notação de que, por um lado, certos traços típicos às sociedades tradicionalistas persistem e resistem à modernização e, por outro, de que o processo de modernização ainda não é absolutamente forte para superá-los. É o “inter-regno” gramsciano entre a velha ordem social e a nova ordem social que parece balizar o seu raciocínio. Lembremos, pois, da teoria transição propugnada por Freire em *Educação como Prática da Liberdade*, através da qual o autor procura mostrar os entraves inerentes à passagem das “sociedades fechadas”, onde predomina a “consciência intransitiva”, às “sociedades abertas”, que se caracterizam, pelo menos a princípio, por uma consciência “transitiva ingênua”, mas que podem e devem atingir uma consciência

“transitiva crítica”.

Grosso modo, a consciência dominada vê-se incapaz de captar a “situação-limite” em sua globalidade, percebendo apenas suas manifestações mais periféricas e acidentais. Nas palavras do próprio Freire (2017, p. 133):

A questão fundamental, neste caso, está em que, faltando aos homens uma compreensão crítica da totalidade em que estão captando-a em pedaços nos quais não reconhecem a interação constituinte da mesma totalidade, não podem conhecê-la. E não o podem porque, para conhecê-la, seria necessário partir do ponto inverso. Isto é, lhes seria indispensável ter antes a visão totalizada do contexto para, em seguida, separarem ou isolarem os elementos ou as particularidades do contexto, através de cuja cisão voltariam com mais clareza à totalidade analisada.

Disso depreende-se a ênfase conferida pelo educador pernambucano às metodologias investigativas, significativas e, portanto, conscientizadoras que, em termos temáticos, rumam do geral ao particular – os tais “círculos concêntricos” aos quais já nos referimos.

Se esta captação do todo, que se oferece à compreensão dos homens, dá-se inicialmente através da abstração, deve, a seguir, atingir o concreto. Abstração e concreto são polos opostos que se dialetizam no ato de pensar. O pensamento é assim definido como um exercício de decodificação de uma situação existencial codificada, que implica um movimento dos sujeitos das partes ao todo, do abstrato ao concreto, e vice-versa. Em face de uma situação existencial codificada, a tendência dos indivíduos durante a prática da decodificação, etapa que o Freire denomina “descrição da situação”, é promover uma “cisão” que os permita descobrir a interação das partes com o todo cindido. Durante a cisão, este todo, que nada mais é do que a situação figurada (ou codificada) até então difusamente apreendida, revela-se em sua complexidade e adquire significado visto que, ao pensar, o indivíduo torna-se capaz de perceber todas as nuances de sua situação existencial.

Teoricamente, afirma Freire, é lícito esperar que os indivíduos, outrora inconscientes da realidade na qual estão imersos, passem a vê-la

como um desafio. Não obstante, alguns tenderão a reproduzir uma visão fatalista e estática acerca da realidade, ao passo que outros passarão a vê-la criticamente, na medida em que a forem confrontando com suas experiências particulares. Não é este o propósito dos “temas geradores”, o de estimular o exercício crítico e decodificador da realidade? Ainda quando um grupo de indivíduos não chegue a expressar concretamente uma temática geradora, o que parece ser a ausência de temas sugere pelo menos um tema dramático: o “tema do silêncio”. O que significa este silêncio de parte dos educandos diante de “situações-limite”? Não seria essa a notação de que se adaptar à realidade é o caminho mais óbvio e seguro? Ora, se a análise proposta por Freire estiver correta, a investigação do tema gerador, e por suposto dos subtemas, não pode descolar-se das relações homem-mundo, visto que nenhum indivíduo se encontra isolado da realidade. Por isso, “investigar o tema gerador é investigar, repitamos, o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis” (Freire, 2017, p. 136). Os “temas geradores”, com efeito, possuem um caráter histórico, não só porque envolvem a realidade, mas porque dizem respeito aos próprios homens. Disso decorre que:

Captá-los e entendê-los é entender os homens que os encarnam e a realidade a eles referida. Mas, precisamente porque não é possível entendê-los fora dos homens, é preciso que estes também os entendam. A investigação temática se faz, assim, um esforço comum de consciência da realidade e de autoconsciência, que a inscreve como ponto de partida do processo educativo, ou da ação cultural de caráter libertador (Freire, 2017, p. 138).

Por isso, o método investigativo significativo proposto pelo autor dispõe de um caráter subversivo. Longe de conceber o homem como mero objeto da investigação, abre-se para tornar o investigado em investigador. Isso porque a investigação temática não se reduz a um ato mecânico, exigindo que seus sujeitos – educadores e educandos – interpenetrem os problemas revelados durante o processo de encadeamento dos temas significativos e, por conseguinte, libertem-se da opressão que sobre eles recai, isto porque “investigadores profissionais e povo, nesta operação simpática, que é a investigação do tema gerador, são ambos sujeitos deste processo” (Freire, 2017, p.140). Para tanto, não basta aos indivíduos to-

marem consciência acerca desta “situacionalidade”. É preciso, também, que estes a pensem em termos críticos, descobrindo-se como seres em “situação” com vistas a “emergir” da “imersão” a qual foram lançados e, quiçá, se “inserirem” na realidade que se vai desvelando. A distinção entre “imersão”, “emersão” e “inserção” faz-se assim de suma importância para se entender a linha de raciocínio do autor. Grosso modo, essas categorizações refletem a passagem das “sociedades fechadas” – caracterizadas pela “consciência intransitiva” – às “sociedades abertas” – nas quais predominam a “consciência transitiva”, seja “ingênua” ou “crítica”. A “imersão” é a condição *sine qua non* da “consciência intransitiva”, enquanto a “emersão” e a “inserção” referem-se, respectivamente, às consciências transitivas “ingênua” e “crítica”.

Na parte final do capítulo, Freire apresenta algumas reflexões importantes sobre o método de educação libertadora e conscientizadora por ele propugnado. Claramente aproveita suas experiências como educador popular, tanto no Brasil quanto no Chile, para explicitá-lo detalhadamente aos leitores. Por se tratar de um método dialético e dialógico, o educador advoga que o processo investigativo se faça um trabalho interdisciplinar e grupal, em que as “palavras geradoras”, constituintes do universo temático, sejam criteriosamente escolhidas com a participação dos educandos. Do contrário, a proposta de uma “educação libertadora” cederia lugar a uma “educação bancária”. Esta é a fase da alfabetização, ainda a ser sucedida por uma fase de pós-alfabetização. Não obstante, neste primeiro momento, o diálogo entre educadores e educandos se faz imprescindível, pois só a partir da aproximação dessas duas pontas do processo educativo é que se torna possível tomar contato com a realidade existencial destes. Aos educadores-investigadores, cabe perceber o núcleo de contradições inerentes à realidade de seus educandos, sem perder de vista, todavia, a unidade epocal maior que é a sociedade. Só a partir deste ponto, enfim, os educadores poderão refletir conjuntamente acerca dos “temas geradores” mais adequados ao desenvolvimento daquelas operações lógico-cognitivas necessárias à percepção crítica da realidade. Tudo *com* os educandos.

A partir dessa coleta de dados inicial, chega-se, pois, à segunda fase da investigação, iniciada com a apreensão, por parte dos educadores-investigadores, das contradições prementes à realidade de seus educandos.

As temáticas significativas devem retraduzir situações existenciais experienciadas pelos educandos, pois, do contrário, qualquer situação que lhe seja estranha tende a nulificá-lo ou silenciá-lo. Adotado este critério, os temas selecionados também não devem ser óbvios demais ou complexos demais, e sim adequados ao estágio compreensivo dos educandos. Visto que só a partir da operação decodificadora da realidade os sujeitos se tornam aptos a perceber as contradições nas quais estão encerrados, é a partir deste ponto que também podem transformar o “inédito viável” em “ação editanda”, ultrapassando os limites da “consciência real” rumo à “consciência máxima possível”. Mas o que seria a “ação editanda” no universo categorial e conceitual freireano? Trata-se, a nosso ver, de uma condição existencial na qual os sujeitos, tendo resgatado sua capacidade crítica e humana, rompem e cindem com a realidade concreta que sobre eles pesa, para torná-la objeto de reflexão e transformação – objeto da práxis. Por ser um processo irresoluto, que não pode ser definitivamente editado, os sujeitos se veem imputados à luta constante dos seres-históricos, tornando-se capazes – uma vez “inseridos” na história e “conscientes” acerca das diversas formas de opressão – de se opor às forças desumanizadoras que os objetificam.

Após atingir a “consciência possível”, passa-se à terceira fase da investigação problematizadora, que se caracteriza pelos “círculos de investigação temática”, onde os diálogos descodificadores, envolvendo os auxiliares de investigação (ou seja, os representantes dos educandos e do povo), devem contemplar o material elaborado na etapa imediatamente anterior. O intuito é gravar esses diálogos e, posteriormente, analisá-los à luz da psicologia e da sociologia. Os profissionais de ambas as áreas, responsáveis por assistir este material, “devem registrar as reações mais significativas ou aparentemente pouco significativas dos sujeitos descodificadores” (Freire, 2017, p. 156-157). Isto porque cabe ao educador-investigador não apenas ouvir o educando-investigador, mas desafiá-lo, problematizando, de um lado, a situação existencial codificada e, de outro, as próprias respostas que vão dando no decorrer do diálogo.

É assim, segundo Freire, que os participantes destes círculos “vão extrojetando, pela força catártica da metodologia, uma série de sentimentos e opiniões, de si, do mundo e dos outros, que possivelmente não extrojetariam em circunstâncias diferentes” (Freire, 1997, p. 157).

Mas a conscientização acerca da realidade, prossegue o autor, não se reduz a subjetivação da situação – ter consciência dela, não a modifica. Ela deve preparar os homens para a ação, para a luta contra os obstáculos à sua humanização. Após a decodificação nos círculos de investigação, decorre a última etapa, a do estudo sistemático e interdisciplinar dos investigadores acerca das afirmações dos educandos para, assim, arrolar os temas explícitos ou implícitos com vistas a classificá-los no quadro geral das ciências e das diversas dimensões da realidade: economia, sociedade, educação, psicologia, política, filosofia etc., com o cuidado, no entanto, para não esbarrar na “estreiteza dos especialismos”.

Em termos práticos, quais as etapas a serem seguidas durante esse processo? Delimitados os temas, cabe à cada especialista apresentar à equipe interdisciplinar o projeto de “redução” de seu tema, indicando seus núcleos fundamentais, que deverão se constituir em unidades de aprendizagem. Cada projeto específico deve considerar as sugestões dos demais especialistas que, uma vez sequencializadas, darão uma visão geral do tema significativo. Novos temas, que Freire denomina de “dobradiça”, podem ser introduzidos caso haja a necessidade de suprir eventuais lacunas entre os temas da unidade programática. Entre os “temas dobradiça”, destaca-se o conceito antropológico de “cultura”, por abarcar a concepção geral que os homens têm do mundo. A partir deste ponto, a “redução” cede lugar à “codificação”, isto é, à escolha dos melhores canais de comunicação para apresentar e representar os temas reduzidos, considerando, é claro, as experiências dos educandos. Este é um passo determinante para a confecção do material didático que, ulteriormente, servirá de base para a ação educativa problematizadora, a ser replicada através dos círculos de cultura.

5. Revolução cultural: um parto doloroso

No último capítulo, Freire se propõe analisar as teorias da ação cultural, tanto em sua versão dialógica quanto antidialógica. Inicia resgatando alguns aspectos fundamentais tratados nos capítulos precedentes que, em suma, reforçam o caráter histórico e comunicativo do homem. O objetivo do autor é salientar o fato de que, diferentemente de outras espécies, o humano não está trancafiado em um suporte natural específico,

pois o seu “quefazer” é constituído de ação e reflexão, prática e teoria. Estas capacidades são as que o distinguem das outras espécies, como ser da práxis, o possibilita transformar a realidade concreta. A questão problemática que se levanta pode ser assim sintetizada: por que na maior parte das vezes isso não acontece?

Para o educador pernambucano, a resposta é curta e direta: as massas estão privadas de sua humanidade à medida que experienciam uma práxis que não é sua, mas do opressor. Posto de outro modo, são vistas como meras executoras das determinações daqueles que, incapazes de se libertar do contexto opressivo no qual foram social e historicamente plasmados, só reproduzem a única lógica que conhecem. A ação educativa libertadora não pode, portanto, centrar-se apenas no polo oprimido. Deve também mirar o polo opressor, visto que ninguém se educada ou se liberta sozinho, mas em comunhão.

Obviamente, as elites dominadoras não desejam pensar *com* as massas, mas *para* as massas. Exatamente porque são seu contrário antagônico, pensar *com* elas significaria já não dominar.³⁷ Entretanto, a situação se complica ainda mais quando o educador popular, supostamente comprometido com a ação cultural libertadora, não reflete sobre o seu próprio fazer e, assim, acaba por iludir o oprimido que, pensando estar na atuação da liderança, continua a ser manipulado. Ainda que o façam sem muita clareza, estes educadores acabam por reforçar a opressão, pois prosseguem a pensar o ato educativo a partir de uma lógica não-libertadora. Conforme salienta o autor ao referir-se ao educador libertador:

37 Há nesta passagem uma clara alusão à lógica do senhor-escravo propugnada por Hegel. Não a bastasse, Freire (2017, p. 177) vai buscar em Niebuhr um exemplo prático acerca desta lógica, relacionado a um sujeito, Mr. Giddy, que chegou a ser presidente da sociedade real, e cujas objeções a um projeto de lei apresentado ao Parlamento britânico, com o intuito de criar escolas subvencionadas e, assim, promover a educação popular, revelam como as elites dominadoras encaram este processo de modo cínico, moralista e arbitrário. Mr. Giddy são muitos: estão em toda parte e em qualquer época. Para os que forem conferir a passagem mencionada, vale a pena notar a forma como o tal Mr. Giddy procura naturalizar desigualdades sociais, econômicas e culturais, ignorando, assim, seu caráter sócio-histórico. Tudo em prol da manutenção da ordem social estabelecida, a mesma que mantém seus privilégios. Embora Freire seja crítico, sem ser deselegante, deste tipo de argumento, fica tácito a hipocrisia embutida nos argumentos Mr. Giddy, que poderia ser assim resumido através da fórmula: “O povo pensar? Jamais! Isso é muito perigoso!”

Críticos seremos, verdadeiros, se vivermos a plenitude da práxis. Isto é, se nossa ação involucra uma crítica reflexão que, organizando cada vez o pensar, nos leva a superar um conhecimento estritamente ingênuo da realidade. Esta precisa alcançar um nível superior, com que os homens cheguem à razão da realidade. Mas isto exige um pensar constante, que não pode ser negado às massas populares, se o objetivo visado é a libertação (Freire, 2017, p. 176).

Por isso, as elites dominadoras não fenecem ao apelo de pensar *com* as massas. O mesmo não ocorre quando lideranças revolucionárias deixam de pensar *com* as massas, pois fenecem ao não o fazer. Isto porque o povo é sua matriz constituinte, não a incidência passiva de seu pensar. Afinal o intuito de toda revolução é libertar, e não dominar. Insistimos neste ponto pois, porque há uma clara defesa de Freire acerca do caráter revolucionário de sua visão educativa. É óbvio que o autor não está a defender o emprego da violência – como alegam muitos de seus detratores. Tampouco está a apregoar a intensificação de um revanchismo de pobres contra ricos ou de oprimidos contra opressores – como já também se insinuou. Não se trata disso. A revolução apregoada por Freire se dá em outra esfera que não a da beligerância: ela se processa nas esferas existencial e cultural. Existencial pois, à medida que o opressor passa a pensar *com* as massas, deixa sua condição de opressor, bem como o oprimido, tão logo passe a pensar autonomamente, supera a opressão da qual era hospedeiro. Cultural pois, à medida que laços dialógicos autênticos se estabelecem entre o que antes constituíam polos antagônicos, as contradições que os separavam se desfazem e a cultura da opressão pode, por fim, ceder lugar a uma cultura da comunhão e da liberdade.

Disto decorre que o educador popular, um revolucionário no sentido acima descrito, deva cuidar para não cair na armadilha de achar-se superior às massas. Do contrário, não só perderá o caráter revolucionário do qual está imbuído, mas, também, concorrerá para reforçar a opressão que, supostamente, se propôs a combater. Perderá assim a sua liderança, bem como endossará, ainda que sua ação esteja imbuída de generosidade, a postura abertamente necrófila dos opressores, porém numa versão escamoteada – tão escamoteada que nem mesmo ele pode percebê-la.

Subjacente à discussão exposta nos parágrafos precedentes, residem

duas distinções fundamentais: aquela entre “opressor” e “oprimido” e a que separa o “educador bancário” do “educador popular revolucionário”. O longo excerto abaixo é bastante elucidativo:

Enquanto, no processo opressor, as elites vivem da “morte em vida” dos oprimidos e só na relação vertical entre elas e eles se autenticam, no processo revolucionário só há um caminho para a autenticidade da liderança que emerge: “morrer” para reviver através dos oprimidos e com eles. Na verdade, enquanto no primeiro é lícito dizer que alguém oprime alguém, no segundo, já não se pode afirmar que alguém liberta alguém, ou que alguém se liberta sozinho, mas os homens se libertam em comunhão. Com isto, não queremos diminuir o valor e a importância da liderança revolucionária. Pelo contrário, estamos enfatizando esta importância e este valor. E haverá importância maior que conviver com os oprimidos, com os esfarrapados do mundo, com os “condenados da terra”? Nisto, a liderança revolucionária deve encontrar não só a sua razão de ser, mas a razão de uma *sã* alegria. Por sua natureza, ela pode fazer o que a outro, por sua natureza, se proíbe de fazer, em termos verdadeiros (Freire, 2017, p. 179).

Eis o fulcro da distinção estipulada por Freire: o educador popular revolucionário, na contramão do “educador bancário”, está intrinsecamente envolvido com a libertação do oprimido. Qualquer desvio de sua finalidade colaborativa, o coloca no campo do opressor e, por conseguinte, do “dirigismo” e do “bancarismo”. A autenticidade de uma ação pretensamente revolucionária reside justamente nisso: libertar-se *com* o outro, e não *sobre* o outro: ou todos se libertam conjuntamente, ou não há libertação. Enquanto as relações entre esses polos forem verticalizadas, as dicotomias “superiores/inferiores”, “intelectuais/ignorantes”, “opressores/oprimidos” prosseguirão hospedadas nos indivíduos. Por isso, a liderança revolucionária-humanista não deve prescindir do diálogo, caindo, assim, na tentação ideológica da “absolutização da ignorância”. O diálogo problematizador é, assim, não só um fator de mediatização, mas também o ponto-de-partida para o conhecimento de si e do outro. Se, por algum motivo, o educador e/ou liderança revolucionária abrir mão deste expediente, dificilmente as massas, já oprimidas objetiva e subjetivamente, poderão vislumbrar a superação de sua condição. Nesse sentido, a passagem abaixo não deixa quaisquer dúvidas sobre a interpretação do autor:

O diálogo com as massas não é concessão, nem presente, nem muito menos uma tática a ser usada, como a sloganização o é, para dominar. O diálogo, como encontro dos homens para a “pronúncia” do mundo, é uma condição fundamental para sua real humanização (...) Por isto é que o caminho da revolução [cultural] é o da abertura às massas populares, não o do fechamento a elas. É o da convivência com elas, não o da desconfiança delas. E, quanto mais a revolução exija a sua teoria, como salienta Lênin, mais sua liderança tem de estar *com* as massas, para que possa estar contra o poder opressor (Freire, 2017, p. 184-185).

A partir dessas considerações gerais, que nada mais são do que uma síntese das ideias expostas nos capítulos anteriores, Freire desloca sua atenção para o que denomina “teoria da ação antidialógica”. Claramente seu propósito é desmantelá-la e, em contraposição, estabelecer os fundamentos de uma “teoria da ação dialógica”.

Para tanto, começa por mostrar que o antidialógico é, antes de tudo, um dominador que, por meio das relações estabelecidas com o seu contrário, visa conquistá-lo. O desdobramento desta relação assimétrica de poder se traduz na imposição das finalidades do “sujeito da conquista” ao “objeto conquistado”, reduzindo-o à condição de “hospedeiro”. Esta reificação, inerente à ação antidialógica, não tem outro propósito senão submeter, não só em termos objetivos, mas também subjetivos. Isto porque a opressão não se dá apenas de fora para dentro, mas também de dentro para fora, à medida que é experienciada pelo conquistado tanto no plano social quanto no plano existencial. Dito de outro modo, o conquistado é oprimido não só pela realidade concreta imposta pelo conquistador, mas por sentir, dentro de si, a presença deste.

A alienação é o resultado imediato deste processo, que, para se perpetuar, necessita ser articulado e escamoteado. Daí que a divisão, a manipulação e a invasão cultural das massas passem a constituir estratégias caras aos propósitos dos conquistadores. Se unidos estivessem, os conquistados tornar-se-iam um sério problema às classes dominantes. Divididos, manipulados e invadidos culturalmente, contam com chances diminutas de se oporem à opressão.

Os conquistadores, por seu turno, unem-se sempre que se sentem

ameaçados, não obstante as diferenças existentes entre eles. Aglutinam-se rapidamente em torno das pautas que os aproxima todas as vezes que pressentem os riscos da revolta popular. Por meio de estratégias diversificadas, que podem ir da constrição moral e psicológica à coerção propriamente física, miram os pontos mais débeis do povo, tentando desarticulá-lo. Desta forma, podem assegurar a perpetuação da lógica opressora sob a qual reside seus privilégios.

Por vezes os próprios educadores contribuem com a opressão. Ingenuamente, adotam uma visão localista dos problemas que acometem as massas, perdendo de vista a totalidade na qual esses mesmos problemas são engendrados. Parecem não perceber o caráter classista desta dominação política, econômica, social e existencial. Revelam-se, pois, incapazes de entender o que há de falacioso na narrativa da harmonia social difundida pelas classes dirigentes. Por isso endossam os mitos por elas criados, sem perceberem a finalidade atinente à essa mitificação, a de reproduzir as estruturas opressoras. Falta a uma parte dos educadores um olhar mais obtuso sobre o trabalho que realizam. Ao ignorá-lo, tornam-se incapazes de estabelecer vias dialógicas que possam, de fato, aproximá-los da realidade concreta de seus educandos. De modo que a sobrevida dessa dicotomia é, também, uma forma de colonizar o outro, neste caso o lado mais fragilizado.

Por isso a realidade com a qual o povo se defronta é tão opressora, pois o divide, o reifica e o impede de se unir. Não o bastasse, à ação divisória dos dominadores soma-se o caráter messiânico que, por meio de uma narrativa embusteira, construída com os sinais trocados, expõe-se ao povo a “tese” de que só os dominadores podem salvá-lo: pois são biófilos, e não necrófilos; pois são libertadores, e não colonizadores; pois são defensores da ordem, e não da desordem, quando, na verdade, são exatamente o contrário do que alegam: necrófilos, colonizadores e promotores da desordem necessária à perpetuação de suas visões de mundo. Dividir e confundir tornam-se, portanto, estratégias poderosas no sentido de entorpecer as massas que, já inseguras e reificadas, sentem-se ainda mais impotentes.

Outra característica da teoria da ação antidialógica, pontua Freire, é a manipulação. Porém, diferentemente da estratégia divisionista, que atravessa todas as fases do processo de dominação, a manipulação coincide

com a fase da “emersão” das massas oprimidas. Isso porque enquanto estão “imersas” na realidade – como nas “sociedades fechadas” nas quais predomina a “consciência intransitiva” – a manipulação sequer se faz necessária. Mas basta que as massas “emergam” – como nas “sociedades abertas”, onde a “consciência transitiva” adquire espaço – para que seus questionamentos se tornem alvo da vigilância e manipulação das classes opressoras. Assim, inquietas ao emergir, as massas têm duas possibilidades: ou são manipuladas pelas elites ou se organizam verdadeiramente para sua libertação. Disso decorre que não possam se organizar a partir dos dominadores. Isto é tarefa das lideranças revolucionárias. Porém, parte destas lideranças também não acredita no diálogo, pois imputa às massas, não sem algum grau de prepotência, uma inequidade intelectual que acaba por inferiorizá-las.

As elites dominadoras sabem tão bem disto que, em certos níveis, até institivamente, usam todos os meios, mesmo a violência física, para proibir que as massas pensem. Têm uma profunda intuição da força criticizante do diálogo. Enquanto que, para alguns representantes da liderança revolucionária, o diálogo com as massas lhes dá a impressão de ser um quefazer “burguês e reacionário”, para os burgueses, o diálogo entre as massas e a liderança revolucionária é uma real ameaça, que há de ser evitada (Freire, 2017, p. 201) [grifos do autor].

Quando uma situação como a descrita acima se instaura, os riscos do populismo se fazem presentes. Seja do ponto de vista dos dominadores ou das lideranças revolucionárias, a inferiorização das massas abre-se para os líderes populistas que, como “anfíbios”, transitam entre as oligarquias dominadoras e as massas, sem, entretanto, satisfazê-las integralmente. Por sua ambiguidade, o populismo se revela uma das faces da manipulação, pois vagando de um lado para o outro sem jamais se posicionar firmemente, o líder populista tão-somente reproduz a narrativa assistencialista, tão usual entre as elites dominadoras, engendrando falsas esperanças e expectativas nas massas que, assim, continuarão na condição que sempre estiveram: inertes.

A invasão cultural (ou colonização) é o último traço constitutivo da ação antidialógica. Se a divisão e a manipulação das massas são estratégias muitíssimo eficazes, esta deve ser concebida como uma fase-chave para

os conquistadores – a última fronteira que impede o povo de tomar consciência de sua real condição. Diante da inquietude das massas, decorrente da transição da fase de “imersão” para a da “emersão”, a batalha se desloca para o campo cultural. Em outros termos, para além de sua divisão e manipulação, as massas devem internalizar os valores e visões de mundo do conquistador. Evidentemente, esta também é uma forma de dividi-las e manipulá-las, porém num outro registro. Trata-se de uma ação que, empreendida pelo opressor, visa ultrapassar as camadas mais epidérmicas da invasão social, econômica e política, alcançando uma camada mais profunda: a cultural (ideológica e moral). É claro que na influência externa (materialista) cumpre um papel decisivo durante todo o processo. Afinal de contas, nenhum ser humano nasce colonizado, mas tornar-se colonizado. A questão que se coloca, no entanto, é de outra natureza, podendo ser assim resumida: por que as massas se tornam alvos fáceis da ideologia que as oprime? Para Freire a resposta reside na subjetivação das visões de mundo que, nem sempre de maneira consciente, os dominadores introjetam nas massas. Estas se veem anestesiadas e, com o tempo, acabam por reproduzir as formas de pensar, sentir e agir das classes opressoras. É quando, na perspectiva das massas, o *eu* oprimido “adere” ao *tu* opressor.

Sem embargo, todas as vezes que uma estrutura social se denota rígida, as instituições que sobre ela se erigem refletirão, necessariamente, sua lógica opressora: famílias, escolas, igrejas, sindicatos etc., por seu caráter antidialógico e acrítico, tornam-se assim potenciais “agências formadoras de futuros invasores” (Freire, 2017, p. 208). Isso porque as estruturas verticalizadas dessas instituições obstaculizam a experiência da liberdade. Não é de admirar que, a elas submetidas por um longo período, os indivíduos as internalizem e reproduzam-nas. Se acaso, durante os encontros de capacitação, essas estruturas forem problematizadas, não é incomum presenciarmos reações, pois, uma vez confrontados, os oprimidos começam a perceber as contradições inerentes às relações que estabelecem com o mundo e, também, as suas próprias. Veem-se, portanto, obrigados a se desnudarem de seus mitos, ou afirmá-los. De algum modo, são instados a se autoagredirem. A reação, neste caso, é tão-somente um mecanismo de defesa – e até mesmo de transferência – à problematização responsável por abalar suas convicções, crenças e mitos, enfim, a cultura opressora subjetivada. Discuti-las, em termos críticos, é o mesmo que co-

locá-las em *xéque*. Por esse motivo, a tendência é de que, inicialmente, os oprimidos reajam às investidas problematizadoras, negando-se a pensar livremente. Sentem-se “inferiores”, de modo que vivenciam uma contradição: embora desejem renunciar à ação invasora, os padrões dominadores estão de tal forma internalizados, que temem perder a única referência da qual dispõem. Nesse sentido, a ação problematizadora lhes soa como um convite a trocar o certo pelo duvidoso, a segurança pela insegurança. Eis o medo da liberdade que esse dualismo, uma vez introjetado, desencadeia.

Mas engana-se quem acha que esse dualismo, em si mesmo contraditório, incide apenas sobre as massas oprimidas. Freire argumenta que até mesmo entre lideranças revolucionárias e educadores populares é possível avistá-lo. A “sobreterminação” a que estiveram submetidos durante a vigência de uma cultura de dominação também faz deles seres duais que, por vezes, se deixam cair em posições irracionalmente sectárias. Pior do que isso: conquanto parcialmente conscientes das estratégias do opressor, não deixam de ser seu “hospedeiro”. O risco, aqui, é que a mentalidade opressora se prolongue no interior da mentalidade revolucionária, obstaculizando a edificação de uma nova organização societária. Balizado pelas reflexões do filósofo francês Louis Althusser, Freire chama “sobrevivências” a esse processo, cujo efeito mais pernicioso é o burocratismo opressor.

Como escapar a essas possíveis “sobrevivências”? A resposta freireana gravita em torno da “revolução cultural permanente”³⁸, revolução que não se cesse diante da superação da sociedade opressora.³⁹ Conforme

38 Em nosso entendimento, a tese acerca de uma “revolução cultural permanente” em Freire é legatária das teses anteriormente defendidas por Marx em *O Dezoito de Brumário* e *A Guerra Civil na França*, obras nas quais o filósofo alemão mostra que qualquer capitulação do proletariado em relação à burguesia constituiria o fim do processo revolucionário, visto que, em termos pragmáticos, a burguesia se move pelo autointeresse e, por isso, jamais se submeterá à uma democratização plena dos arranjos sociais. Por isso a revolução deveria ser encarada como um processo permanente, e sem concessões.

39 Não foram poucos os intérpretes que, ao se depararem com a expressão “revolução cultural”, imputaram a Freire a pecha de “maoísta” – clara alusão aos acontecimentos deflagrados na China após a chegada de Mao Tsé-Tung ao poder, em 1949. Porém, é mister frisar que a “revolução cultural” freireana não abdica em nenhum momento da dialogicidade. Não se trata, portanto, de uma imposição cultural às avessas, conduzida pelas classes oprimidas contra os opressores. Os oprimidos não podem se deixar levar pelas

argumenta:

Por tudo isto é que defendemos o processo revolucionário como ação cultural dialógica que se prolongue em “revolução cultural” com a chegada ao poder. E, em ambas, o esforço sério e profundo da conscientização, com que os homens, através de uma práxis verdadeira, superam o estado de *objetos*, como denominados, e assumem o de *sujeito* da História (Freire, 2017, p. 216) [grifos do autor].

No entanto, o dualismo referido por Freire não se restringe aos oprimidos e aos “sobredeterminados”: também pode incidir sobre uma determinada sociedade. Isso porque há sociedades que são duais e, por disporem desta característica, vivenciam a confusão entre “modernização” e “desenvolvimento”. Posto de outro modo, podemos ter uma sociedade modernizada, mas não necessariamente desenvolvida. Este é o caso de sociedades dominadas econômica, cultural e, às vezes, até militarmente, nas quais as elites locais são, em larga medida, metástases das elites de suas respectivas metrópoles.

Por isso é necessário que os oprimidos e as lideranças revolucionárias – muitas das quais outrora “sobredeterminadas” ou “imersas” – dialoguem com paciência e amorosidade. Do contrário, as explicações mágicas (míticas) do mundo continuarão prevalecentes, prendendo as massas às suas “necessidades de classe” mais imediatas, mas as impedindo de desenvolver uma “consciência de classe” autêntica.

Para tanto, esse “quefazer” dialógico deve ser “co-laborativo”, pois só assim o *eu* e *tu*, na dialética destas relações constitutivas, passam a ser dois *tu* que se fazem dois *eu*, sem que haja a imposição de um *eu* sobre um *isto*.

A co-laboração, como característica da ação dialógica, não pode dar-se a não ser entre sujeitos, ainda que tenham níveis distintos de função, portanto, de responsabilidade, somente pode realizar-se na comunicação. O diálogo, que é sempre comunicação, funda a co-laboração. Na teoria da ação dialógica, não há lugar para a *conquista* das massas aos ideais revolucionários, mas para sua adesão (Freire, 2017, p. 228) [grifos do autor].

estratégias que, tempos antes, experienciaram na condição de vítimas. Um revanchismo dessa espécie apenas agudizaria as tensões entre ambos.

Disso decorre que a adesão não pode ser “conquistada” – do contrário teríamos não uma “adesão”, mas uma “aderência”. Por se tratar de um processo intercomunicativo, em direção à libertação do oprimido, esta deve dar-se livre e colaborativamente. Só assim é possível ao povo unir-se. Dividi-lo, como histórica e socialmente as elites empenharam-se em fazer, é um procedimento de execução mais fácil, visto que, em si mesma, a opressão já constitui um ato divisório. Muito mais difícil, entretanto, é organizá-lo, desideologizá-lo e libertá-lo – exatamente nesta ordem. Empenhar-se para libertar as massas oprimidas da opressão que as dilacera, tanto externa como internamente, constitui um trabalho hercúleo por parte do educador popular. Mais do que isso: exige paciência.

Mas a paciência, atributo que todo educador popular deve cultivar com vistas a lograr êxito em seu intento libertador, por si só não basta. É preciso organização. A esse respeito, Freire argumenta que as lideranças revolucionárias enfrentam um rigoroso júri: a percepção das massas acerca da relação discurso/prática. Por este motivo, seu “testemunho” é fundamental. Como uma espécie de rastro, a ação do educador popular torna-se digna ou não de respeito a partir de três condições: a *coerência* entre a palavra e o ato de quem testemunha; a *ousadia* do que é testemunhado; a *radicalização* de quem testemunha e de quem dá o testemunho, no sentido de os levar à ação. Ao reconhecerem essas três condições, as massas geralmente se sentem seguras, desde que, obviamente, essas mesmas lideranças não enveredem por caminhos autoritários, pois, do contrário, ao invés de libertá-las, estarão a oprimi-las.

É verdade que, sem liderança, sem disciplina, sem ordem, sem decisão, sem tarefas a cumprir e contas a prestar, não há organização e, sem esta, se dilui a ação revolucionária. Nada disso, contudo, justifica o manejo das massas populares, a sua “coisificação”. O objetivo da organização, que é libertador, é negado pela “coisificação” das massas populares, se a liderança revolucionária as manipula. “Coisificadas” já estão elas pela opressão (Freire, 2017, p. 243) [grifos do autor].

Se não há liberdade sem autoridade, a recíproca também é verdadeira: não há autoridade sem liberdade. Aquele que age autoritariamente já perdeu a autoridade, bem como aquele que age licenciosamente já perdeu a liberdade. Isso porque “toda hipertrofia de uma provoca a atrofia da

outra” (Freire, 2017, p. 248).

Em suma, conclui Freire, uma “revolução cultural” autêntica exige uma transformação sistematizada e deliberada das estruturas sociais opressoras. Desta forma, a “ação cultural” ou está consciente ou inconscientemente a serviço da dominação, ou está a serviço da libertação dos homens. Ao fim e ao cabo, a estrutura social ou é encarada como um *estar sendo*, que prorroga sua duração, ou é encarada dialeticamente, isto é, através de um processo no qual *permanência* e *mudança* estão em constante tensão. Só assim, através da perspectiva histórico-dialética, é possível superar a cultura antidialógica, invasora, alienada e alienante responsável por massacrar, paradoxalmente em nome da liberdade, os oprimidos cuja maior carência é a liberdade. Por isso a necessidade de uma pedagogia que, ao invés do opressor, tenha como ponto-de-partida e de chegada o próprio oprimido.

6. Freire e a *Pedagogia do Oprimido*: um balanço crítico

Analisar o legado de *Pedagogia do Oprimido* não é uma tarefa fácil. Primeiramente por se tratar de um clássico da teoria educacional contemporânea, reconhecido dentro e fora do Brasil. Em segundo lugar, porque muitos autores, conforme assinalamos na introdução, dedicaram e dedicam-se à análise desta obra que, sem dúvida, tornou-se leitura obrigatória para os humanistas, em geral, e para os educadores populares, em particular. Por fim, não se pode deixar de notar a atualidade do livro, escrito no final da década de 1960, portanto, dentro de um contexto político, social e cultural específico e que não perdeu seu valor explicativo, tornando-se caduco ou obsoleto, visto que muitos dos problemas e dilemas enfrentados à época de sua elaboração, ainda rondam o nosso tempo presente. De modo que o seu potencial é imenso, dificultando a pretensão de uma interpretação conclusiva. Assim são os clássicos: por não se esgotarem ou se tornarem datados, estão sempre a fornecer aos estudiosos elementos para novas interpretações.

Feitas essas advertências iniciais, limitamo-nos aqui a dialogar com este trabalho de Freire por intermédio do que os estudiosos latino-americanos já produziram a seu respeito. Que o leitor entenda que este recorte se fez necessário face à infinidade de análises realizadas mundo afora.

Ainda assim, foi preciso delimitar este diálogo, de modo que apenas selecionamos alguns desses estudos.

Em um livro intitulado *Diálogo e práxis educativa: uma leitura crítica de Paulo Freire*, resultado da compilação de outros três livros, o pesquisador argentino Carlos Alberto Torres (2014) afirma haver uma “antropologia freireana” que, claramente, se assenta sobre dois pilares: o diálogo e a conscientização. Note-se que, em *Pedagogia do Oprimido*, Freire trabalha exatamente neste sentido. Como tentou-se explicitar nas seções precedentes, a renúncia à dialogicidade é o que, grosso modo, impede a passagem da “consciência intransitiva” à “consciência transitiva”.

Excluídos esses dois pilares, sem os quais não há “educação libertadora”, qualquer projeto societário verdadeiramente democrático vê-se atravancado em seu intento de superar a opressão e a desumanização das massas. Deste modo, uma pedagogia do oprimido só se torna possível “se for integral e se partir dos próprios oprimidos que, ao assumirem-se como construtores de uma sociedade, engajando-se na luta de humanização do mundo, a si e aos opressores que ficam impossibilitados de exercerem sua função” (Zitkowski, 2006, p. 33).

Decerto, o excerto acima refere-se à “antropologia freireana” de que nos fala Torres (2014). Mais do que isso, revela a importância do “engajamento”, o que pressupõe, a reboque, o caráter político da ação cultural libertadora propugnada por Freire. Por um lado, faz-se necessário que os oprimidos, ao se conscientizarem, engajem-se na luta pela recuperação de sua humanidade; por outro lado, é preciso que o educador popular ao invés de minorar ou se impor culturalmente ao educando, estabeleça uma ponte dialógica capaz, a partir do reconhecimento de sua realidade concreta, trabalhar *com ele* e não *sobre ele*.

É isso que Carlos Rodrigues Brandão também defende em seu livro *O que é o método Paulo Freire*. Conquanto a proposta deste “pequeno-grande” livro seja introduzir o leitor no universo metodológico do educador pernambucano, não resta dúvidas de que é exatamente disso a que o autor se refere quando afirma que:

O diálogo é o sentimento do amor tornado ação. As trocas entre o homem e a natureza são originalmente regidas pelo diálogo. Paulo Freire pernambucanamente fala mesmo de: “diálogo

do homem com a natureza”. Isto quer dizer que as coisas que existem no mundo, da terra ao trigo, são dadas ao homem. Elas existem para ele e se oferecem ao homem para serem dominadas por ele. Para serem amorosamente transformadas e significadas pelo homem e para ele. O homem responde à dádiva da natureza com o ato do trabalho. O trabalho do homem é a sua parte no diálogo que deveria ser o fundamento de todos os outros atos humanos. Com o trabalho livre e solidário sobre a natureza, o homem cria a sua cultura, transforma o mundo, faz história e dá sentido à vida (Brandão, 2005, p. 103) [grifos do autor].

Nesta citação, três instantes chamam nossa atenção. Primeiramente quando seu autor afirma que a natureza se oferece ao homem para que este “amorosamente” a “transforme”. É por meio do trabalho que este se relaciona com aquela - aliás, é nisto que reside a relação dialógica entre ambos. Mas quando o indivíduo executa seu trabalho sem ter consciência de sua relação com a natureza, o faz mecanicamente, e não conscientemente. Como corolário deste primeiro instante, depreende-se um segundo: o homem vê expelida a sua própria humanidade, sendo alçado, por isso, a uma condição quase animalesca, pois incapaz de se ver como o produtor de cultura e de sua própria história. Por fim, encontra-se o trecho no qual o intérprete afirma que só o trabalho livre e solidário dos homens sobre o mundo pode, de fato, converter-se em um instrumento potencialmente transformador da realidade, bem como num instrumento crítico que lhes possibilite conferir sentido à existência. Como poderão os homens realizar essa tarefa caso se vejam impedidos de pensar o mundo por si mesmos? Não é essa a principal preocupação de Freire em *Pedagogia do Oprimido*?

Prova disso está na ênfase que o autor confere à “problematização”. Educar não é memorizar, não é se empanturrar de informações, por mais importantes que sejam, tampouco reproduzir ordens de comando emitidas por outrem. Educar é se apropriar criticamente do mundo e agir sobre ele, o transformando. A educação, portanto, deve ser problematizadora, e não reprodutora. Há claramente um elemento desafiador no papel que o educador, sobremaneira educador popular, deve exercer durante a consecução de seus trabalhos. O educador, a um só tempo, deve ser capaz escutar e interpelar seus educandos, procurando fazê-los se distanciar

da realidade objetiva, tornando-a objeto de análise. Só assim estes poderão perceber as contradições que a encerram e, mais do que isso, as suas próprias contradições.

Para se apropriarem de si mesmos e do mundo, os educandos devem primeiramente se conscientizar. A tarefa, no entanto, está longe de ser simples, pois, ao hospedarem os valores opressores, estes muitas vezes resistem às ações libertadoras. Esta resistência inicial tem uma razão de ser: a subjetivização da lógica colonizatória imposta pelos conquistadores aos conquistados. Uma vez internalizada, os educandos tendem a naturalizar as estruturas culturais, em vez de problematizá-la. Em termos de exemplificação, para um camponês que durante parte significativa de sua existência foi “adestrado” para silenciar, ver o “patrão” com um ser “superior” e obedecer às suas ordens, surpreenderia se decidisse falar, enfrentar e desacatar a suposta autoridade da qual este está imbuído. Não que lhe falta coragem ou ousadia para tal, mas porque sequer tem consciência de que sua “inferioridade” não se trata, na verdade, de um processo natural, mas de uma construção sócio-histórica da qual ele foi completamente excluído. Freire sabia que, devido às circunstâncias, tanto do camponês como o trabalhador urbano, sobretudo os não-alfabetizados, estes tendem a reproduzir a lógica que os oprime. Em ambos os casos, portanto, o medo de arriscar-se ou de enfrentar o opressor faz-se maior do que podem suportar. Não só porque a situação concreta sobre eles incide, mas também por vivenciarem, em termos psíquicos e existenciais, o peso desta opressão. Essa ação opressiva, que se impõe ao oprimido nos planos objetivo e subjetivo, praticamente veda-lhe a possibilidade de ascender cultural e socialmente. Não por acaso, em sua *Pedagogia do Oprimido*, Freire concebe a ação cultural em termos de luta política, à medida que tem como objetivo libertar os oprimidos da condição em que se encontram.

A maneira enfática com que Freire se expressa nesta obra, especialmente na última parte, considerada por muitos críticos a notação de sua suposta radicalidade, é tão-somente um alerta com relação às “traições” atinentes aos processos de libertação nos quais o oprimido, destes excluído ou minorizado, assiste suas demandas serem inviabilizadas e substituídas por soluções de caráter reformista (Zitkoski, 2006). A participação popular é, neste sentido, imprescindível. Como oprimido pode libertar-se

da opressão a não ser por si próprio. A libertação não é um presente, mas uma conquista.

A mesma lógica se aplica ao educador popular que, consciente de sua importância no processo de libertação, não pode desconsiderar a visão de seus educandos em relação a si mesmos e à realidade na qual estão “imersos”. Afinal, se o educador popular proceder inversamente, ignorando o fato de que ninguém educa ninguém, pois só nos educamos em comunhão, prevalecerá a lógica da opressão, manifesta na dicotomização entre quem ensina e quem aprende, quem fala e quem escuta, quem sabe e quem não sabe.

Pedagogia do Oprimido **é**, assim, um “ensaio-manifesto”. Um “ensaio”, se pensarmos que ao refletir sobre os processos educativos, pois Freire dialoga com a ampla e respeitável literatura disponível **à época**, não obstante tenha imprimido **à** sua análise suas próprias digitais. Um “manifesto”, na medida em que exorta as massas oprimidas e suas lideranças – parte destas “sobredeterminadas”, por vezes confusas diante da lógica opressora – a se aproximarem, dialogarem e, conjuntamente, resistirem revolucionariamente **à** opressão.

A esse respeito, Sérgio Haddad (2019, p. 100-102) tem razão ao afirmar que:

A experiência anterior ao golpe militar no Brasil, o trabalho no Chile em um contexto de radicalização crescente e a convivência com exilados brasileiros de formação marxista fizeram de *Pedagogia do Oprimido* um livro mais radical, sem deixar de lado os eixos fundamentais de sua filosofia da educação. Permanecia sua visão cristã do ser humano como agente de mudança a partir da tomada de consciência sobre a realidade em que vivia; continuavam suas críticas **à** educação burocrática, pouco crítica e distante do universo dos estudantes; reafirmava o papel do diálogo e da troca de saberes como elemento fundamental de uma educação que praticasse a liberdade e a democracia. [...] Mesmo mantendo em linhas gerais o que afirmava desde antes de deixar o Brasil, no livro de 1968 Paulo passou a utilizar os termos “opressor” e “oprimido”. Em *Pedagogia do Oprimido*, permanecia o humanismo cristão, inspirado em autores como Jacques Maritain, Emmanuel Mounier, Teilhard de Chardin e Alceu Amoroso Lima (Tristão de Ataíde), mas incorporava, em uma aparente contradição, autores como Marx e Engels, Lê-

nin, Sartre, Marcuse, Frantz Fanon, Lukács, Althusser, em uma clara aproximação com o marxismo, além de citações de Fidel Castro, Che Guevara, Camilo Torres e Mao Tsé-Tung, numa alusão aos movimentos revolucionários daqueles anos.

Decerto, o longo excerto acima reforça alguns aspectos importantes sobre o que se afirmou no parágrafo imediatamente anterior: *Pedagogia do Oprimido* é, concomitantemente, um ensaio – como o próprio autor o define no início do livro – e um manifesto de indignação – como o estilo histriônico do texto deixa transparecer. Em particular, sobre esta última observação, autor pernambucano parecia saber o que fazia ao adotar um tom de enfrentamento em diversos momentos da obra. Como denunciar opressão senão adotando um viés mais visceral?

Quanto às influências de Freire, que abarcam o humanismo cristão, o existencialismo e algumas vertentes do marxismo, *Pedagogia do Oprimido* constitui uma tentativa de sintetizá-las. Mas como sintetizar posições claramente díspares, para não dizer antagônicas? Isso talvez se explique pelo momento histórico-político conturbado à época. Não se pode perder de vista que, em alguma medida, toda obra retraduz o contexto em que foi produzida. De fato, nela Freire transita do subjetivismo ao objetivismo, do humanismo ao estruturalismo, do idealismo ao materialismo, por vezes desconsiderando os antagonismos inerentes a essas posições. Mas o fato é que, para o autor, o homem é um ser multifacetado, cuja complexidade, atravessada por contradições diversas, é tão-somente a sinalização de que uma análise compreensiva da relação homem-mundo só se faz metodologicamente possível por meio da radicalização do pensamento dialético. Ou será que o homem não é uma subjetividade em contraste ao mundo objetivo e material? E o que dizer da capacidade humana de “fabricar deuses”, como diria Serge Moscovici (2011)?

Ao enveredar por correntes de pensamento tão diversas, o arriscado movimento de Freire custou-lhe a pecha do “ecletismo”. Não obstante, é possível afirmar que *Pedagogia do Oprimido* guarda coerência com as posições assumidas pelo autor nas obras precedentes, especialmente *Educação como Prática da Liberdade* e *Extensão ou Comunicação?* A novidade da *Pedagogia do Oprimido*, conforme observa Haddad (2019), reside no emprego dos termos “opressor” e “oprimido” para se referir à relação entre domina-

dores e dominados, extensionistas e camponeses, alfabetizados e não-alfabetizados. À princípio, o estabelecimento de uma nova taxinomia pode soar irrelevante, mas não o é. Trata-se claramente de um refinamento categorial/conceitual de suma importância na ulterior maturação do pensamento pedagógico, sociológico e filosófico de Freire, à medida que esses termos (opressor e oprimido) não só transcendem a dominação, isto é, a ação pura e simples de impor-se ao outro, mas também representam um entendimento mais abrangente acerca das implicações subjetivas decorrentes dos processos impositivos. De modo que, ao empregá-los correntemente, Freire parece ter em vista o dualismo atinente à relação opressor-oprimido.

Moacir Gadotti afirma que é em *Pedagogia do Oprimido* que Freire completa suas concepções pedagógicas sob uma perspectiva classista mais nítida. Deste ponto de vista, não só empreende uma crítica radical à educação opressiva capitalista, mas também à disciplinação da consciência dominada, que, em sua relação dialética com a consciência dominadora, vê-se imersa no mundo arquitetado pelo opressor. Como deixa entrever o intérprete: “Existe uma dualidade que envolve a consciência do dominador (seus valores, sua ideologia, seus interesses); enfim, o medo da liberdade; de outro, o desejo e a necessidade de libertar-se. Trava-se no oprimido uma luta interna” (Gadotti, 2004, p. 34).

O que se pode extrair deste comentário? Em nosso entendimento, *Pedagogia do Oprimido* representa uma ruptura com a mentalidade desenvolvimentista que influenciou a geração de intelectuais da qual Freire fazia parte. Com isso, não se está afirmando que o autor tenha rompido com o pensamento libertador contido em seus escritos precedentes. Tão-somente se deseja ressaltar que é a partir de *Pedagogia do Oprimido* que Freire toma consciência dos limites do nacional-desenvolvimentismo e, por suposto, da teoria da transição que atravessa *Educação como Prática da Liberdade*. Dito de outro modo, a luta de classes torna-se clara aos olhos do autor.

Isto posto, cumpre perguntar: se a teoria da transição foi abandonada por Freire, onde residiria a relação de *Pedagogia do Oprimido* com sua produção anterior? Pois bem, parece-nos que o processo de maturação do pensamento freireano não é feito apenas de “descontinuidades”. Pelo menos uma “continuidade” é gritante: a crítica ao caráter verticalizado

das relações societárias e culturais que opõem as elites às massas populares. Na perspectiva de Gadotti (2004), Brandão (2005) e Haddad (2019), o que se modifica em *Pedagogia do Oprimido* é chave-de-leitura adotada por seu autor que, ao desvincular-se das explicações desenvolvimentistas, após perceber a ingenuidade das posições “isebianas”⁴⁰ frente ao entendimento do fenômeno do capitalismo tardio brasileiro, se aproximou das explicações marxistas – ainda que, em larga medida, essa aproximação tenha desconsiderado os diversos matizes metodológicos, analíticos, ideológicos e políticos contidos na rubrica “marxismo”.

Contudo, a leitura freirena do marxismo passa, necessariamente, pela ótica de Antônio Gramsci. *Pedagogia do Oprimido* evidencia, assim, esta importante influência. O próprio Freire a deixa entrever ao afirmar que não basta à revolução modificar a “infraestrutura” da sociedade: ela também necessita modificar as “superestruturas”. Tal como o filósofo italiano, Freire concede especial atenção à cultura e às instituições, de modo que educação, politização e organização das massas oprimidas se tornam prerequisites fundamentais ao “quefazer” libertador. Educação e política são, portanto, faces de uma mesma moeda. Recorrendo mais uma vez a Gadotti (2004, p. 34): “Essa libertação não é, porém, uma luta individual. Não é, tampouco, uma libertação psicológica. Ela é coletiva, social e política”.

Note-se que o pano-de-fundo de Freire é a ação cultural pensada como ação política, de modo que essas duas dimensões estão fundidas em sua práxis. O emprego do termo “oprimido” ao invés do termo “proletariado”, tem uma razão de ser: aquele é mais abrangente do que este. Inclusive quando o autor se refere ao “opressor”, este também é, em alguma medida, um “oprimido”, já que também aloja em si a mentalidade opressora, conquanto dela se beneficie. Tomar consciência desta lógica constitui o primeiro passo para superá-la. Primeiro passo, pois, após conscientizarem-se da situação opressora, as consciências “oprimidas” ou “sobredeterminadas” devem rumar às fases subsequentes, no sentido do aprimoramento do pensamento crítico e da ação libertadora.

40 A expressão remete ao Iseb (Instituto Superior de Estudos Brasileiros), órgão criado em 1955 pelo Ministério da Educação e Cultura, que tinha por objetivo realizar, de maneira independente, estudos relevantes sobre os problemas e os rumos do país que, coincidentemente, foi extinto após a chegada dos militares ao poder, em 1964.

Ora, como realizar essa enorme tarefa sem o aprofundamento do exercício dialógico? Freire, que não separa método, teoria e prática, concebe o diálogo como uma exigência existencial que permite ao homem, ser de comunicação, perpassar a realidade experienciada – as tais “situações-limite” – tendo como horizonte atingir uma visão totalizante do contexto.

Não por acaso, no “Prefácio” à primeira edição de *Pedagogia do Oprimido*, Ernani Maria Fiori (2017, p. 13) faz a seguinte avaliação:

As técnicas do método de alfabetização de Paulo Freire, embora em si valiosas, tomadas isoladamente não dizem nada do método. Também não se ajuntaram ecleticamente segundo um critério de simples eficiência técnico-pedagógica. Inventadas ou reinventadas numa só direção de pensamento, resultam da unidade que transparece na linha axial do método e assinala o sentido e o alcance de seu humanismo: alfabetizar é conscientizar.

O método de alfabetização propugnado por Freire, embora de suma importância política e social, pode por vezes ofuscar o alcance de sua filosofia da práxis pedagógica, que certamente transcende as particularidades da ação alfabetizadora. O risco, aqui, é tomar a parte como definidora do todo.

Pedagogia do Oprimido é, assim, a obra através da qual Freire, em uma espécie de balanço com relação a suas obras anteriores, se esforça em demonstrar que o método de alfabetização, necessário e relevante, é apenas parte constitutiva de algo maior: a práxis libertadora que, a partir de uma ação cultural, política e dialógica, procura irromper a lógica da opressão e, por conseguinte, estabelecer as bases de transformação cultural e social com vistas ao surgimento de uma sociedade democrática.

Em comparação com *Educação como Prática da Liberdade* – em que Freire discute o processo de desenvolvimento econômico e o movimento de superação da cultura colonial – e *Extensão ou Comunicação?* – que salienta os aspectos lógicos, históricos, gnosiológicos e dialógicos que demarcam a relação entre conhecimento e comunicação –, *Pedagogia do Oprimido* apresenta um teor mais militante e combativo.

Obviamente, o tom mais radical adotado por Freire nesta obra, cuja

motivação já mencionamos, abriu flancos para críticas nuançadas. Até mesmo entre os intelectuais progressistas não faltou quem o criticasse, seja por má-fé, desinformação ou discordância político-ideológica. O interessante no conjunto dessas críticas é a flutuação dos adjetivos dirigidos a Freire, ora considerado um “conservador”, um “comunista” ou um “ecclético”, denotando contradições interpretativas inconciliáveis.

Algumas dessas interpretações conferem um peso maior aos trabalhos que antecedem a publicação de *Pedagogia do Oprimido*, desconsiderando, todavia, as reorientações teóricas, metodológicas e epistêmicas promovidas por Freire ao longo de sua trajetória intelectual. É este o caso de Vanilda Pereira Paiva que, em 1980, publica *Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista*. Como o título da obra deixa entrever, Freire é alocado na linha do pensamento da Iseb e do nacional-desenvolvimentismo que, segundo a autora, constituía uma ideologia de direita. No que se refere ao método, a referida autora entende o diálogo, tal como concebido por Freire, como uma estratégia autoritária e tendenciosa. Conquanto Paiva apresente um estudo minucioso das ideias “isebianas” difundidas à época, o fato de ter desconsiderado a totalidade da obra freireana, sobretudo as mudanças de rota por ele empreendidas, certamente tornam sua análise frágil. Isto porque se, por um lado, *Pedagogia do Oprimido* dialoga com as obras anteriores, por outro lado é um equívoco vê-la com uma mera continuidade destas. Já nos referimos à clara influência exercida pelo marxismo em *Pedagogia do Oprimido*, bem como salientamos o seu caráter militante e radical em termos formais. Reduzir o pensamento de Freire às ideias “isebianas” corresponde a negligenciar sua maturação intelectual.

Curiosamente, Silvia Maria Manfredi envereda por um caminho inverso ao percorrido por Paiva. Autora de *Política e Educação Popular*, obra publicada em 1978, Manfredi defende que Freire não explicita o tipo histórico-estrutural passível de ser superado, bem como não revela, objetivamente, a natureza da revolução que pode se desencadear; tampouco as bases socioeconômicas que deverão servir de suporte à nova estrutura de poder. Por esse motivo, a conclusão a que chega é a seguinte: Freire é um “liberal”, que, embora reconhecendo a opressão social e as formas de dominação que lhes são correspondentes, mostra-se incapaz de levar às últimas consequências os pressupostos do materialismo histórico-dialético. Ora, não parece ser esta a posição assumida por Freire em *Pedago-*

gia do Oprimido. Conforme já destacamos, nesta obra o autor se aproxima do marxismo. Embora o faça de maneira confusa, muitas vezes descon siderando as diversas matizes analíticas e teóricas que se desenvolveram a partir da obra marxiana, em inúmeros momentos do texto menciona a necessidade de as massas se tornarem conscientes da “realidade concreta” que as oprime. Em obras posteriores, reforça esta posição. Só por meio de uma ação cultural e política, as massas poderão se libertar da opressão. Feita esta observação, parece-nos pouco crível que Freire possa ser definido – sobretudo quando se leva à termo as ideias textualmente expressas em *Pedagogia do Oprimido* – como um pensador “liberal”.

Enquanto Paiva aponta o suposto caráter “conservador” do pensamento de Freire, Manfredi o toma como um “liberal”. A não ser que pensemos em Freire como um “conservador-liberal”, o que nos parece absurdo pelos motivos já expostos, ambas as interpretações são irreconciliáveis e muito precárias.

Talvez a ânsia de chegar a uma solução de meio termo tenha levado Nicanor Palhares Sá (1985) a criticar o “ecletismo” teórico e conceitual de Freire, concluindo, pois, se tratar de um ator “descompromissado”. A interpretação de Palhares Sá também não nos parece convincente, sobretudo quando consideramos as ideias expostas por Freire em *Pedagogia do Oprimido*. O compromisso que o autor assume publicamente neste livro é com a libertação dos oprimidos, e não com as vertentes mais radicais evolucionárias das vertentes marxismo.

Por isso, qualquer possibilidade de um diálogo autêntico deve superar os antagonismos existentes entre opressores e oprimidos. Este é a posição assumida por Venício Arthur de Lima, autor da obra *Comunicação e Cultura: as ideias de Paulo Freire* (1981). A tendência é que essa conscientização se expanda proporcionalmente ao aprofundamento do diálogo, desde que, é claro, os interlocutores mostrem-se dispostos a aprender e ensinar conjuntamente. Dito isto, como atribuir o rótulo de “descompromissado” a Freire? Descompromissado em relação às ideias de certas vertentes radicais da esquerda revolucionária? Mas o que faz com que essas ideias sejam “as” ideias verdadeiras?

Frente às críticas mencionadas, nossos questionamentos estão longe de ser despropositais: procuram situar o leitor quanto ao sectarismo exis-

tente no interior do próprio pensamento revolucionário. Entre os rótulos que lhe foram imputados – “conservador”, “liberal” e “descompromissado” – Paulo Freire resistiu ao tempo e aos sicofantas. Com isso, em hipótese alguma estamos alegando que o autor não tenha cometido equívocos analíticos ou esbarrado em ingenuidades, fato aliás assumido e reiterado pelo autor. Mas disso não se depreende que Freire tenha renunciado à luta de classes; tampouco sucumbido ao discurso liberal ou conservador. Apenas sua chave-analítica não coincide com a sustentada pelas alas mais radicais do pensamento revolucionário. Isto porque, ao abordar a temática da opressão, especialmente em *Pedagogia do Oprimido*, Freire a concebe como um processo que se dá tanto no plano social quanto no individual. Disso decorre a ênfase por ele conferida à educação – uma ação concomitantemente individual e social, bem como transformadora.

Ao apostar sua trajetória teórica, intelectual e profissional (enfim, sua vida e identidade) na importância de uma educação “dialógica”, “problematizadora”, “crítica” e “libertadora”, Freire tão-somente desloca o foco da luta de classes do âmbito infraestrutural para o âmbito superestrutural e, em contraposição aos marxistas mais empedernidos, enfatiza o modo como as instituições operam, cultural e ideologicamente, com vistas à submissão dos indivíduos. De modo que, para Freire, apenas a transformação das estruturas políticas e econômicas não basta: é preciso, também, transformar os homens, especialmente os oprimidos. Essa transformação, todavia, não deve ser compreendida como um processo de moldagem. Uma ação deste tipo, conforme explicita o autor de *Pedagogia do Oprimido* em diversas ocasiões, não seria mais do que a reprodução das práticas opressoras costumeiras, exatamente aquelas responsáveis por atravancar o despertar da consciência das massas populares. Por isso Freire insiste no diálogo problematizador entre educador e educando, entre opressores, “determinados”, “sobredeterminados” ou não, e oprimidos. Se a luta assumida por Freire em *Pedagogia do Oprimido* se trava no campo cultural e ideológico e, por isso, é supostamente mais morosa, por centrar-se no indivíduo em suas relações com a sociedade, a natureza e, sobretudo, consigo mesmo, seria no mínimo imprudente arremessá-la na lata de lixo da história, em nome do radicalismo, seja de cunho liberal ou revolucionário, ou do conservadorismo. Apesar dos limites temporais e sociais relativos à sua elaboração, a nosso ver *Pedagogia do Oprimido* não

se tornou um clássico da literatura pedagógica gratuitamente, muito menos resistiu, como já destacamos, aos ataques espúrios, por vezes covardes, de seus oponentes. Trata-se de uma obra que adquiriu vida própria, à medida que contribuiu para lançar algumas luzes sobre a produção e manutenção da opressão, seja no plano social ou individual. Por esse motivo uma “pedagogia do oprimido” se faz necessária, à medida que pretende equilibrar, no enfrentamento à ação “pedagógica do opressor”, o conjunto das forças culturais, políticas, econômicas e sociais que caracterizam as relações entre esses polos, infelizmente ainda hoje desiguais. Em suma, *Pedagogia do Oprimido* representou uma ruptura não só com o “isebismo”, mas também com o “escolanovismo”, demarcando, pois, uma nova fase do pensamento pedagógico brasileiro, de modo original e crítico, na medida em que seu autor se mostrou, sobretudo nesta obra, comprometido com os ideais socialistas e democráticos, bem como com os direitos humanos (Nunes; Polli *et al*, 2019).

CAPÍTULO 4

AÇÃO CULTURAL PARA A LIBERDADE: UM APROFUNDAMENTO DO PENSAMENTO FREIREANO

Introdução

Em 1975, ainda vivendo no exílio, mais precisamente em Genebra, Paulo Freire publicou *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Esta não é uma obra homogênea, sendo composta por textos produzidos entre os anos de 1968 e 1974. Um deles, o ensaio intitulado “Ação cultural para a libertação”, como é possível perceber influenciou o título final da obra. Muitos desses escritos foram produzidos para seminários, com a intenção básica de provocar discussões e aprofundar a análise de alguns dos aspectos caros ao pensamento freireano. Por este motivo, não se tornaram conhecidos do grande público. Excetuando o já mencionado ensaio, de maior extensão, os demais escritos são relativamente curtos. Em comum, possuem o fato de abordarem temas e subtemas que marcaram a produção anterior do autor, mas que, por vezes, não ficaram bem aclarados.

A obra está dividida em dois momentos distintos, conforme o sumário. No primeiro deles, destacam-se os seguintes textos: “Considerações em torno do ato de estudar”, “A alfabetização de adultos: crítica de sua visão ingênua, compreensão de sua visão crítica”, “Os camponeses e seus textos de leitura”, “Ação cultural e reforma agrária” e “O papel do trabalhador social no processo de mudança”. Como os leitores poderão notar, esses textos têm como principal característica a brevidade: são concisos, diretos e provocativos. Parecem ter sido elaborados com finalidades didáticas, embora ajudem a compreender o método de trabalho do autor com relação à formação dos educadores populares. Contudo, por dispor dessas características, não primam por um aprofundamento maior das questões que lhes servem de objeto.

Quanto ao segundo momento, relativo à “Ação cultural para a libertação”, a situação difere. As partes componentes deste ensaio são mais longas e, por conseguinte, mais profundas e complexas. Se tomarmos como referência seus trabalhos imediatamente anteriores, isto é, *Educação como Prática da Liberdade* (1967), *Extensão ou Comunicação?* (1969) e *Pedagogia do Oprimido* (1970), não se pode afirmar que o ensaio acrescente novidades. Em suma, trata-se de um texto cuja pretensão é resgatar conceitos, categorias e explicações, anteriormente discutidas, com a intenção de esclarecê-las e, quiçá, aprofundá-las.

Está dividido em duas partes. Na primeira parte, encontra-se o seguinte intertítulo: “O processo de alfabetização de adultos como ação cultural para a libertação”. Com relação à segunda parte, temos as seguintes intertítulos: “Ação cultural e conscientização”, “O processo de alfabetização política: uma introdução”, “Algumas notas sobre humanização e suas implicações pedagógicas”, “O papel educativo das Igrejas na América Latina”, “Prefácio à edição argentina de *A Black Theology of Liberation*, de James Cone”, “Conscientização e libertação: uma conversa com Paulo Freire” e “Algumas notas sobre conscientização”. Como se pode perceber, esses textos também foram produzidos em diferentes ocasiões, cada qual perseguindo objetivos específicos. Ainda assim, eles guardam entre si um elemento comum, a ação cultural em suas múltiplas manifestações. Talvez isso explique a opção por dividi-los nos dois momentos mencionados.

De nossa parte, tão-somente deseja-se analisar os pontos fulcrais das ideias explicitadas no livro. Na medida em que seu autor optou por publicá-lo, avista-se nesta decisão uma forma de esclarecer aqueles pontos que, nas obras precedentes, pareceram-lhe falhos ou incompletos. Desse modo, *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* soa-nos como uma obra cujo intuito é sanar possíveis lacunas relativas ao pensamento freireano à época de sua publicação.

Procurando verificar as contribuições desta obra, optamos por não percorrer linearmente cada um dos textos que a compõem, como procedemos no caso das obras analisadas nos capítulos anteriores deste trabalho. Neste caso, achamos por bem analisá-la a partir dos três temas que formam o subtítulo deste nosso livro: educação, politicidade e liberdade. Ainda que esses temas já tenham sido abordados em obras anteriores,

pretende-se, na medida do possível, captar aquelas discussões teóricas e epistemológicas que, segundo Freire, deveriam ser aclaradas ou aprimoradas. O esforço envidado, portanto, é mais exegético do que descritivo. Disso resulta a ênfase conferida aos próprios textos do autor. Esta decisão, que certamente abre-se à possibilidade de equívocos analíticos e interpretativos de toda espécie, nada tem que ver com a pretensão de apresentar aos leitores uma análise inédita e original, mas apenas presume que os textos contidos em *Ação cultura para a liberdade e outros escritos* têm suficiente capacidade de falar por si mesmos.

1. O que é o ato de educar para Paulo Freire?

A pergunta que dá título à presente seção não é desproposita, mesmo considerando o fato de o autor tê-la abordado em suas obras anteriores, especialmente em *Educação como Prática da Liberdade* e *Pedagogia do Oprimido*. Freire mais uma vez volta à questão em *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*, talvez por ter percebido certa confusão que se fazia à época entre o ato de educar e o ato de domesticar e/ou colonizar o educando. Freire se contrapõe a esse último modelo, pois, nele, o educando é objetificado, ou seja, destituído de sua condição de “sujeito”. Ao referir-se ao “ato de estudar”, o autor já nos dá uma ideia clara acerca da relação entre educação e liberdade.

Isto significa que é impossível um estudo sério se o que estuda se opõe em face do texto como se estivesse magnetizado pela palavra do autor, à qual emprestasse uma forma mágica. Se se comporta passivamente, “domesticadamente”, procurando apenas memorizar as afirmações do autor. Se se deixa “invadir” pelo que afirma o autor. Se se transforma numa “vasilha” que deve ser preenchida pelos conteúdos que ele retira do texto para pôr dentro de si mesmo (Freire, 2022, p. 10-11) [grifos do autor].

Note-se que, nesta passagem, ainda que o objetivo de Freire recaía especificamente sobre o “ato de estudar”, há um forte esforço de sua parte em mostrar que a educação se define não como um ato impositivo e memorístico, mas como uma atividade consciente, crítica e compartilha-

da, que exige de educadores e educandos um envolvimento total enquanto “sujeitos”. Do contrário, o “ato de estudar” tornar-se-á um processo mecânico e determinista, em que alguém deposita conhecimentos em outro, que apenas os absorve passivamente como uma “vasilha”. Nesse sentido, educar não é um ato de reprodução, mas de ato de produção coletiva por meio do qual educador-educando e educando-educador criam e recriam a si mesmos, mediatizados pela realidade.

Esta definição mira criticamente certa concepção de educação, a que o autor claramente opõe-se. Referimo-nos à concepção “bancária” que quer “depositar” nos educandos conteúdos descontextualizados e desprovidos de sentido existencial e social.

No caso específico da alfabetização de adultos, Freire argumenta que esta concepção parte do pressuposto de que o alfabetizando é um “homem perdido” e “enfermo”, que necessita ser “salvo”. A “salvação” residiria em “enchê-lo” de palavras, sons e imagens, como se ele fosse um recipiente preparado para a “transusão” do “sangue salvador”. Obviamente, a tendência é que o emprego deste método reforce a estrutura social opressora da qual o educando é vítima (Freire, 2022, p. 17-18).

Por outro lado, uma educação que se pretenda libertadora não pode compactuar, por uma questão de coerência, com esse tipo de prática educativa, pois, nesta, a “problematização”, a “crítica” e a “unidade entre teoria e prática social” – elementos fundantes e constitutivos de uma educação verdadeiramente libertadora – fazem-se ausentes. Em outros termos, no modelo de educação mecanicista não há espaço para o “diálogo”, mas só para a imposição.

Disso resulta que o ato educativo não se define pela mera transmissão de conteúdos vazios de significado. O que Freire entende por educação nada tem que ver com a reprodução, por parte do educando, dos conteúdos “transmitidos” pelo educador, como se esse procedimento fosse, *per sí*, capaz de igualá-los. Esta se trata de uma prática verticalizada, autoritária e desigual cujo efeito previsível é a manutenção, ainda que não intencionalmente, do sistema opressor ao qual o educando já está submetido.

Na perspectiva de educação freireana, os educandos são também parte ativa do processo de aprendizagem. Conquanto o autor não negue a

importância do educador popular, que, aliás, conta com atribuições muito mais pesadas que o educador tradicional, isto é, do que aquele que concebe a educação como uma ação salvacionista e os educandos como o objeto a ser salvo, estes ocupam enorme centralidade em seu pensamento. Isto porque a “problematização”, que pode conduzi-los à “conscientização” e, por fim, à “libertação”, só surtirá o efeito desejado caso sejam respeitados existencial, social e culturalmente pelo educador, exercendo a condição mesma de “sujeitos”.

Ora, se o educador popular o privar de exercer essa condição, só estará a reforçar a “cultura do silêncio” que, há tempos, sobremaneira nos países terceiro-mundistas, assombra os estratos sociais mais pobres da população, seja na cidade ou no campo.

A experiência de Freire como educador popular, especialmente no campo, como se deu no Brasil e posteriormente no Chile, parece ter reforçado ainda mais suas convicções acerca da necessidade do protagonismo dos educandos. No caso dos camponeses com quem trabalhou, Freire percebeu que a superação da resistência inicial destes à ação cultural libertadora, sem dúvida decorrente da visão mítica que possuíam, dependia do alargamento de sua visão de mundo, o que só poderia se dar por meio de uma nova percepção, necessariamente crítica e reflexiva, da realidade concreta. Ao tornarem-se gradativamente capazes de perceber as contradições atinentes à essa realidade, bem como atentar para as visões de mundo dela decorrentes, os educandos habilitar-se-iam a enxergá-las sob uma nova ótica.

Alcançam, assim, o conhecimento anterior, que os leva ao reconhecimento de erros e equívocos no antigo conhecimento. Desta forma, ampliam o marco do conhecer, percebendo, em sua “visão de fundo”, dimensões até então não percebidas e que, agora se lhes apresentam como “percebidos destacados em si” (Freire, 2022, p. 52-53) [grifos do autor].

Quanto à função do “trabalhador social”, Freire (2022, p. 70) é taxativo: este deve atuar, com outros, na contramão daquelas tendências pedagógicas que veem o analfabetismo como “erva daninha” a ser “erradicada”, concebendo os analfabetos como “subnutridos” aos quais lhes falta o “pão do espírito”. Ao tomar milhões de homens e mulheres em

situação de analfabetismo como “famintos de letras”, “sedentos de palavras”, esta visão “nutricionista”⁴¹ de educação, quando muito dá origem a campanhas de alfabetização – como as que ocorreram à época por todo o Terceiro Mundo – cujo objetivo precípua é “depositar” no educando o maior número de palavras possível. O intuito é que essas palavras sejam por ele digeridas, satisfazendo assim a “fome” e a “sede” que o acomete. Por este motivo, essas campanhas não podem ultrapassar os limites do “humanitarismo” e, assim, alcançar o “humanismo”.⁴²

Numa tal concepção é evidente que os alfabetizados sejam vistos como puros objetos do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, e não como seus sujeitos. Enquanto objetos, sua tarefa é “estudar”, quer dizer, memorizar as assim chamadas lições de leitura, de caráter alienante, com pouquíssimo que ver, quando têm, com a sua realidade sociocultural (Freire, 2022, p. 71).

Em suma, educação para Freire é concebida como uma ação cultural que se volta para a libertação dos “sujeitos”. Disso depreende-se que o ato de educar autêntico deve ser compreendido como um ato de “humanismo”, e não de “humanitarismo”. Ora, sendo a libertação de mulheres e homens seu objetivo precípua, o educador popular não pode, se quiser manter-se coerente, ignorar a realidade sócio-histórica e existencial do educando, tampouco silenciá-lo. O diálogo é, portanto, o meio através do qual educador e educando se encontram e se frequentam, de modo horizontalizado. Qualquer verticalização por parte do educador terá como resultado a reprodução da “cultura do silêncio”, obliterando a possibilidade de uma aprendizagem, reflexiva, crítica e significativa. As fórmulas pedagógicas tradicionais são, portanto, inócuas e improdutoras.

41 Expressão que Freire toma de empréstimo da gnosiologia fenomenológica, especialmente aquela desenvolvida por Jean-Paul Sartre. Ver a nota de rodapé n. 50.

42 Esta distinção entre “humanitarismo” e “humanismo” proposta por Freire, que aparece também em *Pedagogia do Oprimido*, é de fundamental importância para se entender a lógica do pensamento freireano. O “humanitarismo”, segundo Freire, jamais poderá transcender ao assistencialismo. Ao adotar um olhar falsamente benevolente, os “humanitaristas” fazem do educando apenas um receptáculo que, oferecendo-se ou resistindo às soluções tutoradas que lhes são impostas, tende gradualmente a se perceber “objetificado”, na medida exata em que vê seus desejos, perspectivas e visões de mundo nulificadas pelo opressor.

De modo que, ao perceber o limite dessas fórmulas, o educador popular sinceramente comprometido com a transformação da realidade deve ser capaz de compreender que a possível resistência do educando nada tem que ver com “comodismo”, “inferioridade” ou “destino”, mas tão-somente com uma reação que retraduz mais ou menos fielmente os ditames sociais, históricos e culturais sob os quais sua consciência e existência biográfica e social foram plasmadas. Nisso repousa a centralidade que Freire confere ao exercício dialógico no quefazer educativo e pedagógico.

Todavia, não basta ao educador tomar consciência desta realidade: cabe-lhe assumir responsabilidades maiores. Em outros termos, diante da conscientização da realidade, sua ação adquire uma nova dimensão que, longe de ser “neutra”, “politiqueira” ou “populista”, revela-se essencialmente “política”. Como destaca o autor: “Daí a necessidade que tem de clarificar sua opção, que é política, através de sua prática, também política. Sua opção determina seu papel, como seus métodos de ação” (Freire, 2017, p. 58).

Ao auferir uma conotação política à prática educativa, Freire assume uma postura intelectualmente combativa e revolucionária, fazendo uma clara opção pelos oprimidos. Esta “politicidade” constitui uma reação radical ao que o autor denomina “reacionarismo”. Como aponta o excerto abaixo:

O trabalhador social reacionário não pode realmente interessar-se porque os indivíduos desenvolvam uma percepção crítica de sua realidade. Não pode interessar-se porque exercitem uma reflexão, enquanto atuam, sobre a própria percepção que estão tendo da realidade. Não lhe interessa esta volta da percepção sobre a percepção, condicionada pela realidade em que se acham (Freire, 2022, p. 59).

Na perspectiva crítica e problematizadora de Freire, a educação libertadora tem necessariamente um caráter político. Disso decorre que a ação do “trabalhador social” não pode ser neutra. A suposta neutralidade propugnada e afeiçoada por alguns educadores não passa de pseudoneutralidade. Aquele que se diz neutro já está tomando uma posição, esteja consciente disso ou não. De modo que não há ato educativo sem implica-

ções políticas. O problema, portanto, reside em saber de que lado está o educador: do opressor ou do oprimido.

Na seção subsequente, abordaremos melhor este tema. Para tanto, percorreremos a relação entre educação e política a partir das reflexões freireanas sobre os níveis de conscientização, observando mais os ensaios contidos no segundo momento de sua obra, isto é, no já mencionado trabalho “Ação cultural para a libertação”.

2. Educação problematizadora e consciência política

O trabalho divide-se em duas partes. A primeira escrita em 1969, quando Freire estava lecionando na Universidade de Cambridge, nos Estados Unidos, apesar de publicada no ano seguinte, na prestigiada *Harvard Educational Review*. A segunda abarca textos produzidos entre 1969 e 1974, além de um prefácio a um livro do teólogo James Cone e uma entrevista concedida ao Instituto de Ação Cultural de Genebra (IDAC). Em seu conjunto, esses textos permitem identificar a visão política defendida por Freire à época. Na primeira parte, o autor procura expor a concepção humanista que serve de alicerce ao seu constructo teórico. Dela já é possível apreender alguns aspectos importantes, que podem ser assim sintetizados: a) na perspectiva freireana o ser humano não se reduz às percepções puramente sensoriais, como no caso dos demais animais; b) para além as percepções sensoriais, o ser humano se define como um ser de pensamento, linguagem e trabalho, portanto, como um ser transformador da realidade; c) em termos gnosiológicos, nem as perspectivas subjetivista e objetivista podem explicar isoladamente o ser humano em suas relações com o mundo; d) é preciso ter uma visão dialetizada entre subjetividade e objetividade se desejamos compreender o ser humano em sua complexidade, para não se cair em soluções “idealistas” e nas soluções “mecanicistas”; e) bem como é preciso ter em vista a finalidade das ações humanas ao nível da percepção crítica da realidade caso o intuito seja entendê-la rigorosa e criteriosamente.

Feitas estas observações, Freire conclui que o ser humano é um ser da práxis, que, escapando à rotina puramente instintiva, pode se mover pelo mundo, valorando, optando e decidindo. Quando privado de uma educação libertadora ou submetido aos já referidos métodos “nutricio-

nistas”, o ser humano vê-se objetificado, mutado, enfim, nulificado em sua própria essência social e existencial. Nas “sociedades fechadas”, onde vige a “intransitividade”, o ser humano é reduzido a uma condição quase animalesca, pois, sendo-lhe vedado a possibilidade de educar-se e, assim, transcender às visões mitificadas do mundo, tão somente é capaz de reproduzir as visões de mundo impostas pelas elites com vistas a assegurar a dominação. O “medo da liberdade”, o impede de perceber sua real condição, bem como de vislumbrar uma realidade distinta daquela que, desde sempre, foi a única que conheceu e experienciou. Por que arriscaria seu presente e as tradições e valores que plasam suas visões de mundo apostando em um futuro incerto? Passado e presente parecem assim exercer uma atração muito mais significativa do que os riscos inerentes a um futuro que, por necessitar ainda ser projetado e construído, revela-se duvidoso.

Este medo que acomete o homem imerso na realidade intransitiva é absolutamente justificável. Nas “sociedades fechadas”, sua capacidade crítica e reflexiva lhe é totalmente usurpada. Procurando explicitar mais detidamente esse processo, lançamos mão do que Freire (2022, p. 113) denomina “análise dos níveis de consciência”, desenvolvida na segunda parte de seu livro.

Segundo o educador pernambucano, o homem é um ser da práxis porque é capaz de agir e transformar o mundo conscientemente. Não é ele mero reflexo dos ditames do mundo natural como as demais espécies animais, pois, embora esteja também submetido às leis naturais, conta com uma relativa margem de liberdade que o permite tomar a natureza em termos objetivos e humanizá-la. Isso só é possível porque, além dessa relativa liberdade, o homem dispõe de outros dois atributos. São eles: o caráter histórico e cultural das relações que estabelece com outros homens e com o mundo; e sua capacidade de trabalho, isto é, de transformação da natureza.

Inspirado por Marx, Freire rechaça tanto as definições puramente idealistas/inatistas quanto as definições materialistas/mecanicistas acerca do humano. Dito de outra maneira, nem nascemos prontos e acabados como sugerem aquelas, nem somos determinados pelo mundo material como propugnam estas. Isso não significa, porém, que o homem não seja em alguma medida condicionado por essas dimensões da realidade, mas

tão-somente que estas não o definem em sua complexidade.⁴³

Enquanto seres da práxis, capazes de pensar e agir a despeito dos condicionamentos a que estão submetidos, os homens engendram, por meio das relações que estabelecem entre si, um mundo tipicamente humano: trata-se do mundo da cultura. Em uma chave-analítica materialista, essas manifestações culturais não só dispõem de uma base histórico-material, mas também de uma estrutura social.

Sobre esta última observação, cabe-nos fazer um adendo. Freire – certamente legatário de Marx, mas tomando de empréstimo a taxionomia e as categorias analíticas propugnadas por Gramsci – afirma que a estrutura social mais ampla não se define nem pela soma nem pela justaposição da “infraestrutura” sobre a “superestrutura”. Com efeito, entre elas se estabelece uma relação dialética. O que isso significa? Significa que ao pensarmos em termos dialéticos as relações entre as bases materiais e culturais de uma sociedade, a ação transformadora não se restringe à esfera infraestrutural, podendo, pois, também ser estendida à esfera superestrutural. Em outros termos a cultura, e não só a economia, apresenta-se igualmente como um campo de luta política potencialmente revolucionário. Eis o ponto de inflexão que o permite pensar a educação como uma ação simultaneamente cultural e política. Antes, porém, de explorarmos todas as implicações dessa intuição freireana, voltemos à análise dos níveis de consciência a que nos referimos acima.

Ao reiterar o homem como um ser da práxis, Freire parece còncio de que esta condição – a um só tempo existencial e social – via-se impedida de se realizar plenamente à medida que as classes dominantes, movidas por interesses escusos, inerentes à lógica colonizatória da qual são representantes, necessitam manter as massas populares sempre apáticas com relação às questões políticas. Uma das estratégias mais eficazes à consecução deste intento repousa, indubitavelmente, em privá-las de uma educação crítica e reflexiva. Ou seja, a dominação não se dá apenas no plano econômico, mas também no plano cultural.

Na época em que Freire produziu os primeiros textos que, ulterior-

43 Eis aqui uma distinção fundamental no argumento freireano: “determinação” nada tem que ver com “condicionamento”. Freire não nega que o homem sofra condicionamentos, mas disso não decorre que seja um ser determinado. Isto porque é um ser da práxis, ou seja, um ser histórico e cultural.

mente, fariam parte de *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*, o Brasil já não se configurava mais como uma “sociedade fechada”. Tratava-se de uma sociedade “semi-intransitiva”, onde predominava uma consciência “semi-intransitiva”. Não obstante, pelo menos desde os anos 1940, o fenômeno populista brasileiro fez agudizar as contradições econômicas, políticas, sociais e culturais, abrindo espaço para uma tímida emergência das massas populares. Essa situação, as oportunizou identificar o abismo existente entre a realidade na qual estavam anteriormente imersas e a seletiva modernização populista, sobremaneira nos centros urbanos.

A simples percepção dessas desigualdades – que não deve ser confundida com a percepção estrutural dos fatos, o que implica a compreensão verdadeira da razão de ser dos mesmos – deflagrou um processo de “rachadura” através do qual a sociedade brasileira entra em uma fase de transição: são os primeiros movimentos de emergência das massas, que começam a se manifestar, ainda ingenuamente. Freire denomina essa nova consciência “transitivo-ingênua”, que nada mais é do que a ampliação da capacidade de captação popular acerca dos problemas sociais.

Esta fase, que correspondeu ao período compreendido entre as décadas de 1950 e 1960, também viu emergir a consciência das classes dominantes, que, temendo que as classes dominadas pudessem se organizar politicamente, trataram de agir em sentido inverso, as impedindo de assumirem-se enquanto “classe para si”. Mesmo que não-intencionalmente, o populismo se prestou a conceder algum espaço às classes dominadas, entrando em crise logo a seguir devido a uma contradição da qual jamais pôde escapar: prometer ao povo melhorias sem poder viabilizá-las em virtude da própria natureza ideológica e política que lhe dava sustentação.

Desta maneira, independentemente da intenção de seus líderes, o populismo termina por reforçar a participação das massas populares em cujo processo se fazem conscientes, cedo ou tarde, de seu estado de exploradas. As sociedades que experimentaram a agudização deste momento histórico vivem um clima de pré-revolução, de que o contrário antagônico é o golpe de estado. E a maior ou menor violência deste depende, não do caráter mais ou menos humanitário destas ou daquelas forças armadas, mas do nível em que se encontre a luta de classes na sociedade que o sofre. (...) E uma das exigências fundamentais de tal ideologia é, necessariamente, o silêncio dos setores po-

pulares e sua exclusão das esferas de decisão (Freire, 2022, p. 125-126).

Diante da crescente agitação das massas, campesinas e cidadinas, parte das elites e das classes médias urbanas brasileiras, temerosas com a ascensão popular, optou por estreitar seus laços com o imperialismo estadunidense. Longe de ser casuística, a resposta desses setores foi ao encontro de antigos anseios: manter intactas as estruturas políticas e sociais que as beneficiava através da restauração da “cultura do silêncio” que, historicamente, sempre imobilizou as massas populares brasileiras, latino-americanas e terceiro-mundistas. O golpe de 1964 foi o desfecho, revanchista e redentor, deste processo. Por um lado, submissão total ao imperialismo estadunidense; por outro, repressão sistemática aos setores progressistas e democráticos.

À medida que golpes como estes se apresentam como uma solução antagônica à revolução, a tendência do regime arbitrário que se segue é tornar-se cada vez mais rigoroso e punitivo, a não ser que seja possível acelerar a modernização capitalista de que decorra, pelo menos, a diminuição das tensões sociais, através de uma política de melhor distribuição das rendas.

Mas tal pretensão, se viável fosse, esbarraria em pelo menos dois paradoxos que podem ser assim sintetizados: a) como pode um governo autoritário conciliar modernização nacional financiando-se do imperialismo? b) como este mesmo governo pode reduzir as tensões sociais explorando e oprimindo as massas?

Caso seja possível deflagrar um processo de modernização nacional, este terá de ser, necessariamente, autoritário e excludente. Por isso, a truculência se apresenta como a única gramática política capaz de manter o oprimido silenciado. Eis que uma dificuldade se impõe ao campo progressista: como (re)agir à “cultura do silêncio”?

Responder violentamente à violência sofrida não deixa de ser uma opção. Isso porque, na concepção de Freire, uma coisa é a violência do opressor e outra, bem diferente, é a do oprimido. Em termos causais, aquela se configura como uma “ação”; esta como uma “reação”.

Com isso, não se está afirmando que Freire defenda a violência

como a saída mais acertada, mas apenas que, em situações-limite, a reação do oprimido à opressão se torna legítima e necessária.

Esta, porém, não é a primeira opção do educador pernambucano que, conjugando a influência de Gramsci e a do humanismo cristão, do qual jamais se distanciou, desloca a luta de classes para a esfera cultural. Afinal, conforme se assinalou, não seria a cultura também um campo de luta política? As consciências “semi-intransitiva” e “transitivo-ingênua” não revelar-se-iam manifestações culturais de uma estrutura social desigual?

Freire é assertivo a esse respeito: a passagem da consciência “transitivo-ingênua” à “transitivo-crítica” constitui um processo de luta política e cultural que requer, por isso mesmo, uma ação que se volte à libertação do oprimido. Cabe assim ao trabalhador social “(...) descobrir os procedimentos mais eficientes, em cada circunstância, a fim de ajudar as classes dominadas a superarem os níveis de consciência semi-intransitiva e transitivo-ingênua pelo da consciência crítica” (Freire, 2022, p. 131).

Ora, à medida que “as classes dominantes não podem desvelar-se a si mesmas nem tampouco proporcionar os meios às classes dominadas para que o façam” (Freire, 2022, p. 133), alguém necessita fazê-lo. Esperar que o oprimido, histórica e socialmente silenciado, seja capaz de traçar autonomamente as linhas gerais de sua própria libertação soa tão ingênuo quanto acreditar que o opressor, maior beneficiário dessa estrutura de dominação, deseje-o fazer.

Todavia, engana-se aquele que atribui à essa posição uma pecha “elitista”, como se Freire, desapercibido, definisse o oprimido como incapaz de perceber por si mesmo as contradições da sociedade. Esta crítica, que está presente tanto entre conservadores quanto entre parte de uma esquerda mais ortodoxa, simplesmente ignora o fato de que Freire jamais se afastou das experiências e intuições das massas. Prova disso é que ao falar de “analfabetismo linguístico”, o autor aproveita para ampliar essa discussão e englobar, por meio do que denomina “analfabetismo político”, as incoerências atinentes aos que disparam preconceitos contra as massas. Nas palavras do próprio autor:

Se, do ponto de vista linguístico, o analfabeto é aquele ou aquela que não sabem ler e escrever, o “analfabeto” político – não

importa se sabe ler e escrever ou não – é aquele ou aquela que têm uma percepção ingênua dos seres humanos em suas relações com o mundo, uma percepção ingênua da realidade social que, para ele ou ela, é um *fato dado*, algo que é e não está sendo (Freire, 2022, p. 148) [grifos do autor].

Em suma, o “analfabetismo linguístico” pouco ou nada tem que ver com o “analfabetismo político”, de modo que podemos nos deparar, o que não é incomum, com professores, acadêmicos e eruditos absolutamente “analfabetos” do ponto de vista político.

Quando confrontado com as experiências, histórias e posicionamentos daqueles que, num primeiro momento, seriam tão-somente seus educandos, isto é, aqueles a quem seus conhecimentos deveriam ser “transmitidos”, é que o trabalhador social pode perceber que sua condição de homem ou mulher letrado não o torna imune ao “analfabetismo político”.

Normalmente, duas reações decorrem desta traumática percepção: ou o trabalhador social abandona a luta política na qual supostamente estava engajado, ou revê suas posições, assumindo suas limitações e decidindo aprender, e não só ensinar, junto com os educandos.

No primeiro caso, têm-se uma capitulação parcial ou total do educador face à lógica do opressor. No segundo caso, um exercício no sentido de sopesar sua real condição, que pode ou não o levar a uma tomada de consciência política acerca do trabalho que realiza. Dito de outra forma, ou avista-se a continuidade da consciência “transitivo-ingênua” que, assim como ocorre com parte dos educandos, resiste diante do esforço crítico ou, em contraposição, um processo escalonado, porém jamais peremptório, de politização e humanização que tende a levá-lo, como se dá com outra parte dos educandos, à consciência “transitivo-crítica”.

Na medida em que o educador vai se conscientizando sobre a importância política de seu trabalho, passa também a perceber que toda a “ação cultural para a libertação” – que ainda não é a “revolução cultural” propriamente dita⁴⁴ – exige sua “presença” com a intenção de transfor-

44 Sobre a distinção entre “ação cultural para a libertação” e “revolução cultural”, Freire afirma que a primeira “enfrenta o silêncio como dado concreto e como realidade introjetada”, enquanto a segunda “o confronto apenas como introjeção” (Freire, 2022, p. 138).

mar a “presença dos educandos” no mundo.

Isto posto, não seria equivocado afirmar, conforme se esboçou acima, que cultura e política se intersectam no pensamento freireano. Se agindo em comunhão educadores e educandos forem capazes de transcender a “consciência real” rumo à “máxima consciência possível”, o caminho para a “revolução cultural” gradualmente será pavimentado. Nas palavras do próprio autor:

Tal comunhão é uma característica fundamental da ação cultural para a libertação. É na prática desta comunhão, que se dá na prática revolucionária, que a conscientização alcança o seu mais alto nível. E é nela que os oprimidos superam o que Goldmann chama de “consciência real” pelo “máximo de consciência possível”. Implicando a inserção crítica na realidade que se desmitifica, a conscientização é algo mais que a *prise de conscience* (Freire, 2022, p. 132) [grifos do autor].

Este trabalho em comunhão, de que nos fala Freire, exige que o educador popular se inteire da realidade opressora na qual vai atuar e, posteriormente, atue no sentido de denunciá-la. Entretanto, denunciar a opressão é apenas uma forma de perpetuá-la. É preciso ir além disso: cabe-lhe também anunciar novas e futuras formas de organização da realidade. Denúncia e anúncio são, assim, etapas sucessivas de um mesmo processo de libertação. Na medida em que a realidade não está dada, mas se dando, só os seres humanos podem endossá-la ou transformá-la.

A princípio, o processo de libertação defendido por Freire pode soar ingênuo. Mais do que isso: pode parecer um mero transplante dos inúmeros projetos utópicos que, no decorrer do século XX, floresceram mundo afora. Freire jamais se absteve de firmar sua posição como revolucionária e utópica. Revolucionária, pois percebia que a realidade podia ser transformada. Utópica, pois também percebia que o presente não é algo dado, imutável, mas algo que está a se dar e, portanto, passível de ser modificado. Logo, a capacidade de se rebelar contra o que aí está, bem

Em outras palavras, esta é a continuidade lógica daquela, ocorrendo, portanto, após as transformações necessárias ao estabelecimento de novas bases materiais e sociais. Ainda assim, argumenta o autor, ambas partilham de dois pontos comuns: a “dialética da sobre-determinação”, da qual se utilizam como modelo de explicação necessária, e o caráter “conscientizador” que visam pôr em prática.

como de projetar um futuro mais digno, é inerente ao próprio ser humano. Ser utópico, portanto, significa ser revolucionário, e vice-versa. Longe de ser ingênua, esta posição nos parece lúcida.

Por isso, à essa condição existencial, soma-se a condição política e cultural da qual o homem faz parte. Isso porque nenhuma sociedade está imune às relações de poder estabelecidas no interior destes campos. Historicamente é fato de que as classes opressoras, independentemente da época, sempre se fizeram valer de seu domínio político e cultural para silenciar os oprimidos.

Com as sociedades contemporâneas não é diferente. Pelo contrário, devido aos avanços técnico-científicos, as classes dominantes contemporâneas hoje têm à disposição instrumentos muito mais poderosos do que em qualquer outro momento histórico anterior para difundir seus valores e visões de mundo, a sua ideologia. E é por meio desse instrumentário ideológico que elas falsificam a realidade das consciências oprimidas e, por suposto, a consciência que estas têm da realidade (Freire, 2022, p. 165).

É por esse motivo que Freire insiste na necessidade de uma “prática educativo-libertadora” que oportunize aos homens o exercício contínuo do que denomina “arqueologia da consciência”, ou seja, um esforço através do qual estes se tornem conscientes de sua consciência. O trocadilho remete à distinção entre “consciência reflexa” – aquela que apenas reflete as representações, valores e visões de mundo propaladas pelo opressor ao oprimido – e “consciência reflexiva” – aquela que pode possibilitar ao oprimido pensar por si mesmo sua condição existencial e social.

O que as distingue é o modo como cada uma dessas formas de consciência concebe sua relação com o mundo. A “consciência reflexa” a entende em termos dicotômicos, ou seja, consciência e mundo aparecem como esferas apartadas. O risco desta abordagem é cair em uma explicação “idealista” ou “mecanicista”, a depender do acento conferido a cada um desses polos. Se submeto a consciência à realidade, ponho-me numa posição “mecanicista”. Em contraposição, se submeto a realidade à consciência, ponho-me numa posição “idealista”. Ora, nem a realidade é um reflexo da consciência, nem a consciência é um reflexo da realidade. Isso porque não há consciência sem mundo, bem como não há mundo

sem consciência. Ambas, consciência e mundo, constituem uma “unidade dialética”, de modo que qualquer tentativa de apartar ação e reflexão, teoria e prática, objetividade e subjetividade, torna-se apenas um modo de mitificação.

A “consciência reflexiva”, por seu turno, leva às últimas consequências essa dialeticidade, pois concebe a consciência como uma “intenção” cognoscente em direção à realidade. Se é certo que a realidade se impõe ao indivíduo tomado isoladamente, também o é o fato de que este possa potencialmente desvelá-la. A maior ou menor capacidade de desvelamento depende de uma série de fatores: sociais, políticos e culturais etc. Em termos gnosiológicos, porém, todos os seres humanos são seres de conhecimento.

Voltemos, pois, ao aspecto central desta seção: por que alguns se mostram supostamente mais capazes de conhecer do que outros? A resposta parece estar contida na própria pergunta: as relações de poder perpassam as estruturas econômicas e sociais, manifestando-se, também, culturalmente. Por conseguinte, “[se] a consciência de si dos seres humanos implica a consciência das coisas, da realidade concreta em que se acham como seres históricos e que eles aprendem através de sua habilidade cognoscitiva, [então] o conhecimento da realidade é indispensável ao desenvolvimento da consciência de si e este ao aumento daquele conhecimento” (Freire, 2022, p. 243). Como as massas oprimidas podem obtê-lo diante dos mecanismos ideológicos empregados das classes opressoras?

Esta conscientização só pode se dar através de uma educação problematizadora que assuma, de fato, a dimensão política do próprio ato de educar, construída não só na relação entre educador e educando, mas também na relação de ambos com a realidade concreta que os mediatiza. Isto porque:

O esforço de conscientização, que se identifica com a própria ação cultural para a libertação, é o processo pelo qual, na relação sujeito-objeto, várias vezes referida nesta entrevista, o sujeito se torna capaz de perceber, em termos críticos, a unidade dialética entre ele o objeto. Por isso mesmo, repitamos, não há conscientização fora da práxis, fora da unidade teórico-prática, reflexão-ação (Freire, 2022, p. 232).

O educador popular, portanto, deve ver a si mesmo como uma liderança revolucionária. Por isso mesmo tem que “morrer” enquanto simples educador dos educandos para “renascer”, no decorrer do processo, como “educador-educando”. Por outro lado, também é preciso que o educando “morra” para “renascer como “educando-educador”.⁴⁵ Essas tantas “mortes” e “renascimentos”, alegoricamente aludidas por Freire, referem-se à necessária transição, em termos teóricos e práticos, com o objetivo de transcender a consciência ingênua e reformista da “classe em si” em direção à consciência crítica e revolucionária da “classe para si”.

Mas essa transição pode ser acometida por um “hiato dialético”, seja por parte das lideranças revolucionárias – e do partido ao qual estão vinculadas, mas jamais acriticamente submetidas – ou das massas populares. Aquelas porque podem cair num autoritarismo burocrático cujo efeito mais deletério é a objetificação das massas ou, também, numa espécie de espontaneísmo organizacional, podendo dispersar as ações vanguardistas que deveriam assumir com relação à transformação social. Estas porque podem permanecer inertes frente à realidade opressora, endossando a lógica do opressor. Em ambas as situações a consciência crítica se faz ausente.

A superação do referido hiato dialético, exigindo uma pedagógica revolucionária, exige também que as relações entre partido revolucionário e classe dominada se verifiquem de tal forma que o partido, no seu papel de consciência crítica das massas populares, não lhes coloque obstáculos ao processo de sua crítica (Freire, 2022, p. 236).

Entretanto, essa “pedagogia revolucionária” mencionada *ipsis litteris*

45 Não deixa de ser intrigante, mas não de todo incompreensível, que Freire que lance mão de uma metáfora cristã, a ressurreição, inclusive mencionando uma das datas mais importantes do calendário cristão, a “Páscoa”, com a intenção de reforçar a tese segundo a qual educadores e educandos engajados no processo de transformação social e cultural só se tornarão revolucionários caso transformem a si mesmo. É que para o autor, um convicto humanista cristão, certos setores da teologia cristã também se revelam pedagogicamente revolucionárias e libertadoras, desde que rompam com as velhas concepções hierarquizantes e mitificadoras que, durante séculos, perduraram no interior da Igreja. Acerca dessa discussão, recomenda-se a leitura de dois textos incluídos na segunda parte de “Ação cultural para a libertação”: “O papel educativo das Igrejas na América Latina” e o “Prefácio à edição argentina de “A black theology of liberation, de James Cone”.

pelo autor, não deve perder jamais de vista o seu objetivo precípuo: o desenvolvimento da consciência crítica. Por isso a dialogicidade entre as lideranças revolucionárias (das quais os educadores populares são parte) e as massas se faz imprescindível. Um modelo de educação supostamente neutro, que se delinee por práticas antidialógicas e verticalizadas, onde um transmite e o outro absorve, estará fadado ao fracasso se o intuito for a libertação. Assim como consciência e mundo constituem uma “unidade dialética”, a relação entre educador e educando também não deve ser pensada em termos antagônicos. É este, sem dúvida, o ponto distintivo entre uma educação voltada para a opressão e uma educação voltada para a libertação.

Na verdade, na medida em que tal modalidade de educação se reduz a um conjunto de métodos e de técnicas com os quais educandos e educadores olham a realidade – quando a olham – para simplesmente descrevê-la, esta educação é tão domesticadora quanto outra qualquer. A educação libertadora não pode ser a que busca libertar os educandos de quadros-negros para oferecer-lhes projetores. Pelo contrário, é a que se propõem, como prática social, a contribuir para a libertação das classes dominadas. Por isso mesmo, é uma educação política, tão política quanto a que, servindo às classes dominantes, se proclama, contudo, neutra. Daí que uma tal educação não possa ser posta em prática, em termos sistemáticos, antes da transformação revolucionária da sociedade (Freire, 2022, p. 181).

Na perspectiva freireana, o que faz com que uma pedagogia assuma o *status* de “revolucionária” é a unidade entre consciência e mundo, subjetividade e objetividade, teoria e prática, educador e educando, denúncia e anúncio que, se fazendo e refazendo permanentemente, dê origem a um movimento de transformação social, superando essas dicotomias.

Com efeito, uma educação assumidamente libertadora não pode se privar de agir politicamente, pois, a despeito do que as consciências ingênuas defendem, não há neutralidade ideológica, científica e política possível no contexto capitalista quando o que está em jogo é a liberdade de consciência.

Mas o que, de fato, significa liberdade para Freire? Como o autor concebe esse conceito ao longo dos textos que compõe *Ação cultural para*

a liberdade e outros escritos? É o que nos propomos a analisar mais detidamente na próxima seção.

3. Igualdade, conscientização e libertação

Em nosso entendimento, há pelo menos dois caminhos que podem ser percorridos para apreender a concepção de liberdade no pensamento freireano. O primeiro é vasculhar em seus textos aqueles trechos, citações ou menções em que o autor direta ou indiretamente se refere à liberdade e, a partir daí, extrair uma interpretação lógica e plausível. Ou seja, trata-se de analisar, em termos críticos, aquilo que Freire afirmou literalmente sobre o assunto. O segundo caminho, sem dúvida mais íngreme, remete à tentativa de apreender o conceito de liberdade a partir do que o autor entende ser o seu antípoda. Em termos mais didáticos, enquanto aquele se detém à exegese do que foi afirmado pelo autor, este se detém no que Freire concebe como a negação da liberdade.

Esses caminhos, contudo, não são excludentes. Pelo contrário, ao se tomar como referência a perspectiva dialética de Freire, pensamos que ambos sejam complementares e concorram para uma leitura mais precisa acerca do tema. Por isso, façamos uma breve digressão que, mesmo que possa parecer exigente, faz-se necessária aos objetivos que perseguimos.

Na primeira parte de “Ação cultural para a libertação”, Freire é enfático ao afirmar que por trás de toda a prática educativa há sempre uma concepção de homem e de mundo. Aliás, como se teve a oportunidade de mostrar na seção anterior, o fator que distingue os seres humanos das demais espécies animais reside exatamente na capacidade de orientar suas ações. Enquanto as outras espécies animais tão-somente experienciam sensorialmente o mundo, adaptadas que são ao meio natural, os seres humanos dispõem de um atributo adicional que os lança para além das percepções sensoriais e instintivas. Referimo-nos à capacidade humana de transformação da natureza. Isso só é possível porque o ser humano dispõe de uma relativa autonomia em relação à natureza, o que o permite objetificá-la e transformá-la através de suas ações.

Somente homens e mulheres, como seres “abertos”, são capazes de realizar a complexa operação de, simultaneamente,

transformando o mundo através de sua ação, captar a realidade e expressá-la por meio de sua linguagem criadora. E é enquanto são capazes de tal operação, que implica “tomar distância” do mundo, objetivando-o, que homens e mulheres se fazem seres *com* o mundo. Sem essa objetivação, mediante a qual igualmente se objetivam, estariam reduzidos a um puro estar no mundo, sem conhecimento de si mesmos nem do mundo (Freire, 2022, p. 107) [grifos do autor].

Na medida em que age sobre a natureza, o homem a humaniza ao mesmo tempo em que também se humaniza. Eis aqui as concepções de trabalho (ação transformadora) e cultura (realidade estritamente humana) que Freire toma de empréstimo a Marx.

O fato de o homem não estar totalmente submerso ou ajustado ao meio natural, o impôs uma série de desafios. Por outro lado, também o possibilitou criar formas de resistência face à mesma realidade hostil que colocava em *xequê* sua sobrevivência. A inclinação gregária da espécie humana, a sua capacidade de comunicação, bem como a de transformação da natureza foram determinantes para que os homens dessem origem a uma realidade paralela às circunstâncias naturais, onde puderam encontrar algum tipo de amparo e de regularidade. Referimo-nos ao mundo da cultura. Como observa o autor, “para os seres humanos, como seres da práxis, transformar o mundo, processo em que se transformam também, significa impregná-lo de sua presença criadora deixando nele as marcas de seu trabalho” (Freire, 2022, p.112).

Mas essa realidade cultural é, em alguma medida, um epifenômeno das relações materiais de produção. Na medida em que os seres humanos puderam transcender a condição inicial de seres *no* mundo e se tornaram seres *com* o mundo, também passaram a criar suas formas próprias de sociabilidade, sobrepassando o reino puramente animal. Formas típicas de produzir, conviver, valorar, enfim, de se relacionar com o mundo, possibilitaram aos homens experimentarem uma dialética entre determinação e liberdade. Assim, como explicita o autor, “a prática consciente dos seres humanos, envolvendo reflexão, intencionalidade, temporalidade e transcendência, é diferente dos meros contatos dos animais com o mundo” (Freire, 2022, p. 108-109).

Embora esse distanciamento tenha permitido aos seres humanos

uma relativa liberdade com relação aos condicionamentos naturais, também foi responsável por originar uma nova “realidade condicionante”, manifesta por meio de forças políticas, econômicas e culturais. Estas forças, que nada têm que ver com aquelas impostas pela natureza, são sociais e historicamente produzidas, porém também não deixam de se impor aos indivíduos. A diferença é que esta nova realidade é um constructo exclusivamente humano, que nada tem de isonômico como no caso dos condicionamentos naturais, visto não se estender a todos os indivíduos da espécie. Por se tratar de uma construção sócio-histórica, marcada por contradições e tensões diversas, não é de admirar que alguns grupos sociais disponham de primazia sobre outros e, mais do que isso, se beneficiem direta ou indiretamente da lógica inerente a esse constructo humano.

Assim, na medida em que os seres humanos atuam sobre a realidade, transformando-a com seu trabalho, que se realiza de acordo como esteja organizada a produção nesta ou naquela sociedade, sua consciência é condicionada e expressa esse condicionamento através de diferentes níveis (Freire, 2022, p. 113).

É aqui que reside o ponto nodal sobre o qual Freire se debruça com afinco: as mencionadas forças antagônicas que se desenvolvem no interior de uma dada sociedade são capazes de engendrar formas de condicionamento mais ou menos cruéis, refletindo o modo como sua produção está organizada. Disso decorre que há sempre classes sociais beneficiadas, bem como classes sociais prejudicadas. Nada é mais contundente no sentido de discernir os “opressores” e os “oprimidos”.

No caso do mundo contemporâneo, onde as relações de produção capitalista tornaram-se hegemônicas, especialmente no ocidente, são nítidos os condicionamentos políticos, econômicos e culturais responsáveis por definir opressores e oprimidos. As estratégias empregadas pelas classes opressoras a fim de perpetuar sua condição são variadas, mas sempre conjugadas: o domínio do Estado, dos meios-produtivos, da produção dos valores e ideias. O resultado não poderia ser outro: a liberdade de uns passa a depender, necessariamente, da nulificação e objetificação de outros. Configura-se, assim, uma linha divisória entre opressor e oprimido, pois enquanto aquele desfruta de uma liberdade quase plena – inclusive para prosseguir oprimindo – este, mutado e objetificado, vê-se incapaz de

compreender os reais motivos por detrás desta realidade condicionante que o priva de reivindicar e assumir sua humanidade.

Engana-se, todavia, quem pensa que esse processo ocorra apenas em escala nacional. Ele também se dá entre nações. Os chamados países desenvolvidos, em sua ânsia de vampirizar os países subdesenvolvidos, os imputa a uma “cultura do silêncio” e à dependência, não sem contar, é claro, com a servil contribuição das elites terceiro-mundistas. A lógica da opressão, portanto, não se reduz às lutas classistas travadas no bojo dos limites nacionais, mas também se faz presente nas políticas externas adotadas pelas grandes potências imperialistas. De uma perspectiva macrosociológica, são sempre as massas populares dos países subdesenvolvidos as maiores prejudicadas, porque tolhidas em sua liberdade, seja através de suas próprias elites ou das elites internacionais.

Mas há ainda outro impacto menos perceptível concernente à lógica opressora. Referimo-nos ao modo como aquele que está submetido à opressão vê e entende a si mesmo e ao mundo. A esse respeito, a questão da liberdade faz-se ainda mais urgente. Por quê? Porque saímos da esfera da realidade objetiva, sobre a qual não se têm isoladamente nenhum controle, para cairmos na esfera da subjetividade. Não obstante, a condição do oprimido não deve ser apenas entendida como mero reflexo dos condicionamentos da realidade social: ela também se manifesta como um autocondicionamento, que o leva a introjetar e a aderir aos valores do opressor, mitificando-os. Não por acaso, o oprimido vê a si mesmo como um ser “inferior”, isto é, alguém incapaz de pensar e agir autonomamente. Não sem o apoio incondicional do opressor, o oprimido encontra-se “anestesiado”, “colonizado” e, quando muito, só parcialmente “consciente” de sua real condição. Sente “medo da liberdade” por estar preso a uma visão sectária de si mesmo e da realidade social à qual foi circunscrito.

Entretanto, Freire jamais acreditou que os subterfúgios empregados pelos opressores com vistas a manter as estruturas sociais que os beneficiassem fossem capazes de nulificar completamente o oprimido. É que a utopia, mais do que uma projeção quimérica, é uma condição humana. Neste sentido, nem a mitificação da realidade nem as maquinações mais ardilosas de dominação podem represar o ímpeto da liberdade. Essa é a razão pela qual Freire insiste na historicidade da realidade social, bem como na

capacidade humana de agir sobre esta e transformá-la. Isso se deve ao fato de que se não há indivíduos sem história, também não há história sem indivíduos. Na medida em que a realidade social não é monolítica e estática, mas uma arena clivada em constante transformação, os indivíduos também não o são.

Evidentemente, a opressão que se impõe objetiva e subjetivamente ao oprimido, plasmando sua percepção acerca do mundo e de si mesmo, constitui um empecilho à sua conscientização e, por conseguinte, à sua libertação. Conforme já se discutiu na seção anterior, essa conscientização não só exige enorme esforço, mas também enorme paciência. Seria ingênuo acreditar que homens e mulheres forjados sob a égide da opressão pudessem espontaneamente se libertar. A mitificação da realidade os impede de fazê-lo. Freire sabia disso melhor do que ninguém e, por esse mesmo motivo, fazia questão de assumir publicamente suas posições epistemológicas e políticas, visto que aquele que se diz neutro já está a tomar uma posição, quase sempre fatalista e conservadora.

Irromper a mentalidade opressora incrustada nas elites, mas também na mentalidade das massas, requer, portanto, novas estratégias de luta. Daí a opção de Freire pela cultura – em geral – e pela educação – em particular. Sem perder de vista a relação dialética entre objetividade e subjetividade, o pensador pernambucano envidou esforços no sentido de mostrar que educação e política, longe de estarem na contramão, caminhavam na mesma direção e, se bem articuladas, poderiam pavimentar o caminho para a libertação de oprimidos e opressores.

Pelas pedras que, no meio do caminho, obstaculizaram a luta de Freire pela emancipação humana, não é demais reafirmar que o autor corajosamente assumiu os riscos de sua própria liberdade e reputação como educador popular diante dessas elites opressoras. Foi essa coragem, sem dúvida, o que o impulsionou a adotar uma postura tão firme quanto crítica com relação ao “bancarismo” pedagógico. Ao partir do pressuposto de que ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, Freire se distancia das concepções pedagógicas tradicionais – que normalmente separam quem ensina de quem aprende – e, ao fazê-lo, estabelece as bases de uma pedagogia dialética e dialógica, onde quem aprende ensina e quem ensina também aprende.

Conjugando o legado dos movimentos populares; o anarquismo do proletariado urbano na viragem do século XIX para o século XX; o socialismo autogestionário que afrontou a luta entre o capital e o trabalho; as utopias anti-imperialistas e independentistas que deram sustentação aos movimentos de descolonização mundo afora; o existencialismo humanista cristão, cuja expressão maior é a “teologia da libertação”, Freire reforçou ainda mais suas convicções pessoais sobre por onde iniciar um processo radical de transformação social: através da educação reflexiva e crítica. Entrementes, o autor maturou muitas de suas ideias seminais passando, pois, a ter maior clareza acerca do papel da educação popular nesse processo, isto é, uma educação que não só incluísse as massas populares, mas que também com elas aprendesse.

Como pode um ser humano libertar-se da realidade opressora, vivenciada no plano objetivo e subjetivo, sem acesso aos instrumentos cognitivos reflexivos e críticos que o possibilitariam, pelo menos virtualmente, tomar consciência desse absurdo? É esse o tal caminho íngreme e empedrado que Freire, como já observamos, arriscou-se corajosamente a enfrentar em sua trajetória como educador popular.

Em suma, a proposta pedagógica freireana tem como pedra-angular a igualdade, porque o diálogo autêntico, tal como concebido por Freire, não se faz possível entre antagônicos, mas apenas entre iguais. A igualdade deve ser, portanto, a base das relações entre educador e educando. Só assim é possível que se libertem conjuntamente: aquele revendo os valores que plasmaram o modo como concebe essa relação, tomando uma posição política clara acerca de seu trabalho; este, por sua vez, superando a consciência ingênua e atingindo a consciência crítica. A igualdade torna-se, assim, um pressuposto fundamental para a conscientização e libertação de ambos. Isto posto, é só a partir do momento em que igualdade, conscientização e emancipação (individual e coletiva) tornam-se objetivos da práxis educativa, que a pedagogia merece a alcunha “libertadora”. Fora disso, o que temos é a reprodução dos modelos pedagógicos tradicionais que, embora ineficazes da perspectiva libertadora, revelam-se muitíssimo eficientes em seu propósito original: perpetrar a lógica da dominação.

4. Algumas provocações aos potenciais leitores

Os textos reunidos em *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*, conforme anunciado no início deste capítulo, foram escritos entre os anos de 1968 e 1974. As principais obras do autor pernambucano nos idos dos anos 1960 já haviam sido publicadas ou estavam em vias de publicação – como é o caso de *Pedagogia do Oprimido* – quando os primeiros textos começaram a ser produzidos. Por esse motivo, aqueles que porventura decidirem lê-los devem pelo menos considerar este alerta: as ideias-mestras de Freire já estavam amplamente publicizadas e, portanto, se repetem em muitos desses textos. Porém, isso não significa que *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* seja apenas uma obra de divulgação dessas ideias-mestras. Se fosse esse o caso, Freire não teria sido tão seletivo com relação às discussões, noções e conceitos priorizados nesses textos. Como sugerimos de início, mais precisamente na “Introdução”, o autor parecia incomodado com algumas das críticas que lhe haviam sido dirigidas à época, parte delas fruto de incompreensões e análises superficiais de suas obras anteriores. Esse incômodo pode ser devidamente atestado caso se considerem os temas tratados por Freire ao longo desta compilação. Vejamos alguns deles.

Começemos por aquele tema que, a nosso ver, parece mais propício a esse tipo de confusão. Referimo-nos ao caráter político do ato educativo. Em muitas passagens, Freire menciona a dimensão essencialmente política da pedagogia libertadora. Na ótica freireana, a educação é um quefazer crítico e reflexivo, portanto, uma práxis que jamais se faz neutra. Isso não significa, entretanto, que Freire esteja a apregoar algum tipo de proselitismo político-ideológico, como muitas vezes já fora dito. Isso porque, para o autor, a expressão “política” remete a seu sentido original, o da vida compartilhada no interior da *pólis*. Em uma sociedade onde só alguns (a minoria) têm acesso à educação, enquanto outros (a maioria) dela encontram-se privados, não se pode falar em “bem-comum”. A educação, neste caso, se faz apenas mais um instrumento promotor de desigualdades e injustiças sociais, e não um instrumento de equidade, sem a qual não há democracia. A esse respeito, não é demais recordar que Freire sempre ressaltou que o exercício legítimo do diálogo não pode se dar entre antagônicos, isso porque a própria ideia de que uns são “supe-

riores” e outros “inferiores” – expressa através de uma cultura do silêncio que muta, nulifica e objetifica aquele que está em posição de inferioridade – nos impede de vislumbrar qualquer possibilidade de um diálogo autêntico entre ambos os polos.

Outro tema caro a Freire, também presente nesses textos, diz respeito ao determinismo gnosiológico, seja em sua vertente objetivista ou subjetivista. Em linhas gerais, o que o autor denomina “determinismo” tem a ver com a tese segundo a qual a realidade determina o homem ou, contrariamente, a de que o homem determina a realidade. Para Freire, ambas as vertentes são ingênuas. A primeira por negar à subjetividade qualquer função ativa, como se os indivíduos fossem mero suporte da realidade. A segunda por defender que a realidade pode ser moldada a partir da subjetividade, ignorando assim os condicionamentos externos a que os indivíduos estão submetidos. Essas duas interpretações, portanto, equivocam-se ao não levar em conta a complexidade da relação entre o homem e o mundo. Não é demais recordar que, a partir de *Pedagogia do Oprimido*, Freire se afasta da perspectiva desenvolvimentista, tão cara às análises contidas em *Educação como prática da liberdade*, para endossar definitivamente o método dialético. Por isso, em sua visão, nem a postura objetivista nem a subjetivista, tomadas isoladamente, seriam capazes de explicar esta relação.

Outro tema frequente em *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* é o da vocação ontológica do ser humano para a liberdade, requeitando, mas também aprofundando, muitos dos pontos debatidos na parte inicial da *Pedagogia do Oprimido*.

Antes disso, porém, é mister destacar a influência basilar da antropologia humanista cristã no pensamento de Freire, visto que sua definição de ser humano foi sobre ela erigida. Segundo o educador pernambucano, um dos fatores que distingue o ser humano das outras espécies animais é a “transcendência”. Por transcendência devemos entender “a capacidade da consciência humana de sobrepassar os limites da configuração objetiva” (Freire, 2021, p. 109, nota 35).

De fato, só o ser humano pode transcender aos limites da realidade objetiva. Isso não significa que para Freire nossa espécie tenha absoluta autonomia. O que o autor está dizendo é que enquanto as demais espé-

cies estão *no* mundo, o ser humano está *com* o mundo, sem deixar, no entanto, de integrá-lo. Essa diferença foi o que o permitiu tornar-se um ser de “imanência”. À princípio, o emprego das expressões “transcendência” e “imanência” pode parecer confuso ou até contraditório. Mas não na ótica freireana. Expliquemos melhor esse aparente paradoxo: foi a partir desse distanciamento relativo que o ser humano pôde transcender os limites das configurações objetivas e, ao fazê-lo, dar-se conta de sua capacidade de agir e transformar o mundo. A “transcendência” tornou possível ao homem perceber-se em sua “imanência”, isto é, enquanto agente histórico. Se nem todos têm consciência disso, não é porque sejam biologicamente determinados ou destinados pela providência divina à essa condição; mas porque tiveram sua humanidade aviltada. Eis o cerne antropológico do humanismo freireano: as desigualdades que acometem os seres humanos são tão-somente construções sócio-históricas que, por isso mesmo, só podem e devem ser transformadas por eles próprios.

Feita esta breve e necessária digressão, pode-se, enfim, prosseguir. Para Freire, os seres humanos são iguais ontologicamente. Se entre eles constatarem-se formas de desigualdade, estas não são fatos inevitáveis, tampouco imutáveis. São na verdade produto de suas interações políticas, econômicas, culturais etc. Portanto, nada há de determinante nisso e, exatamente por esse motivo, sempre é possível reverter esse quadro opressor. Um dos entraves à restauração da humanidade entre os desumanizados, reside na forma como a cultura está desigualmente distribuída. Não se trata apenas de uma desigualdade socioeconômica, mas também cultural. Ou seja, além de submetidos às forças exercidas pelas estruturas sociais, os oprimidos ainda se veem impedidos de refletir, problematizar e comunicar suas próprias experiências.

Não admira que, comprometido com o humanismo, mas na contramão do humanitarismo assistencialista que apenas objetiva prorrogar a opressão, Freire tenha se insurgido ética e politicamente contra os opressores. Sua estratégia de luta repousa numa concepção dialética na qual homens e mulheres são concebidos como seres que compartilham de uma mesma unidade ontológica, porém que experienciam histórica, social, econômica, política e culturalmente níveis de segregação.

A esse respeito, talvez seja necessário um esclarecimento adicional: o “humanismo” reivindicado por Freire nada tem de legatário das di-

versas conotações que o termo historicamente adquiriu. Não se trata do ideal humano manifesto na Paideia grega, no renascentismo ou na ilustração. Por que não? A resposta é relativamente simples: essas diferentes formas de conceber o homem revelaram-se segregadoras à medida que, partindo de ideais estereotipados, pretenderam legislar sobre aqueles que deveriam ser considerados humanos: homens livres, ricos, brancos, ilustrados e atuantes na vida pública, pouco importa se na polis, no burgo ou na república. Por conseguinte, todos os que não se adequam a esse protótipo pretensamente “universal” se veem condenados à inumanidade. Obviamente, Freire rechaça a dicotomia humano/inumano, na medida em que essa categorização representa a inferiorização ôntica dos que foram lançados à condição de inumanos.⁴⁶ Nenhum grupo ou indivíduo de nossa espécie pode ser considerado mais ou menos “humano”. Freire não só percebeu esse absurdo, como a ele se contrapôs.

Ora, quem melhor que o oprimido pode entender o significado de uma sociedade opressora? A resposta já está contida na própria questão. Este foi desumanizado e, por isso, encontra-se à mercê do opressor. Em nenhum momento, porém, Freire alega que o oprimido não disponha de algum tipo entendimento acerca de sua situação existencial e social. Dito de outro modo, a inumanidade à qual fora relegado através das forças desumanizantes não pode anular sua condição ontológica, mas tão-somente anestesiá-la.

Volta-se, assim, aos intersectados temas da cultura e da educação, ambos recorrentes em *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Se falta algo ao oprimido, não são as capacidades intrínsecas à sua humanidade, mas os instrumentos críticos que lhe permitiriam mobilizá-las a seu favor. Por isso é que, historicamente, as classes dominantes envidaram esforços no sentido de controlar os meios de acesso a esse instrumentário. A intenção sempre foi a de manter a consciência oprimida anestesiada, naturalizando os contextos opressivos. Freire teve o inegável mérito de percebê-la e “denunciá-la”. Mais do que isso: propôs uma ação cultural e pedagógica a partir das experiências existenciais e sociais do oprimido,

46 Neste sentido, pode-se afirmar que a concepção humanista de Freire está ancorada em uma perspectiva histórico-escatológica de herança judaico-cristã, que não só enxerga os homens como “irmãos”, visto serem todos filhos do mesmo Criador, mas também como seres ontologicamente inclinados ao pensamento. Sendo assim, os oprimidos estariam impedidos de experienciar sua condição humana.

com o propósito de se contrapor à lógica opressora e, assim, “anunciar” outras possibilidades de convívio social, nas quais os seres humanos – pouco importa suas origens sociais, econômicas, culturais, étnico-raciais etc. – possam se ver livres do que os divide e segrega.

Por fim, cumpre destacar um ponto que, embora não totalmente explicitado, sem dúvida se faz presente nesses textos. Referimo-nos à superação do fatalismo inerente às concepções pedagógicas tradicionais, mas que também permeia algumas das vertentes progressistas. Freire admoesta o campo progressista sobre os riscos relativos aos modelos pedagógicos que, supostamente engajados na libertação do oprimido, ignoram o saber das classes subalternizadas. Os educadores populares também têm muito a aprender com elas. Instando-os a se indignarem contra a opressão desumanizadora, Freire confere um sentido político ao ato educativo, se distanciando das concepções tecnicistas. Abdicar da capacidade de indignar-se diante das absurdidades sócio-históricas, naturalizando-as, é o mesmo que renunciar ao tônus que distingue o ser humano das demais espécies animais. Os homens são capazes de se indignar, mesmo quando submetidos a uma ordem social iníqua. Há sempre lugar para resistências, pois o amanhã não está escrito, mas por ser escrito. Na medida em que a história constitui um movimento prático, só homens e mulheres munidos de consciência crítica podem escrevê-la e reescrevê-la de modo a superar o contexto opressivo que, há tempos, os força a chafurdarem no lamaçal da consciência ingênua, impedindo-os de *ser mais*.

CAPÍTULO 5

AS CONFERÊNCIAS DE SOROCABA

Introdução

Neste capítulo apresentamos uma análise parcial sobre um conjunto de 4 conferências ministradas por Paulo Freire, em fins de 1980, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Sorocaba, posteriormente transformada na atual Universidade de Sorocaba.

Situamos estes eventos num conjunto de atividades formativas assumidas por Freire logo após seu retorno do exílio. Destacamos que em todo eixo Campinas-Jundiaí-Sorocaba sua presença se fez notar. Em Campinas, na Faculdade de Educação da Unicamp, sabidamente, onde trabalhou logo após seu retorno, deixando um legado (e também sendo alvo de resistências de todas as naturezas) significativo. Na região de Jundiaí, estive nas Faculdades Franciscanas, atual Universidade São Francisco – Campus Itatiba, em 1983, a convite da professora do curso de Letras, Nilza Triervailer. Em 1993, no Colégio Paulo Freire de Jundiaí, autorizando o uso de seu nome pela escola, cujo modelo cooperativista se inspirava em parte em seus ideais. Ali deixou um registro no livro de visitas: “Cheguei. Vi. Perguntei. Espantei-me. Gostei. Voltarei”. Infelizmente não voltou. Em Itatiba, a professora Elisabete Amaral nos testemunhou ter participado do curso ministrado por Freire, uma experiência de extensão com 20 horas, intitulado “Interação: cultura universitária e cultura popular”, entre os dias 16 de agosto e 08 de novembro de 1983. Lembramos também, como registramos em um outro trabalho, que o método de alfabetização de adultos de Paulo Freire seria utilizado em paróquias da diocese de Jundiaí, anos depois, na Vila Real, na cidade de Várzea Paulista e na Vila Ana, em Jundiaí, por seminaristas e agentes da Pastoral Social ligados a uma experiência anteriormente desenvolvida em Campinas por religiosas. (Polli, 2023).

As conferências de Sorocaba fizeram parte de um projeto denomi-

nado “Vivendo e Aprendendo”, organizado pelo então diretor da faculdade, professor Aldo Vannucchi, que posteriormente se tornou o primeiro reitor da Universidade de Sorocaba. Este conjunto de atividades em que Freire pode expor aspectos de sua concepção de educação, resultou na publicação de um livro, organizado por Vannucchi e que contou também com a participação do professor Wladimir dos Santos, intitulado *Paulo Freire ao vivo*, publicado pelas Edições Loyola, a partir da gravação das conferências.

O professor Aldo explica, na apresentação do livro, que o projeto possuía três objetivos: 1. Envolver pessoas em um trabalho conjunto de revisão do processo educacional à luz do pensamento pedagógico de Freire; 2. Promover uma ação educativa com caráter de intervenção na realidade e 3. Descobrir propostas de ação que estimulassem a reflexão sobre a prática, para que a educação desempenhe papel conscientizador e transformador. O projeto se dividiu em duas fases. A primeira contou com duas exposições introdutórias sobre a obra de Freire, desenvolvidas pelo professor Wladimir dos Santos e pelo próprio professor Vannucchi. A segunda fase contou com três seminários coordenados por Freire, em três semanas consecutivas, em 1980 e, com a conferência realizada no dia 07 de novembro de 1981. Em seu livro *A caminho da Uniso: história, casos e causas*, o professor Aldo menciona que Paulo Freire voltou à Faculdade para outra conferência e para inaugurar o *Centro de Estudos Pedagógicos*, que levou o seu nome. Desta forma, temos 5 momentos em que o patrono da educação brasileira esteve na instituição precursora da Universidade de Sorocaba. Sobre esta quinta conferência não tivemos acesso aos registros.

Nesta mesma obra e conforme nos disse em entrevista, o professor Aldo cita uma reação de um órgão da imprensa local (Diário de Sorocaba) em torno da primeira visita de Freire, ocorrida em 07 de novembro de 1981, cujo tema central era *Educação Popular*. Cremos seja importante dar este destaque:

Comentava-se ontem à tarde pela cidade que diversos segmentos do Conselho Superior da Fundação Dom Aguirre não viram com bons olhos a iniciativa do professor Aldo Vannucchi de ceder as instalações – e até mesmo difundir entre os membros da escola – a Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras, em Vila Trujillo, para a realização de uma conferência do profes-

sor e sociólogo Paulo Freire que veio à cidade para falar sobre o seu método de alfabetização de adultos a convite do núcleo local do Partido dos Trabalhadores. Isto porque sendo aquela uma universidade de profundas tradições cristãs, não poderia estar sendo colocada a serviço de ideologias muito semelhantes às da práxis marxista, como as defendidas por Paulo Freire em seu polêmico e controvertido método de alfabetização, muitas e muitas vezes já condenado publicamente pelas autoridades eclesiásticas brasileiras, como o cardeal-arcebispo de Porto Alegre, Dom Vicente Scherer e o teólogo beneditino Dom Estevão Bittencourt. Parece que o episódio terá desdobramentos proximamente (Diário de Sorocaba, 10 de novembro) (Vannucchi, 2012, p. 130-133).

Ao que tudo indica e como os dados históricos da instituição sugerem, pela presença em seus quadros de prelados e professores com posições conservadoras àquela ocasião, houve alguma gestão junto ao órgão da imprensa local para “minar” a iniciativa. A julgar pelos nomes apresentados como “analistas” da obra de Freire, sabidamente pessoas com posições conservadoras, não há muitas dúvidas de que se tratava mesmo de uma reação à presença de Freire na cidade. No entanto, estas forças não lograram êxito e Freire não só ministrou as 4 conferências, como retornou à instituição posteriormente para ser homenageado.

1. As palestras introdutórias

1.1 A palestra do professor Wladimir dos Santos

A primeira palestra, ministrada pelo professor Wladimir dos Santos, teve como tema *O aspecto metodológico*, em que o palestrante analisa o método de Paulo Freire e seus fundamentos, já enunciando de antemão sobre a impossibilidade de separar a visão de mundo de Freire de seus procedimentos didático-metodológicos.

Apontando um quadro da vida de Freire, o autor, em seguida, defende, ancorado em uma percepção de Suchodolsk, que existem duas grandes tendências no campo da educação, a Pedagogia da Essência e a Pedagogia da Existência. A primeira se preocupa com os conteúdos, percebendo o aluno como um receptáculo a ser preenchido e tendo o professor como a autoridade que ensina. Nela o mundo pode ser reduzido a

verdades essenciais, por meio de leis, teorias e hipóteses, percebendo a realidade como um processo mecanicista singular. Já a Pedagogia da Existência, coloca o aluno como centro do projeto educacional, como sujeito da educação, e o professor como um orientador com mais experiência, cuja intenção não é preencher o aluno como se fosse um recipiente vazio. Há sempre um grau de liberdade a considerar, de modo que a aquisição dos conteúdos se faz de maneira autônoma para compreender a dinâmica do mundo (Santos *apud* Vannucchi, 1983).

Para o autor, Freire se identificaria mais como a Pedagogia da Existência, apesar da dificuldade em situá-lo simplificadoramente nesta tendência, já que sua abordagem está sempre à margem do sistema institucionalizado, reprodutor da cultura, e porque Freire confere uma politicidade ao processo educativo, com vistas à transformação social. O sistema institucionalizado, segundo o autor, escamoteia a reprodução em slogans que sugerem a superação das assimetrias sociais, tentando se apresentar como “democrático”. Vale destacar um trecho de sua fala, bastante significativo a esse respeito:

Lemas como ‘oportunidades iguais para todos’, ‘educação para todos’, ‘estudo hoje para ser alguém amanhã’, apregoam essa democraticidade, que estaria na base dos sistemas escolares. Mas, quando verificamos que, no processo, milhões de brasileiros são apartados e continuam como estão, sem qualquer oportunidade de ascensão social, percebemos que são apenas palavras a mistificar este papel reprodutor da escola (Idem, p. 12).

Na sequência, Santos indica dados daquele período que atestavam a situação por ele apontada, a inoperância do sistema institucionalizado em democratizar o acesso e a permanência na escola. Para ele, Freire tenderia a “trabalhar fora do sistema”, mesmo acreditando nas possibilidades da escola. Entendemos que esta percepção é fruto daquele contexto e que Freire sempre defendeu a escola pública como espaço da efetivação da superação das desigualdades, considerando suas limitações institucionais. O professor Santos, então, adentra no problema da inculturação promovida pela escola, substrato da reprodução cultural institucionalizada e escamoteada por discursos vazios. Freire teria o mérito em “ouvir o povo” e considerar todos os sujeitos como agentes da transformação social e

fazedores de história (Idem, p. 15).

O autor adentra no debate já exposto em capítulos anteriores desta nossa obra, da relação entre “sociedades fechadas” e “sociedades abertas”. Na primeira prevalecendo uma consciência mágica, intransitiva, em que o homem se funde com a própria natureza, se torna um ser passivo. Com o tempo vai se dando um processo de transição, passando a uma consciência transitiva ingênua, mesmo que não cause nos sujeitos e na sociedade alguma alteração de rumos. Até que se chega a uma consciência crítica, própria de uma sociedade aberta, em que o compromisso social emerge em função de um “inédito viável”, um horizonte de possibilidades. Aqui, como já elucidamos anteriormente, o autor se refere a um dos momentos teóricos em que Freire seguia uma percepção “etapista” do processo de superação social. Com as investidas posteriores na absorção dos referenciais marxistas, ele abandonaria esta perspectiva, especialmente porque o marxismo o fez perceber que há um processo dinâmico e conflitivo na história que não se estabelece necessariamente como uma inevitabilidade entre o anterior e o posterior. Há mediações e interpelações constantes, que substituem a visão processual da teoria do trânsito em Freire por uma outra, dialética, historicamente aberta e cheia de contradições.

Na sequência do debate, Santos parte, então, para a sua exposição sobre a metodologia freireana (ele usa a expressão freiriana, com a qual não nos identificamos, por razões expostas em vários trabalhos anteriores). Em primeiro momento, o autor menciona essa passagem teórica de Freire, da *Educação como prática da liberdade* para a *Pedagogia do Oprimido*. E acentua que não há um “material prévio e universal” para alfabetizar adultos. Indica as fases do método (levantamento do universo vocabular, a escolha em grupo das palavras geradoras, o debate em um círculo de cultura a partir das palavras mais significativas para o grupo a ser alfabetizado, a produção de fichas com a decomposição das famílias fonêmicas que compõem as palavras geradoras, a exposição em cartazes as palavras escolhidas e a problematização subsequente relativa ao vocábulo e a absorção final da escrita). O professor Santos, por fim, apresenta uma série de pranchas aos ouvintes, com o objetivo de esclarecer o funcionamento do método e o diferenciando dos métodos tradicionais de alfabetização.

1.2 A palestra do professor Aldo Vanucchi

A segunda palestra introdutória das atividades do projeto, mais longa, foi desenvolvida pelo professor Aldo Vannucchi e teve como tema *O embasamento filosófico*. Ele discorre sobre os fundamentos filosóficos e conceitos fundamentais da pedagogia freireana.

O professor Aldo inicia a palestra definindo a Pedagogia Libertadora como “prática da liberdade”, como uma “experiência do risco da liberdade”, contrapondo-a à mera assimilação de conhecimentos. Indica que não serão simples reformas físicas que a concretizarão:

Assim também o problema educacional, o problema pedagógico como tal não acontece, não se realiza por simples reformas: simplesmente mandar colocar ventilador em todas as classes, simplesmente mandar comprar mais retroprojetores, mais máquinas de projeção, fazer todos os professores dar aulas com recursos audiovisuais etc. Tudo isso são reformas; não vai resolver o problema da escola como tal, porque o problema da escola é educação que é ou autoritária ou libertadora. Ou é educação massificante ou é educação para a libertação; ou ela personaliza ou ela manipula (Vannucchi, 2003, p. 22).

Para o autor, também não será com denúncias verbais que se construirá uma perspectiva libertadora em educação. Diz que a indignação ética não necessariamente transformará processos no seio da escola. Só a ruptura com a “situação vigente”, em sua opinião, possibilitaria esta transformação. Sem idealismo, mas cultivando a utopia da possibilidade de vir a ser. O processo participativo e comunitário, defende, é o *modus operandi* para que as mudanças ocorram, já que as relações de aprendizagem são sempre coletivas. Ressalta o conceito de *leitura de mundo* em Paulo Freire, que sustenta a necessidade de levar em conta o saber que cada participante do processo educativo já sabe. A construção coletiva de conhecimentos terá como objetivo a ruptura com o status quo, uma transformação ensejada que não seja mero idealismo utópico, centrada, no âmbito da escola, em mudanças pontuais, de lideranças. Será uma nova maneira de agir para romper com uma situação mitificada, por exemplo, no âmbito escolar, de que ir à escola é buscar aprender com quem sabe.

Vannuchi expõe com clareza que há vários níveis de conhecimento,

como o conhecimento comum, que ele associa ao saber popular. Indica que não há quem não saiba alguma coisa e que todos sabem em comum. Há um mito do saber, que em sua opinião deve ser rompido, além do mito do poder e do mito do ter. Um “algo novo” nas relações educacionais precisa ser imaginado, ou nas palavras de Freire, um “inédito viável”. Este algo novo não é uma mudança absoluta, mas uma tentativa de, nas condições de possibilidade, pela práxis da comunicação e da participação, promover uma reflexão e uma ação transformadoras.

Neste momento de sua fala, Vannucchi, condizente com suas convicções mais profundas, “denuncia” os mecanismos pedagógicos de então, os processos de memorização que uma pedagogia tecnicista vinha reproduzindo, de forma autoritária, pelo regime, desde a implantação da famigerada lei 5692/71.

O próprio governo está insistindo: Educação Moral e Cívica, especialmente nas últimas séries, deve ser atividade. Atividade! A lei 5.692 distingue disciplina de atividade. Primeiro atividade, depois área de estudo e depois disciplina. Isso, teoricamente, está muito bonitinho, mas, eu tenho medo de que isso seja, nada mais nada menos, do que uma codificação do ideal da situação vigente. Como se pensar fosse uma coisa apenas para quem já amadureceu muito (Idem, p. 26).

Enaltece que a práxis é ação e reflexão que envolve a todos/as os/as participantes do processo de aprendizagem, professores/as e alunos/as. A comunicação e a participação, defende, integram uma “vocação ontológica e histórica do ser humano” (Idem, p. 27). A existência é o cerne desta vocação, um existir cultural e histórico, já que a cultura implica a capacidade humana de transformar a natureza. A Pedagogia do Oprimido e a Pedagogia da Libertação de Paulo Freire indicam esta realidade, que somos seres históricos e culturais, capazes de transformar a realidade. O processo de comunicação e de diálogo leva à potencialização da capacidade de transformação, à possibilidade de um *vir a ser se* concretizar. O processo dialético, no entanto, não garante que as mudanças ocorram imediatamente. “A dialética existe também, e terrível, entre permanência e mudança. A realidade, o mundo é permanência e é mudança” (Idem, p. 33). Um processo que inclui a contradição social, o conflito entre opressores e oprimidos.

Neste momento Vannucchi sugere que a dinâmica dialógica é também endógena, implica um desejo de transformação, uma “consciência de” algo no mundo que pode promover esse desejo. Na correlação de contribuições da fenomenologia, do existencialismo, do personalismo e do marxismo, explica, Freire elabora a teoria da ação dialógica, contrária aos mecanismos antidialógicos e todas as formas de manipulação da consciência, de invasão cultural e de limitações à consciência sobre a realidade. O diálogo também necessita de organização, participação em instâncias coletivas esclarecedoras.

No final de sua exposição, o professor Vannucchi apresenta um esquema-resumo sobre a sua compreensão do significado da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire.

2. A primeira conferência (24 de outubro de 1980)

Com uma breve apresentação do professor Aldo Vannucchi, que reforça os objetivos do projeto “Vivendo e Aprendendo”, Paulo Freire inicia sua conferência falando de sua satisfação em estar em Sorocaba e da volumosa solicitação à qual vinha sendo submetido após seu retorno ao Brasil, para que ministrasse palestras e conferências em várias localidades. Fala de sua alegria diante deste processo de “reaprender o país” e de sua dedicação ao prazer pessoal de assistir novelas como parte integrante desta reaprendizagem. Aponta a sua resistência aos mecanismos ideológicos de domesticação patrocinados pela televisão, com seus cortes de classe, de raça e sexistas.

Em sua primeira visita à cidade de Sorocaba, Freire inicia o diálogo com os presentes ressaltando sua forma de atuar em momentos como aquele, o diferenciando do que ele afirma ser a outra forma, utilizada pela maioria dos professores:

Quer dizer, aquele professor que, mesmo com muita seriedade, estuda durante quatro meses uma obra de Gramsci e, depois, dá um seminário Sobre Gramsci, ele só conhece o caminho da casa para a Faculdade e da Faculdade para a casa, com Gramsci na mão! Mas é incapaz de pensar no real lá fora e dizer: ‘Olha, que engraçado, como as coisas aqui parecem com as coisas que o Gramsci analisou’” (Freire *apud* Vannucchi, 2003, p. 50)

Ressalta que este é um tipo de intelectual que ele não é. Mas esclarece que seu discurso não é contra a leitura, lembrando que escreveu um trabalho (A importância do ato de ler em três artigos que se completam) a respeito. Ele propôs que a conferência tratasse do sentido da prática e que aquele encontro seria coletivo e não uma palestra dele para os presentes.

Neste momento é perguntado sobre como estava sentindo o Brasil após sua volta. “Só Deus sabe!”, ele disse. Mas enalteceu que houve mudanças e novidades, como o papel da igreja católica, com a proposta (tão velha quanto o cristianismo, afirmou) da “opção pelos pobres” das comunidades eclesiais de base. E aponta que esta novidade surge justamente em momento dramático da sociedade brasileira:

O momento em que, inclusive, pela primeira vez na história política do Brasil, se democratizava o maltrato, a tortura! A tortura foi um momento de democratização do maltrato; até então, só os chamados marginais eram torturados! Eu, por exemplo, fui preso em 64, fui maltratado, mas não levei porretada, nem choque, nem nada disso! Fui maltratado, evidentemente, porque estar confinado num caixão de 1,70m de fundo por 60cm de largura é como estar num apartamento ligeiramente estreito! Mas não houve nada mais do que isso, a não ser uma espécie de cansaço psicológico. De 68 para cá, a porretada pegou. Quer dizer, apanhou todo mundo; não apenas o camponês, mas também o chamado intelectual entrou no porrete. E essas comunidades aparecem, tanto quanto estou informado, coincidentemente com o maior silêncio. Em certo sentido, é como se as comunidades de base se convertessem no único e disponível espaço para a voz do oprimido, não só no sentido da fuga, mas no sentido de participação (Idem, p. 52).

Freire destaca outra novidade, uma “consciência histórica e política bem aguçada de uma fração enorme da classe operária”. Aqui ele se refere, obviamente, aos movimentos de trabalhadores que eclodiram no início dos anos 80, especialmente na região de São Bernardo do Campo. Justifica, a classe operária teria dado um “não” aos intelectuais que se colocavam como possuidores da verdade sobre ela. Freire se coloca, nesta conferência, como um intelectual atento aos interesses dessa “nova classe operária”. Enaltece que, diferentemente de antes de 1963, os sindicatos

dos anos 80 criavam departamentos de educação em suas estruturas, contratando professores para coordenar programas educativos.

Indagado sobre como poderia ser a ação do professor universitário que trabalha com alunos/as com diferentes formações e objetivos, Freire responde ressaltando que a educação sempre é um ato político e, desta forma, apenas um esforço coletivo em direção ao desvelamento da realidade pode amenizar estas diferenças. Mas ressalta que o “diálogo se dá entre diferentes e iguais, mas não entre antagônicos! Entre antagônicos o que há é pacto. Em certo momento, pacto, mas não diálogo.” (Idem, p. 55).

Então, eu sei que não posso, por exemplo, contar com a participação, num trabalho como este, de um professor de direita. É inviável. Por isso é que eu uso a expressão de mapeamento ideológico. Da Instituição onde trabalho. Mapeá-la ideologicamente. Vamos fazer um mapa ideológico dessa Faculdade, o que vale dizer: vamos tentar conhecer setores diferentes da Faculdade, para ver com quem se conta. O pessoal da direita que faça lá seu time, também. Então, na medida em que nos descobrimos numa mesma perspectiva antimanipuladora, mas também antiespontaneísta, então vamos discutir juntos (Idem, *ibidem*).

Freire ainda é instado sobre a dificuldade de os professores se articularem. Mas ele diz que naquele contexto dos anos 80 a situação já era bem melhor que nas décadas anteriores, indicando situações concretas em que ele próprio se reuniria com educadores interessados em discutir inquietações e pensar caminhos. Reforça a ideia de que os educadores deixam marcas em seus alunos e alunas, bem como são por eles e elas marcados, porque as relações humanas, explica, são dinâmicas e dialéticas. As estratégias e as táticas de ação devem estar articuladas, contínua, para que o que é possível nestas relações seja concretizado em ações transformadoras.

Em outras palavras, a única forma que eu tenho de fazer amanhã, o que é hoje impossível, é fazer hoje o possível de hoje. Evidentemente, não é fácil conhecer qual é o possível de hoje, pois, se fosse fácil, todo mundo fazia; e aí é que está um dos grandes desafios das lideranças políticas, das lideranças revolu-

cionárias. Ninguém prevê sem ver bem, e ninguém vê bem o amanhã a não ser partindo do ver bem o hoje, reconhecendo o que o danado do ontem trouxe para o hoje. Quer dizer, você só prevê na medida em que faz o amanhã, na transformação do hoje, e a transformação do hoje dá o conhecimento dele (Idem, p. 58).

Freire, neste aspecto, enaltece a importância do conhecimento histórico, numa perspectiva crítica, em que o saber sobre o presente implica um ressignificar do passado e uma possibilidade de construção de futuros melhores. Diz sobre a necessidade de compreender “a relação, também dialética, entre a paciência e a impaciência, que no fundo é a mesma entre prática e teoria. “Se a gente perde o sentido profundo dessas relações, acho que a gente ajuda a repressão, ajuda o antipovo, as forças antipopulares” (Idem, p. 59). Entende que há limites históricos, nem sempre perceptíveis, que tergiversam com o idealismo e o “cruzar os braços”, esperando mudanças sem articulações coletivas.

O conhecimento dos limites históricos depende não apenas da formação dos sujeitos, ele diz. A prática é que pode propiciar este conhecimento. A formação crítica é importante, mas não suficiente. Neste momento, de forma profética, Freire prevê situações que aconteceriam agora, mas que também aconteciam naquele tempo:

Ouvi comentários de que estão pensando em suprimir do currículo História e Geografia. Filosofia, me parece que já andaram podando! Agora, você imagine o seguinte: eu não tenho dúvida nenhuma (não sei se vocês concordam comigo) de que História, Geografia e Língua nacional, ao lado de Filosofia, Sociologia etc, são disciplinas, são momentos de uma reflexão eminentemente importante, por ruins que sejam as condições em que se faz essa reflexão (Idem, p. 60).

A participação política, afirma Freire, seria imprescindível para impedir estes movimentos antipedagógicos, o impedimento da consciência com a retirada destas disciplinas do currículo, o que traz risco à memória histórica, à memória cultural. Além dos problemas no atraso no desenvolvimento cultural do país.

Novamente Freire é perguntado sobre o conceito de utopia, que ele

argumenta, tratar-se de um “inédito-viável”, uma possibilidade histórica, sempre. A denúncia e o anúncio se vinculam esperançosamente para que o sonho possível se articule historicamente. Os limites ensejam a paciência e a impaciência, a teoria e a prática, componentes do processo de construção de sonhos.

Freire dá um depoimento, neste momento, afirmando que ele e Elza imaginavam que morreriam antes do processo de abertura política no Brasil. Os acontecimentos históricos precisam ser compreendidos em sua complexidade para que a utopia se consolide. A consciência histórica e a sensibilidade política andam de mãos dadas. Freire cita a experiência de Francisco Julião nas ligas camponesas, ao utilizar a bíblia como instrumento de convencimento e, ao mesmo tempo, de respeito à cultura do povo, mesmo não sendo ele um cristão. A mobilização se dava com a reza e a enxada na mão. O respeito ao nível de compreensão da realidade é imprescindível. A religiosidade, naquele caso, era “um dos elementos importantes na compreensão do mundo dos camponeses.

Na sua última fala, Freire parece defender posição semelhante a muitos teóricos críticos que pensam a necessidade de compreender mais profundamente a realidade dos “de baixo”. Ele diz:

Sociologicamente, é impossível desconhecer o papel desempenhado pela religiosidade, nenhum revolucionário pode desconhecer o que é o real, o que faz parte do concreto. É preciso, numa situação como essa, ver seriamente quais são os níveis de percepção do povo, nesse momento histórico. Como é que o povo se vê a si mesmo, nesse momento histórico. Quais são suas aspirações. Qual é a sua problemática fundamental e, em torno dela, montar os projetos político-educativos. Não só os educativos (Idem, p. 65).

Esse foi o último aspecto temático trabalhado por Freire na primeira conferência. Vejamos, agora, o que ele trabalhou na segunda.

3. Segunda conferência (31 de agosto de 1980)

A segunda conferência inicia com um questionamento muito pertinente e de certa forma bastante oportuno para pensar a utilização dos

pressupostos freireanos. Trata-se de uma pergunta dirigida a Freire, se haveria condições de, na educação formal, oficial, utilizar os elementos da educação problematizadora em substituição a uma educação bancária, ou se eles se restringiriam aos círculos de cultura, às comunidades de base.

Freire responde que independentemente dele próprio, considerava, naquela ocasião, que já havia experiências em andamento, com base em seu método de conhecimento, especialmente em escolas privadas. No entanto, ressalta que achava difícil que, isso pudesse ocorrer dentro do sistema escolar brasileiro ou estadual. Apontou as dificuldades que as escolas públicas do estado de São Paulo estavam vivenciando naquele momento, tanto do ponto de vista de falta de recursos materiais, como humanos. Sua esperança, contudo, se manifestou no momento seguinte:

Então, eu repito, o que é difícil é pensar uma educação renovadora, numa educação que deixe a criança feliz, feliz porque sabe e feliz porque aprende; uma educação que desoculte ou que desvele, que tire o véu das coisas, e não uma educação que esconda as coisas. Uma educação pela participação, uma educação pela responsabilidade da criança, o fazer e o aprender. Não creio que seja possível isso no estado atual dessa política brasileira, a nível geral. Mas eu acredito que, mesmo dentro do Sistema Escolar atual, com todas as dificuldades, seja ao nível do 1º. e 2º. Graus seja ao nível da Universidade, eu acredito que se possa fazer alguma coisa, mais no sentido de uma educação problematizante do que de uma educação de transferência de conhecimento (Idem, p. 67).

Com esta afirmação, Freire se definia como um otimista, um esperançoso, crente na possibilidade da transformação, acentuando em testemunho, a vinculação entre a seriedade teórica e o mergulho na prática a partir da realidade. Esta, no seu dizer, foi a motivação na elaboração da Pedagogia do Oprimido:

Por exemplo, se vocês me permitem, quando, em 1968, acabei de escrever a Pedagogia do Oprimido, houve um dado interessante: eu escrevi os três primeiros capítulos em vinte dias. Do ponto de vista do trabalho material, de me sentar na biblioteca e escrever, escrever, escrever, colocar numa folha para lá e escrever outra, isso eu fiz em vinte dias. Mas eu tinha passado um ano escrevendo a Pedagogia do Oprimido na minha reflexão

sobre minha prática. Depois, então, eu escrevi.

E eu me lembro até que eu trabalhava até 3, quatro horas da manhã. Às vezes, até, o sol entrava pela janela do meu quarto, o passarinho cantava, eram 5h30, e Elza vinha e dizia: “Mas desse jeito você deixa o livro e vai embora, você morre, não dá!” Mas quase sempre eu escrevia até 3 horas. Por isso é que escrevi em 20 dias. E deixava sempre em cima da mesa, e a Elza, quando acordava e eu ia dormir, lia tudo o que eu tinha escrito. Por isso é que do livro meu, eu digo que ela é minha primeira leitora. E depois ela entrava no quarto para fazer o seu comentário, e eu dizia: “Não comente agora, me deixe dormir!” Mas, quando eu acabei, eu fiz umas vinte cópias, distribuí para uma série de amigos meus, no Chile, e pedi que lessem e fizessem as críticas (Idem, p. 67-68).

Na sequência de sua fala, Paulo Freire admite, após comentar sobre o retorno dos amigos, imprecisões, ingenuidades em sua obra máxima, mas que ao escrever possuía uma grande esperança, admitindo que é um livro esperançoso. Essa fala, em Sorocaba, talvez ajude a demonstrar que Freire não se colocava de maneira ortodoxa em suas posições, nem de maneira ingênua como muitas vezes apontam alguns críticos. Estava consciente de que o contexto em que a obra foi escrita ensejou as possibilidades daquele momento, na interpretação sobre a realidade e na indicação das referências teóricas para enfrentar o problema da opressão.

E eu me lembro que um grande amigo meu, leu e depois me disse: “Paulo, eu achei esse manuscrito formidável, excelente. O tema desse livro é tão grande, tão bonito, tão amplo, que, seu eu fosse você, guardava esse livro e daqui a dez anos eu o tirava da gaveta e reescrevia, amadurecido já”. Eu aí disse: “Puxa, rapaz, mas em primeiro lugar, eu posso morrer nesses dez anos e aí não tenho chances de ler. Em segundo lugar, eu acho que a gente deve escrever e publicar o que a gente escreveu na hora, há validade histórica nisso. Em terceiro lugar, eu não sou gênio, então, talvez, daqui a dez anos eu não faça nada melhor do que isso”. Então, não aceitei o conselho dele e publiquei e parece que eu tinha razão mesmo, porque o livro continua sendo editado todo ano, sem problema nenhum com ninguém. Não que ele seja perfeito. Hoje eu vejo nele certas ingenuidades. Mas, quando o escrevi, escrevi esperançoso, é um livro de esperança, não é um livro negativo, de jeito nenhum, é um livro fortemente esperançoso. E, como hoje volto ao Brasil, não volto

ingenuamente, vim para o Brasil correndo, voando, realmente voando, para ficar feliz de novo e vivo aqui numa alegria extraordinária, o tempo todo, apesar dos cansaços e procurando fazer algo nas minhas limitações (Idem, p. 68-69)

Essa fala também desmente uma série de críticas que Freire veio a receber no seu retorno ao Brasil, de uma “falta de humildade” de sua parte, algo que o meio acadêmico alimenta em disputas sem propósito e fruto de vaidades pessoais.

Na sequência, Freire animado com seu retorno ao Brasil, fala de novos trabalhos, da esperança nas crianças e no espírito das crianças, além de enaltecer a necessidade da autoridade não autoritária como necessária para o crescimento das crianças.

Instado por perguntar sobre o sentido da palavra “povo”, Freire intensifica a necessidade de refazer uma noção essencialista do vocábulo, como se certas características de uma nacionalidade fossem implícitas. Recupera o sentido histórico da construção da identidade nacional, atribuindo à ideia de uma “falta de intelectualidade” no povo brasileiro a um equívoco. Reconhece que a memória cultural brasileira, naquele contexto, no campo, ainda era marcada pela oralidade, mas não que não exista uma capacidade intelectual no povo brasileiro. Remete a uma experiência pessoal, na França, que esclarece a questão:

Eu estive em Paris em 1968, no mês de junho, no dia 6 ou 7. Cheguei lá, por coincidência, no dia em que a Sorbonne era invadida pela polícia.

Os “acontecimentos de maio”, como o próprio nome diz, tinham se iniciado no mês de maio. Eu cheguei lá no dia 6 ou 7 de junho e comprei 25 livros sobre maio, já! Quer dizer, os franceses registraram a sua história, diariamente. Vocês vejam que aqui nós não temos quatro livros, ou três apenas, que tratem do problema da Educação Popular anterior ao golpe de Estado de 64! Não temos dez ou vinte livros que tenham discutido, em ângulos diferentes, distintos, o golpe de 64! Não temos 20 livros! É que nós temos oralidade. Não é que não se discute, não é que não sejamos inteligentes. Entende? Nada disso! (Idem, p. 70-71).

De certa maneira, aos poucos, Freire entra no debate sobre a ques-

tão das formas de conhecimento, no processo de sua construção, destacando que ele não se dá apenas no ambiente escolar, mas nas organizações da sociedade, enfatizando a importância de que a compreensão das dificuldades existentes no seio da sociedade se dá nos processos sociais, nas práticas sociais que motivam o conhecer.

Crítica os sentidos de “motivação” “vindos de fora”, que não partem da própria ação humana, nas relações de comunicação com os sujeitos históricos concretos, conhecendo suas mazelas e dificuldades, estabelecendo com eles mecanismos de diálogo e mútua aprendizagem. A Educação popular, no seu dizer, parte deste princípio fundamental, os programas de educação popular têm como objetivo o aprofundamento do conhecimento, como instrumental de luta e transformação (Idem, p. 72-73).

Na sequência, Freire é instado a comentar sua aproximação com as ex-colônias portuguesas na África. Fala de sua percepção de que alguns territórios africanos eram ponto de apoio para o comércio de pessoas, de sua enorme satisfação com a libertação dos povos africanos antes submetidos ao domínio português. Fala de sua experiência na África, com o Instituto de Ação Cultural, a partir de Genebra, da grande aprendizagem sobre a riqueza cultural africana e das marcas brasileiras dessa riqueza cultural. Afirma que nenhum colonialismo consegue apagar as experiências culturais de povos subalternizados. Dá inúmeros exemplos de situações concretas, nos vários países africanos, da continuidade da riqueza dessas experiências.

Outra questão dirigida a Freire, foi relativa à crise de esperança, do como algumas pessoas se sentem sozinhas e sem motivação para empreender lutas transformadoras. Ele responde com uma experiência vivida em Campinas.

Vou contar uma coisa interessante aqui a vocês, também como resposta a essa inquietude sua **(da pessoa que perguntou)**. É um grupo de senhoras que há 25 anos, muitos jovens como qualquer pessoa aqui, resolveram criar em Campinas uma livrariuzinha que tinha, no começo, um metro quadrado. E uma livrariuzinha que (o interesse em ganhar dinheiro que não foi escondido) tinha sobretudo interesse em fazer mais do que vender livros! E, portanto, se preocupava em começar a oferecer à

comunidade de Campinas, há 25 anos, o que chamavam de extensão cultural. Quer dizer, umas sessõezinhas, cada vez, assim, por mês. Pois bem, eu fui anteontem convidado para participar de uma noite com um teólogo, Rubem Alves, um grande amigo meu, sujeito extraordinário; Dr. José Carlos Dias, da “Justiça e Paz”, e uma antropóloga da Unicamp, Bela, mais três pessoas, um psicólogo também, em comemoração dos dez anos dentro desses 25. Dez anos em que esses senhores se reúnem toda quarta-feira, em Campinas, num curso que não acabou ainda!

Fiquei impressionado com essa persistência, essa coragem, essa esperança! Então, à hora da saída, eu disse para ela: “Mas me conta de novo isso. Dez anos?” Ela disse: “Dez anos. Tem quarta-feira aqui que tem três pessoas e tem um professor quem vem sempre e fala para as três, discute três horas.” Eu disse: “Puxa! Mas hoje isso”... Ela disse: “Não, mas hoje é porque a gente anunciou o senhor, outras pessoas, Havia uma quantidade enorme de pessoas, duas vezes mais do que nós aqui, então era noite de gala, porque aqueles encontros faziam dez anos!

Olha, era o caso de perguntar: “Será que são dez anos inúteis?” Eu acho que não. No lugar de dizer: “Mas isso nada tem a ver com Revolução Socialista”, eu acho que tem, isso tem a ver com a transformação humana desse país. Para mim basta (Idem, p. 78-79, grifo nosso).

A próxima pergunta foi relativa ao método de alfabetização de adultos, comparativamente à aplicação do MOBRAL (movimento brasileiro de alfabetização) pela ditadura militar. Freire reafirma a diferença fundamental entre o viés ideológico do MOBRAL e o do seu método de conhecimento. Ironiza que fica satisfeito que o MOBRAL o negue, que o contrário seria de se desconfiar. Mas distingue a intencionalidade do regime, do trabalho das pessoas, dentre elas as que aderiam à ideologia do regime e outras que viam uma oportunidade de trabalho como professores do projeto, numa tentativa de fazer o melhor possível. O regime fazia um esforço em destruir o que se pretendeu antes de 64, dizia Freire.

Ainda sobre o método, Freire afirma que não há como pensar em um trabalho educativo sem uma concepção de homem. Neste momento, ressalta que seu dizer vinha sendo marcado pelo machismo inerente à cultura brasileira, que ele pretendeu romper quando se deu conta do uso de uma linguagem preconceituosa contra o gênero feminino. E como, enquanto seres humanos, todos estão em um processo histórico de conferir

sentido à humanidade, Freire se afirma fugindo tanto de uma concepção idealista da história, quanto de um materialismo que, de forma mecanicista, reduz a dinâmica social às bases estruturais, econômicas, da qual a consciência seria puro reflexo.

Aí, então, me vendo dessa forma ou nos vendo dessa forma, há de se ver, então, o papel, da educação. E não é por acaso, por exemplo, que dou ênfase à dimensão subjetiva em sua relação com a objetividade no processo educativo. Nem digo que a educação é puro ato de consciência, nem tampouco digo que a educação é puro ato material, sem a dimensão da consciência que apreende a realidade transformista (Idem, p. 82).

Neste momento, Freire é convidado a falar sobre o papel e o poder das ideias, como manutenção da realidade ou sua transformação. Recorre a Marx, para lembrar que “A teoria revolucionária só o é quando as massas, quando as classes dominadas, as massas populares a assumem e, ao assumi-la, transformam a realidade” (Idem, p. 83). Freire afirma temer que suas ideias sejam estudadas de forma abstrata, fora da prática. Ao se referir ao método de conhecimento adotado para a alfabetização de adultos, diz que

O que eu queria provar era a obviedade de que a sabedoria popular existe, independentemente da Universidade, e melhor do que a Universidade. Bem, essa era a razão. Pois há análises recentes de mim que dizem que eu, ao fazer isso, revelava minhas influências culturologistas. Não tem nada a ver uma coisa com outra. Então, esse é, para mim, um dos riscos desse tipo de investigação intelectual, dos livros (Idem, p. 84).

De fato, por não ter se tornado uma referência unânime na universidade brasileira, Freire sempre foi associado a várias “imperfeições teóricas”, como a de “não ser tão marxista assim”, ou o oposto, de ser “pós-moderno ou culturalista”. E mesmo o mais oposto ainda, o de ser “populista, idealista, liberal, conservador”.

Então, uma sugestão que eu dou, estudante intelectual que quer escrever a sua tese sobre a obra de Paulo Freire: dedique seis meses no mínimo a ir fazer o que Paulo Freire fez! Não adianta ler Marx, Mannheim e toda essa gente. Vá à favela e aprenda a

alfabetizar o povo, depois escreva sobre Paulo Freire. Aí o risco diminui! De um lado, diminui o risco de as coisas que eu digo virarem ideias puras, abstratas e manipuladoras; de outro, diminui o risco também de que eles venham a fazer análises tipicamente doutorais! Considero isso absolutamente importante, absolutamente fundamental (Idem, p. 84).

Freire termina essa conferência se referindo ao modo como se pode pensar a prática educativa. Indica as formas participativas na definição de o que e de como estudar.

4 Terceira conferência (07 de novembro de 1980)

No início da terceira conferência, Paulo Freire é instado a falar do seu método de alfabetização de adultos e a teoria do conhecimento implícita ao método, considerando a relação entre ação cultural e revolução cultural.

Ele responde que o questionamento indica que seu livro *A Ação Cultural para a Liberdade* estava sendo lido e é justamente nele que ele aborda pormenorizadamente estas duas questões. Remete-se ao tempo em que, nos Estados Unidos, dedicava-se à produção de um texto em que intensificava o preceito de que a alfabetização de adultos que propugnava nada tinha que ver com aprendizagem pura e simples da palavra escrita, nem com transferência de conhecimento, como se o alfabetizando fosse “um depositário de um saber que não lhe pertence” (Idem, p. 90). O engajamento no processo de leitura, afirmava, é um ato de conhecimento, em que o objeto a ser conhecido é o próprio conhecimento da palavra, “a significação profunda do que é a palavra na linguagem humana”. Alfabetizar adultos é promover a curiosidade, continuava. Não a partir de cartilhas sem vinculação com a realidade do alfabetizando.

Freire segue afirmando que não é necessário saber escrever para possuir uma competência linguística. Falar e viver é possuir essa competência, exigida nas tarefas do cotidiano.

Acontece que aqueles que passaram pela escola, como nós, e aqueles que têm, na sociedade, uma posição, uma certa posição de comando e de poder, geralmente dizem que eles são os

que sabem falar, eles e elas, neste caso, são “os quê” e “as que” (idem, p. 90-91).

Não há analfabetismo oral, afirmou Freire. O analfabeto é analfabeto apenas porque não escreve. “Mas ele fala, ele tem uma competência linguística, ele tem um código, ele tem uma expressão que é autêntica” (Idem, p. 91). O processo de alfabetização é um ato de conhecer, reconhecer que as pessoas do povo conhecem. Faz-se necessário partir do que já se sabe, um conhecimento que parte do contexto social do alfabetizando, já que não há pensamento fora da realidade, insiste. E o ato do conhecimento implica a partilha. Mesmo que o professor seja mais experiente, isso não significa que ele também não está nesse processo, aprendendo, de forma humilde.

O ato de conhecimento é humilde, entendem? Confesso que eu não vejo como se possa conciliar a arrogância com o ato de conhecimento, porque para mim o ato de conhecimento é profundamente humilde, ele provoca humildade na medida também em que nos surpreende de vez em quando (Idem, p. 92).

Freire afirma que antes de sair do Brasil, nunca falou tão veementemente sobre alfabetização quando na noite da conferência. E indica qual seu envolvimento com o trabalho de alfabetização daquele momento e de sua percepção como ele deve se dar.

Hoje, como eu disse a vocês, nós estamos em São Paulo trabalhando com dez, onze equipes que atuam na periferia, no campo da alfabetização, da pós-alfabetização, trabalhando com seriedade, sem pretender transformar os grupos formulados em objeto de nossa caridade ou da nossa salvação política, do nosso messianismo político e ideológico. Eu ando farto disse; começo a me irritar mesmo, quando vejo essa guerra, esse sentido possessivo de tomar conta de uma favela, como propriedade privada! Nos seminários de que a gente participa em São Paulo, capacitando quadros para trabalhar com o povo, insistimos muito no dever de desvelar a realidade junto com as massas populares, inclusive, politicamente, mas sem a pretensão de enfeudá-las a nós, de mantê-las dentro de nosso grande saco de compras. Acho isso um desrespeito (Idem, p. 93).

Neste momento, ainda na mesma questão, Freire aborda o problema da revolução cultural, tão enfatizada em seu livro citado. Promove uma longa reflexão a partir da obra de Antonio Gramsci, enfatizando que as transformações profundas não se dão apenas a partir de uma base material, a chamada infraestrutura, mas por meio de um processo dialético entre essa base e a chamada superestrutura, à qual Gramsci atribui papel preponderante nas análises sobre a revolução cultural. Também aborda longamente a experiência desenvolvida por Amílcar Cabral, líder da libertação de Guiné-Bissau, sua capacidade em respeitar as diferentes formas culturais do povo no processo da independência daquele país. Do paralelo entre esses dois nomes, Freire finaliza esta questão dizendo que nenhuma revolução se concretiza efetivamente sem que se revolucione também a cultura e isso significa compreender e respeitar a diversidade cultural.

No momento seguinte, Freire é perguntado se o seu método de alfabetização pode ou deve ser aplicado com ou sem conotação político-partidária. Uma questão fundamental, que talvez, pela sua resposta, explique boa parte das incompreensões e distorções feitas em relação às suas intencionalidades e a politicidade do método.

Ele é enfático em dizer que “a educação é um ato político, independentemente de o educador saber disso ou não” (Idem, p. 97) e que o seu método não pode ser aplicado fora de uma conotação político-partidária. Lembra que o MOBRL também era político-partidário. E acrescenta:

E se alguém me diz: Olha, Paulo, eu gostaria de ter uns seminários contigo para aplicar o teu método de uma forma, assim, assepsiada”, eu diria: “Então procure outro educador, não a mim. Eu não admito isso”. Porque não existe! Talvez a melhor forma que eu encontrasse para responder a essa pergunta seria a seguinte (uma forma bonita, até): no fundo, essa pessoa que me pergunta isso está defendendo uma neutralidade, indiscutivelmente. Está claro isso! Então, para concluir, eu diria o seguinte: “Toda afirmação de neutralidade é sempre uma opção escondida!” Eu não escondo a minha, de maneira nenhuma! (Idem, p. 97).

Esta contundente e enfática resposta é amenizada na sequência com uma pergunta mais pessoal, acerca da infância de Freire, das influências que o fizeram pensar uma educação libertadora. Freire conta boa parte de

sua história na infância, as dificuldades da família, a maioria das informações que os seus grandes biógrafos, como Sérgio Haddad, já registraram. Mas um detalhe muito importante, apontamos neste relato, o quanto as dificuldades econômicas da família levaram a ele e seus irmãos a “estratégias de sobrevivência”, como roubar mamão do vizinho e ovos de galinha poedeira nos terrenos devolutos da região de sua casa. Afirmou que não chegaram a passar fome, mas que tinha fome e que

Eu diria a vocês, inclusive, que eu só não furtei dinheiro, porque não deu tempo, mas o resto eu furtei. Mas por causa disso eu tive uma infância feliz, depois eu saí...Tive grandes dificuldades para estudar e, até para compreender as coisas que eu lia, porque eu não entendia nada! Não entendia nada porque eu tinha fome e era raquítico, não porque eu fosse pouco inteligente. Eu pensava que era pouco inteligente, não me acho muito inteligente, mas razoavelmente inteligente e muito mais, pelo menos do que eu pensava que era, entende? Eu tinha mais fome do que burrice e por isso é que eu compreendo tanto, aos menos favorecidos economicamente. Que dificuldade significa para uma criança da favela competir com uma criança do meio social a que vocês pertencem (Idem, p. 98-99).

Esta resposta indica que, a percepção empírica que Freire tem da própria experiência, muito semelhante, inclusive, às situações vividas por outros intelectuais que, vislumbrando nas condições econômicas um palco de possibilidades e fundamentos práticos para análises teóricas, permitirão que ele realize uma síntese epistemológica, nas fronteiras entre seu cristianismo de origem e as influências do marxismo, sobretudo a partir da publicação da *Pedagogia do Oprimido*. Ele próprio afirma ter realizado esta aproximação, logo na sequência:

E, para surpresa de muita gente, quanto mais eu leio Marx tanto melhor eu leio Cristo e mais o compreendo. O que vale dizer que não arranjei nenhuma necessidade de deixar, de cortar a minha camaradagem com Cristo, por causa do velho Marx, nem tampouco Cristo disse a mim: “Paulo, acaba com essa intimidade com esse barbudo!” Nunca! Eu me dou muito bem com os dois, entendem? Quem achar isso absurdo, tudo bem. Ninguém é obrigado a repetir o meu trajeto (Idem, p. 99).

A Pedagogia da Libertação de Paulo Freire, inserida em um movimento iniciado, em seus primórdios, pelo movimento libertador latino-americano, ainda nos anos 50 e de vertente religiosa, não abdica de uma compreensão político-social da realidade. As próprias condições objetivas, materiais de vida, ensejam esta compreensão. Muitas vezes Paulo Freire é acusado de “não ser revolucionário”, por não ser “tão marxista assim”, ou até mesmo de “não ser marxista”. Essas classificações são parte integrante de uma percepção míope, sectária e preconceituosa, que não faz parte do legado marxista, por natureza humanizador, compreensivo e acolhedor das diferenças. O que não quer dizer que não possam ser feitas críticas ao “marxismo de Paulo Freire”, ou a prováveis enganos e distorções que ele possa ter cometido. Alguns desses enganos ele próprio reconheceu, mas a práxis libertadora de Paulo Freire implica uma fundamentação na dinâmica histórica, que necessariamente leva em conta o vivido nas bases econômicas e os aspectos superestruturais, culturais a ela vinculados. Freire relata as condições de vida que teve na infância:

Mas eu me lembro que naquelas intimidades com o velho “Cristo” eu dizia: “Mas, puxa, tem um `treco` errado, tem um negócio errado nisso tudo. Por que esse come e esse que está aqui não come? Essa pergunta eu fiz numa dessas manhãs de nevoeiro grosso, cinzentas, chuvosas, dessas cidades onde morei na infância, que visitei o ano passado com meus dois filhos. Levei os meus dois filhos exatamente defronte da casa, do terraço da casa onde eu tive essa fome, do batente onde eu tive essa conversa, que eu estou contando aqui para vocês, e mostrei a janela do quarto onde meu pai morreu quando eu tinha treze anos. Eu disse: Olha, meus filhos, aqui nesse batente seu pai, o pai de vocês, há muitos anos, numa manhã, olhando aquele morro que estava ali em frente, perguntava ao velho “Cristo”: “Mas por que o menino dali come e eu não?” E aqui começou, naquela manhã a Pedagogia da Libertação de teu pai (Idem, p. 100).

Com esta fala, Freire procura descrever à sua maneira a experiência de “tentar ser” cristão, sem perder de vista contribuições teóricas que sustentam seus postulados e nem as próprias condições iniciais de vida que teve, solo em que emergiu sua percepção da realidade.

Questionado, na sequência, se a via democrática possibilita a chega-

da ao poder e a consolidação do inédito viável, Freire é categórico na defesa da democracia, embora reconheça que o modelo democrático brasileiro é essencialmente fundado no interesse das classes dominantes e em uma forma de poder autoritário, ainda vigente naquele contexto, explica que:

Nada do que estou dizendo aqui e vocês estão perguntando, representa algum risco nos Estados Unidos, que é um país altamente capitalista, é o poder capitalista do mundo! De seminários muito mais contundentes do que este eu participei nos Estados Unidos, sem nenhum problema. Na França, na Suíça, na Alemanha, na Suécia, em todo o mundo, isso jamais foi problema. Pelo contrário, meus livros são publicados nessas línguas todas, e sem problema nenhum! Eu sou estudado em Universidades! Nunca polícia nenhuma fez pergunta alguma e nunca me andaram perguntando: “por que o senhor está fazendo subversão aqui?” Jamais! É outro nível! Mas no Brasil, isso ainda é algo muito perigoso (...) (Idem, p. 104)

Talvez essa resposta tenha sido até mesmo uma “indireta”, às reações que um jornal local havia patrocinado, alegando “reações internas” na entidade universitária onde a conferência estava sendo ministrada, contra a presença de Freire. No entanto, se Freire hoje estivesse vivo, perceberia que esta condição de liberdade no plano das ideias mudou bastante, especialmente nos Estados Unidos, onde grassa uma onda ultraconservadora.

Outra questão apresentada foi a da relação entre egoísmo e processo revolucionário. Freire aponta a incompatibilidade entre uma postura egoísta e a dedicação a uma causa política transformadora. O sujeito dadivoso, entregue a uma causa revolucionário, possui a compreensão histórica da viabilidade das mudanças desejadas. O processo revolucionário implica generosidade e sugere até mesmo a “conversão” política dos egoístas. Cita um exemplo de um revolucionário nicaraguense, durante o processo histórico de deposição de Somoza naquele país. Preso um de seus torturadores, procurou tratá-lo com humanidade, reconhecendo as atrocidades anteriormente cometidas, mas não abdicando de “bem tratar” um preso político que reclamava das condições da prisão, em cubículos pequenos, que foram construídos durante o governo que ele próprio

apoiava. O gesto foi apontado por Freire como um exemplo de que qualquer processo revolucionário implica necessariamente boa dose de generosidade. Do ponto de vista da dedicação à causa e da tentativa de não perder a humanidade. Freire responde à questão que segue, se é possível revolução cultural sem uma revolução armada.

Sua resposta envolve a crítica ao raciocínio lógico-formal, como se uma fase da revolução cultural só fosse possível após a consecução de uma fase anterior, no caso, a revolução armada. Afirmar que esta percepção é mecânica e que historicamente as mudanças se dão de forma parcimoniosa e contínua. A revolução cultural, afirma, se constitui por meio de práticas históricas constantes. Toma como exemplo a revolução sandinista na Nicarágua, cujo empenho para a mudança política teve início na década de 1930 e só se efetivou 50 anos depois.

Por fim, a conferência termina com uma pergunta retórica e provocativa, sobre a “ideologia de Freire”, se ela é uma estratégia e se os presentes (educadores) seriam indicados a assumir os caminhos da tática. Freire denega esta possibilidade, afirmando que não tem a pretensão de ser tal sujeito. “Existem estratégias, existem táticas, mas eu não sou nem a estratégia nem a tática” (Idem, p. 108).

5 Quarta Conferência (07 de novembro de 1981)

Na última conferência, Freire inicia fazendo alusão às conferências do ano anterior, mas esclarecendo que esta última foi organizada pelo Partido dos Trabalhadores e pela Associação de Professores, núcleo de Sorocaba.

Paulo se apresenta como militante do partido, diz que acabou de completar 60 anos e que esta é a primeira vez que se associa a uma organização política e que passou 40 anos esperando por uma com essa feição, que contemplava seus sonhos de juventude. Indica que o partido, pela primeira vez, encara uma realidade em que a condução de uma agremiação se dá pelos próprios trabalhadores, sem o monopólio dos intelectuais, mesmo que não exista nada contra eles, mas contra a arrogância de alguns deles, seu elitismo. Diz que é um partido que nasce “de baixo para cima” e que inaugurava um novo modo de fazer política. Mas inter-

namente, segundo Freire, enfrentará a contradição entre o “velho” e o “novo”.

Freire acreditava, naquele contexto, que o partido significava uma oportunidade para a organização das massas populares, que criariam um “destino”, tomando a história nas mãos, para refazer a caminhada da sociedade brasileira, rompendo com o autoritarismo e a discriminação. O via como um ambiente de denúncia e de anúncio em direção a uma sociedade mais justa, transformada socialmente. A partir deste momento, Freire passa a exibir uma série de slides, que foram utilizados antes do golpe de Estado de 1964, como uma forma de testemunhar suas experiências de alfabetização de adultos no campo da Educação Popular. Para tanto, disse que seriam necessárias algumas indicações dos princípios gerais que nortearam essas experiências.

O primeiro princípio é o vislumbrar de que a alfabetização de adultos como um ato político, não como um ato puramente pedagógico ou linguístico. Argumentava que o linguístico e o pedagógico estão inseridos no ato político, já que não há alfabetização neutra e a opção política do alfabetizador se relaciona com sua prática. Não é possível um discurso progressista e uma prática reacionária. “É ridículo o sujeito que leu, por exemplo, o 18 de Brumário de Marx achar que já é dono da Revolução e da ciência revolucionária” (Idem, p. 112).

Ninguém vai para as áreas periféricas das cidades para salvar “essa pobre classe incompetente”.

Eu me lembro até de uma das cartas de Marx em que ele, em certo momento, referindo-se a esses tipos de educadores, diz irritado, como sempre (como escrevia bravo, o danado!): “O partido dos trabalhadores (não era nenhuma referência ao PT!) não precisa de educadores desse tipo que pensa que são os salvadores das classes trabalhadoras, que afirmam que as classes trabalhadoras não podem se libertar! Desse tipo de educador as classes trabalhadoras não precisam! (Idem, p. 112).

Outro princípio é considerar o alfabetizando como sujeito do ato de alfabetização. O conhecimento sobre o real existe, mas não é operacionalizado na escrita. A alfabetização, explica Freire, é “a montagem da expressão gráfica, da expressão oral, da percepção do objeto sentido”

(Idem, p. 113). Essa montagem precisa de um sujeito, seu criador e não um recipiente do conhecimento. Não se trata de decorar sílabas e reproduzi-las, mas de criar, a partir de uma alfabetização oral já existente.

Além disso, continua, a relação entre linguagem, pensamento e realidade é fundamental neste processo. A investigação do universo vocabular do alfabetizando, considerar as palavras mais usuais na região em que o processo de alfabetização está sendo desenvolvido. A própria condição social, o local de moradia, pode determinar quais são os componentes deste universo vocabular. A própria condição de classe determina quais palavras são mais utilizadas. Para alfabetizar adultos, as palavras precisam ser pesquisadas e selecionadas pela sua significação, sua carga emocional. Freire indica uma série de exemplos, de palavras que, em função de local de moradia e condição social podem ter significado mais denso para quem está no processo de alfabetização. As palavras geradoras devem partir do mais simples para o complexo, a própria sonoridade deve ser considerada, a dificuldade de identificação da relação pronúncia/escrita. A relação entre uma imagem e a palavra, a chamada codificação/decodificação, explica, é um passo importante neste processo.

Esses são os princípios gerais por ele apresentados. As condições históricas, mesmo que mutáveis, não inviabilizam a utilização destes princípios no processo de alfabetização. No entanto, a permanência, em determinadas circunstâncias, de uma percepção fatalista da realidade, como expressão da invasão cultural patrocinada pelas classes dominantes, absorvida pelas classes populares, pode atrapalhar neste processo de alfabetização, uma vez que esta absorção leva, em muitos casos e circunstâncias, à incredulidade dos sujeitos em relação ao seu próprio potencial e capacidade de aprender, entendendo que é o “professor” que lhes deve ensinar o que “é certo”. Freire explica que em certos momentos ouvia: “O senhor desculpe, mas o senhor é quem deve falar, porque o senhor é quem sabe e nós devemos executar, porque nós não sabemos!” (Idem, p. 116). Freire argumenta que é no processo de conscientização e luta coletiva que o conflito é “a parteira da consciência individual e social”. Lembra que, naquele contexto, as lutas de trabalhadores do ABC Paulista ensinavam esta consciência social/política, a partir da mobilização coletiva. Desta argumentação ele depreende que o trabalho é a força motriz do processo de transformação e da consciência social.

(...) através das relações que os seres humanos travam com o mundo natural, através do trabalho, o ser humano refaz, recria o mundo que ele não fez, o mundo natural, e, ao fazer isso, o ser humano começa a criar o mundo que é seu, especificamente seu, que é o mundo da cultura e que depois vai se alongando rumo à História. Então, a tese central nossa era **(referindo-se à aplicação do método na década de 60)**: no momento em que as massas populares descobrem (e descobriram isso com uma rapidez enorme), pela reflexão crítica, que é possível ao ser humano, pelo trabalho, transformar o mundo que ele não fez, porque é que não é possível transformar o mundo que ele faz, que é o mundo político, por exemplo? Se é possível cavar o chão, e fazer um buraco, e nesse buraco buscar água, porque é que não é possível se organizar e modificar a estrutura social da sociedade? Se é possível construir um casebre para viver, porque é que não é possível, organizando-se, derrubar um poder espoliador e instaurar uma nova sociedade? (Idem, ibidem, grifo nosso).

No entanto, Freire reconhece que os processos históricos não são necessariamente lineares e inevitavelmente a consciência virá, como num passe de mágica. A realidade não muda de forma abrupta, há processos históricos complexos que exigem muito que fazer, que fazeres possíveis, que envolvem a crença nesta perspectiva transformadora, por vezes cara aos que a defendem. Ele diz:

E, é claro, eu levei cadeia por causa disso, fui expulso do meu país, do nosso país, por causa disso: fui aposentado aos 40 anos, uma coisa estranha até hoje para mim, porque, quando eu falava em aposentadoria, vinham sempre duas coisas em mente: velhice ou doença, e eu nem tinha doença, nem estava velho e fui aposentado! (Idem, p. 117).

Em seguida, Freire anuncia a exibição de alguns slides, produzidos a partir do trabalho do pintor pernambucano Francisco Brenand. Não é nossa intenção pormenorizar comentários sobre todos eles. Vamos dar destaque a alguns dos temas expostos durante a sua fala. O próprio recurso da tecnologia já entra em causa, dizendo que ele é apenas um apêndice do objetivo em questão, o debate sobre os temas geradores. O primeiro slide apresenta a ilustração de uma pessoa, com uma enxada, cercado

pela natureza. A imagem resultou numa longa exposição sobre o tema do trabalho, como uma prática humana fundamental e sua derivação, o resultado da criação humana, a cultura. Freire acentua o mesmo tom exposto em várias outras publicações. O segundo slide sugere o tema do diálogo, a partir da ilustração de um casal, cuja figura feminina possui um livro em suas mãos. O terceiro slide aparece a figura de um caçador. Novamente Freire retorna ao tema da relação entre trabalho, transformação da natureza e cultura, agora com um novo componente, que é o potencial humano tecnológico, vendo a flecha do caçador apontada como um prolongamento de seu braço, o que dá margem à análise sobre a capacidade reflexiva humana.

O quarto slide apresenta a figura de um indígena, também retratado como caçador, o que remete Freire a um debate com uma pessoa analfabeta do Nordeste, sobre o significado do analfabetismo, enaltecendo um aspecto que se inscreve na própria concepção de analfabetismo, genericamente pensado como a falta de domínio da escrita. Novamente Freire insiste na capacidade humana de pensar, referindo-se a Marx quando este afirmava que a distinção entre os humanos e demais seres é justamente o saber prévio do que se pretende realizar. Disto depreende o conceito de práxis. O quinto slide mostra um gato. Todas as imagens apresentadas remetem à experiência de Freire com alfabetizando, que as observaram e sobre elas manifestaram impressões. Ele aponta que há conhecimentos prévios nos analfabetos, mas que geralmente são desconsiderados nos processos de construção coletiva do conhecimento. O mesmo se dá na explicação do sexto e do sétimo slide, que mostram uma pessoa construindo cultura, ainda considerando o debate sobre a cultura como resultado do trabalho humano de transformação da natureza. No oitavo slide, a exposição de um poema de um cancioneiro do Nordeste, cujo título é “A Bomba”, também relacionado ao fato da poesia ser uma forma de manifestação da cultura. Freire explica aos presentes na conferência, que o poema foi exposto em uma atividade de alfabetização de adultos para reforçar a ideia de que mesmo os analfabetos, reconheciam que se tratava de um texto de poesia. Como o poema tratava da bomba atômica, Freire esclarece que quando foi preso, o coronel que o inquiriu se referiu a este slide e também aos outros. Primeiro, ele estaria, ao falar de caçadores, sugerindo o treinamento de guerrilheiros. Segundo, que ao usar este poema

estava se declarando inimigo dos Estados Unidos por criticar a bomba atômica e, por esta razão, amigo da União Soviética.

No nono slide aparece a figura de um vaqueiro do Nordeste, com a intenção de enaltecer a cultura regional. Segundo Freire, o debate que se seguiu após a exibição desse slide em um processo de alfabetização de adultos, sugere um alto grau de conhecimento e capacidade de reflexão das massas populares. No décimo slide, aparece a imagem de dois pedreiros trabalhando e o trabalho com a palavra geradora “tijolo”. Freire se lembra de uma “aula” que um pedreiro ministrou sobre como preparar a massa. Que esta situação indica o valor da educação popular respeitosa, que valoriza a percepção que o alfabetizando tem de si e do mundo. No próximo slide, o décimo primeiro, aparece a imagem de um tijolo e a palavra tijolo associada à imagem, com o objetivo de promover a associação entre o objeto e a palavra. No próximo slide, décimo segundo, aparece apenas a palavra tijolo, revelando que a associação feita pelos alfabetizandos, foi imediata. Esta fase ensinava uma próxima, a da percepção sonora das sílabas que compõem a palavra tijolo. A partir disso, o educador apresentava as sílabas separadamente, chamando esse conjunto de “famílias”, para que os alfabetizandos estabelecessem uma relação das sílabas com algo da realidade pessoal. Freire indica que esta dinâmica é totalmente avessa à memorização fria e sem relação entre o objeto e a palavra. E explica tecnicamente os meandros da construção das palavras a partir do domínio das sílabas. Embora a sonoridade possa levar a outras compreensões, sobre outras palavras semelhantes, o respeito à percepção do alfabetizando deve ser enorme, sem que se queira corrigi-lo por supostamente não ter compreendido a palavra dita ou escrita.

A partir deste momento a conferência se abre para um debate, em que alguns presentes fazem perguntas a Paulo Freire. A primeira delas é a sugestão de que seu método vai além do alfabetizar. Freire, ao responder, retoma a ideia de que não há neutralidade em nenhum processo de educação. Que há uma necessidade, para além do domínio da palavra escrita, de uma compreensão crítica do papel da palavra na linguagem e da linguagem na vida:

(...) nenhuma criança (quanto mais um adulto!) chega ao processo de alfabetização sem ter tido uma leitura, sem ter feito uma “leitura”, da realidade, do real, do mundo! O que vale

dizer que o conceito de leitura não se restringe a isso, de um modo geral, que se pensa que a leitura é! Toda vez que se fala em leitura, se pensa logo em leitura da palavra, mas não é. Essa é uma visão estreita, puramente linguística e ainda mais numa concepção muito estreita de linguagem, estreitíssima da linguagem. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, e a leitura da palavra (eu acho isso um negócio muito bonito!), que é precedida pela leitura do mundo, deve implicar a continuidade da leitura do mundo (Idem, p. 131-132).

Alguém, na sequência, sugere que o analfabeto tem dificuldade na capacidade de abstração. Freire retruca, indicando um equívoco comum, a incapacidade de perceber diferenças nas formas de abstração. Quem não abstrai não pode conhecer. Todos possuem capacidade de abstração, insiste, e aponta o preconceito contido na assertiva, que reproduz a percepção elitista que enaltece os conceitos sem descrever o real. As massas populares descrevem o concreto. Talvez essa seja uma lição que Freire nos indica, inclusive para a atualidade, da falta de clareza que os progressistas possuem em relação a essa diferença e o afastamento que esta falta de clareza produz na elaboração de propostas de solução para problemas complexos vividos pelas pessoas simples. Freire cita um trabalho que estava realizando com um grupo de linguistas da Unicamp, de análise do discurso popular e a verificação da imensa capacidade de abstração do povo. Mas reconhece que grande parte das pessoas, por razões de ordem social, foi prejudicada no acesso aos bens culturais, que lhes confeririam possibilidades de ampliação desta capacidade de abstração. Cita, inclusive, sua própria condição, ao ingressar no ginásio com 16 anos e escrevendo com dificuldade, o que nele gerava um complexo de inferioridade. E também ressalta o como, numa sociedade de classes como a brasileira, o próprio modo de organizar a vida prática é diferente de lugar para lugar, de grupo social para grupo social. Cita o exemplo de uma compra de mercado em que os saquinhos não tinham alça para carregar a mercadoria. Indo a outro local, mais elitista, constatou a existência da alça. As classes dominantes produzem de acordo com os interesses de classe e isso impacta nas condições culturais, na produção de bens culturais e na arrogância de supor uma superioridade cultural em relação às massas populares.

Logo depois, vem uma pergunta inapropriada, talvez. Se não seria

perigoso “ficar trabalhando na alfabetização, quando isso é apenas um pormenor (sic)? Não deveríamos lutar antes por uma mudança radical do país?” (Idem, p. 137). O perguntador, provavelmente, era um típico militante partidário que não havia compreendido até o momento todas as reflexões empreendidas por Freire. Com grande paciência, ele retoma seus argumentos, de que não necessariamente a educação é uma ferramenta da transformação social, mas que não há transformação social sem ela. Freire cita o exemplo da revolução nicaraguense, quando os nicaraguenses não esperaram que a revolução fosse feita para conseguir realizar o trabalho pedagógico, mas que o trabalho pedagógico foi feito durante todo o processo, durante décadas de preparo, entre os anos 20 e 70 do século 20.

Na mesma senda da pergunta anterior, outra, fruto de uma compreensão política daquele momento, típica daquele momento. Se não seria ideal formar primeiro os quadros revolucionários, que depois orientariam as massas populares. Freire rejeita o vanguardismo contido na pergunta afirmando que é uma percepção autoritária. Aponta que os processos de mudança são feitos “com” as massas e não “para” elas, que ele acredita nas massas e não nos quadros.

A concepção ideológica de militância de quadros se fundamenta no seguinte: fazendo a revolução com cinco caras capacitados, leais, legítimos em cada bairro, esses cinco, no momento necessário, levantam as massas que serão massa de manobra da Revolução. Aí quando a gente chega ao poder, a gente dá assistência a elas. Vão pro inferno com essa concepção de Revolução! (Idem, p. 139).

Freire indica a necessidade conhecer melhor o que significa ser de esquerda, de contextualizar a leitura dos textos clássicos, sem o vício de reproduzir frases de efeito ou supostas “normas de conduta” que essas leituras ensejariam.

As perguntas que se seguem são, a respeito do trabalho de Madalena Freire e sobre a alfabetização realizada pelo MOBREAL. Sobre a sua filha, Freire tece longos elogios e sobre o MOBREAL, repete afirmações feitas em outras conferências, da diferença fundamental de concepção de educação. Grande parte das perguntas são eivadas de preconceitos. Uma delas, a seguinte, pergunta o que ele acha da juventude brasileira, “que

parece não saber falar e escrever”. Ele admite que os processos sociais e formais de educação levaram a problemas com a leitura, mas continua insistindo na defesa da existência de “diferentes formas de ler a realidade”.

A próxima pergunta é a de como Freire “vê o problema do índio no Brasil?” Naquele contexto, a questão do próprio uso do termo (índio) não entrava em debate. Mas Freire critica a política indígena brasileira dos anos 80, a história de extermínio de milhares de culturas e a necessidade do respeito às diferentes identidades culturais.

A penúltima pergunta dirigida ao conferencista é se “o senhor não acha que está faltando maturidade para os membros dos partidos de oposição no Brasil? Considerando o tempo histórico em questão, Freire também insiste na aprendizagem das esquerdas no respeito à diversidade, que essa maturidade se dará na prática e na luta política.

A última pergunta se refere ao melhor caminho para concretizar um programa de alfabetização popular, em qual espaço ele se daria, se deveria ser uma iniciativa governamental a partir da pressão popular. Freire aponta que dependeria muito de qual governo estivesse no poder. A necessidade de cultivar a esperança em favor de projetos ligados às massas populares. Evidentemente aquele contexto político não indicava essa possibilidade por parte dos órgãos do poder. Mas que as comunidades de base poderiam e deveriam responder aos apelos populares nesta direção.

ENTREVISTA COM O PROFESSOR ALDO VANNUCCHI

Entrevista com o professor Aldo Vanucchi, realizada em sua residência, na cidade de Sorocaba, em 14 de outubro de 2024, cujo teor por ele foi autorizado, para ser divulgado e analisado, sobretudo pelas questões que as conferências realizadas por Paulo Freire suscitam.

JRP: Professor, a primeira questão é que o senhor fale um pouco de sua vida, da sua experiência profissional e também da sua experiência na Uniso, porque o senhor é precursor da Universidade, tanto é que o campus da cidade universitária leva seu nome.

AV: Eu vou ser quase telegráfico, porque olha, eu fiz 96 anos dias atrás. É muita coisa ao longo... a cabeça, graças a Deus ainda está boa, o resto está capengando. Mas eu sempre senti a vocação para a educação. Eu sou filho de pai e mãe que não tiveram formação universitária, só pai e mãe do trabalho. Eu tive 11 irmãos, então, a família, por outro lado, com muita luta e sobrevivência de trabalho, mas por outro lado, muito, muito valorizadora da educação. Todos se formaram, todos assumiram o grau superior e vários foram professores, eu também. Essa vocação para a educação, numa grande metade ou porção da minha vida foi dentro do clero, pela formação católica da família, eu fui coroinha e seminarista, de seminarista em Sorocaba, depois em São Paulo, no Ipiranga. Depois, lá na Universidade Gregoriana, em Roma, na Europa, alguns anos que eu passei por lá. Fiz também especialização em Louvain, fiz em Genebra. Fiz também um semestre de sociologia religiosa, na Universidade de Genebra. Então, a minha vocação dentro do clero foi como professor no seminário, durante muitos anos. Quando eu era professor no seminário eu era também diretor da faculdade de Filosofia, que é o germe da Uniso atual. E aí vem 31 de março de 64. Eu estava com uma grande relação com operários e universitários. Operários, evidentemente, de Sorocaba, que se dividiam em duas alas, não antagônicas, mas competitivas, no bom sentido: funcionários da Sorocabana, que depois passou a ser Fepasa, era

o grande emprego em Sorocaba, trabalhar na sorocabana; e os outros operários têxteis. Sorocaba era famosa por muitas empresas de fiação. Por sinal, essas empresas todas ou faliram ou morreram. Uma grande, a maior delas, hoje, são vários shoppings de Sorocaba.

JRP: Professor, aproveitando o assunto, uma orientanda minha que está cursando doutorado, descobriu um livro sobre a CIANE, a empresa. Tem um depoimento do senhor sobre uma igreja do bairro.

AV: Pois é, essa CIANE é um outro capítulo grande da minha vida, porque eu tinha o rádio todo dia, um programa no rádio de Sorocaba, de 5 a 10 minutos, era a chamada “Hora do Angelus”. Antigamente as rádios tinham a hora da Ave Maria. E eu fui convidado a falar e eu aceitei de pronto porque tinha uma pitada de evangelho no programa e, aplicado à realidade de Sorocaba. E ali eu falava, então, dos problemas do operariado de Sorocaba: salários mal pagos, salário não pago, greve, falta de casas etc. E a grande culpada, digamos assim, era a Companhia Nacional de Estamparia, a CIANE, que era a maior de todas e que tinha uma de suas fábricas aqui em Santa Rosália (bairro de Sorocaba). Essa indústria, essa empresa, para contrabalançar minhas críticas, ofereceu ao bispo da época, que era muito amigo meu, homem bom, correto, sério, mas homem daquele tempo. Aceitou o convite, havia uma igrejinha, uma capela tradicional, foi derrubada e construíram uma nova igreja. Eu interpretei aquilo, no rádio e depois nas conversas, como uma forma de querer apagar os pecados da CIANE. E fiz um juramento: nunca entrar naquela igreja. Juramento que eu cumpro até hoje.

JRP: O senhor teve uma atuação na JOC (Juventude Operária Católica)?

AV: Naquele tempo eu trabalhava especialmente com a JOC, pequenos grupos em vários pontos da cidade. Um dos pontos, onde eu sofri um ataque da oposição foi ali também, perto daquela igreja em Santa Rosália, numa esquina, com alguns da JOC. A gente se preparava para um primeiro de maio de 1963. Antigamente o primeiro de maio era uma festa temida pelos católicos. Era a ideia de que era uma festa dos comunistas, que

eram “inimigos da igreja”, “matavam padres” etc.

JRP: Aqui existiam Círculos Operários?

AV: Tinha Círculos Operários, que eram mais pacíficos. Eu até fui diretor uns anos, mas era mais conservador. Mas a JOC era vibrante, muito menos gente. E eles organizaram um encontro, eu com eles organizamos, um encontro ali em Santa Rosália, na cara da estamparia, em cima de um caminhão. Quando eu estava falando com um microfone, começaram a aparecer uma ou duas motocicletas, como se falava antigamente, não eram motos, eram motocicletas. Ficavam ali, de motor solto, aquele barulhão, rodando, rodando. Alguns jocistas ficaram meio bravos, mas um bêbado pegou o nosso apoio, se sentiu do nosso lado e foi dar bronca nos motoqueiros. Aí virou uma briga, virou briga. Um jocista foi machucado por canivete, baixou a polícia, acabou tudo. Naquela hora não me prenderam, não.

JRP: Então, o senhor foi sacerdote católico?

AV: Fui do clero até 73.

JRP: E a sua posição sempre foi progressista dentro da igreja, certo?

AV: Sempre, sempre.

JRP: Porque Sorocaba e Jundiá sempre tiveram bispos mais, claro, considerando o contexto...

AV: Eu fui colega de Dom Amaury, em Roma. Era bem conservador. Dom Roberto era da minha classe. Era mais aberto, não é? O Roberto?

JRP: Ele era um homem, vamos dizer assim, elegante. Dom Amaury já era um homem mais difícil, brigava com todo mundo.

AV: Dom Amaury era muito “papista”.

JRP: Ele chegou a atuar aqui na Uniso, a pertencer ao conselho, não?

AV: Ele foi, ele foi chanceler. Era bispo auxiliar e Dom Melhado, que era o principal, pediu para ele pegar a Fundação Dom Aguirre.

JRP: E aqui na faculdade esteve também o Misiara, não esteve?

AV: Ele presidiu o conselho de administração.

JRP: E depois ele foi bispo de Bragança Paulista, também. Era de linha conservadora.

AV: Bragança, não, foi de Jundiaí.

JRP: Não, o Misiara, não. O Dom Roberto, sim. O Dom Gabriel o acolheu porque ele estava solto e acabou ficando ali. Eu fui seminarista na época dele, em Jundiaí. Ele era bispo quando estudei no seminário. Foi aí que eu comecei a vida de professor. Então, a sua história me interessa bastante, por causa da proximidade na experiência religiosa.

AV: Depois veio 64. No dia 05 de abril eu terminei de rezar uma missa numa igreja de um bairro, cheguei em casa, acabei de jantar, toca a campainha, dois delegados diziam que o delegado principal queria falar comigo. Eu falei: não tem problema, o fusquinha tá aí na frente, eu já vou. Queriam me levar e eu falei: não, eu sei o caminho. Eu sei onde o homem está. Pus o breviário embaixo do... , de batina e tudo, naquele tempo, e fomos lá. E ali o delegado principal falou: o senhor está aqui, como também outros dois seus amigos já estão (um médico muito amigo meu e um vereador). O senhor está aqui porque nas atas do Partido Comunista de Sorocaba aparece o seu nome. Eu dei uma risadinha e falei: olha, nós estamos em 64, o grande papa que nós tivemos agora a pouco foi João XXIII. Ele publicou duas encíclicas, a Mater et Magistra e Pacem in Terris. Se o senhor lesse essas encíclicas o senhor veria que ele fala muito do valor do trabalhador, do operário, da dignidade, da importância do salário etc. Eu acredito que os comunistas, acredito não, eu sei que os comunistas gostavam dessa fala do papa João XXIII, aliás, o mundo gostou. Tanto que foi uma surpresa bendita ele abrir o Concílio Vaticano II. E provavelmente eles tenham dito o que está na ata do partido, que o padre Aldo falou isso e aquilo, citando o papa João XXIII. Então, não é que eu estava lá presente. Nunca fui de nenhum partido e muito menos presente em reunião de partido. E ele: é, mas está aqui, eu tenho ordem de São Paulo. O senhor quer ficar aqui ou lá no quartel? Eu falei: não, eu fico aqui mesmo. Onde estão os outros dois? Estão aqui. Então eu fico com eles. O senhor quer uma cama, alguma coisa? Como é que eles estão? Colchão no chão. Então é colchão no chão. E aí passamos uma noite. Conversando, tranquilamente. Mas aí, o bispo auxiliar de Sorocaba foi imediatamente para São Paulo, conseguir a libertação. No dia seguinte me

soltaram, com a condição de ficar no seminário onde eu estava morando como professor também. 10 dias o carro da polícia na calçada. Para mim foi uma alegria, porque 10 dias só para ficar lendo, estudando, então, era uma maravilha. E a faculdade estava com um vice-diretor muito bom, não houve problema.

JRP: O seminário era lá...

AV: Ali na Eugênio Salerno...você conhece lá?

JRP: Não, não conheço.

AV: Ah, vale a pena. Agora foi reformado, mas o prédio é aquele. É um monumento histórico, uma maravilha.

JRP: Mas depois, lá onde é o colégio Dom Aguirre, a faculdade foi para lá? O seminário deixou de existir?

AV: A Uniso foi criada lá no Dom Aguirre, lá no Trujillo, depois teve um segundo campus que foi o seminário. Depois um terceiro, que foi a cidade universitária.

JRP: Que foi o senhor que teve a iniciativa de criar?

AV: Quando começou a funcionar a cidade universitária, que é muito grande e pode crescer mais, se precisar, não foi necessário mais o seminário. Por economia, então, ficou a cúria, a fundação entregou o seminário para a cúria.

JRP: E esse tempo todo o senhor trabalhou na Uniso?

AV: Eu trabalhei nos três. A Uniso foi criada depois de muita luta minha. Seis anos de luta. Quando eu acabei o segundo mandato de diretor da faculdade, em março de 88, eu propus ao conselho da fundação a ideia de criar uma universidade em Sorocaba, já que nós estávamos atrasados. Cidades como Bragança, Marília e outras muito menores já tinham uma universidade e nós, naquela altura já tínhamos condições para pedir uma universidade. Nós já tínhamos 8 cursos de graduação. Era o mínimo que o MEC exigia naquele tempo para criar uma universidade. Aí eu fui autorizado. Fiquei só para isso. Dei aula, ainda, mais uns dois anos na Uniso, mas depois parei. Aliás, as aulas minhas na Uniso foram sempre na área de Filosofia. Porque eu tinha feito já, não sei se apressando, acho, mas já na sequência do que eu estou contando, em 68, no meio do ano, eu resolvi ir embora do Brasil, porque estava sendo muito seguido. Depois

da minha prisão eu era seguido e perseguido. Tudo o que eu falava e fazia eu continuava falando e fazendo do mesmo jeito. Chegava a ter alunos delegados, numa turma de pedagogia, assistindo aula. Eu falava contra a Educação Moral e Cívica e tantas outras coisas.

JRP: O senhor chegou a encontrar com Paulo Freire no exílio?

AV: É, depois então eu fui para, em 68, eu consegui, eu fui para Roma para fazer o mestrado em Filosofia. Uma vez eu encontrei com ele, mas foi dentro de uma grande conferência. Então, foi um encontro, assim, pessoal. Quando eu voltei, depois, em 71, aí só como professor, de novo, da faculdade de filosofia, em 71, 72, em 73 a crise me atingiu totalmente. Crise política, continuava a perseguição, terrível. A crise eclesial. Essa crise foi a grande causa de eu ter deixado o clero, não a igreja. Como é que era essa crise? A decepção com uma igreja que viu tudo aberto pelo Concílio Vaticano II, mas sem coragem para dar outro passo, a não ser aquela reforma litúrgica, tudo em português, isso e aquilo. Mas era muito pouco. A opção pelos pobres, nada. O assumir a pobreza no clero, a identificação com o povo, nada. Aquela coisa que eu sempre bato, mas eu vejo até hoje. O padre começa o sermão no domingo: “naquele tempo, Jesus disse isso”. Você acredita ou não que Jesus ressuscitou? Ele tá vivo. Então, não é para falar “naquele tempo” mais. Isto é “In illo tempore”, antes do concílio. Hoje é: “meus irmãos, a palavra de Jesus hoje é esta”. Tão simples, tão bom, tão bonito. Aliás, o Paulo Freire teve um ano ou dois de não católico, precisamente uma das razões eram as missas de domingo que ele ia assistir, que o decepcionavam. E hoje continua.

JRP: Eu acho que muitos católicos tiveram esse problema.

AV: Até hoje continua, continua. A pessoa até, os jovens não aguentam mais. Os mais idosos vão ainda, pelo valor da missa em si, mas lamentando que não escutam nada de novo. Eu fui trabalhar, também, naquela altura, com os universitários, mas pouquíssimos, três ou quatro, da Faculdade de Medicina que nós temos aqui, um ou dois na Faculdade de Direito, que era mais ligada à maçonaria e alguns da Pedagogia, da Faculdade de Filosofia nossa. E a gente se reunia meio que clandestinamente, porque qualquer reunião, naquele tempo... Mas a gente fazia reuniões, estudando, eu me lembro que a gente estudou Emmanuel Mounier.

JRP: Ah, sim, o Personalismo. Uma das bases do Paulo Freire.

AV: É, Paulo Freire também. É isso aí, Renato.

JRP: E depois, quando o senhor trouxe o Paulo Freire, já em outro contexto, de uma certa abertura, em 80, ele ministrou essas três conferências e uma conferência, a quarta, foi o partido que organizou?

AV: É, foi o PT.

JRP: Elas aconteceram todas no mesmo local?

AV: Sim, no mesmo local. Essas desse livro, todas no salão do Trujillo.

JRP: E o pessoal do partido se uniu a vocês para poder organizar?

AV: É, eles pediram e foi autorizado.

JRP: Eu percebi que algumas perguntas que foram feitas para o Paulo nessa quarta conferência foram mais ortodoxas, de militantes mais radicais.

AV: Mas antes de chegar no Paulo aqui dentro, eu queria lembrar que em 73 eu falei para Dom Melhado: Dom Melhado, eu vou embora, vou pensar na minha vida. Era a crise eclesial. E a outra crise é a crise psíquica, ou seja, intimamente eu me sentia muito dividido. É aquele problema, o celibato, o desligamento, não querendo, mas tendo que ter o desligamento da realidade do povo. Imaginei que no clero, o tempo todo, eu vivi no clero 20, 21 anos, eu nunca entrei numa venda, nunca fiz uma compra. Só entrava, às vezes, numa farmácia para comprar sabonete ou pasta de dentes. E o resto? Tudo pronto, tudo doado, tudo dos outros. É na casa de tal freira, numa casa de família, no próprio seminário, uma vida assim, de anjo.

JRP: Para quem tem uma visão social isso é conflitivo, não?

AV: Eu era o Alter Christus. Uma coisa. Mas não era real.

JRP: Tem essa impressão também de o padre ser uma figura fora da realidade.

AV: Fora da realidade, um anjo.

JRP: Eu acho que existe um pouco disso até hoje, não? Outro dia eu estava andando no centro de Jundiaí, ao lado da catedral e, ao lado da rua da direita tem a casa paroquial. E quando eu vi, saiu um padre da casa paroquial, de batina preta, atravessando a rua.

Eu pensei: meu Deus, nós estamos na era pré-conciliar! Ainda. Eu vi em Portugal, em 2019, um padre celebrando a missa em latim, de costas para o público.

AV: Sorocaba tem disso também. Então, essa tríplice crise. Eu pedi para ir embora e antes de ir embora, uma ex-aluna me procurou, junto com a irmã dela. Eu era vigário em Votorantim. E depois da morte...até aí é outra história, em 73 meu sobrinho Alexandre Vannucchi Leme foi morto. Aquilo foi um choque violento, na família, em mim. Mas lá em Votorantim, ninguém falou uma palavra, de amigo, nada. Nada, nada. Como se não tivesse acontecido. Mas essa ex-aluna, ela foi me visitar junto com uma irmã, para dar apoio. Eu achei aquilo um espetáculo. Nossa, alguém lembrou de mim. E nessa conversa assim, para mim foi o Espírito Santo. Que eu estava querendo descobrir, como diretor da Faculdade, eu tinha inúmeras chances. Faculdade de Filosofia e Pedagogia, 90% é mulher, moças. E naquele tempo eram moças filhas de médicos, engenheiros. Hoje mudou totalmente. Totalmente. Mas, graças a Deus. É bom isso. E eu fui, então, para a Europa, parei em Roma para pensar alguma coisa. Consegui me ligar com um casal amigo que morava em Genebra, que me acolheu lá por uma semana e me ajudou a procurar emprego em Genebra. E consegui um emprego no Conselho Mundial de Igrejas.

JRP: Não sabia disso.

AV: Não sabia?

JRP: E o Paulo Freire também...

AV: É, lá estava o Paulo já. Isso foi em 73. O Paulo chegou lá em 70. O Paulo ficou, em 69 num desafio. Ele tinha sido convidado para ficar em Harvard, nos Estados Unidos. Ele achou bom, importante. Nossa, um exilado.... Mas ao mesmo tempo ele sentia que não era bem o que ele queria, dentro da filosofia da vida dele. Ele queria estar com o povo. A luta mais diretamente da educação. Então ele aceitou um contrato de um ano e nesse ano ele foi muito instigado por representantes do conselho a ir para lá, para Genebra. Ele analisou bem e resolveu. Foi.

JRP: O Senhor, então, conviveu com ele lá?

AV: Ele foi pra lá. Chegando lá, então, eu encontrei o Paulo, foi uma maravilha. E depois de uns dois ou três meses que eu estava lá, o Paulo me convidou, fez uma proposta: “Olha, eu viajo muito (ele viajava demais,

muitos convites, impressionante)...” Um dia ele veio para mim e disse: “Aldo, me desculpe, eu não posso isso ou aquilo que eu combinei com você, eu tenho que ir para Fiji”. Eu falei: que é isso? Ilhas Fiji.

JRP: O professor Sérgio Haddad fala que o Paulo Freire fez mais de 130 viagens quando estava no exílio. Em diversos continentes.

AV: Viajou muito. Então ele falou: “olha, eu prometi a um grupinho de padres espanhóis, que trabalham aqui em Genebra e com a colônia espanhola, que eu não posso, que você vai cuidar deles. Eles querem ouvir um pouco sobre a Pedagogia do Oprimido etc. Você topa?” Eu falei: claro que eu topo. Aí eu assumi. Mas foram poucas reuniões, porque o grupo era de quatro ou cinco padres espanhóis. Na realidade, dois estavam querendo mesmo ir à fundo nesse assunto. Mas foi uma amizade muito boa, para mim e para eles, por um certo tempo. Inclusive eu continuava rezando missa, na capela deles, que era num porão da igreja principal. Nessa igreja principal é que eu me casei. Porque depois de um ano e meio eu fiquei, ficamos conversando por carta. Aí ela veio e a gente se casou lá em Genebra.

JRP: Que bacana!

AV: E aí eu voltei, voltamos pra cá. Em Genebra eu fiquei só um ano e meio. Era para a gente ficar mais, mas a mãe dela, da minha esposa, tinha muita idade e seria muito doloroso eu ficar mais tempo. Aí voltamos. Mas valeu. Um ano e meio desse contato com o Paulo lá em Genebra. Ele era um cara que tinha carro, mas não sabia dirigir.

JRP: É verdade.

AV: Então, às vezes, eu é quem dirigia. Ele convidava: “Olha, quarta à noite você vai jantar comigo, sempre.” Tá bom. Pra mim, eu tava sozinho, né? Antes de casar. Mas várias vezes não deu certo, porque ele viajava muito. Mas lá eu tive contato com a Elza, mulher dele, outra grande figura. E depois, então, quando voltamos para cá, a amizade continuava. Quando eu soube que o Paulo chegou, no fim de 79, por aí, entrei em contato com ele, e propus...

JRP: Ah, foi assim, então? Que surgiu a ideia?

AV: E foi uma grande coragem minha e ao mesmo tempo uma doação e uma generosidade dele, impressionante.

JRP: E teve alguma resistência, professor?

AV: Aqui não. Nada, nada, nada. Teve resistência, sim, um jornal de Sorocaba se scandalizou, se scandalizou.

JRP: Como se chama o jornal?

AV: Diário de Sorocaba. Morreu, morreu.

JRP: E nessas conferências tinha quantas pessoas?

AV: Ah, era um salão cheio.

JRP: E no salão cabia quanta gente?

AV: Ah, umas duzentas pessoas.

JRP: Bastante. E foram três primeiro, em 80 e uma em 81?

AV: É. Duas noites antes de ir para lá ele parava aqui, jantava aqui. E era uma maravilha, porque ela e a Elza já eram amigas, lá em Genebra. Foi uma generosidade dele porque, de muitos convites, ele priorizou o nosso, não é fácil.

JRP: Na comunidade, na faculdade, teve um impacto grande, o senhor acha? Posteriormente, teve alguma consequência?

AV: Posteriormente o curso de Pedagogia se entusiasmou, mas foi fogo fátuo, durou pouquíssimo, não teve continuidade.

JRP: Isso é recorrência, não professor? Eu vejo que nos cursos de Pedagogia, há pouco espaço para discutir a Pedagogia Libertadora, não?

AV: Um pouco por preguiça, dos que conhecem a coisa. E um pouco por resistência de quem não conhece. Mas a preguiça acho que prioriza, porque quando tem alguém que acredita, vai em frente, realiza.

JRP: E também a formação na área de Pedagogia nas últimas décadas sempre foi numa linha tradicional-tecnicista. Até hoje, não? Eu sinto alguma dificuldade, não propriamente na Pedagogia da Uniso, mas no geral, uma dificuldade grande.

AV: Parece que essa onda de indiferença e até de resistência, às vezes é uma onda que invade as faculdades. Então é muito comum, na universidade, qualquer universidade, na pública, particulares, comunitárias, é muito comum alunos que ouvem dos pais aquela terrível recomendação:

“olha, você conseguiu entrar na faculdade, mas cuidado. Não entre em greve, não entre em política, você vai entrar lá para estudar.

JRP: E na Assunção, então, o senhor fez uma parte da sua formação e se tornou professor lá?

AV: Lá eu fiz filosofia na graduação.

JRP: E lecionou lá também?

AV: Não. Só fui aluno.

JRP: Essa informação é importante, para repassar para o coautor do livro. Aliás, ele queria muito ter vindo. Porque tanto eu trabalhei lá, como ele ainda trabalha. Ele ficou muito interessado.

AV: Estou às ordens.

JRP: Professor, eu vi que lá na sua fala, numa parte do livro tem outro professor que fala e depois vem o senhor.

AV: É, o Wladimir.

JRP: Tem uma fala do senhor, no final, que o senhor faz um esquema muito interessante, da pedagogia libertadora. Eu gostei bastante. O senhor mostra que “ela não se realiza por simples reformas e nem por meras denúncias verbais. Ela se realiza pela ruptura com a situação vigente, pela criação de algo novo, como pela práxis que envolve a comunicação e a participação, num processo que é dialético, constante, endógeno, de emergência, através do diálogo, que é colaboração, união, organização e síntese.”

AV: Aí é uma síntese.

JRP: De certa maneira o senhor está aqui falando, do ponto de vista filosófico, mas também se referindo ao método de Paulo Freire, que é todo ele dialógico, o método de alfabetização, que inspira muitas práticas, embora o Brasil não o tenha adotado como política.

AV: É, eu sempre, eu sempre priorizei muito a palavra. Soltei um livro há dois ou três anos atrás, foi como que a minha última aula. Foi até solene, lá na cidade universitária, até o arcebispo foi ouvir. O livro é “Nós entre as palavras”, “nós”, eu e você, “nós”, embaraço, enrosco. Nós entre as palavras, onde eu falo da palavra pensada, a palavra falada, a palavra es-

crita, a palavra impressa, mostrando, como Paulo Freire também faz, o direito à palavra, a palavra que denuncia, o oprimido sem palavra. Se ele falasse ou se eu falar, as coisas podem e devem mudar. É por aí.

JRP: Professor, tem alguma coisa que o senhor gostaria de falar, ainda, uma memória, uma lembrança importante, não só desse episódio das conferências, mas de outros momentos com o Paulo Freire, tem alguma coisa que o senhor se lembra?

AV: Eu diria que eu sempre gostei do Paulo como pessoa. A conversa fácil. Amiga, interessante e interessada. Ele era mais interessado que interessante (no sentido de falar para os outros), porque dentro do que ele próprio pensava, de ouvir para poder agir. Aliás, assumiu aquela trilogia que é muito fruto da juventude universitária católica. Ver-Julgar-Agir. Então, isso no Paulo acho que é marcante, essa capacidade e essa quase necessidade de ouvir para poder julgar e agir, para poder denunciar com verdade total.

JRP: Professor, só mais uma questão. Eu sei que já saiu um livro sobre a história da Uniso, que foi o senhor quem organizou.

AV: Eu sugiro que você peça lá. Tem dois, O primeiro é “A caminho da Uniso”. Esse é interessante porque conta como foi feita a Uniso. Agora o outro é mais maçudo, meio chato, mas era necessário: “Uniso 25 anos”.

JRP: Esse é um retrospecto histórico?

AV: Esse é mais, é ano por ano.

JRP: Aí todos os personagens entram?

AV: É, aparece de tudo, mas é muito. Ali eu não fui mais escritor. Eu fui mais elaborador. Mas era necessário.

JRP: A partir de documentos?

AV: É, documentos.

JRP: É, isso é importante mesmo.

AV: Os discursos de posse. Eu não tive discurso de posse, nunca. Que eu fui reitor dois mandatos, 8 anos. Mas depois de mim, agora é tradição. Está lá, os discursos do professor Fernando Del Fiol, dois mandatos e o discurso do professor Profeta, dois mandatos também. São dois discursos importantes.

JRP: E a dinâmica da Uniso é bem essa mesmo, não? Espírito colegiado.

AV: Um esforço de coesão.

JRP: Eu estou bastante satisfeito.

AV: O espírito lá dentro é muito simples.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Renato Jardim. **O estruturalismo e a questão do sujeito: a formação do campo semiológico**. São Paulo: Loyola, 2023.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Paulo Freire – tantos anos depois**. Rio de Janeiro: Wak, 2021.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil. O longo Caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CHACON, Daniel Ribeiro de Almeida (Org.). **Pedagogia da Resistência: escritos a partir da vida e obra de Paulo Freire**. Petrópolis: Vozes, 2021.

COELHO, Teixeira. **O que é utopia**. Brasiliense: São Paulo, 1985.

DOBB, Maurice. **A evolução do capitalismo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

FANON, Frantz. **Los condenados de la Tierra**. México: Fondo de cultura económica, 1977.

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. *In* FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2024.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de

Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREITAS, Marcos Cezar de. **Álvaro Vieira Pinto: a personagem histórica e sua trama**. São Paulo: Cortez, 1998.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. São Paulo: Ática, 2004.

HADDAD, Sérgio. **O educador: um perfil de Paulo Freire**. São Paulo: Todavia, 2019.

KOHAN, Walter. **Paulo Freire mais do que nunca: uma bibliografia filosófica**. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

LEAL, Victor Nunes. **Coronelismo, enxada e voto: o município e o regime representativo no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

LIMA, Venício Arthur de. **Comunicação e Cultura: as ideias de Paulo Freire**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

LYRA, Carlos. **As quarenta horas de Angicos: uma experiência pioneira de educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

MANFREDI, Silvia Maria. **Política e educação popular**. São Paulo: Símbolo, 1978.

MONTEIRO, Duglas Teixeira. Um Confronto entre Juazeiro, Canudos e Contestado. In FAUSTO, Boris. **História Geral da Civilização Brasileira**. Tomo III, O Brasil Republicano, v. 8, Sociedade e Instituições (1889-1930). Rio de Janeiro/São Paulo: Difel, 1977.

MOSCOVICI, Serge. **A Invenção da Sociedade: sociologia e psicologia**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

NUNES; César; POLLI, José Renato (Orgs.). **Educação, humanização e cidadania – fundamentos éticos e práticas políticas para uma pedagogia humanizadora**. 2ª. Ed. Jundiaí/Campinas: In House/Brasília, 2020.

NUNES, César Augusto; POLLI, José Renato (Orgs.). **Educação e direitos humanos: uma perspectiva crítica**. Jundiaí/Campinas: Edições Brasil/Fibra/ Brasília, 2019.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

POLLI, José Renato; NUNES, César Augusto (Orgs.) **Paulo Freire e os**

Direitos Humanos. Jundiaí/Campinas: Edições Brasil/Fibra/Brasílica, 2021.

POLLI, José Renato. **Educação e trabalho em Paulo Freire: a práxis pedagógica libertadora e a cidadania política.** Jundiaí: Edições Brasil/Fibra, 2022.

POLLI, José Renato. **Método de conhecimento de Paulo Freire e suas aplicações na região de Jundiaí (1986-2016).** Revista Lumen, v. 8., p. 136-149, Centro Universitário Assunção, São Paulo, 2023.

SÁ, Nicanor Palhares. **Educação: contradições do pensamento crítico no Brasil.** São Paulo: PUC-SP, 1985. Tese de doutoramento.

SAMPAIO, Marisa Narcizo; PINHEIRO, Rosa Aparecida. **40 horas de Angicos e Campanha de Pé no chão também se aprende a ler – movimentos e memórias da educação de jovens e adultos.** São Paulo: LF Editorial, 2014.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. A construção da história das ideias de Paulo Freire. In STRECK, Danilo R. (Org.). **Paulo Freire: ética, utopia e educação.** Petrópolis: Vozes, 1999. p. 29-52.

SKIDMORE, Thomas. **Brasil: de Getúlio a Castelo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

TOLEDO, Caio Navarro de. **O governo Goulart e o golpe de 64.** São Paulo, Brasiliense, 1985.

TORRES, Carlos Alberto. Diálogo e práxis educativa: uma leitura crítica de Paulo Freire. São Paulo: Loyola, 2014.

VANNUCCHI, Aldo (Org.). **Paulo Freire ao vivo.** 2ª. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

VANNUCCHI, Aldo. **A caminho da Uniso, História, casos e causos.** Sorocaba: Eduniso, 2012.

VARES, Sidnei Ferreira de; POLLI, José Renato. **Desconstruindo o lugar-comum sobre Paulo Freire.** Jundiaí: Edições Brasil/Fibra, 2024.

VASCONCELOS, Joana Salém (Org.). **Inquérito Paulo Freire: a ditadura interroga o educador.** São Paulo: Elefante, 2024.

ZICMAN, Thomás; LAGO, Miguel. **Do que falamos quando falamos de populismo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

ZITKOSKI, Jaime José. **Paulo Freire & Educação**. São Paulo: Autêntica, 2006.

WEFFORT, Francisco. Educação e política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade. *In* FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2024. p. 7-40.

WEFFORT, Francisco. **O populismo na política brasileira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.



José Renato Polli

é filósofo e pedagogo. Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da USP (FEUSP). Mestre em História Social pela PUC-SP. Pós-doutor em Educação pela Faculdade Educação (FE-UNICAMP). Pós-doutor em Estudos Interdisciplinares pelo Centro de Estudos Interdisciplinares do Século 20, da Universidade de Coimbra. Professor Adjunto Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Sorocaba (UNISO). Professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Unicamp (FE- UNICAMP). Membro e vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Filosofia da Educação (Paideia-FE-UNICAMP) e Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação Escolar (PP-GE-UNISO).



Sidnei Ferreira de Vares

é historiador. Doutor e mestre em Educação pela Faculdade de Educação da USP (FEUSP). Pós-doutor em Educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP (FE-UNICAMP). Professor e Coordenador do curso de História do Centro Universitário Assunção e professor da Universidade São Judas Tadeu (USJT). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Filosofia da Educação (Paideia-FE-UNICAMP), do Grupo de Estudos e Pesquisa em História da Educação Escolar (PPGE-UNISO) e do Centro Brasileiro de Estudos Durkheimianos (IFCH-UFRGS).

Projeto gráfico no formato 16 x 23 cm. realizado por:



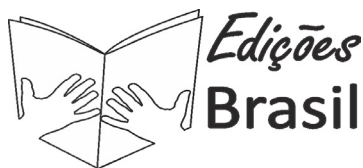
EDUNISO

<https://editora.uniso.br/editora>
eduniso@uniso.br



EDITORA FIBRA

www.editorafibra.com.br
contato@editorafibra.com.br



www.edicoesbrasil.com.br
contato@edicoesbrasil.com.br



Paulo Freire: do exílio à anistia – Educação, politicidade e liberdade é uma obra inédita de José Renato Polli e Sidnei Ferreira de Vares, dois estudiosos da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, que se dedicam a propor uma reflexão crítica aos leitores, sobre os elementos teóricos centrais das obras de maior destaque do patrono da educação brasileira: **Educação como prática da liberdade, Extensão ou comunicação?, Pedagogia do Oprimido e Ação Cultural para a liberdade**. O propósito histórico é apontar caminhos sobre o percurso intelectual de Freire do exílio ao seu retorno no Brasil, tomando como ponto de chegada uma das suas participações em inúmeros eventos e debates, naquele momento de readaptação ao Brasil, as Conferências ministradas em Sorocaba no início dos anos 80. O livro conta ainda com a rica e esclarecedora entrevista do professor Aldo Vannucchi, organizador dos seminários e primeiro reitor da Universidade de Sorocaba.



ISBN 978-65-5104-120-4



9 786551 004120 4