



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Vinícius Ramos Puccinelli

Pedagogia Democrático-Popular:
Apontamentos críticos sobre a estratégia democrática em Paulo Freire

Florianópolis
2023

Vinícius Ramos Puccinelli

Pedagogia Democrático-Popular:

Apontamentos críticos sobre a estratégia democrática em Paulo Freire

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Sérgio Tumolo.

Florianópolis

2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

PUCCINELLI, VINÍCIUS RAMOS

Pedagogia democrático-popular: : Apontamentos críticos
sobre a estratégia democrática em Paulo Freire / VINÍCIUS
RAMOS PUCCINELLI ; orientador, PAULO SÉRGIO TUMOLO, 2023.
239 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, Florianópolis, 2023.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Paulo Freire. 3. Democracia. 4.
Socialismo. 5. Brasil - Aspectos políticos. I. TUMOLO, PAULO
SÉRGIO. II. Universidade Federal de Santa Catarina.
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Vinícius Ramos Puccinelli

Pedagogia Democrático-Popular:

Apontamentos críticos sobre a estratégia democrática em Paulo Freire

O presente trabalho em nível de Doutorado foi avaliado e aprovado, em 07 de dezembro de 2022, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.(a) Célia Vendramini, Dr.(a)
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Leonardo Dorneles Gonçalves, Dr.
Universidade Federal do Rio Grande

Prof. Ricardo Scopel Velho, Dr.
Instituto Federal Catarinense

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Doutor em Educação.

Insira neste espaço a
assinatura digital

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Insira neste espaço a
assinatura digital

Prof. Paulo Sérgio Tumolo, Dr.
Orientador

Florianópolis, 2023.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da CAPES, Coordenação de
Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil.

AGRADECIMENTOS

Uma tese é sempre um produto inacabadamente acabado. O que entrego aqui são contribuições duramente elaboradas ao longo de quatro anos, mas que, obviamente, não devem ser tomadas como fim de uma discussão, pelo contrário, me importava mais construir sólidos pontos de partida. A solidez de tais pontos ficará a critério dos leitores, dos críticos do trabalho e da própria história. Por isso, desde já, assumo individualmente todas as responsabilidades que este texto carrega consigo e, da mesma forma, divido todos os méritos que ele possa ter, pois, ele só pode existir como fruto de uma cooperação de uma grande rede de apoio formada por pessoas que se envolveram voluntariamente - ou não - em seu desenvolver.

Por isto, meus mais sinceros agradecimentos:

À minha família, sobretudo ao meu pai Zeca, minha mãe Sônia e meu irmão Júnior, por terem vivido o que talvez seja o período mais duro de suas vidas e, mesmo assim, guardarem sorrisos para dividir comigo em nossas ligações e encontros.

À família Trindade. Camila, Diego, Sirlei e Glademir. Família que, desde o processo seletivo, acolheu minha chegada a Florianópolis e, sem ressalvas, abriram as portas de sua casa fazendo com que minha adaptação fosse a mais tranquila possível. À sua hospitalidade e solidariedade serei eternamente grato.

Aos amigos de sempre, aqueles da minha infância no bairro Buchholz e à Raizza, amiga de todas as horas, tempos e distâncias. Como se não bastasse sua amizade generosa (e com certeza isso já bastaria) se propôs à tradução de *Conscientisation et révolution une conversation avec* Paulo Freire, fazendo isso mesmo com toda a sua rotina de adaptação em uma Paris em plena pandemia.

Parte desta tese foi realizada enquanto me dividia trabalhando como professor da educação básica. Agradeço ao colegas e aos alunos da Educação de Jovens e Adultos pelas partilhas, em especial à grande amiga Elis, sempre atenta e crítica em nossas longas conversas na volta para casa.

Aos camaradas do PCB, por compreenderem minhas ausências durante este período.

Aos companheiros de trincheiras da Associação de Pós-graduação e do PPGE. Em especial ao grande amigo Bill, um exemplo de disposição para a luta e para a construção afetuosa de nossa amizade.

À minha segunda família (Soares Jesus), por proporcionarem este lugar raro de acolhida e carinho, mesmo em um mundo que é a negação de tudo isso. E, claro, à Dani, pela dedicação em construir tudo aquilo que vulgarmente chamamos de “amor”.

À banca avaliadora: Célia, insubstituível professora e companheira de lutas que me acompanhou nas disciplinas, na arguição da tese e durante o estágio docência, sendo fundamental em minha formação; Ricardo, com quem aprendi imensamente e continuarei aprendendo por muito mais tempo, por sua contribuição imensurável à nossa classe e, por fim, ao grande amigo Léo que se faz presença viva nos principais momentos da minha vida, sua amizade é um presente!

Aos colegas do Grupo de Estudo Capital, Trabalho e Educação (GECATE): Ana, André, Dalton, Joana, Marília, Ilzo, Juliane, Luciana, Elias, Daniel e Ricardo com quem tenho uma dívida que nunca poderei pagar. E ao camarada e orientador Paulo Tumolo, por sua trajetória, contribuições e por seu ensinamento mais importante: para nós, o rigor científico não pode ser confundido com o preciosismo acadêmico dominante. O rigor é antes, um compromisso de classe.

À classe trabalhadora que carrega nos ombros a dura sina de ter que encontrar os caminhos para a emancipação humana.

CONVENÇÕES

Adotaremos neste trabalho o modelo recorrente de remissão à bibliografia consultada da seguinte forma: (AUTOR, [Ano da primeira publicação¹] ano da edição consultada, página). Tomamos tal medida com a finalidade de corrigir os problemas causados pela forma padrão de citação que afasta o leitor da cronologia da obra lida fazendo parecer que, por exemplo, um autor do século XX, ou até mesmo anterior, seja referenciado por um ano do século XXI. Tratando-se de um trabalho sobre as ideias pedagógicas de um determinado autor, marcado – assim como qualquer outro – pelo seu tempo histórico, é importante que tenhamos precisão e rigor com o modo de exposição e a história de cada obra.

¹ Em alguns casos, quando foi possível comprovar, ao invés do ano da primeira publicação, indicamos o ano de término da escrita. Este recurso foi necessário, pois o autor estudado, Paulo Freire, possui escritos em que foram publicados com um relativo atraso. Por exemplo, a obra *Educação como prática de liberdade* foi concluída em 1965, mas teve sua primeira publicação somente em 1967.

[...] há com certeza, junto à admiração dos que o leram cuidadosamente, muito de respeito supersticioso, respeito devido às coisas ignoradas. Visto a distância, desumanizado, o velho mestre se torna um símbolo, uma espécie de mito nacional. Com estátuas e placas nas ruas, citado a torto e a direito, passará definitivamente à categoria dos santos e dos heróis. Os seus amigos modernos formarão dentro em pouco, não apenas grupos, desses que surgem para desenterrar alguma figura histórica, espanar-lhe o arquivo, mexer em papéis inéditos, mas uma considerável multidão desatenta e apressada que ataca ou elogia de acordo com as opiniões variáveis dos jornais.

Graciliano Ramos [Os amigos de Machado de Assis. Revista do Brasil, 1939]

Estudar seriamente um texto é estudar o estudo de quem, estudando, o escreveu. É perceber o condicionamento histórico-sociológico do conhecimento. É buscar as relações entre o conteúdo em estudo e outras dimensões afins do conhecimento. Estudar é uma forma de reinventar, de recriar, de reescrever – tarefa de sujeito e não de objeto. Desta maneira, não é possível a quem estuda, numa tal perspectiva, alienar-se ao texto, renunciando assim à sua atitude crítica em face dele. A atitude crítica no estudo é a mesma que deve ser tomada diante do mundo, da realidade, da existência. Uma atitude de adentramento com a qual se vá alcançando a razão de ser dos fatos cada vez mais lucidamente.

Paulo Freire [Ação Cultural para a Liberdade, 1975]

RESUMO

A presente tese teve como objetivo analisar o pensamento político expresso na obra de Paulo Freire elucidando suas vinculações tático-estratégicas. Para tanto, através da metodologia de caráter eminentemente bibliográfico, realizamos um mapeamento de seu universo categorial que inicia com suas produções datadas entre o fim da década de 1950 (p.ex. *Educação e Atualidade Brasileira*, 1959) e os primeiros anos da década de 1960 (*Educação como prática da Liberdade*, 1965), período em que o autor apresenta nítidas vinculações com a estratégia do nacionalismo desenvolvimentista, reivindicada por ele pela perspectiva do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB). Na continuidade do mapeamento, o foco analítico foi direcionado às bases teóricas da *Pedagogia do Oprimido* (1968), obra em que Freire realiza um reordenamento categorial e, aparentemente, tenta apontar caminhos para outra vinculação estratégica. Nesta obra, portanto, Freire realiza uma crítica à estratégia anterior e lança as bases para uma nova concepção estratégica que somente irá se concretizar através de sucessivas adequações que terão como principal síntese seus escritos da década de 1990, sobretudo na *Pedagogia da Esperança* (1992). Apresentadas as principais categorias, dentre as quais aquelas que o autor sustentará até seus últimos trabalhos na década de 1990, levantamos algumas questões acerca dos desdobramentos estratégicos que a formulação teórica de Paulo Freire ilumina. Elucidando, por fim, como o pensamento político-pedagógico construído ao longo dos anos pelo autor influi e é, ao mesmo tempo, expressão da transição estratégica que levou a classe trabalhadora brasileira adotar a estratégia democrático-popular como concepção dominante.

Palavras-chave: Freire, Paulo; democracia; socialismo.

ABSTRACT

The present thesis aimed to analyze the political thought expressed in the work of Paulo Freire, elucidating its tactical-strategic connections. To do so, through the eminently bibliographic methodology, we mapped his categorical universe that begins with his productions dated between the end of the 1950s (eg. *Educação e Atualidade Brasileira*, 1959) and the early years of the 1960s (*Education: The Practice of Freedom*, 1965), a period in which the author presents clear links with the nationalism developmentist strategy, claimed by him, from the Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) perspective. In the continuity of the mapping, the analytical focus was directed to the theoretical bases of *Pedagogy of the Oppressed* (1968), a work in which Freire carries out a categorical reordering and, apparently, tries to point out ways for another strategic link. In this work, therefore, Freire criticizes the previous strategy and lays the foundations for a new strategic conception that will only materialize through successive adjustments that will have as their main synthesis his writings from the 1990s, especially in the *Pedagogy of Hope* (1992). Having presented the main categories, among which those that the author will sustain until his last works in the 1990s, we raise some questions about the strategic developments that Paulo Freire's theoretical formulation illuminates. Finally, we elucidating how the political-pedagogical thought built over the years by the author influences and is, at the same time, an expression of the strategic transition that led the Brazilian working class to adopt the democratic-popular strategy as the dominant conception.

Keywords: Freire, Paulo; democracy; socialism.

RESUMÉN

La presente tesis tuvo como objetivo analizar el pensamiento político expresado en la obra de Paulo Freire, dilucidando sus conexiones táctico-estratégicas. Para esto, a través de la metodología eminentemente bibliográfica, mapeamos su universo categórico que se inicia con sus producciones fechadas entre fines de la década de 1950 (por ejemplo, *Educação e Atualidade Brasileira*, 1959) y los primeros años de la década de 1960 (*Educación como Práctica de la Libertad*, 1965), período en que el autor presenta claros vínculos con la estrategia del nacionalismo desarrollista, reivindicada por él, desde la perspectiva del Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB). En la continuidad del mapeo, el foco analítico se dirigió a las bases teóricas de la *Pedagogía del Oprimido* (1968), la obra en que Freire realiza un reordenamiento categórico y, aparentemente, trata de señalar caminos para otro eslabón estratégico. En esta obra, por tanto, Freire critica la estrategia anterior y sienta las bases para una nueva concepción estratégica que sólo se materializará a través de sucesivos ajustes que tendrán como principal síntesis sus escritos de la década de 1990, especialmente en la *Pedagogía de la Esperanza* (1992). Presentadas las principales categorías, entre las cuales se encuentran las que el autor sostendrá hasta sus últimos trabajos en la década de 1990, planteamos algunos interrogantes sobre los desarrollos estratégicos que ilumina la formulación teórica de Paulo Freire. Dilucidando, por fin, cómo el pensamiento político-pedagógico construido a lo largo de los años por el autor influye y es, al mismo tiempo, expresión de la transición estratégica que llevó a la clase obrera brasileña a adoptar la estrategia democrático-popular como concepción dominante.

Palabras clave: Freire, Paulo; democracia; socialismo.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEB's - Comunidades Eclesiais de Base

FMLN - Frente Farabundo Martí para a Libertação Nacional

IDAC - Instituto de Ação Cultural

ISEB - Instituto Superior de Estudos Brasileiros

MCP – Movimento de Cultura Popular

MEC – Ministério da Educação

ONU - Organização das Nações Unidas

PCB – Partido Comunista Brasileiro

PCUS – Partido Comunista da União Soviética

PT - Partido dos Trabalhadores

PSOL - Partido Socialismo e Liberdade

SESI – Serviço Social da Indústria

SEC – Serviço de Extensão Cultural

SNFP - Secretaria Nacional de Formação Política

URSS - União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

USAID - Agency for International Development

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1. O EMBRIÃO DE UMA PEDAGOGIA PARA A DEMOCRACIA	27
1.1 DE <i>EDUCAÇÃO E ATUALIDADE BRASILEIRA À EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE</i> : ELABORAÇÕES TEÓRICAS EM UMA SOCIEDADE “INTENSAMENTE CAMBIANTE”	29
1.1.1 O nacionalismo desenvolvimentista e a resposta no campo pedagógico	30
1.1.2 Um breve comentário sobre as disputas políticas envolvendo um método	35
1.2 NOS LIMITES DA DEMOCRACIA: ELITE E POVO EM DIÁLOGO	40
2. AS BASES POLÍTICO-TEÓRICAS DA PEDAGOGIA DO OPRIMIDO	49
2.1 NOTAS INTRODUTÓRIAS SOBRE A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO: MEDO DA LIBERDADE, SECTARIZAÇÃO E RADICALIZAÇÃO	54
2.2 UM MAPEAMENTO DE SEU UNIVERSO CATEGORIAL	58
2.2.1 Sobre a análise concreta, existencial, de opressão.....	69
2.2.2 O diálogo e seus fundamentos	78
2.2.3 Observações sobre a Situação-limite, os temas geradores e o universo temático.....	85
2.3 TEORIA DA AÇÃO DIALÓGICA	94
2.3.1 Co-laboração contra Conquista	95
2.3.2 Unir para libertar contra dividir para manter a opressão	97
2.3.3 Organização contra a manipulação	101
2.3.4 Síntese cultural contra a invasão cultural	105
3. . DA CONSTRUÇÃO DE UM “SOCIALISMO DEMOCRÁTICO”	111
3.1 A “REVOLUÇÃO AUTÊNTICA” EM PAULO FREIRE	111
3.1.1 O papel da conscientização no processo revolucionário	118
3.2 3.2 PÓS-MODERNIDADE PROGRESSISTA COMO SOLUÇÃO DIALÉTICA	126
3.2.1 O progressismo como “terceira via”	127
3.2.2 Pactos e acordos: inflexões táticas para um novo momento histórico?	133
3.2.3 Da crítica ao sectarismo pela perspectiva progressista	140

4. SERIA A PEDAGOGIA DEMOCRÁTICO-POPULAR EXPRESSÃO DE UMA ESTRATÉGIA?	154
4.1 O MOVIMENTO DA ESTRATÉGIA DEMOCRÁTICA NO BRASIL	154
4.2 APONTAMENTOS CRÍTICOS SOBRE A ESTRATÉGIA DEMOCRÁTICA E SUA PEDAGOGIA	168
4.2.1 A formação política da estratégia democrático-popular e sua relação com o legado freireano	173
4.2.2 Elementos basilares para uma pedagogia democrático-popular	177
CONSIDERAÇÕES FINAIS	202
REFERÊNCIAS	211
APÊNDICE 01 – TRADUÇÃO LIVRE DA ENTREVISTA AO IDAC	216
APÊNDICE 02 – CRONOLOGIA RESUMIDA	233

INTRODUÇÃO

O botão desaparece no desabrochar da flor, e poderia dizer-se que a flor o refuta; do mesmo modo que o fruto faz a flor parecer um falso ser-aí da planta, pondo-se como sua verdade em lugar da flor: essas formas não só se distinguem, mas também se repelem [...] Porém, ao mesmo tempo, sua natureza fluida faz delas momentos da unidade orgânica, na qual, longe de se contradizerem, todos são igualmente necessários.

(Hegel – Fenomenologia do espírito)

Em sua obra seminal, a Fenomenologia do Espírito, Hegel escreve um brilhante prefácio realizando uma crítica sobre o próprio ato de prefaciар. Esta opção que à primeira vista parece ser uma grande contradição – e talvez o seja, visto que o contraditório não é em si um aspecto negativo, mas parte do real – tomada para iniciar uma das mais importantes obras do filósofo alemão, faz todo sentido dentro do legado filosófico proposto pelo autor.

É que, em muitos casos, a exposição das finalidades de uma obra, das suas circunstâncias, das relações com aquilo que já se produziu sobre um determinado tema, dá “a aparência de que é no fim e nos resultados últimos que se expressa a Coisa mesma, e inclusive sua essência consumada; frente a qual o desenvolvimento [da exposição] seria, propriamente falando, o inessencial” (HEGEL, [1807] 2014, p. 23).

Parece que Marx - como bom hegeliano que, de tão bom, o superou -, percebeu a tempo e se apropriou metodologicamente desta compreensão quando ao escrever um prefácio para seu texto chamado Para a crítica da Economia Política, de 1859, diz

Suprimo uma introdução geral que havia esboçado, pois, graças a uma reflexão mais atenta, parece-me que toda antecipação perturbaria os resultados ainda por provar, e o leitor que se dispuser a seguir-me terá que se decidir a ascender do particular para o geral. Por outro lado, poderão aparecer aqui algumas indicações sobre o curso dos meus próprios estudos político-econômicos (MARX, [1859] 1974, p.134).

Outros autores, que não somente Marx, adotaram este procedimento. Parece ser o caso, no campo da literatura, do Brás Cubas de Machado de Assis quando ao escrever o prólogo de suas Memórias Póstumas afirma: “[...] evito contar o processo extraordinário que empreguei na composição destas Memórias,

trabalhadas cá no outro mundo. Seria curioso, mas nimiamente extenso, e aliás desnecessário ao entendimento da obra. A obra em si mesma é tudo [...]” (ASSIS, [1881] 2021, p.11).

Pois, bem. Em tempos de produções acadêmicas aceleradas, em que domina uma concepção de ciência de resultados, exige-se que uma introdução cumpra o papel de entregar ao leitor todos aqueles elementos que garantam a promessa de que vale a pena permanecer nesta leitura.

Contudo,

A exigência de tais explicações, como também o seu atendimento, dão talvez a aparência de estar lidando com o essencial. Onde se poderia melhor exprimir o âmago de escrito filosófico que em seus fins e resultados? E esses, como poderiam ser melhor conhecidos senão na sua diferença com a produção da época na mesma esfera? Todavia essa tarefa, quando pretende ser mais que o início do conhecimento, e valer por conhecimento efetivo, deve ser contada entre as intenções que servem para dar voltas ao redor da Coisa mesma, combinando a aparência de seriedade e de esforço com a carência efetiva de ambos (HEGEL, [1807] 2014, p. 24).

Não é incomum, inclusive, adiantar as principais categorias analíticas mesmo não tendo ainda se prestado contas suficientes sobre a gênese e desenvolvimento do objeto. Assim, dá-se a impressão, também, de que as categorias são selecionadas a prioristicamente e o objeto de estudo é apenas algo que nelas deve ser encaixotado, quando o esforço maior é conseguir revelar como se extraiu o universo categorial de análise pelas exigências do próprio objeto.

A verdade, pois, está no todo e o todo é o seu processo de constituição. Por esta razão, nesta introdução daremos breves indicações sobre o curso de nosso estudo. Nossa intenção, ao adentrar ao tema, foi desde sempre captar o movimento que o fenômeno estudado empreende ao longo da história. Assim, a exposição do movimento, não pode se dar pelo isolamento dos resultados, mas justamente pela captura e elucidação de seu próprio desenvolvimento.

A presente introdução, pois, trará uma síntese do caminho que trilhamos para chegar ao desenvolvimento do estudo. Não será mais do que isso: uma introdução ao conhecimento. Qualquer adiantamento poderia comprometer seus resultados e isso poderá ficar entendido para todos aqueles e aquelas que percorrerão, junto com autor, cada um a seu modo, o processo de sua constituição.

Desta forma, a pergunta que tentaremos responder nesta introdução é: como chegamos à necessidade de um estudo como esse? Pergunta aparentemente simples, mas que, por vezes, passa longe de muitos trabalhos ligados à produção

intelectual vinculada à Universidade, apresentando os temas de pesquisa reduzidos a uma mera escolha de gosto pessoal. Isto esconde dimensões importantes da produção do conhecimento na sociedade do capital e dilemas que os pesquisadores que defendem o projeto histórico da classe trabalhadora precisam enfrentar quando empreendem um esforço de pesquisa nesse espaço. Vejamos, pois, como se deram nossos primeiros passos rumo ao objeto...

A classe trabalhadora, no Brasil e no mundo, vive um período de profundas derrotas. A crise do capital intensifica, através das contratendências operadas pelos capitalistas e seu Estado, o processo de exploração no qual os trabalhadores estão cotidianamente submetidos. Soma-se a isso o insuficiente nível organizativo em que a classe se encontra, como resultado histórico da aposta em estratégias reformistas, fazendo com que nenhuma resposta ofensiva possa ser dada ao enfrentamento da realidade. Neste contexto, o debate sobre estratégia é, ainda mais, imprescindível.

A questão prudente a se fazer nesse momento seria: por que fomos derrotados?² Ou, poderíamos perguntar também: Quais caminhos nos levaram, justamente, ao destino que pretendíamos negar? São, sem dúvidas, grandes questões e suas respostas virão a partir do próprio movimento da classe trabalhadora.

De nossa parte, dentro de nossa reduzida possibilidade de contribuição, percebemos a necessidade de nos debruçarmos sobre aqueles elementos que herdamos e incorporamos de tal forma que passam a figurar como nosso lugar comum. Lugar seguro que estabelecido, parece não necessitar de crítica. Afinal, muitas vezes, são sobre esses elementos que construímos nossa experiência histórica.

Nesse sentido é que lançamo-nos à investigação de nossos grandes formuladores que, agora, decantados pelo tempo e por nossos caminhos históricos, temos melhores condições de analisar em relação aos aspectos que o “respeito às coisas ignoradas”³ não permitia. A mitificação dos elementos da teoria que informa a estratégia, além de entrar em contradição com o pensamento dos próprios formuladores – que em grande parte desejavam desvelar a realidade e fornecer

² Cabe salientar que nos referimos à “derrota” em seu sentido estratégico, ou seja, a incapacidade, no período recente, da classe trabalhadora pautar seu projeto histórico. Isto, porém, nada tem a ver com a posição derrotista em que os trabalhadores estariam definitivamente derrotados. Pelo contrário, é preciso reconhecer os equívocos estratégicos para, assim, forjar um novo ciclo rumo à emancipação humana.

³Cf. Graciliano Ramos, Os amigos de Machado de Assis. Revista do Brasil. 1939.

respostas consequentes -, é a base para a nossa própria incompreensão estratégica e, por consequência, para nossos maiores erros.

Tais indagações iniciais, somadas, também, ao nosso interesse no entendimento de como isso se expressa no campo da educação, nos levou àquele que - ao nosso ver - pode ser considerado a maior síntese, no campo educacional, do debate em torno das concepções estratégicas. Tanto que é praticamente impossível tratar da história do pensamento pedagógico no Brasil, quiçá no mundo, sem dedicar devida atenção ao legado deixado pela obra de Paulo Reglus Neves Freire. O número de traduções e edições de seus escritos, de centros e institutos que homenageiam seu nome e de projetos que o reivindicam, revela que, talvez, estejamos falando do intelectual brasileiro que obteve o maior grau de notoriedade e influência internacional, até os dias atuais.

Autor de uma vasta obra, Freire registrou suas proposições mais importantes em uma janela histórica que inicia em 1959 (em *Educação e Atualidade Brasileira*, sua tese de concurso) e vai até 1997 (em *Pedagogia da Indignação*), ano de sua morte. Escreve, pois, em um período de intensificação da luta de classes, manifestada nas revoluções - sobretudo a cubana e chinesa -, na ascensão e queda da República Democrática Alemã e dos grupos revolucionários que tiveram que enfrentar as ditaduras civis-militares na América Latina, na guerra fria, entre outros acontecimentos.

No Brasil em que se forma Paulo Freire, grande parte dos intelectuais e militantes estavam preocupados na elaboração de uma estratégia que rompesse de vez com os considerados vestígios coloniais e que pudesse colocar o Brasil como nação independente, industrializada e democrática que, traduzido aos termos empregados à época, significava realizar a etapa da revolução burguesa no país. Cabe salientar que estamos compreendendo estratégia aqui como a “teorização da combinação entre as diversas formas particulares e momentos singulares de embate entre os blocos em presença, tendo em vista atingir seus objetivos” (IASI; FIGUEIREDO; NEVES, 2019, p. 14). No caso da luta de classes, a estratégia só consegue se realizar quando conquista a hegemonia entre os trabalhadores conduzindo suas diversas frações a um objetivo comum.

É nesse terreno que Freire formula uma proposta pedagógica consequente e, naquele momento, com um papel tático fundamental: alfabetizar para inserir as massas aos ritos da democracia e às instituições democráticas. Partir da

alfabetização não é um acaso, ou um unicamente um gosto de cunho pessoal - ainda que o fosse. Freire tinha um papel a cumprir e encontrou na leitura do mundo o seu meio de fazê-lo.

Suas proposições com base em um relativo consenso - o da necessidade de democratizar o Brasil - foram, em um primeiro momento, aclamadas e criticadas por um grande leque político, à direita e à esquerda. Contudo, foi na ditadura civil-militar que se construiu uma caricatura de Freire, conectando sua imagem e propostas com o projeto de governo de João Goulart - do qual realmente ele, em certa medida, participou -, e consequentemente ao comunismo. Esta última vinculação - diga-se de passagem - completamente equivocada já que Paulo, como veremos, neste período, nutria profundas discordâncias e uma verdadeira recusa à estratégia de ruptura revolucionária e às experiências comunistas, sobretudo a soviética.

Se por uma lado a ditadura conseguiu forçar o exílio de Freire, acabando com o Programa Nacional de Alfabetização no qual ele estava incumbido e quebrando um suposto consenso em relação ao seu método, por outro, não foi capaz de apagar suas contribuições que ao longo dos anos se espalharam, agora não só no país, mas, principalmente, no exterior. Por uma reviravolta da história, com tons de sátira, ao tentarem sucumbir com o pensamento freireano que se desenvolvia, acabaram por propiciar a ele o contato com aquilo que lhe faltava: a realidade social para além do Brasil e as diferentes formas organizativas que as classes trabalhadoras dos outros países mantinham para se contrapor à sociedade do capital.

Uma série de fatores possibilitou seu reconhecimento, eles vão desde aspectos internos de sua produção, como a amálgama de referenciais distintos - por vezes, antagônicos - que fez com que, posteriormente, um vasto público se aproximasse de seus escritos; até aspectos externos como a relação que Freire soube tecer com grupos dedicados à formular acerca da estratégia política, como o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), quando ainda vivia no Brasil; e depois, em exílio, no convívio com o Partido Democrata Cristão, e entre outros grupos no Chile; nas assessorias pedagógicas que prestou - quando dedicado ao trabalho no Conselho Mundial das Igrejas (CMI) e no Instituto fundado por ele (IDAC – Instituto de Ação Cultural) em países africanos que travavam suas lutas anticoloniais e etc.

Por todas essas razões, e muitas outras que veremos ao longo desta tese, mesmo tendo falecido em 1997, Freire deixou uma contribuição no campo político e pedagógico que ainda pulsa forte em Institutos e Centros de Educação Universitários espalhados pelo mundo e, talvez aqui mais importante, junto às escolas de formação política de partidos à esquerda e movimentos sociais.

Ainda que muito citado e reivindicado, porém, são muito frequentes as abordagens que tomam as formulações de nosso mestre brasileiro em, pelo menos, três sentidos: 1) descontextualizado (portanto, “desumanizado”⁴) do cenário político - nacional e mundial - no qual o autor, profundamente engajado, respondera com suas formulações; 2) fragmentado da totalidade de seu pensamento, a partir de citações dispersas que desconsideram a obra da qual foi retirada ou, quando muito, o uso de uma de suas obras, sem considerar seu conjunto; 3) desvinculado do debate estratégico.

No presente trabalho, não temos como objetivo investigar aquilo que fizeram com a obra de Freire, ou seja, as leituras que foram feitas e difundidas sobre o autor. Nos deteremos, contudo, no último sentido supracitado, a sua vinculação estratégica. Nosso tema de pesquisa, portanto, se refere à construção das compreensões teórico-políticas tecidas por Freire ao longo de sua trajetória⁵. Por isso, a pergunta que surgiu ao longo da primeira aproximação ao objeto foi: qual seria a base político-estratégica na qual Paulo Freire opera suas principais formulações?

Essa questão nos conduziu a realizar um mapeamento dos fundamentos e do sentido social da produção freireana que, como já demarcamos, vai de 1959 a 1997. A exposição desse mapeamento se encontra nos três primeiros capítulos desta tese em que, mesmo correndo o risco de cansar o leitor, optamos por nos manter “rente ao texto”. É dizer, para não cair no erro comum de apresentar o autor distanciado de seu contexto e da própria integralidade de seu pensamento, expusemos seu universo categorial partindo das obras originais, contextualizando-as, sinalizando com rigor as datas em que foram produzidas, indicando as principais

⁴Diria Graciliano Ramos, tratando de quando um autor é tomado a partir de mitificações e não pela sua contextualização histórica, nos aproximando dos mitos e nos afastando de um autor mais real, por assim dizer, humanizado. Cf. Graciliano Ramos, *Os amigos de Machado de Assis*. Revista do Brasil. 1939.

⁵Com o intuito de facilitar a compreensão dos caminhos tomados por Freire, no *APÊNDICE 2* deste documento, o leitor poderá consultar uma biografia resumida da vida e obra de nosso autor.

transformações em seus pressupostos de uma obra à outra, bem como, o fio condutor que confere a coerência do pensamento de Freire.

Tal movimento possibilitou a compreensão de que nosso autor se manteve, dos primeiros escritos até os últimos, perseguindo uma questão fundamental que poderíamos resumir da forma que segue: na sociedade em que vivemos os homens estão impedidos de exercer a sua vocação ontológica de *ser mais*. A transformação da sociedade, portanto, deveria ser realizada através de uma estratégia que possibilitasse aos homens alcançar a liberdade. A liberdade é, pois, o objetivo estratégico.

Em um primeiro momento, quando se encontrava mais próximo de uma estratégia nacional desenvolvimentista, Freire acreditava que as barreiras para a realização da vocação ontológica dos homens se davam, principalmente, pela existência de nações que não eram *sujeitos de si*, subordinadas às metrópoles. O caminho era, pois - rompendo com a herança colonial -, colocar o país nos trilhos de sua fase nacional por meio do fortalecimento das instituições democráticas e da industrialização nacional. É justamente aí, devido ao fato de que na época os analfabetos não pudessem votar, que a alfabetização figura como uma ação indispensável para a inserção do povo à democracia.

Em um segundo momento, que se materializa teoricamente em sua obra mais aclamada, na *Pedagogia do Oprimido* (1968), Freire - já em exílio - realiza uma adequação de alguns de seus pressupostos. Talvez, a mudança mais aparente em relação às suas formulações anteriores, seja o fato de deslocar a centralidade do nacionalismo para colocar em seu lugar a divisão de classes sociais que, em sua abordagem, estabelecem-se enquanto opressores e oprimidos.

Ou seja, o problema permanece: em nossa sociedade os homens estão impedidos de realizar a sua vocação ontológica de *ser mais*. Agora não mais porque vivem em um território nacional subordinado a outro, ainda que os países estabeleçam de fato, e Freire não negue, uma relação de subordinação entre periferia e metrópole. Porém, o contato com outras realidades nacionais - Peru, Chile e EUA, nessa época -, somada às críticas recebidas pelos seus primeiros escritos, exigiu de nosso autor o deslocamento analítico da nação para a classe.

O cotejamento entre as ideias apresentadas em *Educação como Prática da Liberdade* (1965) e a *Pedagogia do Oprimido* (1968), que nos exigiu concentrar particulares esforços neste último, possibilitou aventar a seguinte hipótese: Freire

não realizara uma ruptura com seus fundamentos anteriores, mas uma adequação dos mesmos. Esta adequação, no qual Freire precisou fazer para responder à realidade, passa por dois movimentos: 1) a incorporação de citações de autores que não figuravam em suas predileções iniciais, como Lênin, Che, Mao entre outros, dentro e fora da seara marxista; 2) a dialética como a principal defesa argumentativa contra as críticas que apontavam os desvios idealistas em sua obra.

Somados ao deslocamento do escopo analítico que foi da nação para a classe, estes foram os outros dois grandes saltos que o autor fez em relação às obras anteriores. Apesar de não tomar a *Pedagogia do Oprimido* como sua síntese mais acabada, temos como hipótese correlata de que seja nela em que Freire constrói, a partir das adequações supracitadas, a base fundamental para sustentar seu pensamento político-estratégico posterior. Por isso, a leitura pormenorizada que apresentamos desta obra.

É no escrito de 1968 em que o diálogo, como a via prática para se chegar ao objetivo estratégico, a liberdade, ganha toda a sua potencialidade. Este também é um dos pressupostos que, aparentemente, Freire iria sustentar até os seus últimos escritos. Ter encontrado essa compreensão na obra do autor nos possibilitou considerar, também, uma segunda hipótese: para Freire a análise da realidade que visa a transformação deve ser produto do diálogo. Considerando que a estratégia revolucionária é resultado de uma análise da realidade e esta é fruto do diálogo, a própria estratégia seria, para o autor, também, fruto do diálogo.

A respeito de quem seriam os sujeitos dessa compreensão estratégica, Freire defenderá, no escrito de 1968, que a análise da realidade não pode ser feita nem somente pelo povo nem pelas lideranças revolucionárias sozinhas, pois a teoria é produzida na dialogicidade e a construção de uma estratégia para a transformação do real também acontece por esse diálogo. A democracia, dessa forma, é entendida como a realização política do diálogo.

A estratégia como fruto do diálogo vem acompanhada de uma crítica, por parte de Freire, ao modelo de partido de vanguardas que, em sua visão, tentava propagandear aos oprimidos sua própria visão de mundo procedendo, assim, como as classes dominantes, isto é, impedindo os oprimidos de serem protagonistas de sua própria história.

Diálogo, democracia e liberdade são, pois, categorias chaves na interpretação da realidade e nas proposições freireanas. Nosso objetivo é

compreender a base estratégica na qual Freire ergue seu universo categorial e para isso percorremos o caminho para qual suas categorias apontam, buscando seus fundamentos.

Nos escritos posteriores à 1968, Freire continua realizando pequenas adequações, mas parece manter a defesa de suas posições no que é fundamental. A leitura da integralidade de sua obra revela que é na década de 1990, após ter retornado do exílio ao Brasil, que o autor produzirá sua síntese definitiva, dando coerência a todas pequenas adequações realizadas ao longo dos anos, resolvendo dilemas político-teóricos que acompanharam sua trajetória e iluminando caminhos para as necessidades da classe naquela quadra histórica. O faz através do escrito chamado *Pedagogia da Esperança* de 1992.

Envolvido na militância partidária pela construção do Partido dos Trabalhadores, nosso autor encontra o terreno que organiza suas desavenças com a estratégia democrático-nacional, que compartilhava no fundamental a concepção do nacionalismo desenvolvimentista defendida por ele em seus primeiros escritos, e lança as bases para a defesa de uma estratégia democrático-popular. Talvez aqui estejamos no momento mais importante para o desenvolvimento desta tese.

Um estudo sobre a concepção estratégica em que Freire se vinculava se justifica, portanto, pois o autor parece ser a expressão de uma transição estratégica da classe. Entende-lo, nesta perspectiva, não se trata apenas de compreender melhor um autor qualquer, pois Freire não é um autor qualquer. Ele foi aquele quem assumiu tão fidedignamente o compromisso com sua classe que tornou-se uma notável expressão dela ao mesmo tempo em que informava os seus caminhos.

Neste momento, a questão matricial que impulsionou este trabalho se desdobra em uma série de questões a serem respondidas pelo desenvolvimento do estudo. Deste modo, como Freire fará a transição de uma defesa estratégica à outra? Haverá ruptura basilares em seu pensamento? Ao mesmo tempo, qual seria o fio condutor que confere coerência entre as obras? Se tratando de um pensador que se ocupou em formular um pensamento político-pedagógico comprometido com a transformação do mundo, qual a base material e objetiva pela qual o autor movimenta suas formulações? Quem seriam os sujeitos protagonistas da “libertação”? Qual o papel do partido e qual concepção organizativa ele assumir para conduzir a classe em sua estratégia? Aliás, deve o partido conduzir a classe para a realização da estratégia? Qual o teor da crítica que Freire faz à estratégia

comunista? Por fim, quais as principais táticas para alcançar a estratégia, seria o diálogo, a conscientização? Ou seria o diálogo a própria estratégia? Qual o papel da educação e da alfabetização no movimento da classe?

Por se tratar do momento mais importante, qualquer antecipação pode conferir equívocos de interpretação. O leitor interessado terá, pois, que acompanhar o próprio desenvolvimento da tese. Porém, cabe um comentário para o leitor lembrar ao longo do estudo: ao nosso ver, Freire parece acompanhar no plano teórico, o movimento estratégico realizado pela classe trabalhadora no país.

Apesar de ser um autor que defendia abertamente suas posições, Freire é tomado quase sempre descolado do debate político-estratégico. É preciso, pois, tomá-lo pela raiz. Aliás, somente assim é possível compreender de fato suas formulações, sobretudo, as pedagógicas. Por isto a necessidade de um trabalho como este que submeta à prova os lugares comuns de nossa classe.

Para tanto, dividimos a presente tese em quatro capítulos estruturados da seguinte forma:

O **capítulo I** denominado *O embrião de uma pedagogia para a democracia* em que apresentamos os primeiros trabalhos de fôlego de Paulo Freire, bem como, o contexto em que foi escrito, as polêmicas envolvidas e suas conexões teórico-políticas com a estratégia nacional desenvolvimentista.

O **capítulo II**, *As bases político-teóricas da Pedagogia do Oprimido*: em que são apresentadas ao leitor as adequações realizadas por Freire em relação às obras anteriores, bem como, o fio condutor que confere uma notável coerência em seu pensamento. É possível conferir também um detalhamento sobre a *teoria da ação dialógica* defendida por Freire na escrita deste livro.

O **capítulo III** chamado *Da construção de um socialismo democrático* no qual o leitor encontrará a compreensão de Freire acerca da estratégia revolucionária e suas contribuições, sobretudo, no aspecto do papel em que a conscientização teria no processo revolucionário. É ainda neste capítulo que daremos um salto no tempo histórico elucidando, pela obra madura do autor, como ele resolve dilemas antigos que enfrentava na construção de seu pensamento estratégico.

Por fim, o **capítulo IV** em que, terminada a exposição dos principais elementos teóricos capturados na obra de Freire, temos as condições de abrir os principais flancos de discussões expostos pelo próprio objeto. Submetendo o autor ao debate histórico da crítica materialista sobre o idealismo, averiguando por quais caminhos estratégicos sua compreensão da realidade aponta e perquirindo aquela que parece ser a grande questão na qual o autor tentou enfrentar: Os fundamentos mobilizados por Freire o vinculam a uma estratégia da revolução que tenha uma base material a ser revolucionada ou a uma estratégia democrática que apesar de ter uma base objetiva, a da opressão, entende que esta deve ser transformada no âmbito, quase que exclusivo, da política?

1. O EMBRIÃO DE UMA PEDAGOGIA PARA A DEMOCRACIA

Precisamos louvar o Brasil. Não é só um país sem igual. Nossas revoluções são bem maiores do que quaisquer outras; nossos erros também.

(Carlos Drummond de Andrade - Hino Nacional)

Para o presente estudo dedicaremos um fôlego maior nas obras de Freire elaboradas após 1964 - ano de prisão e exílio ocasionados pelas pressões exercidas em um período de ditadura civil-militar - até seus últimos escritos da década de 1990. Adotamos tal procedimento por alguns motivos importantes ao desenvolvimento deste trabalho que assim seguem:

O primeiro, reside no fato de que Paulo Freire vai, aparentemente, se distanciando de alguns referenciais que lhe eram caros durante a produção de suas primeiras obras, as transformações em sua vida política, no cenário nacional e mundial, levam-no a abandonar certas referências e adotar novas, ainda que com muitas continuidades visto que a amálgama de referenciais é uma característica absoluta do autor. O segundo motivo é que neste trabalho temos como objetivo perquirir os caminhos que nos levem à compreensão da relação do pensamento pedagógico de Freire com a estratégia de luta dos trabalhadores no Brasil e parece-nos que sua obra madura é a parte mais fundamental para elucidar este objeto.

Ademais, já é de conhecimento o trabalho de Vanilda Paiva ([1985] 2000) intitulado *Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista*, estudo sobre as obras de Freire no pré-1964 que, ao nosso ver, capta com lucidez este período importante na produção político-teórica do intelectual pernambucano. Paiva retoma os conceitos utilizados por Freire e vai à raiz epistemológica destes, elucidando suas fontes e seu conteúdo político. Ainda que se necessite uma leitura crítica, contundente e atualizada sobre o trabalho de Paiva – o que não é objetivo do presente texto – consideraremos aqui, o que é mais importante para nossas discussões, a vinculação de nosso autor com a estratégia do nacionalismo desenvolvimentista⁶.

⁶ Aqui cabe uma constatação: na época de seu lançamento, o trabalho de Paiva ([1985] 2000) foi considerado uma crítica estritamente 'acadêmica' pautada em pressupostos 'marxistas ortodoxos', pelos estudiosos de Freire. Apesar de ser um livro editado mais de uma vez no país, isto minimizou a discussão crítica que ele bem suscitara. Mesmo assim, ele deixou marcas profundas, fazendo com que todo aquele que queira estudar os primeiros escritos freireanos tenha que se ater à sua relação com o nacionalismo desenvolvimentista. Alguns diálogos de freireanos com o texto de Paiva podem ser encontrados em: Torres (1996) e Scocuglia (2019).

Voltemos ao autor. Paulo Freire, reconhecido intelectual brasileiro, forneceu grandes contribuições ao debate educacional através de sua obra, que data dos fins da década de 1950 até os anos 1990, hoje conhecida e traduzida em diversos países. Inicialmente Freire escreve vivendo em um Brasil em consideráveis transformações e, para entendê-lo, transita entre diferentes correntes teóricas que passam desde apropriações de alguns intelectuais como Oliveira Vianna ou em perspectivas teóricas distintas como o existencialismo (ex. Karl Jaspers), o vitalismo (ex. José Ortega y Gasset), o culturalismo (ex. Roland Corbisier), o nacionalismo desenvolvimentista do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), o personalismo no pensamento católico progressista (ex. Emmanuel Mounier), até a grande influência de determinados autores como Guerreiro Ramos, Álvaro Vieira Pinto e Anísio Teixeira.

Em que pese, e – para ser coerente com o próprio autor - seja realmente necessária uma leitura crítica de sua obra, um fator é inegável: Paulo Freire, enquanto intelectual de seu tempo, buscou fornecer respostas politicamente consequentes para os problemas enfrentados por todos os grandes intelectuais que naquela quadra histórica estavam atentos às transformações que ocorriam no mundo e, em especial, no Brasil. Seu trabalho se propõe e realiza a difícil missão de transpor à educação as principais sínteses teóricas de sua época construindo, assim, um pensamento educacional que, aparentemente, está sempre em movimento. Elaboração somente possível se calcada em uma estratégia política.

Parece-nos, então, necessário entender sobre este educador que, desde os círculos de cultura do Movimento de Cultura Popular de Pernambuco na década 1960, muitos esforços empreendeu para a elaboração de um método que possibilitasse às pessoas uma determinada leitura da realidade, pois, “o homem é consciente e, na medida em que conhece, tende a se comprometer com a própria realidade” (FREIRE, [1976] 1979, p. 21). Tal feito nos exige buscar respostas para questões de fundo, afinal, sobre quais bases se assentava a leitura da realidade que o próprio Freire fazia? Ao seu modo de ver, quais são os caminhos estratégicos que os trabalhadores deveriam percorrer para conquistar, em suas palavras, a “emancipação” ou a “libertação”? De qual “emancipação/libertação” se trata? Estas questões, por sua vez, nos levaram - desde a leitura das primeiras obras do autor - a uma categoria que permanece em todos os períodos de sua produção: a democracia.

Neste sentido que, apesar deste trabalho se deter mais detalhadamente na produção de Paulo Freire no pós-1964, pelas razões já explicitadas, é mister visitarmos seus primeiros escritos, os quais já revelam muito de suas intenções que seriam desenvolvidas ao longo dos anos e a relação da sua produção com uma determinada concepção de democracia.

1.1 DE *EDUCAÇÃO E ATUALIDADE BRASILEIRA* À *EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE*: ELABORAÇÕES TEÓRICAS EM UMA SOCIEDADE “INTENSAMENTE CAMBIANTE”

Em 1965⁷, numa espécie de prefácio no qual Freire chamou de “esclarecimento” para a sua obra *Educação como Prática da Liberdade* o autor faz alguns adendos para os leitores: seus esforços até então eram uma tentativa de resposta à atualidade brasileira; responder à atualidade brasileira implicava optar entre uma sociedade “do ontem”, “fechada”, sem povo, dominada pelas elites e com uma educação para a domesticação ou uma sociedade “do amanhã”, “aberta” com o povo sendo o sujeito de sua História e com uma educação para a mudança, para a libertação (FREIRE, [1965] 2006, p. 43-45). Freire, como bem se sabe, opta pela educação “libertadora”, aquela que naquele momento histórico da sociedade brasileira poderia aclarar a consciência das massas sem – destaca o autor – massificá-las.

Esta nota introdutória guarda muitos elementos importantes que nos servirão para entender não só este primeiro, mas também, períodos posteriores na produção político-teórica de Freire. Antes de trazer aqui os aspectos mais relevantes para o presente trabalho, cabe uma observação: *Educação como Prática da Liberdade* é uma reescrita de sua tese *Educação e Atualidade Brasileira*⁸. É uma obra que, arriscaríamos dizer, sintetiza não somente os primeiros esforços intelectuais de fôlego do autor, mas capta, ainda que provisoriamente, uma transição no que diz respeito às suas concepções estratégicas devido, entre outras coisas, a ditadura civil-militar de 1964, a queda de adesão à perspectiva do nacionalismo

⁷ A primeira edição que tivemos no Brasil foi publicada dois anos após a publicação chilena, em 1967, portanto.

⁸ Tese de concurso para a cadeira de História e Filosofia da Educação na escola de belas artes de Pernambuco, defendida em 1959.

desenvolvimentista do ISEB⁹ - até então, sua grande escola - e a leitura menos tecnocrática e mais personalista sobre a educação.

Segundo Paiva,

Absorvido pelo trabalho prático desde a criação do seu método, restara a Freire pouco tempo para o trabalho teórico, e quando a queda do governo Goulart o obriga a parar, ele precisa recuperar o seu ponto de partida em 1959. Estamos, efetivamente, diante de "um atraso relativo da teoria". Freire não pudera ainda digerir as novas influências e incorporar teoricamente novas posições; por isso, sua consciência teórica já não dava conta de toda a sua prática e ele carecia, naquele momento, de instrumentos teóricos e metodológicos que possibilitassem uma reinterpretação da realidade e uma revisão profunda do seu discurso pedagógico. Um esforço mais consequente nesta direção ele o fará mais tarde e Pedagogia do oprimido é o seu resultado ([1985] 2000, p. 141).

Voltando aos elementos centrais do “esclarecimento” feito em 1965 por Freire poderíamos perguntar: o que quer dizer o autor quando se refere à “atualidade brasileira”? Qual seria a caracterização dessa sociedade do ontem, “fechada”¹⁰, “sociedade sem povo”? E o que seria esse novo projeto de sociedade tendo o povo como sujeito protagonista da história? Por fim, do que se trata “aclerar a consciência das massas”, mas sem “massificá-las”? Para responder tais questões parece-nos essencial entender alguns dos fundamentos que subsidiavam uma determinada leitura da realidade e que foram formulados em um esforço coletivo no que podemos chamar de a grande escola de formação de Freire na década de 1950, o ISEB.

1.1.1 O nacionalismo desenvolvimentista e a resposta no campo pedagógico

O ISEB, fundado em 1955 sob o governo Café Filho - ainda que seja fruto de estudos feitos no período Vargas - ligado ao Ministério de Educação e Cultura reuniu em sua curta, porém, intensa existência, intelectuais dos mais variados

⁹ Ainda que seja possível notar uma breve ruptura com determinados elementos do pensamento isebiano - não só por opção de Freire, mas pelo movimento do real que levou muitos intelectuais abandonarem tal perspectiva - concordamos com Paiva ([1985] 2000, p. 174) que em *Educação como Prática da Liberdade* Freire ainda sustenta o nacionalismo desenvolvimentista no que lhe é fundamental.

¹⁰ Freire trabalha com o binômio “sociedade fechada” e “sociedade aberta” apoiando-se na obra de Karl Popper intitulada *A sociedade democrática e seus inimigos* de 1945. Como se sabe, Popper – ao lado de Friedrich Hayek, Ludwig von Mises, Milton Friedman entre outros – foi fundador da Sociedade Mont Pèlerin em 1947, organização criada com o objetivo de difundir os valores liberais. Veremos, mais adiante, que Freire frequentemente irá trabalhar com binômios, por exemplo: autoritarismo x democracia, aberto x fechado, radical x sectário. A influência de Popper, mais especificamente, vai aparecer em *Educação como Prática da Liberdade*, essa é uma das mudanças em relação ao texto inicial de *Educação e Atualidade Brasileira*.

posicionamentos político-teóricos que formavam um espectro tão amplo que abrangia desde apoiadores e militantes do integralismo, como Roland Corbisier, até comunistas como Nelson Werneck Sodré. A ligação entre estes diferentes e antagônicos pensadores - o que mais tarde se desdobraria em uma ruptura interna - era a questão do desenvolvimento nacional.

O ISEB cumpria a função de racionalizar o “atraso” relativo ao desenvolvimento do país, reunindo em sua órbita intelectuais de diferentes perspectivas com a mesma finalidade: discutir e elaborar pressupostos para a compreensão da realidade brasileira e divulgá-la de forma nacionalizada. Como mostra Neves (2016, p. 440), para intelectuais como Carlos Nelson Coutinho, e tantos outros - acrescentaríamos - o ISEB cumpriu um papel de formação intelectual muito mais abrangente do que a escola uspiana, por exemplo.

Para analisar a questão nacional os isebianos, cada qual ao seu modo, lançavam mão de correntes teóricas diversas o que resultou, para muitos de seus participantes, em elaborações cheias de ambiguidades e, por vezes, um elevado ecletismo. Por esta razão, abordar o pensamento isebiano em sua totalidade e em seu movimento histórico, visto a diversidade político-teórica que o constituiu, nos exigiria um trabalho restrito a esta temática, sendo assim, ao que nos interessa aqui, destacaremos somente as categorias e os esquemas interpretativos que surgiram ou foram discutidos no ISEB que, ao nosso ver e através da bibliografia consultada, tiveram reverberação na produção de Freire.

Para o autor,

[...] o ISEB foi um momento do despertar da consciência nacional [...] A força do pensamento do ISEB tem origem nesta identificação, nesta integração. Integração com a realidade nacional, agora valorizada, porque descoberta e porque descoberta, capaz de fecundar, de forma surpreendente, a criação do intelectual que se põe a serviço da cultura nacional. Desta integração decorreram duas consequências importantes: a força de um pensamento criador próprio e o compromisso com o destino da realidade pensada e assumida. Não foi por acaso que o ISEB, não sendo uma universidade, falou e foi escutado por toda uma geração universitária e não sendo um organismo de classe, fazia conferências em sindicatos (FREIRE, [1965] 2006, p. 107).

Essa visão de Freire sobre a identidade do ISEB é muito coerente com as intenções que possibilitaram a criação deste instituto. Segundo Neves (2016, p.441), no ISEB, se tinha

uma noção do papel do intelectual devedora, direta ou indiretamente, do pensamento de Karl Mannheim – e, portanto, a atribuição à intelligentsia “livremente flutuante” (freischwebende Intelligenz) da capacidade de arbitrar o conflito entre as diferentes classes sociais a partir da produção de conhecimento na perspectiva da totalidade, que só seria possível na sociedade moderna a este estrato relativamente autônomo em relação a elas, a seus interesses imediatos e a suas lutas (cf. MANNHEIM, [1936] 1979, especialmente o capítulo III)

A maioria dos isebianos estavam convictos de sua missão: esclarecer a sociedade brasileira, a partir da produção de determinados intelectuais, de modo que ela pudesse a se integrar à sua “fase nacional”. Estavam, pois, analisando a mesma problemática que poderia ser sintetizada desta forma: a cultura do país, ainda enraizada no “complexo colonial”, já não correspondia à sua “circunstância” que era definida a partir do desenvolvimento da indústria, urbanização e a abertura de canais de participação democrática. A ausência de participação política, e até mesmo a falta de interesse em participar da democracia por parte do povo brasileiro, era interpretada como herança de sua referida história colonial. Esta era, portanto, a “atualidade do ser nacional” que se deparava com a industrialização, urbanização e democracia, mas não alcançara, devido aos entraves coloniais, a “consciência autêntica” necessária para efetivar a transição completa à “fase nacional”, é dizer, de uma “sociedade arcaica” a uma “sociedade moderna”¹¹.

Para Freire ([1965] 2006), essa transitoriedade que se constituía a atualidade brasileira tinha como ponto de partida uma “sociedade fechada”

[...] com o centro de 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 ou com precária vida urbana. Com alarmantes índices de analfabetismo, ainda hoje persistentes. Atrasada. Comandada por uma elite superposta a seu mundo, ao invés de com ele integrada (p. 56 – 57).

Aqui cabe um destaque: como vimos o ISEB tinha como objetivo “aclarar as consciências” para que tanto a elite quanto o povo pudessem se integrar à

¹¹ Cf. JAGUARIBE, Helio. O nacionalismo na atualidade brasileira. Brasília: FUNAG, [1958] 2013. Disponível em: http://funag.gov.br/biblioteca/download/1067-O_Nacionalismo_na_Atualidade_Brasileira.pdf último acesso 12/02/2020. RAMOS, Alberto Guerreiro. O Problema Nacional do Brasil. Rio de Janeiro: Editorial Saga, 1960. VIEIRA PINTO, Álvaro. Ideologia e Desenvolvimento Nacional. 4a ed. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura (MEC) / Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), [1956] 1960. 54 p. Disponível em: <http://arcaz.dainf.ct.utfpr.edu.br/rea/files/original/1d78e87729679c6024338b571c2d4c3f.pdf> último acesso 12/02/2020.

atualidade brasileira. A constante afirmação de o ISEB não ser, como disse Freire anteriormente, “um organismo de classe”, não se refere ao fato de uma posição ingênua de que, sendo ligado à esfera pública, não poderia tomar partido. É, antes, uma demarcação político-teórica predominante nos isebianos que, admitindo um caráter supraclassista, não se preocupavam – salvo exceções - em superar o modo de produção capitalista, mas, desenvolvê-lo no Brasil.

Sendo assim, a atualidade brasileira se tratava desta fase transitória, “intensamente cambiante”, dizia Freire, em que havia presente continuidades do “complexo colonial” e também elementos que impulsionavam o país para a “fase nacional”. Neste ínterim cultura e circunstância se desencontravam e por isso era preciso esforços para ajustá-las. Ora, se se tratava de um desajuste entre cultura e circunstância, uma das urgências era agir sobre a cultura e transformar as consciências era um dos meios para isso, neste esforço a educação tem seu papel e é por aí que Freire caminha.

Para Paiva ([1985] 2000)

[...] essa foi a base sobre a qual ele [Freire] começou a pensar a problemática educacional no final dos anos 50. Mas exatamente porque o seu problema concentrava-se sobre o binômio “educação e política”, em razão da busca da educação necessária àquela sociedade “em trânsito” que se democratizava, ele centrou sua análise sobre a formação política do país. O eixo de seu trabalho é a busca de explicações para a contradição que ele acreditava encontrar na sociedade brasileira, entre a “emersão do povo na vida política” e a sua “inexperiência democrática” (p. 108).

A “consciência autêntica” seria aquela preparada para lidar com o novo clima cultural provocado pela industrialização que fez com que houvesse grandes deslocamentos do campo à cidade criando grandes centros urbanos. Aliás, movimento da realidade que Freire acompanhou de perto com o crescimento abrupto de Recife.

Se a atualidade, naquele período, se caracterizava por este momento de transição de uma “sociedade arcaica” com resquícios do autoritarismo colonial para uma “sociedade moderna”, democrática, e se a antinomia fundamental era a “emersão do povo na vida política” e a sua “inexperiência democrática” a educação tinha um papel determinado a cumprir: aclarar a consciência das massas de modo a incorporá-la ao dinamismo da época de trânsito. Tal incorporação se daria basicamente pela participação do povo nas instituições democráticas, não somente, mas, sobretudo, pelo voto.

A educação vigente, analisada por Freire, se colocava como um entrave para este movimento de transição à “fase nacional”. Portanto, o autor se propõe a pensar em uma educação no sentido inverso, ou seja, com um papel ativo e determinado nesta atualidade que, em sua visão, deveria contribuir com esta transitoriedade, se adequar as “circunstâncias”. Ademais, a educação analisada pelo autor era tida como próprio resultado de nossa “inexperiência democrática”, mas também como um obstáculo à participação democrática do povo. Em suas palavras:

A uma sociedade que se industrializa e se democratiza como a nossa, insistimos em oferecer uma educação intensamente verbal e palavrosa. Educação que se faz, como acentuaremos mais adiante, um dos obstáculos ao nosso desenvolvimento econômico bem como à nossa democratização (FREIRE, 1959, p. 9-10).

Em contraposição à educação verbalista, livresca e antidemocrática Freire propunha, fundamentado em autores como Anísio Teixeira, reformas que fizessem da educação não mais o reflexo de nossa “fase autoritária”, mas da nova circunstancialidade, a “fase democrática”. Se colocar organicamente em relação a atualidade nacional significava, para Freire (1959), inserir

[...] o homem brasileiro no processo de nossa democratização, como no de nosso desenvolvimento econômico. Trabalho fundamental e indispensável à democracia brasileira, em aprendizagem. Neste sentido é que poderemos afirmar, [...] que a nossa educação tem de apresentar uma duplicidade de planos instrumentais: o do preparo técnico com que se situará o homem nacional aptamente no processo de desenvolvimento. **O da formação de disposições mentais com que adira ao desenvolvimento, aceitando, inclusive conscientemente, os traumas e as restrições decorrentes da industrialização, às vezes necessariamente apressada.** Formação de disposições mentais democráticas com as quais se identifique com o clima cultural novo (p. 18, grifo nosso).

Freire adere a um certo otimismo e entusiasmo característico em muitos isebianos nos processos de democratização e industrialização. Neste sentido, ele sugere na passagem supracitada e em outros momentos de seu trabalho, que é preciso formar disposições mentais democráticas que estejam dispostas a aceitar a nova fase nacional, inclusive, aceitando também o ônus da industrialização.

O início do método de alfabetização¹² de Freire é baseado nestes princípios. É criando, recriando e decidindo – diz Freire – que as épocas históricas vão se

¹² Há uma discussão no campo da Alfabetização e da Pedagogia se Freire criou ou não um método. Contudo, para o nosso trabalho este debate não assume uma centralidade e/ou relevância. Para o autor, independente de ter criado ou se apropriado de um método, um procedimento, uma técnica ou qualquer outra coisa, a originalidade não está - diz Freire citando Dewey - “no fantástico, mas no

conformando pela ação dos homens. E estes tão melhor participam de tais épocas quanto mais integram-se ao espírito delas, se apropriando de seus temas fundamentais e reconhecendo suas tarefas concretas (FREIRE, [1965] 2006, p. 51).

Recapitulando, a atualidade brasileira estava marcada por um momento de transição da “sociedade arcaica” - marcadamente autoritária, sem a participação do povo, “fechada” e antidemocrática, características estas que não correspondiam à nova circunstância – para a “sociedade moderna”, industrial, participativa, “aberta” e democrática. A “emersão do povo na vida política” e sua “inexperiência democrática”, portanto, era uma problemática urgente a ser resolvida e Freire tomou para si a tarefa de buscar as respostas no campo pedagógico como forma de agir sobre a cultura.

Até este momento, fizemos um apanhado geral dos elementos que constituem o universo categorial no qual Freire se utiliza para o entendimento da realidade no período em que escreve sua tese *Educação e Atualidade Brasileira* (1959) e a reescreve com o título de *Educação como Prática da Liberdade* (1965), nesta última já se distanciando de alguns autores isebianos (suprimindo diversas citações diretas, inclusive). Mesmo com um relativo distanciamento de determinados intelectuais do ISEB e a absorção de novos autores¹³, em 1965 Freire ainda mantém a mesma leitura da formação social brasileira e a defesa dos rumos estratégicos do nacionalismo desenvolvimentista do ISEB, ou seja, como já afirmamos, mantém o que lhe é fundamental.

Antes de apresentar, de forma mais pormenorizada, as principais elaborações que dão corpo à pedagogia que visa contribuir no processo de democratização do país, é importante trazer algumas observações sobre as disputas políticas que envolviam o método de alfabetização defendido por Freire.

1.1.2 Um breve comentário sobre as disputas políticas envolvendo um método

As altas taxas de analfabetismo geravam uma demanda por alfabetização urgente no país. Por esta razão, era comum em qualquer programa eleitoral as promessas de um amplo processo de alfabetização nacional. Obviamente, Freire não estava preocupado somente no fato da população adquirir capacitação na

novo uso de coisas conhecidas” (FREIRE, [1965] 2006, p. 130). Por esta razão manteremos o termo “método de alfabetização” utilizado nos textos do próprio autor.

¹³ Citamos anteriormente a influência de Karl Popper, mas poderíamos citar também a inclusão de Frantz Fanon no corpo de bibliografias que Freire vai acrescentando ao seu arcabouço teórico.

linguagem escrita, mas de participar ativamente da sociedade aderindo a democracia, seus ritos e suas instituições. Afinal, se a transformação da sociedade passava, dentre outras coisas, pelo voto, era preciso constituir uma população alfabetizada para exercê-lo.

O nosso grande desafio, por isso mesmo, nas novas condições da vida brasileira, não era só o alarmante índice de analfabetismo e a sua superação. Não seria a exclusiva superação do analfabetismo que levaria a rebelião popular à inserção. A alfabetização puramente mecânica. O problema para nós prosseguia e transcendia a superação do analfabetismo e se situava na necessidade de superarmos também a nossa inexperiência democrática. Ou tentarmos simultaneamente as duas coisas (FREIRE, [1965] 2006, p. 102).

Assim, compreender a atualidade era um passo fundamental para pensar a educação que não visava uma ruptura radical, pelo contrário, propunha soluções através de vias pacíficas, um ajuste “faseológico” entre cultura e circunstância. Daí a necessidade de reedição de sua tese agora com o título *Educação como Prática da Liberdade*. Em última instância esta é a obra que expõe os subsídios teóricos que fundamentaram a sistematização do método de alfabetização, além de trazer uma espécie de passo a passo, ou melhor, de exemplificação da aplicação prática do método a partir das experiências até então desenvolvidas.

Paiva ([1985] 2000) faz um registro dos tensionamentos políticos que envolveram as primeiras discussões sobre o método de alfabetização de Paulo Freire. A primeira polêmica se deu pelo fato do financiamento para a aplicação do método ter sido realizado inicialmente pelos recursos da U.S Agency for International Development (USAID) a qual, por finalidades estratégicas - devido ao crescimento dos movimentos de esquerda no nordeste como as Ligas Camponesas, por exemplo -, tinha uma sede em Recife. Tal financiamento foi fortemente criticado por organizações de esquerda.

Como já dissemos anteriormente, um projeto de alfabetização era uma necessidade urgente no Brasil e as propostas de programas com essa finalidade partiam dos mais diversos matizes políticos. Segundo Paiva,

[...] Por ocasião do seu lançamento, o programa foi saudado pela imprensa conservadora do país como um grande acontecimento, sendo ressaltado em diversos jornais e revistas que a alfabetização em larga escala por um método rápido como o do Prof. Paulo Freire desagradava tanto aos coronéis udenistas [da União Democrática Nacional, UDN] e pessedistas [do Partido Social Democrático, PSD] quanto aos comunistas, por que ele ensinava não apenas a ler e a escrever, mas também a amar a democracia ([1985] 2000, p. 40-41).

Uma série de fatores que vão das próprias características de seu método - baixo custo, alfabetização de turmas relativamente grandes em poucas horas - até características do próprio autor como sua conhecida posição cristã e suas discordâncias com os comunistas, fizeram com que o método fosse momentaneamente aceito por alas conservadoras.

Sobre a relação com os comunistas podemos identificar, em algumas passagens, críticas tecidas por Freire sobre a importação de modelos prontos, crítica – diga-se – comum na época por causa da estratégia democrática e nacional, bem como a relação do Partido Comunista Brasileiro (PCB) com a III Internacional Comunista e com o Partido Comunista da União Soviética (PCUS). Após afirmar que a salvação democrática estava em tornar o país em uma “sociedade aberta” (termo do renomado liberal Karl Popper), diz Freire¹⁴

Na medida, porém, em que as contradições se aprofundavam entre os velhos e os novos temas, ou entre a visão anterior e a atual dos mesmos temas, provocavam no homem brasileiro o surgimento de atitudes optativas. Estas, já o afirmamos, só o são em termos autênticos, na proporção em que resultem de uma captação crítica do desafio e não sejam o resultado de prescrições ou expectativas alheias ([1965] 2006, p. 58).

Na mesma linha argumentativa Freire faz a distinção entre o “homem radical” e o “homem sectário”.

[...] 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 outro antecipá-la. Se a história é obra sua, se lhe pertence, pode um detê-la quando quiser, o outro antecipá-la, se lhe aprouver. Daí se identificarem na imposição de suas convicções. Na redução do povo à massa. O povo não conta nem pesa para o sectário, a não ser como suporte para seus fins. Deve comparecer ao processo ativamente. Será um comandado pela propaganda intoxicadora de que não se adverte. Não pensa. Pensam por ele e é na condição de protegido, de menor de idade, que é visto pelo sectário, que jamais fará uma revolução verdadeira libertadora, precisamente porque também não é livre¹⁵.

Reside aí uma das principais críticas de Freire ao socialismo nesta época: o processo de industrialização, e a consequente formação de grandes centros urbanos, trouxe consigo uma “rachadura” na outrora “sociedade fechada” brasileira, fazendo com que o povo “emergisse” mesmo com toda sua “inexperiência democrática”. O problema é que este desajuste faseológico, esta transitoriedade, gerava todo o tipo de tensões entre as forças autoritárias, que se beneficiavam da

¹⁴ FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 29ª Ed., [1965] 2006.

¹⁵ Ibid., [1965] 2006, p.60.

“sociedade fechada”, e as forças tidas como renovadoras. Este clima de tensão deveria ser resolvido por opções pacíficas e nos seus termos, racionais¹⁶, que basicamente para o autor - neste período - eram aquelas formuladas dentro do ISEB. Tais formulações eram radicalmente opostas a alternativas que promoviam, também em seus termos, as “guerras santas”, adotadas por organizações de esquerda.

Mas, onde está a crítica à estratégia comunista? Justamente aí. A opção racional era ajustar a cultura - criando uma cultura de participação democrática - à circunstância que já estava dada pela industrialização no país, o processo de “democratização fundamental¹⁷”. Era, portanto, aceitar o projeto do nacionalismo desenvolvimentista, o único – diga-se – que não deteria (como queriam os senhores de terra) tampouco anteciparia (como queriam os sectários de esquerda) a História.

Ora, não é possível ou é quase impossível viver uma sociedade um clima histórico-cultural como este, sem que se desencadeassem forças intensamente emocionais. São os resultados dos próprios embates das contradições. Este clima emocional, alongado em irracionaisismos, é que gerava, alimentava e fazia crescer as posições sectárias. Nos que pretendiam deter a História, para, assim, manter seus privilégios. Nos que pretendiam antecipar a História, para, assim, “acabar” com os privilégios. Ambos minimizando o homem. Ambos trazendo sua colaboração à massificação, à demissão do homem brasileiro, que apenas iniciava sua admissão à categoria de povo. E entre eles, sem que fossem de centro, esmagados e incompreendidos, os radicais – no sentido já exposto – que pretendiam fossem as soluções dadas sempre *com o povo, nunca apenas para ele ou sobre ele*. Os que rejeitavam o assistencialismo amaciador ou a força das imposições, ou o fanatismo das “guerras santas”, com todo o seu irracionalismo, e defendiam as transformações profundas, respeitando-se o homem como pessoa, por isso, como sujeito. [...] Opúnhamo-nos a estas soluções assistencialistas, ao mesmo tempo em que não aceitávamos as demais, porque guardavam em si uma dupla contradição. Em primeiro lugar, contradiziam a vocação natural da pessoa – a de ser sujeito e não objeto [...] Em segundo lugar, contradiziam o processo de “democratização fundamental” em que estávamos situados¹⁸.

Aqui, em um movimento duplo, Freire realiza a crítica à “direita” (necessariamente sectária na sua compreensão), mas também à “esquerda sectária”, sobretudo aos comunistas. Contudo, a aceitação inicial por parte das alas

¹⁶ Sobre opções racionais, apoiando-se na obra *democracy and dictatorship* de Zevedei Barbu, afirma Freire: “Quanto mais dinâmica uma época na gestão de seus temas próprios, tanto mais terá o homem de usar, como salienta Barbu, “cada vez mais funções intelectuais e cada vez menos funções puramente instintivas e emocionais”. Exatamente porque, só na medida em que se prepare para esta captação, é que poderá interferir, ao invés de ser simples espectador, acomodado às prescrições alheias que, dolorosamente, ainda julga serem opções suas” (p. 52-53).

¹⁷ Freire utiliza o conceito de “democratização fundamental” referenciado em Karl Mannheim, principalmente nas obras: MANNHEIM, Karl. Diagnóstico de nuestro tiempo. 2ª ed. México, fondo de cultura, 1946. MANNHEIM, Karl. Ensaio de sociologia de la cultura. Madrid, Aguilar, 1957.

¹⁸ FREIRE, op. cit., p.65.

conservadoras não perdurou por muito tempo. Tão logo o método de alfabetização começou a ser replicado no país e as acusações de que se tratava de um projeto de “comunização”, de formação de subversivos, se intensificaram. As pressões chegaram ao ponto da USAID retirar seu financiamento alegando “inadequação dos procedimentos didáticos” (PAIVA, [1985] 2000, p. 41). Por uma ironia da história, o movimento duplo realizado por Freire para criticar a “direita” e a “esquerda” parece ter sido utilizado contra ele pelas forças ligadas ao golpe militar, aproximando-o, a contragosto, dos comunistas.

Neste momento Freire já tinha conquistado a devida notoriedade fazendo com que João Goulart alçasse o método em nível nacional e foi justamente o apoio de seu governo que fez com que crescesse entre as alas conservadoras a associação do método defendido por Freire a um projeto supostamente subversivo e de “comunização”, como já vimos. Caracterização que definitivamente não podemos encontrar respaldo na realidade, seja pelas bases teóricas em que o autor se fundamenta, seja pelos seus próprios posicionamentos políticos na época e ao seu ceticismo, por vezes, negação, ao socialismo soviético.

Trazemos aqui tais observações, pois é importante para este trabalho que captemos quais eram as discordâncias de Freire a respeito da estratégia de ruptura dos comunistas e quais são as razões com que fazem que o autor, em um movimento duplo referido, adote as mesmas categorias para criticar matizes teórico-políticos tão distintos como os chamados por ele: “sectários de direita e de esquerda”.

Ademais, é muito comum em trabalhos sobre a pedagogia freireana a apresentação de suas ideias soltas em um tempo histórico como se ele, assim como a maioria dos intelectuais que viveram o conturbado início da segunda metade do século XX, não estivesse inserido em um intenso processo de disputa político-teórico. Interessados em apresentar o pensamento político de Freire, estamos propondo neste trabalho justamente o inverso: entender a pedagogia e o pensamento político-teórico do autor só pode ser feito se em conexão com as contradições que marcam o período no qual tais ideias são formuladas e, no caso de Freire, ao que parece, constantemente reformuladas.

O declínio dos ideais do nacionalismo desenvolvimentista, as consequências práticas de seu método, a maior aproximação com o personalismo - que era uma

fundamentação teórica dos jovens progressistas católicos¹⁹ - e sua prisão e exílio forçado pela ditadura de 1964 são fatores que tornam a base teórica de Freire insuficiente para o enfrentamento da realidade. Por isso que na reescrita de sua tese de 1959, ainda que preserve no que é fundamental dos autores do ISEB, Freire retira diversas citações de isebianos, reformula algumas das posturas diretivas e a relança como *Educação como Prática da Liberdade*. A mudança de título é reveladora. Para o autor o fundamental estava em garantir a liberdade democrática de uma sociedade enraizada no autoritarismo.

Neste momento Freire busca distanciar seu método do diretivismo e “autoritarismo esclarecido” do ISEB, mas ao fazê-lo procura nos próprios isebianos, mais especificamente em Álvaro Vieira Pinto²⁰, a forma mais adequada de repensar o método sem perder nele o que é seu objetivo principal: a democratização da sociedade brasileira. O autor, portanto, devido aos intensos primeiros anos da década de 1960, se encontrava em uma situação paradigmática: digerir novas influências, assistia o recrudescimento dos regimes militares, sobretudo na América Latina, e – inclusive, a partir de dissidências posteriores dos isebianos - começa a perceber quais são os referenciais que já não lhe serviam mais, mas, ao mesmo tempo, neste limbo teórico, não tinha o que colocar no lugar. Vejamos, pois, como Freire articula suas elaborações teóricas estando nesta situação.

1.2 NOS LIMITES DA DEMOCRACIA: ELITE E POVO EM DIÁLOGO

Realizado este preâmbulo inicial o leitor já tem condições de entender, de forma mais situada no conturbado período histórico das primeiras produções de Freire, os principais elementos de seu universo categorial naquele momento. Vimos até agora que o autor e grande parte dos isebianos propunham um ajuste “faseológico” à sociedade brasileira. Tanto o “povo” quanto as “elites” deveriam se integrar a fase de transitoriedade que constituía a atualidade do país. A participação popular nas instituições democráticas, que se dava sobretudo pelo voto, era um

¹⁹Em suma, o personalismo - na época uma corrente teórica com bastante influência sobre o progressismo católico – postulado por Emmanuel Mounier, tem como pressuposto fundamental o valor da pessoa e a sua existência. Isto é, a defesa de que o sentido da organização social e política deve ser aquele em que a pessoa possa existir enquanto valor absoluto. Em Freire essa influência ganha grandes proporções quando rechaça toda e qualquer ação política que tomem as pessoas como objetos e não como sujeitos. Para Mounier é a própria pessoa que deve fazer seu destino e ninguém, nem a coletividade, deve substituí-la nesse sentido.

²⁰ Para mais detalhes desta substituição de citações na reescrita da tese de Freire ver: PAIVA, Vanilda. Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista. São Paulo: Graal. [1985] 2000, p. 169 – 174.

meio para isso. Estava claro que preparar as consciências para o novo clima cultural exigia alguns cuidados que deveriam ser tomados para que sua participação não extrapolasse os limites do modelo de democracia representativa.

Para delimitar e também diferenciar suas proposições tanto do modelo de “sociedade fechada” quanto da estratégia democrática e nacional o autor lança mão de uma série de categorias caracterizando o que para ele eram as diferenças entre os pressupostos de uma sociedade democrática, “aberta”, para os de uma sociedade autoritária. Para isso organiza os escritos de *Educação como Prática da Liberdade* da forma que segue.

Nos dois primeiros capítulos, um chamado *A sociedade Brasileira em Transição* e outro *Sociedade Fechada e Inexperiência Democrática*, Freire realiza uma caracterização histórica da sociedade brasileira destacando elementos que, em sua visão, eram essenciais para entender a “atualidade” do país, na qual ele desenvolverá com mais profundidade no segundo capítulo.

Como já dissemos anteriormente, Freire parte da “rachadura” da sociedade “fechada” brasileira que se democratizava a contragosto dos setores autoritários, sobretudo, os senhores de terra. Esta fase transitória, a atualidade brasileira, faz emergir as mais variadas disputas em torno dos rumos desta transição.

Este clima de esperança, que nasce no momento exato em que a sociedade inicia a volta sobre si mesma e descobre-se inacabada, com um sem-número de tarefas a cumprir, se desfaz em grande parte sob o impacto da sectarização. Sectarização que se inicia quando, “rachada” a sociedade fechada, se instala o fenômeno que Mannheim chama de “democratização fundamental”, que implica em uma crescente participação do povo no seu processo histórico. E era esta democratização que, abrindo-se em leque e apresentando dimensões interdependentes – a econômica, a social, a política e a cultural – caracterizava a presença participante do povo brasileiro que, na fase anterior, não existia (FREIRE, [1965] 2006, p.63).

Para o autor a “democratização fundamental” era impactada pelas posições sectárias, antidemocráticas – lembremos - tanto de esquerda quanto de direita. É importante destacar que Freire atribui este sectarismo de direita apenas a uma parte do que ele chama de “elite”. E, como já mencionamos, aqui entram os senhores de terra (herdeiros do autoritarismo colonial), mas também uma suposta burguesia urbana fundada no comércio. Existiria, pois, parte dessa elite que seria autêntica, ou seja, estava disposta a integrar-se na atualidade brasileira contribuindo para a sua democratização.

Neste sentido, o novo clima cultural propiciara que representantes das “elites dirigentes”, até aquele momento inautênticas, comesçassem a se integrar ao trânsito democrático (FREIRE, [1965] 2006, p.61). É dizer, aderirem ao projeto do nacionalismo desenvolvimentista. Apesar de Freire caracterizar com pouca nitidez quem seria essa parte das elites autênticas é possível perceber, em alguns parágrafos, que ele está falando – dentre outros setores – da burguesia industrial.

Lançando uma série de questões que vão encerrando as reflexões do segundo capítulo e abrindo novas perguntas ao desenvolvimento do terceiro chamado *Educação “versus” massificação*, indaga o autor

Onde buscarmos as condições de que tivesse emergido uma consciência popular democrática, permeável e crítica, sobre a qual se tivesse podido fundar autenticamente o mecanismo do estado democrático, messianicamente transplantado? No nosso tipo de colonização à base de grande domínio? Nas estruturas feudais de nossa economia? No isolamento em que crescemos, até internamente? No todo-poderosismo dos senhores das “terras e das gentes”? Na força do capitão-mor? Do sargento-mor? Dos governadores gerais? Na fidelidade à Coroa? Naquele gosto excessivo de “obediência”, a que Saint-Hilaire se refere como sendo adquirido pelo leite mamado²¹? Nos centros urbanos criados verticalmente? Nas proibições inúmeras à nossa indústria, à produção que afetasse os interesses da Metrópole? [...] ²²

As proibições em relação ao desenvolvimento industrial do país, aspectos de sua herança colonial, permaneceram até o último quartel do século XIX quando se teve a primeira grande expansão industrial, o estabelecimento de uma política migratória, a abolição do regime de escravidão, a organização do trabalho livre, a experiência de um novo regime político, dentre outros fatores. Entretanto, diz Freire, foi somente no início do século XX “que o nosso surto de industrialização, em certo sentido desordenado, recebeu o seu grande impulso²³”.

O autor destaca que o motivo dos centros urbanos e o desenvolvimento da indústria nacional – aspectos positivos para o país - se daram de maneira, até certo ponto, desordenada, era justamente por causa do autoritarismo advindo de nossa raiz colonial e da inexperiência democrática do povo que não participava dos processos decisórios e nem possuía organização suficiente para sua autêntica

²¹ Freire está se referindo aos relatos de Saint-Hilaire durante sua viagem ao Brasil quando ironiza afirmando que teriam certos tipos de comportamento que as pessoas “adquirem com o leite que mamavam”. O autor traz estes relatos para confirmar sua tese sobre a herança cultural da inexperiência democrática do povo brasileiro, herança advinda de sua raiz colonial. Raiz autoritária que para ele não poderia ser encontrada em países da Europa que se democratizaram muito antes do Brasil.

²² Ibid. [1965] 2006, p. 87-88.

²³ Ibid., [1965] 2006, p.90.

participação. Mesmo assim, neste momento “o País começava a encontrar-se consigo mesmo. Seu povo emerso iniciava as suas experiências de participação” (FREIRE. [1965] 2006, p.91).

Este processo inicial de experiências em participação faz com que parte das “elites dirigentes” vá renunciando o “otimismo ingênuo”, os “idealismos utópicos”, tanto quanto o “pessimismo e à desesperança”, para se tornar “criticamente otimista” à medida que vão “interpretando os verdadeiros anseios do povo”. Neste movimentar das coisas as “elites dirigentes”, ao se tornarem autênticas, têm papel ativo no projeto de desenvolvimento nacional.

É bem verdade que este otimismo, por isso mesmo que crítico, não levará a sociedade a posições quietistas. Pelo contrário, este otimismo nasce e se desenvolve ao lado de um forte senso de responsabilidade de representantes das elites que vão se fazendo cada vez mais autênticos, na medida em que esta responsabilidade cresce. Seria uma contradição, se o otimismo crítico dessas sociedades significasse um deixar correrem as coisas irresponsavelmente. Este senso de responsabilidade de verdadeiros representantes das elites dirigentes, que cada vez mais se identificam com o povo, a comunicar-se com ele pelo seu testemunho e pela ação educativa, ajudará a sociedade a evitar possíveis distorções a que está sujeita na marcha de seu desenvolvimento²⁴.

As elites autênticas, desse modo, possuíam um papel fundamental para evitar as possíveis distorções dos rumos do desenvolvimento nacional. Quais seriam estas distorções? Aquelas tentativas de frear ou antecipar a História. Era preciso, pois, garantir o inevitável desenvolver da História que poderia ser atrasado, como estava sendo pela ditadura militar, mas nunca evitado. Dessa maneira, “é possível que a intensa emocionalidade, que gerou os irracionalismos sectários, possa provocar um novo caminho dentro do processo, que o conduza para uma menos rápida chegada a formas mais autênticas e humanas de vida, para o homem brasileiro”²⁵.

O homem brasileiro possuía vários graus de compreensão da realidade. Profundamente orientado pelos escritos de Álvaro Vieira Pinto, de 1961, denominados *Consciência e Realidade Nacional*, o autor faz uma caracterização destes graus de compreensão da realidade: a posição de que parte o homem brasileiro é de “intransitividade da consciência”, consciência fruto de sua “imersão”.

Esta “intransitividade da consciência” era o que predominava na sociedade “fechada” brasileira antes da rachadura que iniciou seu processo de

²⁴ Ibid., [1965] 2006, p.62.

²⁵ Ibid., [1965] 2006, p.91.

“democratização fundamental”. É caracterizada pelas preocupações e interesses de um homem estarem centralizados nos aspectos mais imediatos, biológicos, de sua vida. Falta-lhe a dimensão histórica e o compromisso com sua existência. Para o autor era o tipo de consciência ainda presente nas zonas mais atrasadas do país e nas zonas rurais, principalmente.

Deste grau de consciência, de um homem que não se vê partícipe dos rumos de sua própria História, incapaz de projetar qualquer coisa que esteja fora de suas necessidades imediatas, ele passa para o grau de “transitividade ingênua”. Seus interesses e preocupações agora se alongam.

A transitividade ingênua, fase em que nos achávamos e nos achamos hoje nos centros urbanos, mais enfática ali, menos aqui, se caracteriza, entre outros aspectos, pela simplicidade na interpretação dos problemas. Pela tendência a julgar que o tempo melhor foi o tempo passado. Pela subestimação do homem comum. Por uma forte inclinação ao gregarismo, característico da massificação. Pela impermeabilidade à investigação, a que corresponde um gosto acentuado pelas explicações fabulosas. Pela fragilidade na argumentação. Por forte teor de emocionalidade. Pela prática não propriamente do diálogo, mas da polêmica. Pelas explicações mágicas. Esta nota mágica, típica da intransitividade, perdura, em parte, na transitividade. Amplia-se os horizontes. Responde-se mais abertamente aos estímulos. Mas se envolvem as respostas de teor ainda mágico. É a consciência do quase homem massa, e que a dialogação mais amplamente iniciada do que na fase anterior se deturpa e se distorce (FREIRE, [1965] 2006, p. 69).

A “transitividade ingênua” era, pois, um patamar necessário, mas insuficiente e inclusive perigoso. Para o autor, a permanência nesse estado de consciência poderia levar ao fanatismo²⁶ conduzido pelo irracionalismo sectário que, por sua vez, poderia levar à processos de massificação. Surge aqui a grande missão da educação, o caminho condutor que leva da “transitividade ingênua” à “transitividade crítica”.

A criticidade para nós implica na apropriação crescente pelo homem de sua posição no contexto. Implica na sua inserção, na sua integração, na representação objetiva da realidade. Daí a conscientização ser o desenvolvimento da tomada de consciência. Não será, por isso mesmo, algo apenas resultante das modificações econômicas, por grandes e importantes que sejam. A criticidade, como a entendemos, há de resultar de trabalho pedagógico crítico, apoiado em condições históricas propícias²⁷.

Percebendo que as circunstâncias (urbanização, industrialização...) tinham propiciado ao homem brasileiro a passagem de uma “consciência intransitivada”

²⁶ O fanatismo e a consciência fanatizada de que fala Freire é baseado em Gabriel Marcel nos seus escritos chamados *Los hombres contra lo humano*, 1955.

²⁷ Ibid., [1965] 2006, p.69.

para uma de “transitividade ingênua” e que essa transição era necessária porém perigosa, pois, o povo, na ânsia de participar das transformações societárias – a despeito de sua inexperiência democrática - poderia cair facilmente na fanatização ou massificação fornecida como projeto pelos sectários (de direita ou de esquerda), Freire vê na educação a possibilidade de propor “ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época de transição” (FREIRE, [1965] 2006, p. 67).

Após realizar a caracterização histórica da sociedade brasileira e sua atualidade, a discussão sobre a transitividade das consciências é o tema que abre as questões para o autor desenvolver seus dois últimos capítulos: o terceiro, já citado, *Educação “versus” Massificação* e o quarto e último *Educação e Conscientização*. São nestes dois últimos capítulos que Freire aprofunda sobre os objetivos que a educação deveria ter naquele contexto e apresenta o método de alfabetização como alternativa.

A primeira pergunta que poderíamos fazer é: por que Freire se dedicou intensamente, durante os primeiros anos de sua produção teórica, no desenvolvimento e aplicação de um método de alfabetização que se pretendia ir além da apreensão dos códigos da linguagem escrita? Ele, então, elucida

Diante das análises feitas nos capítulos anteriores [cap. 1 e 2], preocupava-nos encontrar uma resposta no campo da pedagogia às condições da fase de transição brasileira. Resposta que levasse em consideração o problema do desenvolvimento econômico, o da participação popular neste mesmo desenvolvimento, o da inserção crítica do homem brasileiro no processo de “democratização fundamental”, que nos caracterizava. Que não descurasse as marcas de nossa inexperiência democrática, de raízes histórico-culturais, em antinomia com a nova posição que o processo vinha exigindo do homem brasileiro. [...] uma educação que tentasse a passagem da transitividade ingênua à transitividade crítica, somente como poderíamos, ampliando e alargando a capacidade de captar os desafios do tempo, colocar o homem brasileiro em condições de resistir aos poderes da emocionalidade da própria transição. Armá-lo contra a força dos irracionalismos, de que era presa fácil, na emersão que fazia, em posição transitivamente ingênua²⁸.

É pela educação que se poderia garantir a “emersão do povo” dentro dos marcos democráticos por vias pacíficas e racionais, formando “mentalidades democráticas”. Para isso era necessário um esforço coletivo de intelectuais dispostos à fornecer as bases sobre as quais se construiria a preparação do homem brasileiro para a participação. Concomitantemente, era necessário assegurar o

²⁸ Ibid., [1965] 2006, p.93.

desenvolvimento econômico autônomo e nacional, pois este era o suporte da democracia.

Como já vimos Freire divide a “elite” entre a parte inautêntica, sectária (prioritariamente aquela que caracteriza como “senhores de terras”, os latifundiários) e a parte autêntica, disposta ao desenvolvimento nacional e à democracia. Para o autor, este processo racional de captar os desafios e integrar-se ao seu tempo se dava muito mais através da colaboração com as “elites autênticas” do que pelo confronto direto com as “elites inautênticas”.

Aí, na sua leitura, residia outro problema de projetos que tinham intenção de antecipar a História: a emergência do povo e seus avanços não podiam assustar as elites sob pena de uma resposta recrudescida por parte destas que impusesse recuos aos anseios daquele.

Quanto mais se falava nas necessidades das reformas, na ascensão do povo ao poder, em termos muitas vezes emocionais e com que se parecia desprezar totalmente a vigência do poder das “elites” [...], mais se arregimentavam essas “elites”, “irracionalmente”, na defesa de privilégios inautênticos. Mais se agregavam em torno de seus interesses de grupo, que, no dizer de Anísio Teixeira, ‘estão longe de se identificar com a Nação. São antes a antinção’ (FREIRE, [1965] 2006, p. 95).

A educação possui, então, papel preponderante na “comunicação de consciências”, fazendo – a partir do diálogo – que tanto elite quanto povo tomassem para si os desafios de um projeto autônomo e nacional de desenvolvimento. Contudo, Freire faz uma observação para rebater críticas que lhe eram feitas sobre um possível idealismo nas possibilidades reais que a educação poderia desempenhar em nossa sociedade.

Queremos salientar que, ao criticarmos a educação inadequada às novas condições do processo brasileiro, estamos advertidos do fato de não dever ser encarada a educação ingenuamente, como algo milagroso, que por si fizesse as alterações necessárias à passagem da sociedade brasileira de uma para outra forma. Porém, o que não se pode negar à educação, é a sua força instrumental, que inexistirá se superposta às condições do contexto a que se aplica. Vale dizer, por isso mesmo que, sozinha, nada fará, porque, pelo fato de “estar sozinha”, já não pode ser instrumental. Por isso, se insiste em não corresponder à dinâmica destas outras forças de transformação do contexto estrutural, se torna puramente ornamental e, mais uma vez, ininstrumental. Daí que não possa ser encarada ‘a educação como um valor absoluto, nem a escola uma instituição incondicionada’ [...] ²⁹.

O que Freire propunha era uma educação que correspondesse exatamente à dinâmica das forças transformadoras de seu tempo. Transformação que, em sua

²⁹ Ibid., [1965] 2006, p.96.

compreensão, significava desenvolvimento nacional e fortalecimento da democracia. Mas, ao mesmo tempo, atenta para os perigos da massificação do homem, riscos iminentes do próprio processo de desenvolvimento e de emersão.

Como foi possível perceber nas citações trazidas anteriormente, o termo massificação, ainda que em nenhum momento tenha sido aprofundado, é recorrente no texto de Freire. Segundo Paiva ([1985] 2000, p. 120) o livro que mais reverberou sobre este tema foi *La rebelión de las masas*, de Ortega y Gasset. Para este autor e toda a tradição que se gerou a partir de seu legado, a técnica desenvolvida pelo trabalho industrial e os regimes totalitários - que na sua compreensão, sem grandes distinções, se expressavam tanto pelo nazismo quanto pelo Stalinismo soviético-, exigiam um esforço de compreensão sobre a questão da ascensão das massas³⁰.

O processo de massificação, portanto, impede a personalização dos indivíduos. Homogeneíza-os. Faz com que os sujeitos percam ou jamais desenvolvam um olhar crítico sobre a realidade. A chamada “consciência crítica”. Parece-nos, pelo que já foi exposto, que esta é também a compreensão de Freire quando diz,

A produção em série, como organização de trabalho humano é, possivelmente, dos mais instrumentais fatores de massificação do homem no mundo altamente técnico atual. Ao exigir dele comportamento mecanizado pela repetição de um mesmo ato, com que realiza uma parte apenas da totalidade da obra, de que se desvincula, “domestica-o”. Não exige atitude crítica total diante de sua produção. Desumaniza-o. Corta-lhe os horizontes com a estreiteza da especialização exagerada. Faz dele um ser passivo. Medroso. Ingênuo. Daí, o perigo de esta ampliação sofrer distorção com a limitação da criticidade, pelo especialismo exagerado da produção em série. A solução, na verdade, não pode estar na defesa de formas antiquadas e inadequadas ao mundo de hoje, mas na aceitação da realidade e na solução objetiva de seus problemas. Nem pode estar na nutrição de um pessimismo ingênuo e no horror à máquina, mas na humanização do homem (FREIRE, [1965] 2006, p. 97).

³⁰ Explica Paiva ([1985] 2000, p. 120), “O que seria então a massa? ‘Massa, diz Ortega, é todo aquele que não valoriza a si mesmo [...] se sente como todo o mundo’. Traduzindo-se na linguagem do existencialismo cristão, massa seria todo aquele que não se personaliza, sendo a massificação como fenômeno coletivo um impedimento à personalização dos indivíduos que compõem uma coletividade. A massa, porém, sempre existira. O fenômeno novo no mundo era o fato de que, em consequência da democracia (da hiperdemocracia, para Ortega), que permitiu à massa manifestar juízo político sobre assuntos públicos, e em consequência da técnica, que possibilitou à massa usar dos utensílios e gozar dos prazeres antes reservados às minorias qualificadas, ela passou a predominar e a dominar a sociedade. O predomínio desse ‘homem-massa’, ‘instruído no especialismo sem conseguir ser um homem culto, incapaz de dar razões e mesmo de querer ter razão, incapaz de dialogar porque só conhece o poder da ação direta, presa fácil do fascismo e do bolchevismo, dirigido por homens medíocres e se uma consciência histórica’, constituía uma séria ameaça no nosso tempo porque conduzia a uma ‘desmoralização radical da humanidade’”. Ver: ORTEGA Y GASSET, José. *La rebelión de las masas*. Em: *Obras completas*. 2. ed., Madri, Revista do Ocidente, 1961.

Da mesma forma que a industrialização, a produção em série, abria os caminhos para o surgimento da “democratização fundamental”, abria também os germens para a “massificação”. É possível notar em todo o texto de *Educação como Prática da Liberdade* um cuidado em delimitar até onde vai e de que forma se daria a participação do povo. Freire não faz isso somente para se distanciar do indesejado título de comunista que a ditadura de 1964 lhe trouxe, ainda que neste momento seja importante fazê-lo, há uma delimitação política clara nesta opção.

Tudo que poderia fugir do nacionalismo desenvolvimentista foi cercado pelo autor. Qualquer outra estratégia entre os trabalhadores era rechaçada como “inautêntica”, um adiantamento da História, uma “massificação”, entre outras classificações. Tudo isto pela defesa intransigente da democracia. Uma democracia acima das classes que, inclusive, seria desenvolvida através de um papel fundamental desempenhado pelas elites nacionais. Por um processo de democratização que poderia ser adiado, mas nunca travado.

Porém, como vimos, os desdobramentos da ditadura de 1964, a queda de adesão ao nacionalismo desenvolvimentista, o refluxo do personalismo cristão e do pensamento católico progressista vão causar uma, aparente, ruptura nos posicionamentos político-teóricos de Freire. Neste sentido nos perguntamos: se trata, realmente, de uma ruptura? haverá outra compreensão sobre a questão democrática na obra madura de Freire? Quais transformações no universo categorial do autor representam uma mudança em sua compreensão estratégica?

2. AS BASES POLÍTICO-TEÓRICAS DA PEDAGOGIA DO OPRIMIDO

O que distingue a liderança revolucionária da elite dominadora não são apenas seus objetivos, mas o seu modo de atuar distinto. Se atuam igualmente os objetivos se identificam.

(Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido*, p. 226)

Instaurada a ditadura no Brasil em 1964, Freire - já com notoriedade pública devido à experiência de Angicos³¹ - é preso no mesmo ano. Na época, ele estava trabalhando para o MEC que se encontrava prestes a lançar o Programa Nacional de Alfabetização. Conforme demonstra Haddad (2019), antes do golpe civil-militar, projetava-se lançar “60.870 Círculos de Cultura para alfabetizar 1,8 milhão de pessoas ainda em 1964”, uma meta que, se cumprida, mudaria o cenário nacional. A questão da alfabetização era, pois, um problema político que a ditadura precisava lidar. Um debate público que se arrastava desde alguns anos e que passava, como vimos, por diferentes propostas de soluções cunhadas pelos mais diversos partidos e grupos políticos.

Um aspecto importante a ser considerado é que neste período os iletrados não tinham direito ao voto. Um Programa Nacional de Alfabetização significava não somente uma alteração quantitativa - visto que em determinadas regiões quase 50% de sua população era iletrada, portanto, não votante³² - mas, também, qualitativa, visto que as camadas mais precarizadas da população passariam a ter direito ao voto.

Esta disputa em torno da pauta da alfabetização aumenta o nível de perseguição em relação à figura de Paulo Freire. Os grupos conservadores, dentre eles os grandes meios de comunicação aliados aos militares, encontram o cenário perfeito para resgatar aquele movimento duplo de depreciar o trabalho de Freire e, ao mesmo tempo, aproveitar para atacar uma suposta ameaça comunista no país, na qual, conforme as acusações de seus detratores, o autor e seu método tinham claras ligações.

³¹ A experiência de Angicos, diz respeito à incursão de alfabetização, coordenada por Freire junto à equipe de Serviço de Extensão Cultural (SEC) da Universidade de Recife, em 1963. Realizada em Angicos, Rio Grande do Norte, ganhou notoriedade ao alfabetizar uma turma com cerca de 380 trabalhadores em 40 horas. O encerramento do projeto contou com a presença do presidente João Goulart.

³² Segundo Haddad (p. 10, 2019), “[...] Em Sergipe, por exemplo, o Programa permitiria acrescentar 80 mil eleitores aos 90 mil já existentes. Da mesma forma, em Recife, a iniciativa praticamente dobraria a quantidade de eleitores, elevando de 800 mil para 1,3 milhão o número de títulos”.

Ainda, é neste momento que, mais do que nunca, o nome de Freire e o método de alfabetização estão ligados ao Programa do governo deposto de João Goulart. Criticar seu método de alfabetização passou a ser a maneira que os adversários de Jango encontraram para se contrapor a um dos pontos de seu Programa que mais contava com um amplo apoio popular. O movimento, dessa maneira, é triplo. Ataca-se Freire e seu método, João Goulart e suas reformas de base e os comunistas e sua estratégia. Tudo isso com o mesmo golpe, suprimindo suas diferenças e causando uma confusão que possui seus desdobramentos até nos dias atuais³³.

Isto traz consequências determinantes para a vida do autor, tornando sua permanência em Brasília insustentável. Ele retorna para o estado de Pernambuco na esperança de retomar seu trabalho acadêmico na Universidade de Recife que, em 1962, com a criação do Serviço de Extensão Cultural (SEC), lhe propiciara o desenvolvimento de suas atividades pedagógicas, culminando na famosa experiência de Angicos.

O ano de 1964, porém, segue conturbado e as acusações sobre Freire e seu “método de comunização³⁴ de educandos” só aumentam. Após um percurso de prisões, solturas e mudanças de Paulo e sua família, ele finalmente consegue, a partir de uma rede de contatos e amigos, ir para a Bolívia. Sua partida foi alardeada pelos militares como a prova cabal de que ele era responsável pela implementação de um método subversivo.

Contudo, seu exílio na Bolívia foi provisório. Segundo nosso perseguido intelectual, a altitude boliviana lhe impôs muitas dificuldades de adaptação e se tornou uma questão de saúde buscar exílio em outro país. Porém, há aí um elemento muito caro a Freire que diz respeito à continuidade de seu trabalho e compromisso político com a educação. Dessa forma, após setenta dias em terras bolivianas, Freire seguiu para o Chile para trabalhar com o Ministério da Educação

³³ Como destacamos anteriormente aqui está uma acusação - que foi retomada nos dias atuais - que liga Freire à estratégia comunista. Criada por grupos conservadores e chancelada pela ditadura. Importante frisar novamente que, nesta época, Freire nutria diversas polêmicas em relação aos comunistas (como vimos no item anterior) e sequer tinha incorporado alguma leitura do marxismo em seus escritos.

³⁴ O termo “comunização” foi utilizado em algumas publicações da grande imprensa e dos militares para indicar que o método de alfabetização aplicado por Freire tinha como objetivo transformar os alfabetizandos em comunistas. Destacamos aqui, pois, não por coincidência, muito recentemente, o chamado movimento Escola Sem Partido - grupo politicamente organizado em torno de propostas conservadoras, por vezes, reacionárias para a educação - tem como uma de suas frentes de acusação o mito da doutrinação comunista pela via da educação formal.

em planos na área de Educação de Jovens e Adultos. Ainda neste mesmo país Freire foi contratado pela UNESCO como consultor especial no *Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agrária* do governo do Partido Democrata Cristão do Chile³⁵.

Fica evidente nos relatos de experiência, que o autor fará em suas obras neste período, que sua estadia no Chile o irá marcar profundamente. Primeiramente, pois, após dois anos de intenso trabalho e aplicação do método no Brasil, Freire consegue desenvolvê-lo em outro contexto e, ainda, tem condições materiais para dedicar tempo às atividades que exigem um maior nível de abstração teórica e estudo.

Evidentemente, se faz necessário também situar sua produção no cenário mundial e, sobretudo, latino-americano. Freire passa a viver em um Chile de ascensão no que diz respeito ao nível de organização da classe trabalhadora, o que mais tarde resultaria na coalizão conhecida como Unidade Popular. Há também um envolvimento cada vez mais engajado de setores da igreja católica - destaca-se a Teologia da Libertação - com as revoltas e resistências populares. Um exemplo é a figura de Camilo Torres, padre católico e marxista, que encampou a luta armada na Colômbia e a quem Freire faz algumas referências ao longo da *Pedagogia do Oprimido* (1968).

Portanto, o aparente distanciamento da linha política do ISEB e a imersão neste contexto de avanço organizativo da classe trabalhadora provoca uma abertura por parte de Freire a novos referenciais. É nesta fase que, como vimos, o autor faz o primeiro movimento de reconsiderar - ainda que timidamente - algumas posições que já podem ser observadas em *Educação como Prática da liberdade* que o ligavam à estratégia do nacionalismo desenvolvimentista isebiano - que neste momento passa a viver seu colapso. Porém, é na *Pedagogia do Oprimido* (1968) que Paulo tenta um reposicionamento político de mais fôlego e o expressa teoricamente no que, não por acaso, resultará em sua obra mais aclamada.

Escrito entre 1967 e 1968, publicado no Brasil somente em 1974 por causa da censura na ditadura militar, *Pedagogia do Oprimido* é sem dúvidas uma das obras de mais destaque na trajetória intelectual de Paulo Freire. Em um estudo feito por Green (2016), por exemplo, que teve como objetivo apresentar quais são as

³⁵ Um resumo da trajetória de exílio de Freire pode ser consultado em PISTORI (2012, p. 23).

obras mais citadas dentro das ciências sociais de acordo com o *Google Scholar*, Freire fica em terceiro lugar com a *Pedagogia do Oprimido* totalizando um número de 72,359 citações, número este que lhe deixa à frente de renomados livros como *Mind in Society* de Lev Semenovitch Vygotsky, *Discipline and Punish* de Michel Foucault, *Das Kapital* de Karl Marx, *Distinction: A Social Critique of the Judgment of Taste* de Pierre Bourdieu entre outros³⁶.

Contudo, uma obra com a importância histórica como esta deve ser tomada com cuidado em nossas análises. É muito comum presenciarmos um determinado tipo de leitura que classifica a *Pedagogia do Oprimido* como sendo a obra matricial de Freire. Para nós ela, de fato, constitui um importante momento de transição, ou, uma síntese importante de um período, mas que não pode ser lida como o produto mais acabado de formulação de seu universo categorial. O próprio Freire escrevera, como veremos mais adiante, outros textos propondo uma autocrítica a determinados elementos da *Pedagogia do Oprimido*. O que, entretanto, não implica necessariamente em uma superação das categorias que o autor utilizará neste período.

Chamamos a atenção para este fato, pois, vimos defendendo que não é possível apreender o universo categorial de Freire através de apenas uma de suas obras, o que - diga-se - normalmente acontece com o número volumoso de citações no campo da educação em relação ao autor. Tais leituras, isolam apenas determinadas categorias de seu universo categorial, dando o sentido que bem entendem para os elementos que constituem sua complexa produção. Por isso, não estranha o número gigantesco de citações que Green (2016) revela sobre os textos de Freire.

Por justamente não ter deixado uma obra que possa ser considerada seu produto mais acabado e, aparentemente, ter transformado suas posições teórico-políticas iniciais, Freire exige que aquele que pretenda apreender suas categorias o faça percorrendo seu longo caminho de produção intelectual. Em outras palavras, para apreender as categorias utilizadas por Freire é preciso aprendê-las em relação ao seu universo categorial e este em relação ao movimento do real, no qual, suas sínteses teóricas são parte constituinte.

³⁶ O estudo afirma que *Pedagogia do Oprimido* é a única obra em que as citações relativas às publicações em língua estrangeira superam as citações da língua original da obra, sendo a versão em espanhol mais citada do que a em português.

Outra abordagem comum é a descrição da *Pedagogia do Oprimido* como sendo o início da influência do marxismo nas obras de Freire³⁷. Esta descrição parece razoável visto que ele passa a citar, pela primeira vez, diversos autores marxistas³⁸ e, inclusive, o próprio Marx. De fato, uma substancial alteração se compararmos com o período anterior no qual o autor protagoniza determinadas polêmicas com a estratégia comunista no Brasil e expressa sua negação ao socialismo enquanto estratégia possível. Contudo, é necessário realizar algumas ressalvas quanto a este aspecto:

Primeiramente, não é objetivo deste trabalho enquadrar Paulo Freire atrelando-o a uma determinada base filosófica³⁹. O caminho é outro. Apreendemos suas bases filosóficas para, tão somente, exprimir delas suas formulações estratégicas vinculadas, e não pela ânsia vã de o condecorar com um título de marxista, ou fenomenologista e etc. Em segundo lugar, pode-se afirmar que, sem dúvidas, a *Pedagogia do Oprimido* marca uma abertura de Freire aos autores marxistas - daí as citações - mas, antes, é preciso perguntar: como essa aparente apropriação do referencial marxista influi em sua concepção estratégica? Carregando em sua trajetória intelectual a apropriação de categorias próprias de referenciais antagônicos ao marxismo (como as de Karl Popper, p. ex.), como Freire passa a articular as novas categorias em relação às que antes utilizava? Enfim, de que maneira o autor integra - se é que o faz - as bases marxistas em seu universo categorial?

Ademais, é de conhecimento público as manifestações realizadas pelo próprio autor, ao longo de sua vida, sobre suas vinculações teóricas. Para destacar apenas uma, cabe citarmos uma de suas falas, registrada em conversa com Dermeval Saviani e Adriano Nogueira, e publicada nos cadernos pedagógicos da APP-Sindicato em outubro de 1997⁴⁰, em que ele diz:

³⁷ Ver: DIAS, Lorena Silva de Andrade. *Et al.* ANÁLISE DE IDEIAS MARXISTAS NA OBRA DE PAULO FREIRE. Universidade Federal de Alagoas. Debates em educação Vol. 11 Nº. 23, Jan./Abr. 2019.

³⁸ Rosa Luxemburgo, Mao Tsé-Tung, György Lukács, Ernesto Guevara, Karel Kosik e Frantz Fanon (no qual ele já tinha citado em *Educação como Prática da Liberdade*) são alguns dos autores marxistas que Freire faz referência na *Pedagogia do Oprimido*.

³⁹ Para uma interessante discussão sobre as bases teóricas de Freire Cf. Zanella (2007) e Giorgi (2007).

⁴⁰ Apesar de ter sido publicado em outubro de 1997, data em que Freire já havia falecido, não foi possível identificar a data original, em que tal conversa foi realizada. Mesmo assim, o contexto nos permite afirmar que realizou-se na década de 1990. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org/handle/7891/1365?show=full> último acesso 11/maio/2021.

Me perguntaram, recentemente, num debate: Paulo, tu te definirias como sendo marxista? E eu comentava: eu lhes digo, que por respeito a Marx, eu não me defino como marxista. Um teórico que aceite um *a priori* da história ou na história não é marxista; [...] Igualmente, se eu aceito Deus como *a priori* e não admito ouvir perguntas e questões sobre: como é este deus?, como ele age?, ele é homem, é mulher ou é um fluido?, ele mora aqui ou acolá?... Se eu não souber explicitar isto historicamente eu não estarei sendo marxista. [...] Agora reflitam comigo, meus amigos, penso que isto (de não aceitar *a priori*) não significa que eu desvalorize a contribuição de Marx. Ele não é apenas moda. Justamente porque é a análise dele que me permite desmontar criticamente essa concepção neoliberal que está aí, na pós-modernidade (FREIRE; NOGUEIRA; SAVIANI, [sem data] 1997, p.48).

É certo que não se julga um indivíduo pela visão que ele próprio tem de si, neste caso, há que se investigar na obra de Freire, sob quais bases ele ergue suas proposições político-pedagógicas. Mas, como veremos nas páginas que seguem, a afirmação acima destacada - de que a contribuição de Marx lhe permite desmontar criticamente a concepção neoliberal na pós-modernidade - é emblemática.

Tendo em vista todas essas observações, é preciso dizer que estamos convencidos de que a *Pedagogia do Oprimido*, por si só, não explica a totalidade da obra freireana, mas, na mesma medida, podemos afirmar que sem ela, sua compreensão se torna impossível. Isto se deve, pois, a *Pedagogia do Oprimido* (1968) é a expressão de um reordenamento categorial que Freire realiza desde *Educação e Atualidade Brasileira* (1959). As produções que sucedem sua obra mais aclamada, em sua maioria, voltam em temas que nela foram engendrados. É por isso que dedicaremos um esforço exaustivo para extrair as bases desse escrito que deixará marcas permanentes em todas as obras posteriores que nosso autor ainda escreveria.

Realizada esta breve contextualização e tecidas algumas ressalvas já temos condições de adentrar ao estudo das categorias apresentadas na *Pedagogia do Oprimido* propriamente dita. Vejamos o que o autor tem a nos dizer...

2.1 NOTAS INTRODUTÓRIAS SOBRE A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO: MEDO DA LIBERDADE, SECTARIZAÇÃO E RADICALIZAÇÃO

Logo no início do texto Freire escreve o que intitula de *Primeiras Palavras*, onde faz importantes demarcações em nível de introdução. Tais demarcações só podem ser entendidas se considerarmos o caminho anterior do autor que vai de *Educação e Atualidade Brasileira* à *Educação como Prática da Liberdade*.

O autor começa por um aspecto que denomina como “medo da liberdade⁴¹”, expressado, ainda que não conscientemente, segundo ele, por alguns participantes dos cursos de capacitação ou envolvidos na própria aplicação de seu método. O medo da liberdade é uma espécie de receio aos perigos da conscientização, como, por exemplo, a desordem. Aquele que teme a liberdade prefere, num primeiro momento, não querer perceber a situação concreta de injustiça à qual está submetido. Prefere - diz Freire citando Hegel⁴² - o refúgio na segurança vital do que à liberdade arriscada (FREIRE, [1968] 2019, p. 32).

O medo da liberdade não só faz com que os oprimidos fiquem atados ao seu *status* de oprimido, como também, pretendam ser opressores, pois, seu testemunho de humanidade está na liberdade em oprimir. Sem dizer que, como sempre foram tratados como objetos, a partir de um comportamento prescrito pelos opressores, os oprimidos precisam fazer o movimento de tornarem-se sujeitos de sua história.

Os oprimidos, que introjetam a sombra dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, na medida em que esta, implicando a expulsão desta sombra, exigiria deles que preenchessem o vazio deixado pela expulsão com outro conteúdo - o de sua autonomia.

Falando deste aspecto Freire lança mão de um relato de um dos participantes para demarcar uma preocupação que já estava presente em seus textos anteriores: a conscientização crítica não poderia conduzir à fanatização⁴³, pois, assim, não se trataria de uma conscientização verdadeiramente crítica. A insatisfação social não é um mero produto da tomada de consciência - ainda que esta abra caminhos para aquela - ambas, antes, são a expressão de uma situação real de opressão.

A conscientização crítica conduziria o homem ao entendimento de seu papel na História não permitindo que tal insatisfação se torne um sectarismo, uma fanatização, nem, por outro lado, uma desesperança total para com o futuro. A conscientização, portanto, não só não leva ao fanatismo, como é a via para evitá-lo.

⁴¹ Tema que, como afirmou Paiva ([1985] 2000, p. 128), foi tratado também por Jaspers, Mounier e Mannheim. Neste período, agora analisado, a influência mais marcante em Freire para o tema do “medo à liberdade” é a obra de Erich Fromm, que inclusive publicou, em 1941, um livro com o título *Medo à Liberdade*.

⁴² Em referência ao texto: HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *The phenomenology of mind*. New York: Harper and Row, [1805] 1967, p. 233.

⁴³ Lembrando que Freire se apropria da categoria “consciência fanatizada” de: MARCEL, Gabriel. *Os Homens contra o humano*. Porto: Editora Educação Nacional, 1951.

Cita e comenta, então, o testemunho de um operário participante de um de seus cursos:

[...] “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 desmoroamento”. Discutia-se, na oportunidade, se a conscientização de uma situação existencial, concreta, de injustiça não poderia conduzir os homens dela conscientizados a um “fanatismo destrutivo” ou a uma “sensação de desmoroamento total do mundo em que estavam esses homens” (FREIRE, [1968] 2019, p. 32)⁴⁴.

A partir disto, o autor constata que as afirmações que virão a seguir não são meros devaneios intelectuais ou apenas resultados de leituras, apesar da importância destas. Mas, afirmações ancoradas em situações concretas que expressam reações de proletários, camponeses ou urbanos, e de homens de classe média (Ibid. p.33). E alerta que a *Pedagogia do Oprimido*, na qual ele classifica como um ensaio, irá, necessariamente, provocar reações sectárias.

Aqui é interessante destacar que Freire antecipa algumas críticas em relação a sua obra. Ao bem da verdade, não se trata de uma antecipação, mas de uma projeção a partir de críticas que já lhe acompanhavam⁴⁵. Falando sobre as possíveis reações sectárias ele comenta

[...] haverá, talvez, os que não ultrapassarão suas primeiras páginas. Uns, por considerarem nossa posição, diante do problema da libertação dos homens, como uma posição idealista a mais, quando não um “blá-blá-blá” reacionário. “Blá-blá-blá” de quem se perde falando em vocação ontológica, em amor, em diálogo, em esperança, em humildade, em simpatia. Outros, por não quererem ou não poderem aceitar as críticas e a denúncia que fazemos da situação opressora, situação em que os opressores se “gratificam”, através de sua falsa generosidade. Daí que seja este, com todas as deficiências de um ensaio puramente aproximativo, um trabalho para homens radicais. Cristãos ou marxistas, ainda que discordando de nossas posições, em grande parte, em parte ou em sua totalidade, estes, estamos certos, poderão chegar ao fim do texto. Na medida, porém, em que, sectariamente, assumam posições fechadas, “irracionais”, rechaçarão o diálogo que pretendemos estabelecer através deste livro⁴⁶.

Freire retoma o debate outrora realizado em *Educação como Prática da Liberdade* sobre o antagonismo entre as posturas sectárias e radicais. E, desta vez,

⁴⁴ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 69ª Ed., [1968] 2019.

⁴⁵ Aqui cabe um destaque sobre as críticas recebidas por Freire. Ao longo da maioria de suas obras o autor rebate críticas que apontavam suas ideias como legatárias do idealismo entre outras críticas que alega ter recebido. Porém, em nenhum momento ele cita diretamente ou revela quem foram os que fizeram e de onde partiram tais críticas. Isto implica uma série de obstáculos para se fazer um balanço rigoroso das discussões, visto que um de seus participantes nunca é exposto.

⁴⁶ Ibid., [1968] 2019, p. 33 – 34.

detalha um pouco mais as diferenças entre os sectários de direita - sectários de nascença, em suas palavras - e os sectários de esquerda.

Para o autor, muitas vezes, os revolucionários se tornam reacionários, se deixam cair na sectarização, ficam cegos pela irracionalidade que lhe faz perceberem a realidade de forma equivocada. Quando pensam dialeticamente, é através de uma “dialética domesticada” (FREIRE, [1968] 2019, p. 35) que não permite ver a unidade entre subjetividade e objetividade.

A sua principal diferença continua a mesma: o sectário de direita pretende frear/domesticar o tempo, a História, enquanto o sectário de esquerda pretende instalar um futuro pré-estabelecido. Ambos, reacionários, pois, partindo de uma falsa compreensão da história, desenvolvem ações negadoras da liberdade. Ambos fechados em seus “círculos de segurança” aprisionam a realidade e ficam apartados do povo. Ambos presos às suas verdades. Já o radical, em contraposição, não teme o encontro com o povo, pois sabe que o diálogo com ele resulta no crescente saber de todos^{47,48}.

Desta forma a sectarização, independente do espectro político em que se realiza, é sempre castradora, mítica e irracional. Em suas palavras, “parta de quem parta, a sectarização é um obstáculo à emancipação dos homens”. Já a radicalização, ao contrário, é sempre criadora, crítica e libertadora. E, assevera, “se a sectarização, como afirmamos, é o próprio do reacionário, a radicalização é o próprio do revolucionário”⁴⁹.

Logo em seguida, o autor mostra a preocupação de rebater uma crítica endereçada à *Educação como Prática da Liberdade* de um posicionamento político marcadamente idealista e subjetivista, no que tange o papel da educação para a transformação social. Uma crítica que, como veremos, o acompanhará ao longo de anos. Lembremos que estamos recém nas primeiras páginas da *Pedagogia do Oprimido*, o que indica que Freire julga deveras importante esclarecer esta polêmica antes de adentrar às categorias que desenvolverá nos capítulos que seguem. Assim, o intelectual pernambucano adentra ao debate, mostrando o que compreende como um posicionamento radical:

⁴⁷ Ibid., [1968] 2019, p. 34 – 37.

⁴⁸ Após afirmar isto, Freire cita - através de Wright Mills - uma frase dos escritos *Reforma ou Revolução?* de Rosa Luxemburgo: “enquanto o conhecimento teórico permanecer como privilégio de uns quantos ‘acadêmicos’ dentro do Partido, este se encontrará em grande perigo de ir ao fracasso”.

⁴⁹ Op. cit., [1968] 2019, p. 34 – 37.

[...] jamais será o radical um subjetivista. É que, para ele, o aspecto subjetivo toma corpo numa unidade dialética com a dimensão objetiva da própria ideia, isto é, com os conteúdos concretos da realidade sobre a qual exerce o ato cognoscente. Subjetividade e objetividade, desta forma, se encontram naquela unidade dialética de que resulta um conhecer solidário com o atuar e este com aquele. É exatamente esta unidade dialética que gera um atuar e um pensar certos na e sobre a realidade para transformá-la (FREIRE, [1968] 2019, p. 35).

Destaquemos este aspecto: a leitura feita através da unidade dialética entre subjetividade e objetividade é o que garantiria um atuar e um pensar correto para transformar a realidade. Desta vez, nosso autor não está dialogando com qualquer sectorário em geral, mas com aqueles que também querem transformar a realidade, entretanto, possuem uma visão objetivista e mecanicista desta. O que, por assim dizer, afirma nosso autor, lhes impedirá de transformá-la.

Freire retomará, mais tarde, em outros estágios de sua obra, este tema da unidade dialética para tratar o papel da conscientização para a revolução. Por ora, guardemos este destaque para retomá-lo nos capítulos subsequentes. Vejamos, antes, o que levou ao autor formular uma *Pedagogia do Oprimido*, aquilo que se tornaria sua obra mais conhecida e mencionada.

2.2 UM MAPEAMENTO DE SEU UNIVERSO CATEGORIAL

Primeiramente, ele parte da premissa que a vocação ontológica e histórica dos homens é a de *ser mais* (FREIRE, [1968] 2019, p. 58). Acontece que a ordem vigente impõe inúmeras barreiras para sua humanização, para este ‘ser mais’ que é a sua vocação ontológica e histórica. Em outras palavras, a sociabilidade vigente é desumanizante. A luta pela humanização, afirma, “é a luta pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoa, como ‘seres para si’, pelo ser mais”⁵⁰. Reside aí, portanto, a justificativa para a necessidade da *Pedagogia do Oprimido*.

Para enfrentar os problemas postos o autor divide a *Pedagogia do Oprimido* em quatro partes: 1) *Justificativa da pedagogia do oprimido*, parte dedicada a melhor definir o que se entende enquanto opressão e, a partir dela, os opressores e oprimidos; 2) *A concepção “bancária” da educação como instrumento de opressão. Seus pressupostos, sua crítica* onde é tecida uma apresentação e crítica do que Freire - inspirado por Sartre - chama de concepção bancária da educação; 3) *A dialogicidade: essência da educação como prática da liberdade*, na qual são

⁵⁰ Ibid., [1968] 2019, p. 40 – 41.

apresentados conceitos fundamentais e aspectos teórico-metodológicos de sua alternativa pedagógica e; 4) *A teoria da ação antidualógica*, em que é traçado um quadro comparativo entre características de uma teoria da ação antidualógica em relação a uma teoria da ação dialógica.

É interessante observar esse modo de exposição geral nas obras de Freire, pois ele revela duas características que até então acompanham o autor em suas principais obras: Uma se trata da cuidadosa organização dos capítulos que conduz, situa e prepara o leitor para um capítulo (normalmente o último) onde constará suas principais sínteses e proposições pedagógicas⁵¹; a outra diz respeito à utilização de pares categoriais que se contrapõem, mas que o entendimento de um depende do outro. Por isso que em *Educação como Prática da Liberdade* encontramos pares como sociedade aberta x sociedade fechada, imersão x emersão; e na *Pedagogia do Oprimido* encontraremos opressor x oprimido, Teoria da ação antidualógica x teoria da ação dialógica e etc.

Como vimos, até então, Paulo não tinha despendido grandes esforços analíticos para uma melhor compreensão de quem seriam esses atores coletivos, nos quais ele chamava por povo, nação, elites e etc. E, por isso, um estudioso de sua obra que pretendesse apreender tais categorias, precisaria buscar muito mais nas bases teórico-políticas em que ele se fundamentava na época do que em seus próprios escritos. Já apontamos, também, que por mais que o autor tenha se utilizado de um referencial teórico extremamente diversificado - o que parece uma característica compartilhada por muitos intelectuais que passaram pelo ISEB, ainda que não de todos que por lá estiveram - muito de seus posicionamentos políticos, ao fim e ao cabo, eram consonantes com aqueles que hegemonizaram o pensamento nacional desenvolvimentista.

Neste sentido, um pretense esforço de distanciamento do nacionalismo desenvolvimentistas - e do pensamento isebiano, por consequência - suscita de Freire uma determinada reconfiguração e aprofundamento de seu universo categorial para, então, explicar como se dão as relações sociais e os conflitos oriundos de tais relações sobre os quais a educação irá atuar.

⁵¹ Daí advém, também, mais um problema quando, como tão comumente acontece, se retira das obras do autor categorias apenas de um capítulo sem ter percorrido o caminho interpretativo proposto por ele.

A aceitação, ainda que por imposição, de uma considerável parcela da população - o povo - para com a ditadura militar de 1964 e o papel fundamental que as elites nacionais tiveram na sua implementação - sobretudo aquelas ligadas ao setor industrial, que na concepção do nacionalismo desenvolvimentista eram as elites autênticas na construção do Brasil; sua chegada ao Chile que o coloca em contato com novos círculos de intelectuais e, por consequência, de referenciais; acontecimentos como as Revoluções Socialistas, as Revoluções Anticoloniais em países africanos, o maio de 1968⁵², o papel na luta contra as ditaduras latino-americanas que a esquerda católica assumiu; tudo isso abala, de certa maneira, parte do universo categorial utilizado pelo autor até então.

Freire se coloca no desafio de revisitar alguns conceitos, descartar algumas categorias, incorporar algumas críticas - sobretudo aquelas que o acusavam de idealismo subjetivista - e aprofundar seu pensamento de acordo com o movimento da realidade. Nasce daí a *Pedagogia do Oprimido*. O título, como em grande parte de suas obras, é, também, revelador: não é uma pedagogia de qualquer ator social, determinado por interesses estritamente nacionais, desta vez aquela parcela da elite nacional, antes reconhecida como autêntica, não está incluída como um dos protagonistas. E não pode estar, pois, neste momento, ao que parece, para o criador da *Pedagogia do Oprimido* somente os oprimidos podem levar até às últimas consequências a libertação dos homens, a sua luta incessante por *ser mais*. “E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos - libertar-se a si e aos opressores” (FREIRE, [1968] 2019, p. 41).

Afinal, em suas próprias palavras,

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. (FREIRE, [1968] 2019, p. 43)

É certo, também, que ele não exclui a possibilidade de que indivíduos oriundos das camadas mais elitizadas possam aderir ao projeto dos oprimidos,

⁵² No item 1 *Justificativa da Pedagogia do Oprimido*, logo na primeira página, Freire destaca a importância de movimentos como o do maio de 1968 por questionarem a “civilização do consumo” e denunciarem as “burocracias” de todos os matizes. O que parece caracterizar uma pretensa, e problemática, crítica ao capitalismo, mas também ao socialismo soviético. Além disso, como é sabido, Freire passa a ter influência direta de intelectuais que se tornaram grandes referências para o movimento de 1968, Jean Paul Sartre, seja, talvez, o mais influente destes na obra de nosso autor pernambucano.

porém, há uma importante diferença em relação aos seus escritos anteriores: não se trata mais do povo e de parcelas das elites nacionais autênticas se integrarem em busca da construção de um projeto nacional sujeito de si mesmo⁵³.

Dois aspectos são importantes destacar aqui: 1) mesmo sem nunca ter abandonado a experiência brasileira como o chão de suas análises, em a *Pedagogia do Oprimido* as reflexões do autor ganham contornos mais universais, o que contribuirá com a disseminação de seus escritos em outros países. Este aspecto está muito ligado ao contato de Freire com a experiência chilena e seu exílio; 2) com isso, Freire não persegue mais um projeto meramente nacional, busca antes, o projeto dos esfarrapados do mundo, no qual tem por objetivo a realização da vocação histórica e ontológica do homem de *ser mais*.

Se ainda nos restam dúvidas sobre a diferença no papel que uma suposta elite autêntica tinha em *Educação como Prática da Liberdade* para a construção de um projeto nacional e de como, agora, em a *Pedagogia do Oprimido*, o objetivo principal é o projeto dos oprimidos, cotejemos trechos sínteses destes dois momentos.

Se lembrarmos uma passagem de *Educação como Prática da Liberdade*, no qual Freire aborda uma espécie de despertar de parte das elites, veremos que o autor, naquele momento, estava convicto de que

Representantes das elites dirigentes, até então inautênticas, por isto superpostas ao seu mundo, começam a com eles se integrar. Um mundo novo se levanta diante deles, com matizes até então despercebidos. Ganham, pouco a pouco, a consciência de suas possibilidades, como resultado imediato de sua inserção no seu mundo e da captação das tarefas de seu tempo ou da visão nova dos velhos temas. Começam a fazer-se críticos e, por isso, renunciam tanto ao otimismo ingênuo e aos idealismos utópicos, quanto ao pessimismo e à desesperança, quando começam a se ver com os seus próprios olhos e se tornam capazes de projetar. Quando vão interpretando os verdadeiros anseios do povo (FREIRE, [1965] 2006, p. 61-62).

Aqui o povo e parte das elites, consideradas autênticas, em diálogo, e através dele, irão realizando conjuntamente o tão necessário ajuste faseológico no qual o país carecia para se tornar uma sociedade aberta, democrática, dialógica e sujeito de si. Porém, esta concepção, na qual diferentes estratos sociais estariam

⁵³ Lembremos: em *Educação como Prática da Liberdade* Freire caracteriza como um dos principais problemas da atualidade brasileira a importação de modelos prontos, o sentimento de inferioridade, e demais aspectos que tornavam o Brasil uma sociedade objeto. Deveria, pois, tornar-se uma sociedade sujeito.

igualmente interessados na construção de um projeto nacional autêntico, tomará outro contorno na *Pedagogia do Oprimido*. Vejamos.

Ainda nos momentos iniciais do livro, após tecer reflexões sobre a situação concreta de opressão e, também, sobre o papel dos opressores nessa relação, ele afirma

Em face de tudo isto é que se coloca a nós mais um problema de importância inegável a ser observado no corpo destas considerações, que é o da adesão e consequente passagem que fazem representantes do polo opressor ao polo dos oprimidos. De sua adesão à luta destes por libertar-se. Cabe a eles um papel fundamental, como sempre tem cabido na história desta luta. Acontece, porém, que, ao passarem de exploradores ou de espectadores indiferentes ou de herdeiros da exploração - o que é uma convivência com ela - ao polo dos explorados, quase sempre levam consigo, condicionados pela "cultura do silêncio", toda a marca de sua origem. Seus preconceitos. Suas deformações, entre estas, a desconfiança do povo. Desconfiança de que o povo seja capaz de pensar certo. De querer. De saber. [...] Comportam-se, assim, como quem não crê no povo, ainda que nele falem. E crer no povo é a condição prévia, indispensável, à mudança revolucionária. Um revolucionário se reconhece mais por esta crença no povo, que o engaja, do que por mil ações sem ela. [...] Daí que esta passagem deva ter o sentido profundo do renascer. Os que passam têm de assumir uma forma nova de *estar sendo*; já não podem atuar como atuavam; já não podem permanecer como *estavam sendo* (FREIRE, [1968] 2019, p. 65 - 66).

Deste modo, se, antes, a educação atuaria sobre a base de um projeto que seria levado a cabo pelas elites autênticas e pelo povo na construção de um desenvolvimento nacional autônomo, agora ela atuará diretamente sob o projeto dos oprimidos. Ainda que haja, eventualmente, uma adesão de representantes do polo opressor ao projeto dos oprimidos - e a eles caiba um papel fundamental - estes fazem sob determinadas condições. Nas palavras de nosso intelectual pernambucano: "já não podem atuar como atuavam", precisam renascer. Não cabe mais uma interpretação dos anseios do povo, pois não serão as elites que levarão a luta pelo ser mais até suas últimas consequências, é preciso crer no povo e aderir ao seu projeto. Enfim, resume Freire, "esta pedagogia não pode ser elaborada nem praticada pelos opressores. Seria uma contradição se os opressores não só defendessem, mas praticassem uma educação libertadora" (FREIRE, [1968] 2019, p.56).

Os opressores, ao exercer a opressão enquanto classe, estão igualmente impedidos de ser mais. Os oprimidos, ao libertarem-se, restauram a sua humanidade e a do opressor que a perdeu no uso da opressão. "Por isto é que somente os

oprimidos, libertando-se, podem libertar os opressores. Estes, enquanto classe que oprime, nem libertam, nem se libertam⁵⁴.

Uma pedagogia do oprimido, pois, é uma “pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará”⁵⁵. Libertação, vale lembrar, em que o oprimido liberta a si próprio e, também, ao opressor. Pois, na relação de opressão, ambos estão impedidos de ser mais. Um porque é oprimido, outro porque oprime.

Estes, que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder, não podem ter, neste poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmos. Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos. Por isto é que o poder dos opressores, quando se pretende amenizar ante a debilidade dos oprimidos, não apenas quase sempre se expressa em falsa generosidade, como jamais a ultrapassa⁵⁶.

Aqui, é retomada uma observação crítica já realizada em *Educação como Prática da Liberdade*, sobre o assistencialismo, caridade, e agora, na *Pedagogia do Oprimido*, a chamada falsa generosidade dos poderosos para com os oprimidos. Neste sentido, argumenta que esta caridade é própria da ordem social injusta. Contraditoriamente, tudo aquilo que, na aparência, ela pretende ajudar a superar é, na verdade, o seu alimento: a morte, o desalento e a miséria (FREIRE, [1968] 2019, p. 42)⁵⁷.

A verdadeira generosidade estaria em lutar para que as mãos dos “condenados da terra⁵⁸” que se estendem em súplica, sejam mãos que, cada vez mais, trabalhem e transformem o mundo. Este ensinamento e este aprendizado, afirma Freire, “têm de partir, porém, dos ‘condenados da terra’, dos oprimidos, dos esfarrapados do mundo e dos que com eles realmente se solidarizem. Lutando pela restauração de sua humanidade estarão, sejam homens ou povos, tentando a restauração da generosidade verdadeira”⁵⁹.

⁵⁴ FREIRE, [1968] 2019, p. 60.

⁵⁵ Ibid., [1968] 2019, p. 43.

⁵⁶ Ibid., p. 41.

⁵⁷ Esta preocupação, presente desde as primeiras obras de Paulo Freire, em diferenciar o engajamento pela luta dos oprimidos do assistencialismo e da caridade, nos remete à conhecida frase proclamada por Dom Hélder Câmara: “se dou pão aos pobres, todos me chamam de santo. Se mostro por que os pobres não têm pão, me chamam de comunista e subversivo”, frase que se tornou um lema para o progressismo católico.

⁵⁸ Expressão utilizada por Freire entre aspas que, apesar de não referenciar diretamente, faz uma clara alusão à obra homônima de Frantz Fanon de 1961.

⁵⁹ Op. cit., [1968] 2019, p. 42.

Se somente os oprimidos podem levar até às últimas consequências a luta por sua libertação (que também significa a libertação dos opressores), se só eles podem elaborar e dar corpo à pedagogia que tenha na opressão seu objeto de reflexão, como lidar com o fato de que muitos oprimidos defendem valores e pressupostos forjados pelos próprios opressores? Como podem formular uma pedagogia do oprimido quando leem o mundo pelas lentes da opressão? Estas são questões que nosso autor percorrerá.

Freire identifica aqui mais uma necessidade que justifica a existência da *Pedagogia do Oprimido*: ela é um dos instrumentos na descoberta crítica dos oprimidos por si próprios e dos opressores pelos oprimidos. Obviamente, este processo não é tão simples, de modo que, ao praticarem esta descoberta crítica, quase sempre os oprimidos tendem a ser opressores ou sub-opressores. Isto acontece porque,

A estrutura de seu pensar se encontra condicionada pela contradição vivida na situação concreta, existencial, em que se “formam”. O seu ideal é, realmente, ser homens, mas, para eles, ser homens, na contradição em que sempre estiveram e cuja superação não lhes está clara, é ser opressores. Estes são o seu testemunho de humanidade (FREIRE, [1968] 2019, p. 44).

Deste modo, manifestam uma contradição que se apresenta como uma quase aberração: o polo oprimido, ao invés de pretender sua libertação, pretende a identificação com o seu contrário, o polo opressor. Assumem assim, uma postura de “aderência” ao opressor⁶⁰ que impossibilita a consciência de si como pessoa e a consciência de classe oprimida. Isto acontece, por exemplo, quando querem a reforma agrária, não para a libertação, mas para passarem a ter posse de terra (FREIRE, [1968] 2019, p. 45).

Dirá Freire, que os oprimidos

Sofrem 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

⁶⁰ Sabe-se que Freire foi influenciado por pensadores anticoloniais e, mais tarde, teve uma relação de trabalho político com lideranças das lutas de libertação nacional em países africanos. Grandes problemas enfrentados por ele na *Pedagogia do Oprimido* como a questão sobre “medo da liberdade”, ou a questão da “aderência” dos oprimidos ao conjunto de valores, signos e comportamentos dos opressores, aparecem - ainda que em outros termos - nas obras clássicas do intelectual martinicano Frantz Fanon: *Pele Negra, Máscaras Brancas* (1952) e *Os Condenados da Terra* (1961). “Falo de milhões de homens em quem deliberadamente inculcaram o medo, o complexo de inferioridade, o tremor, a prostração, o desespero, o servilismo” é a epígrafe de Aimé Césaire que Fanon inicia a primeira, das suas grandes obras, aqui citada.

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. Este é o trágico dilema dos oprimidos, que a sua pedagogia tem de enfrentar⁶¹.

Contudo, somente reconhecer a situação concreta de opressão não basta. É preciso que o oprimido faça do reconhecimento das limitações impostas pela realidade concreta de opressão, o motor de sua ação libertadora. Reconhecer, significa perceber que a realidade concreta de opressão não é imutável, é sim, limitadora de sua vocação ontológica de ser mais, mas passível de transformação. E somente pode superar essa contradição em que se insere, caso este reconhecer o engaje, entregando-se à práxis libertadora.

Ao defendermos um permanente esforço de reflexão dos oprimidos sobre suas condições concretas, não estamos pretendendo um jogo divertido em nível puramente intelectual. Estamos convencidos, pelo contrário, de que a reflexão, se realmente reflexão, conduz à prática.

Por outro lado, se o momento já é o da ação, esta se fará autêntica práxis se o saber dela resultante se faz objeto da reflexão crítica. É neste sentido que a práxis constitui a razão nova da consciência oprimida e que a revolução, que inaugura o momento histórico desta razão, não pode encontrar viabilidade fora dos níveis da consciência oprimida. A não ser assim, a ação é puro ativismo⁶².

A realidade opressora, diz Freire, funciona como uma força de imersão das consciências. A emersão dela se dá pela via da ação e reflexão. Citando Marx⁶³, o autor trabalha a ideia de que é preciso tornar “a opressão real ainda mais opressora, acrescentando-lhe a consciência da opressão” e defende que esta é a necessária relação dialética entre subjetividade-objetividade.

A transformação do mundo passa, necessariamente, pela práxis dos homens. Mas práxis, não é somente um conjunto de ações. Ela é justamente a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo⁶⁴. No caso da

⁶¹ FREIRE, [1968] 2019, p. 48.

⁶² Ibid., [1968] 2019, p. 73.

⁶³ Freire faz referência à edição mexicana, portanto em espanhol, datada em 1962, de *La Sagrada familia y otros escritos* de Marx e Engels. Todavia, a citação utilizada não é dos textos que conhecemos como *A Sagrada Família*, mas de outro, este redigido apenas por Marx, no qual acabou compondo os *otros escritos* da edição mexicana e que conhecemos, em tradução portuguesa, como *Introdução à Crítica da Filosofia do Direito de Hegel* do original *Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie - Einleitung* de 1844.

⁶⁴ Op. cit., [1968] 2019, p. 52.

sociedade vigente, transformar o mundo se trata de superar a contradição opressor-oprimido.

Para que esta superação aconteça é necessário que os oprimidos façam uma inserção crítica na realidade opressora. Esta inserção crítica difere de um mero reconhecimento da realidade que não conduz à sua transformação. A importante descoberta da opressão não pode ser realizada em nível estritamente intelectual e a ação não pode prescindir da reflexão, pois se reduz a mero ativismo. A inserção já é ação, e só existe na dialeticidade objetividade-subjetividade (FREIRE, [1968] 2019, p. 53-54). Em outras palavras, ação e reflexão constituem uma unidade que não pode ser cindida.

Como era de se esperar, esta inserção crítica das massas oprimidas na realidade não interessa em nada ao opressor. Afirmo o autor que interessa, aos opressores, a permanência destas massas em um estado de imersão na realidade opressora. Neste estado, os oprimidos tomam a realidade da opressão enquanto “situação limite⁶⁵”, é dizer, algo impossível de ser superado.

Com a finalidade de melhor caracterizar o que significa a inserção crítica, Paulo faz referência a um escrito do intelectual húngaro György Lukács, que nas traduções lusófonas conhecemos como *Lênin: um estudo sobre a unidade de seu pensamento*. Neste escrito, em relação ao partido revolucionário, Lukács afirma que

“ele [o partido revolucionário] deve, para usar as palavras de Marx, explicar às massas sua própria ação, não apenas para garantir a continuidade das experiências revolucionárias do proletariado, mas também para ativar conscientemente o desenvolvimento posterior dessas experiências (*apud* FREIRE, p. 54, tradução nossa)”.

Na leitura de Freire, Lukács coloca, mesmo que em outras palavras, a questão da inserção crítica. Porém faz uma ressalva,

Para nós, contudo, a questão não está propriamente em explicar às massas, mas em dialogar com elas sobre a sua ação. De qualquer forma, o dever que Lukács reconhece ao partido revolucionário de “explicar às massas a sua ação” coincide com a exigência que fazemos da inserção crítica das massas na sua realidade através da práxis, pelo fato de nenhuma realidade se transformar a si mesma (FREIRE, [1968] 2019, p. 55).

⁶⁵ Categoria cunhada pelo filósofo existencialista e psiquiatra alemão Karl Jaspers. Como sabemos, Jaspers teve uma importante influência nos trabalhos anteriores de Freire e é uma referência que ele mantém na *Pedagogia do Oprimido*.

Nesta parte, para aprofundar este importante pressuposto, de que nenhuma realidade se transforma a si mesma, Paulo retoma o diálogo com Marx, agora citando seus escritos conhecidos como *Teses sobre Feuerbach*. Ele está se referindo, mais especificamente, à terceira tese em que Marx adverte o equívoco dos materialistas - como o socialista utópico Robert Owen, por exemplo - que consideram os homens como produtos das circunstâncias e da educação, e que por causa disso, seres humanos transformados deveriam ser frutos de circunstâncias e de educação transformadas, esquecendo de que as circunstâncias só podem serem transformadas pelos próprios homens e que “o próprio educador precisa ser educado⁶⁶”.

Freire abre aqui uma importante questão em que ele, também, percorrerá em outras obras: se “a prática desta educação [libertadora] implica o poder político e se os oprimidos não o têm, como então realizar a pedagogia do oprimido antes da revolução?” (FREIRE, [1968] 2019, p. 56). Estamos aqui diante de uma questão fundamental, amplamente discutida no campo da educação, sobretudo, no subcampo de pesquisa que se convencionou chamar por Trabalho e Educação⁶⁷. Vejamos como nosso autor enfrenta essa questão...

Uma das críticas muito frequentes à sua obra, e que neste momento ele precisava lidar, era a de que seus escritos tinham na educação uma crença superestimada no que tange o papel desta na transformação social. Em resposta a isso, ele faz a distinção entre o que chama de *educação sistemática e trabalhos educativos com os oprimidos*. É preciso, diz Freire, enfrentar culturalmente a cultura da dominação⁶⁸ (FREIRE, [1968] 2019, p. 57).

⁶⁶Para facilitar ao leitor, cabe deixar aqui a tese completa, em que diz Marx: “A doutrina materialista sobre a modificação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são modificadas pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado. Ela tem, por isso, de dividir a sociedade em duas partes - a primeira das quais está colocada acima da sociedade. A coincidência entre a altera[ção] das circunstâncias e a atividade ou automodificação humanas só pode ser apreendida e racionalmente entendida como *prática revolucionária*”. MARX, Karl. *Teses Ad Feuerbach* [1845]. **Em:** MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas**. Boitempo editorial, 2015.

⁶⁷ C.f. TUMOLO, Paulo. O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível? Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 90, p. 239-265, Jan./Abr. 2005.; FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.; TUMOLO, Paulo. Trabalho, educação e perspectiva histórica da classe trabalhadora: continuando o debate. Revista Brasileira de Educação v. 16 n. 47 maio-ago. 2011.

⁶⁸ Ao afirmar isto, Freire faz uma observação - em uma nota de rodapé - relacionando o “enfrentar culturalmente a cultura da dominação” como um aspecto fundamental da “revolução cultural”. Apesar de, novamente, não referenciar de forma direta, as aspas indicam que o autor está fazendo

Acontece que, independente de nossas vontades, em um primeiro momento, a pedagogia do oprimido terá, necessariamente, que enfrentar os problemas da consciência oprimida e da opressora; da situação concreta de opressão em que oprimidos e opressores se encontram; da visão de mundo e da ética opressora; da dualidade dos oprimidos que introjetam em si os opressores; da violência que impede a vocação ontológica dos homens de ser mais.

Como a realidade não é transformada por si mesma, mas pelos homens, a Pedagogia do Oprimido, que é a pedagogia dos homens em busca de sua libertação, deverá enfrentar, desde já, esses problemas colocados por nossa sociabilidade. Para tanto,

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de 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, [1968] 2019, p.57).

Freire, como podemos ver, não nega a necessidade de uma transformação revolucionária. Ainda que a esta altura não esteja claro como o autor pensa os moldes desta transformação, se comparado com seus pressupostos políticos em *Educação como Prática de Liberdade*, podemos ter aqui uma aparente mudança em seu pensamento.

Isto se revela quando ele abre uma discussão sobre violência, fazendo a distinção entre a violência do oprimido e a violência do opressor. Mesmo o ato de rebelião dos oprimidos sendo quase sempre tão violento quanto a violência que os cria, afirma nosso autor, seu fundamento é o oposto, pois está ligado à busca do direito de ser mais.

uma possível citação e, parece-nos explícito, que ele esteja se referindo à Revolução Cultural Chinesa sintetizada por Mao Tsé-Tung, autor quem ele cita mais de uma vez na *Pedagogia do Oprimido*. Mesmo assim, como notou Saviani ([2007] 2013, p. 333), na 1ª edição Argentina do texto intitulado *Ação Cultural para a Liberdade* (1975), Freire, ainda que admita a comparação, faz questão de diferenciar o recorte que ele faz da Revolução Cultural em relação aos postulados de Mao.

Os oprimidos, ao colocarem a opressão no centro de suas reflexões, percebem que é preciso superar a contradição opressor-oprimido, tarefa que só pode ser realizada por eles. Para isto, devem impor freios para que os antigos opressores não retomem o exercício da opressão. Estes freios, de maneira alguma, se assemelham à opressão antes exercida pelo polo opressor. “A opressão só existe quando se constitui em um ato proibitivo do ser mais dos homens” (FREIRE, [1968] 2019, p.60).

Sobre este último aspecto o autor faz uma importante observação: os freios que, instituindo o novo poder, os oprimidos devem impor para os opressores, não podem se enrijecer em “burocracia dominadora”. Para Freire, a burocracia dominadora se trata de uma revolução que estagnou e se voltou contra o próprio povo, fazendo uso do “mesmo aparato burocrático repressivo do Estado, que devia ter sido radicalmente suprimido, como tantas vezes salientou Marx” (FREIRE, [1968] 2019, p.61).

Não resta dúvida que ele tem como referência, quando fala em burocracia dominadora, o socialismo soviético. Desde *Educação como Prática da Liberdade* nosso autor vem se preocupando deste tema e quando fala em massificação, sectarismo de esquerda, dirigismo entre outras caracterizações, é o socialismo soviético um de seus alvos. Em sua leitura, na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), especialmente no período stalinista, o processo revolucionário se transformou em uma burocracia, onde os outrora oprimidos fizeram uso dos mesmos métodos dos opressores.

No plano teórico, isso se refletirá nas discussões que o autor faz com aqueles que chama de objetivistas/mecanicistas, aqueles que, em suas palavras, domesticam a dialética. Entretanto, cabe a ressalva, quando critica os objetivistas/mecanicistas, Freire almejava responder um amplo espectro do campo marxista e não somente aqueles que defendiam a política econômica e, por assim dizer, os métodos do período stalinista. Nosso autor abordará este tema de forma mais aberta na *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*, de 1992.

2.2.1 Sobre a análise concreta, existencial, de opressão

Como já foi afirmado anteriormente, os oprimidos, libertando-se, libertam também os opressores que não podem ser mais, por causa da opressão que

exercem. Acontece que os opressores não se reconhecem na realidade inaugurada pelos oprimidos. Para aqueles, a libertação do oprimido significa o cerceamento de seu direito de ser, que na verdade é o direito de oprimir.

Uma situação de violência, de opressão, diz Freire, gera formas de ser e comportar-se, tanto dos opressores, quanto dos oprimidos, porque ambos, banhados nesta situação de opressão, e por isso a refletem em seus modos de ser e comportar-se. Esta violência não é um mero ato, mas um processo que passa de geração a geração. Criando, assim, um clima geral propício para o surgimento de uma consciência fortemente possessiva. Em suas palavras, “nesta ânsia irrefreada de posse, desenvolvem em si a convicção de que lhes é possível transformar tudo a seu poder de compra. Daí a sua concepção estritamente materialista da existência. O dinheiro é a medida de todas as coisas. E o lucro, seu objetivo principal” (FREIRE, [1968] 2019, p. 63).

Assim o que interessa aos opressores é ter mais e não *ser mais*. Ou melhor dizendo, para os opressores, o significado mesmo do *ser mais* é ter mais. Ainda que esse ‘ter mais’ seja em detrimento do ‘ter menos’ dos oprimidos. Sem esta posse, afirma Freire citando Erich Fromm⁶⁹, eles “perderiam seu contato com o mundo” (Ibid. p.63). E vai além, os opressores acreditam que o seu ‘ter mais’ é um direito, conquistado por seu esforço e por sua coragem de correr riscos. Direito este invejado por aqueles que, por incapacidade ou preguiça, não o conquistaram (FREIRE, [1968] 2019, p. 64).

Com isso, a consciência opressora se aproxima do sadismo⁷⁰, pois ambos têm por essência o prazer pelo domínio completo sobre outra pessoa. A finalidade do sadismo é transformar o outro em coisa, tal qual o fazem os opressores em relação aos oprimidos. Estes, objetificados, têm suas finalidades prescritas por aqueles que se apropriam da ciência e da tecnologia para a manutenção da ordem opressora⁷¹.

⁶⁹ Novamente, há uma notável influência de Erich Fromm no pensamento de Freire. Influência esta, importante lembrar, que vem - direta e indiretamente - desde seus trabalhos anteriores. Sobre este tema específico do “ter e ser”, Fromm abordou diversas vezes em suas obras e mais tarde, ao que tudo indica em 1976, lançou uma síntese chamada *Ter ou ser?* (FROMM, Erich. *To have or to be?*. A&C Black, [1976] 2013.).

⁷⁰ Freire argumenta, neste momento, a partir de: FROMM, Erich. *El corazón del hombre*, breviário. México: Fondo de Cultura Económica, 1967.

⁷¹ Nesta reflexão sobre as formas de controle social, faz referência a Herbert Marcuse em suas obras que conhecemos, em português, como *Eros e Civilização - Uma Interpretação Filosófica do Pensamento de Freud* [1955] e *Ideologia da Sociedade Industrial* [1964].

Nos oprimidos, esta experiência existencial fundada na violência original - a opressão - vai se expressar por certos padrões, formas de ser e comportar-se. Uma destas formas, já mencionadas aqui, se caracteriza pelos oprimidos hospedarem o opressor em si. Isto faz com que eles assumam uma posição fatalista frente à situação concreta de opressão. Daí que busquem uma justificativa mágica para sua condição como sendo obra do destino, por exemplo.

Outra forma é a violência contra seus próprios companheiros. Afinal, a violência fundante é, muitas vezes, tudo aquilo que o oprimido tem enquanto referência de relação com o outro. Soma-se a isso o fato de que, por vezes, os oprimidos atacam o opressor que está hospedado em seus companheiros oprimidos. “Agridem, como opressores, o opressor nos oprimidos”⁷².

Por fim, mais duas formas tratadas por Freire, que podem ser mencionadas aqui, são: ter no opressor um modelo ideal a ser seguido, segundo nosso autor, “isto se verifica, sobretudo, nos oprimidos de ‘classe média’, cujo anseio é serem iguais ao ‘homem ilustre’ da chamada classe ‘superior’”⁷³; e a outra, é a introjeção da visão que o opressor tem do oprimido pelo próprio oprimido, decorre daí um profundo sentimento de autodesvalia, de inferioridade e de incapacidade.

Até o momento em que os oprimidos não tomem consciência das razões de seu estado de opressão, “aceitam” fatalistamente a sua exploração. Mais ainda, provavelmente assumam posições passivas, alheadas, com relação à necessidade de sua própria luta pela conquista da liberdade e de sua afirmação no mundo. Nisto reside sua “convivência” com o regime opressor.

Pouco a pouco, porém, a tendência é assumir formas de ação rebelde. Num quefazer libertador, não se pode perder de vista esta maneira de ser dos oprimidos, nem esquecer este momento de despertar⁷⁴.

Para o autor, as formas de ser e comportar-se, anteriormente descritas, são momentos de sua experiência existencial, fatores que a ação cultural para a liberdade não pode negligenciar. Pelo contrário, a pedagogia do oprimido, terá que lidar com estas consciências que ainda não se tornaram “consciência para si”, pois como alvo de objetificação dos opressores, incorporam uma série de características de seus algozes. Chegando ao ponto de criar uma relação de “dependência emocional” que deve ser superada desde os primeiros momentos que constituem o movimento de libertação dos oprimidos.

⁷² FREIRE, [1968] 2019, p. 68.

⁷³ Ibid. p. 68.

⁷⁴ Ibid., [1968] 2019, p. 71.

Isto exige algo que deve ser constante, independente do grau em que esteja a luta dos oprimidos: o diálogo crítico e libertador. Diálogo inserido na unidade dialética da ação e reflexão. O que varia, a depender das condições históricas e nível de percepção da realidade dos oprimidos, é o conteúdo desse diálogo, mas nunca há dúvidas quanto a sua necessidade. Pois, o diálogo, é sempre necessário para a mudança social.

Afirmamos anteriormente que Freire assevera que há a existência de uma espécie de dependência emocional do oprimido para com o opressor e que esta deve ser alvo de superação desde os primeiros momentos da luta dos oprimidos por sua libertação. Algumas páginas depois o autor retorna ao tema para destacar que esta dependência emocional não pode ser aproveitada por ninguém, a não ser por aqueles que assumem o papel da opressão.

Com isso, ele retoma um aspecto que em *Educação como Prática da Liberdade* tinha a ver com a massificação do povo. Ou seja, muitas lideranças políticas optam por substituir o diálogo, crítico e libertador, pela propaganda, pelos slogans, pelos comunicados, pelos depósitos. Optam por prescrever ao povo, domesticá-lo, ao invés de dialogar com ele. Esta adesão inautêntica à libertação dos homens se reflete no dirigismo.

A ação libertadora, ao reconhecer a dependência que os oprimidos, inevitavelmente, possuem em relação ao seus opressores, deve, a partir da ação e reflexão, estimular sua independência, reafirmando seu papel enquanto sujeito. É por isso que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”⁷⁵. A conhecida frase, cunhada por Freire, tenta demonstrar que os oprimidos não realizarão uma autolibertação, nem tampouco, alguma liderança revolucionária libertará os oprimidos, é o encontro e a comunhão de ambos que resultará na revolução.

A célebre frase, que constitui um subtítulo na *Pedagogia do Oprimido*, é utilizada, pelo campo freireano, para tratar as mais diversas temáticas. O próprio Freire vai ressignificando-a quando diz que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”⁷⁶. Entretanto, considerando os posicionamentos anteriores do autor, é possível perceber que reside aí, nesse enunciado, um pressuposto político importante em

⁷⁵ Op. cit., [1968] 2019, p.71.

⁷⁶ Ibid. p. 95.

relação ao papel das lideranças revolucionárias enquanto indivíduos e, como o autor tratará em obras posteriores, da liderança revolucionária exercida pelo partido.

Em seu aspecto geral a ideia é muito parecida com aquela já abordada em *Educação como Prática da Liberdade*, de que a autêntica adesão à luta por libertação não pode cair na prática de prescrições ao povo. A libertação é sempre *com* o povo, e não *para* ele. Quem prescreve trata o povo como objeto. Faz uso da dependência emocional dos oprimidos para criar mais dependência. É preciso, ao contrário, crer nos oprimidos (FREIRE, [1968] 2019, p.73).

Não podendo utilizar os mesmos métodos que os opressores, diz Freire

O caminho, por isto mesmo, para um trabalho de libertação a ser realizado pela liderança revolucionária não é a “propaganda libertadora”. Não está no mero ato de “depositar” a crença da liberdade nos oprimidos, pensando conquistar a sua confiança, mas no dialogar com eles.

Precisamos estar convencidos de que o convencimento dos oprimidos de que devem lutar por sua libertação não é doação que lhes faça a liderança revolucionária, mas resultado de sua conscientização (FREIRE, [1968] 2019, p.74).

Acontece que uma dimensão indispensável do saber revolucionário - tanto para a liderança revolucionária, quanto para todo oprimido em geral - é estar convencido da necessidade de lutar. Mas, destaca nosso autor, a única possibilidade de se chegar a este convencimento, é como sujeito e não como objeto. Ele não pode ser transmutado em um conteúdo a ser depositado nos outros, pois se trata de um conhecimento que, para alcançá-lo, necessita de um ato total de reflexão e ação. Este ato total se dá pela inserção lúcida na realidade e na situação histórica, levando à crítica desta situação e à vontade de, por isso mesmo, transformá-la.

Outra constatação que, apesar de parecer óbvia, é importante de ser destacada, é a de que sem o engajamento dos oprimidos, estão retiradas as condições para a luta revolucionária. E por essas razões que qualquer um que se pretenda revolucionário precisa admitir o caráter eminentemente pedagógico da revolução.

Se os líderes revolucionários de todos os tempos afirmam a necessidade do convencimento das massas oprimidas para que aceitem a luta pela libertação - o que de resto é óbvio -, reconhecem implicitamente o sentido pedagógico desta luta. Muitos, porém, talvez por preconceitos naturais e explicáveis contra a pedagogia, terminam usando, na sua ação, métodos que são empregados na “educação” que serve ao opressor. Negam a ação

pedagógica no processo de libertação, mas usam a propaganda para convencer [...] (FREIRE, [1968] 2019, p.75).

Existe assim, nas palavras de Freire, uma exigência radical. A relação de opressão destrói os homens, torna-os coisa ou quase coisa. E como coisas eles não podem lutar. A exigência radical está na passagem de homens destruídos para homens que se reconstroem. Por isso mesmo, de a luta não acontecer sem essa passagem, é que ela não pode se dar *a posteriori*. Desde o início da luta pela superação da relação contraditória entre opressor-oprimido, é preciso que os oprimidos estejam convencidos de sua total responsabilidade para com ela. Afinal, “não basta que os homens não sejam escravos; se as condições sociais fomentam a existência de autômatos, o resultado não é o amor à vida, mas o amor à morte⁷⁷”⁷⁸. Pois, o autômato, é a negação da vocação ontológica do homem, a vocação de ser mais⁷⁹.

Esta reconstrução dos homens, exigência radical para que a luta por sua libertação aconteça, não pode ser realizada através de propaganda, de manipulação, de slogans ou através do dirigismo. A liderança, que se pretende revolucionária, não pode sobrepor aos oprimidos suas vontades, pois assim estará - tal como fazem os opressores - coisificando-os. Não resta outro caminho, para esta reconstrução do homem, senão o da prática de uma pedagogia humanizadora. Aqui não há sobreposição, liderança revolucionária e oprimidos estabelecem uma relação de diálogo permanente.

Após afirmar que não há alternativas para a necessária reconstrução do homem que não passe pela prática de uma pedagogia humanizadora, Paulo Freire prepara o terreno para abordar, de forma pormenorizada, os elementos principais que constituem esta pedagogia. Antes, traz uma citação de Álvaro Vieira Pinto que, em suas palavras, é o “mestre brasileiro”. Ao citá-lo faz, também, um agradecimento pelo fato da citação utilizada, para abordar a questão do método e da consciência, ser de um texto que Vieira Pinto ainda não tinha publicado e que mais tarde conheceríamos como *Ciência e Existência* de 1969.

Isto revela que, apesar do aparente distanciamento de alguns pensadores do ISEB, Álvaro Vieira Pinto continuou sendo uma das grandes referências para

⁷⁷ Freire se refere ao “amor à vida ou à morte” fazendo referência a FROMM, Erich. *El corazón del hombre*, breviário. México: Fondo de Cultura Económica, 1967, p. 41.

⁷⁸ FREIRE, [1968] 2019, p. 76.

⁷⁹ Ibid. p. 84.

Paulo, fazendo com que ambos permanecessem em contato intelectual mesmo após a partida para o exílio⁸⁰. Influência esta que, inclusive, perdurará até os últimos escritos publicados em vida por Paulo, como a *Pedagogia da Autonomia* (1996).

A partir desta referência Freire trabalha com a ideia de que um método, aqui mais especificamente um método pedagógico, é a forma exterior que assume a intencionalidade, propriedade fundamental da consciência. Desta forma, na pedagogia humanizadora, a liderança revolucionária e as massas, educador e educandos, co-intencionados à realidade, tornam-se, conjuntamente, sujeitos do ato total (reflexão e ação) que desvela essa realidade e a conhecendo criticamente, são capazes de recriar o conhecimento que se tem sobre ela. Na verdade, essa pedagogia vai além, de tal sorte que a educação, se crítica e libertadora, supera a contradição educador-educandos, pois nessa, ambos polos são, ao mesmo tempo, educadores e educandos, o que mais tarde, ele passará a identificar como uma "do-discência", se referindo a unidade entre docência e discência.

Aqui reside o antagonismo entre uma concepção de educação para a opressão e outra para a libertação. A concepção, que a partir de agora - fazendo uma relação com o que Sartre postula como uma concepção digestiva do saber⁸¹ - Freire chamará de "bancária", mantém, a partir da negação do diálogo, a relação educador-educando. Nesta concepção, o educador é aquele quem sabe e por isso depositará seu conhecimento naqueles, educandos, que nada sabem. Para Freire, os verdadeiros humanistas ou os revolucionários, não podem fazer uso dessa mesma concepção sem cair em equívocos que inviabilizem a própria libertação.

A sociedade revolucionária que mantenha a prática da educação "bancária" ou se equivocou nesta manutenção, ou se deixou "morder" pela desconfiança e pela descrença nos homens. Em qualquer das hipóteses, estará ameaçada pelo espectro da reação.

Disto, infelizmente, parece que nem sempre estão convencidos os que se inquietam pela causa da libertação. É que, envolvidos pelo clima gerador da concepção "bancária" e sofrendo sua influência, não chegam a perceber o seu significado ou a sua força desumanizadora. Paradoxalmente, então, usam o mesmo instrumento alienador, num esforço que pretendem libertador. E há até os que, usando o mesmo instrumento alienador, chamam aos que divergem desta prática de ingênuos ou sonhadores, quando não de reacionários (FREIRE, [1968] 2019, p.93).

⁸⁰ Inclusive, após se exilar brevemente na Iugoslávia, Álvaro Vieira, a convite de Freire, vai para o Chile onde permanece de 1965 a 1968.

⁸¹ Nesta concepção, explica Freire citando Sartre, o educador seria aquele que possui o alimento e, por isso, vai introduzindo ao educando como se esse estivesse em um tratamento de engorda. A obra citada é: SARTRE, Jean-Paul. *El hombre y las cosas*. Buenos Aires: Losada S.A., 1965.

Notemos que nosso autor está preocupado, ainda que não o faça de maneira muito direta, em rebater as críticas daqueles que o intitulam como ingênuo. Mas não só isso, o mestre pernambucano tinha que lidar com críticas relacionadas às diferentes vinculações políticas em que ele elaborou seus pressupostos educacionais e experimentou o método de alfabetização até o início da década de 1960. Sobre isso, como veremos, ele responderá ao longo de sua obra e, mais abertamente, em um texto-entrevista chamado *Conscientização e Revolução uma conversa com Paulo Freire*⁸². Porém, voltemos para os elementos que nos interessam nesta seção.

Tínhamos mostrado a crítica que Paulo fez àqueles que, mesmo através de intencionalidades de libertação, lançam mãos dos mesmos instrumentos alienadores que se utilizam os opressores. Para ele, há aí uma determinada concepção de consciência que prevalece tanto na perspectiva dos opressores, quanto na daqueles que, pretendendo a libertação, acabam por se utilizar pelos mesmos instrumentos da opressão.

Nesta concepção, a consciência é tida como mecânica, um vazio a ser preenchido através de uma via única. Como se existisse um doador e um receptor. No “bancarismo”, “o papel do educador é disciplinar a entrada do mundo nos educandos”. E o faz, através de depósitos de “comunicados” que se constituem em um falso saber. O que nos parece indiscutível, diz Freire, “é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados” (FREIRE, [1968] 2019, p. 88 - 93).

A pergunta que o leitor poderia estar se fazendo neste momento é: como uma educação, crítica e libertadora, operaria sobre esta, possível, “desalienação” dos homens? Vejamos o que explica o autor,

Ao contrário da “bancária”, a educação problematizadora, respondendo à essência do ser da consciência, que é sua *intencionalidade*, nega os comunicados e existencia a comunicação. Identifica-se com o próprio da consciência que é sempre ser *consciência de*, não apenas quando se intenciona a objetos, mas também quando se volta sobre si mesma, no que Jaspers chama de “cisão”. Cisão em que a consciência é consciência de consciência (FREIRE, [1968] 2019, p. 94).

⁸² Tal entrevista, sob o título original *Conscientisation et Révolution une conversation avec Paulo Freire* está disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org/handle/7891/3543> último acesso 09/03/2021.

A comunicação, enquanto relação dialógica, é condição *sine qua non* à cognoscibilidade. Este fundamento - lembremos que nas obras anteriores Freire tomara sua pedagogia como uma “pedagogia da comunicação” - é o que propiciará a superação da contradição educador-educando. Ambos, em alguma medida, se colocarão, frente ao objeto cognoscível - que, inclusive, pode ser a própria consciência-, como educadores e educandos.

Na concepção “bancária” a negação do diálogo mantém os educandos alienados, anestesiados, com o seu poder criador inibido. É por esta e outras razões que a concepção problematizadora não pode se utilizar dos mesmos métodos e necessita se afirmar na dialogicidade que, por isso mesmo, vai desvelando a realidade. “A primeira pretende manter a *imersão*; a segunda, pelo contrário, busca a *emersão* das consciências, de que resulte sua *inserção crítica* na realidade”. E complementa, “[...] precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada” (FREIRE, [1968] 2019, p. 98).

Diz Freire, fazendo referência ao expoente da fenomenologia, Edmund Husserl⁸³, que as visões de mundo começam a destacar percebidos que, apesar de já presentes, “não estavam postos por si” (Ibid. p. 99). Em síntese, pois,

A primeira [bancária] “assistencializa”; a segunda [problematizadora], critica. A primeira, na medida em que, servindo à dominação, inibe a criatividade e, ainda que não podendo matar a *intencionalidade* da consciência como um desprender-se ao mundo, a “domestica”, nega os homens na sua vocação ontológica e histórica de humanizar-se. A segunda, na medida em que, servindo à libertação, se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade, responde à sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora (FREIRE, [1968] 2019, p.101).

Para o nosso autor, qualquer que seja a situação em que homens proíbam outros de se tornarem sujeitos de sua busca, não importando por quais meios o façam, há aí uma situação violenta. Obviamente essa busca, que é coletiva, precisa estar direcionada ao ser mais. Nesse movimento, em que educadores e educandos vão se tornando sujeitos de seu processo, a falsa consciência do mundo é superada.

⁸³ Mais especificamente à obra: HUSSERL, Edmund. Ideas pertaining to A Pure Phenomenology and to A Phenomenological Philosophy: General Introduction to A Pure Phenomenology, 3ª ed. Londres: Collier Books, 1969, p. 103-106.

Neste momento, Freire afirma que uma educação problematizadora não poderia ser suportada pela ordem opressora. Ela, portanto, só pode ser realizada, em termos, em uma sociedade que fez a revolução. Mas, observa que a liderança revolucionária também não pode esperar a chegada desse tipo de sociedade para colocá-la em prática. Ela não pode partir de uma concepção “bancária” para depois problematizar-se.

É por isso que nosso autor aposta na ação cultural que, após a revolução, se estenderá em Revolução cultural. Mas, como se daria o processo pedagógico para a libertação, se os oprimidos, devido à situação concreta de opressão, não podem se libertarem sozinhos e, ao mesmo tempo, a liderança revolucionária, não pode libertar os oprimidos partindo de seus próprios pressupostos? Freire aponta para aquilo que será uma das principais categorias em seu universo categorial: o diálogo.

2.2.2 O diálogo e seus fundamentos

O diálogo é uma das categorias mais importantes e perpassa toda a obra de Freire. Não à toa na *Pedagogia do Oprimido* ele dedica uma seção na qual intitula “A dialogicidade: essência da educação como prática da liberdade”, onde irá aprofundar o tema já abordado no livro *Educação como Prática da Liberdade*.

O autor toma o diálogo como uma prática total constituída de ação e reflexão, por isto o diálogo já é, ele mesmo, uma práxis. Um diálogo sem ação, assevera Freire, é apenas verbalismo, blá-blá-blá, palavreria. Por sua vez, um diálogo sem reflexão é puro ativismo. O diálogo, enquanto unidade entre reflexão e ação, é uma exigência existencial. É o encontro dos homens para, mediatizados pelo mundo, pronunciá-lo.

Se é encontro dos homens para pronunciar o mundo - para a tarefa comum do saber agir -, o diálogo não pode ser realizado pela pronúncia da palavra do outro. Pela doação da palavra. A pronúncia do mundo é uma ato de criação e, também, de recriação. No diálogo, os homens recriam o mundo. É por isto que não pode haver diálogo se o pressuposto for de que a presença das massas na história é uma deterioração que se deve evitar, relegando a tarefa de pronunciar o mundo a um grupo de homens seletos (FREIRE, [1968] 2019, p. 110-111).

Para Freire, não há diálogo sem algumas exigências em que o diálogo se funda, são elas: o amor, a humildade, a fé nos homens, a esperança e o pensar certo. Notemos a importância destes conceitos para o universo categorial de nosso

autor. À guisa de exemplo, se fôssemos nos deter somente na explanação do conceito de esperança, Paulo escreveu - anos mais tarde - em 1992, um livro com o emblemático título de *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Em 1996, na *Pedagogia da Autonomia*, dedica algumas páginas para o aprofundamento do que ele entende por “pensar certo”. Ou seja, estamos tratando de conceitos que nosso autor não abandonará, independente das críticas que o acompanhe.

Lembremos, como já mencionamos anteriormente, que logo no início da *Pedagogia do Oprimido*, ao falar sobre quem conseguiria ler o escrito até seu fim e quem, através de uma posição sectária (de esquerda ou de direita), não poderia fazê-lo. Freire afirma que os sectários lhe acusariam de idealista por falar em amor, em diálogo, em esperança e etc.

São estes, pois, justamente, os fundamentos de sua concepção de diálogo. Mas, como o amor, a humildade, a fé nos homens, a esperança e o pensar certo se articulam na compreensão sobre diálogo na *Pedagogia do Oprimido*? Vejamos cada um mais de perto:

O amor aqui é tomado como um ato de coragem, é um compromisso com os homens, um compromisso com a causa dos oprimidos - que é a libertação. Entende-se, pois, que a situação de opressão proíbe o amor, o que traz a necessidade de restaurá-lo, suprimindo esta situação opressora. Em síntese, diz Paulo, “se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo” (FREIRE, [1968] 2019, p. 111).

O amor é, sobretudo, gerador de outros atos de liberdade. Freire está convencido que a revolução, se ato criador e libertador, é também um ato de amor.

Para nós, a revolução, que não se faz sem teoria da revolução, portanto, sem ciência, não tem nesta uma inconciliação com o amor. [...] Não é devido à deterioração a que se submete a palavra amor no mundo capitalista que a revolução vá deixar de ser amorosa, nem os revolucionários fazer silêncio de seu caráter biófilo (FREIRE, [1968] 2019, p. 110).

Após falar sobre o caráter biófilo da revolução, concepção - como já vimos - extraída de Erich Fromm, Freire cita a conhecida frase de Ernesto Guevara: “[...] *Déjeme decirle a riesgo de parecer ridículo que el verdadero revolucionario es animado por fuertes sentimientos de amor*⁸⁴ [...]”. Aqui fica explícita a defesa que

⁸⁴ Cf. GUEVARA, Ernesto. Obra revolucionária. México: Ediciones Era S.A., 1967, p. 637-638.

Paulo está fazendo em relação às críticas que lhe caracterizavam como idealista que, segundo ele, ocorriam pelo fato dele tratar de temas como amor, esperança etc. Muitas destas críticas vinham da seara marxista e para se contrapor a elas nosso autor, com perspicácia, recorre a autoridades do próprio campo revolucionário, como no exemplo de Ernesto Guevara acima citado. E como igualmente faz quando rebate acusações de ter posições culturalistas citando Mao Tsé-Tung.

Voltemos para os fundamentos do diálogo. Além do amor, um destes fundamentos é a humildade. Nela e por ela o homem reconhece sua própria ignorância. O tão imprescindível encontro dos homens está ameaçado no momento em que não há humildade. Na falta desta cria-se grupos seletos que se julgam donos da verdade e do saber em que as massas estão fora.

A auto-suficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de *pronúncia* do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais⁸⁵.

Este fundamento do diálogo, a humildade, leva a outro que é a fé nos homens. Aliás, diz Freire, que a fé nos homens é um dado *a priori* ao diálogo, que deve existir antes mesmo que ele se instale. O homem dialógico, que é crítico e não possuidor de uma fé ingênua, tem fé nos homens antes de encontrá-los⁸⁶. Essa fé nos homens é fé na sua vocação ontológica de ser mais. Mesmo sabendo que na situação concreta de opressão o poder dos homens de fazer, criar e transformar está prejudicado, o homem dialógico não desacredita que este poder possa renascer, “não gratuitamente, mas na e pela luta por sua libertação. Com a instalação do trabalho não mais escravo, mas livre, que dá a alegria de viver”⁸⁷.

Mais um dos fundamentos do diálogo é a esperança. Segundo o autor, “a esperança está na própria essência da imperfeição dos homens, levando-os a uma eterna busca”⁸⁸. Busca esta que se faz na comunicação entre os homens. Busca do que virá, ainda que a esperança não se trate de esperar o que virá, como diz uma poesia escrita por Freire:

⁸⁵ FREIRE, [1968] 2019, p. 112

⁸⁶ Ibid. p. 112.

⁸⁷ Ibid. p. 113.

⁸⁸ Ibid. p. 114.

[...] Quem espera na pura espera / vive um tempo de espera vã. / [...] Não te esperarei na pura espera / porque o meu tempo de espera é um / tempo de quefazer”⁸⁹.

Ou, como assevera na *Pedagogia do Oprimido*: “Se o diálogo é o encontro dos homens para *ser mais*, não pode fazer-se na desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu quefazer, já não pode haver diálogo. O seu encontro é vazio e estéril. É burocrático e fastidioso” (FREIRE, [1968] 2019, p. 114).

Por fim, não há diálogo, que seja verdadeiro, sem um pensar verdadeiro, um pensar certo, um pensar crítico que se contrapõe ao pensar ingênuo. O que importa ao pensar ingênuo é a acomodação, o adaptar-se ao espaço garantido negando a temporalidade⁹⁰. Para o pensar crítico, no entanto, é preciso temporalizar o espaço. O que importa nesse pensar é “a transformação permanente da realidade, para a permanente humanização dos homens”. Sem o pensar certo, não há comunicação e sem comunicação não há educação que “operando a superação da contradição educador-educandos, se instaura como situação gnosiológica, em que os sujeitos incidem seu ato cognoscente sobre o objeto cognoscível” (FREIRE, [1968] 2019, p.115).

Freire, em outro momento da *Pedagogia do Oprimido*, identifica este fundamento do diálogo, o pensar certo, com a consciência de classe. Para ele, este fundamento é imprescindível para que a ameaça ao poder opressor, que acontece quando as massas oprimidas emergem no processo histórico, se concretize em revolução. Em suas próprias palavras:

Se as massas associam à sua emersão, à sua presença no processo histórico, um pensar crítico sobre este mesmo processo, sobre sua realidade, então sua ameaça se concretiza na revolução.

Chame-se a este pensar certo de “consciência revolucionária” ou de “consciência de classe”, é indispensável à revolução, que não se faz sem ele (FREIRE, [1968] 2019, p.201).

Em síntese, a dialogicidade inicia, diz Freire, antes mesmo da situação pedagógica entre educador-educando e educando-educador se realizar. Ela já se dá na opção por um conteúdo programático que não seja um conjunto de doações estabelecidas pelo educador-bancário pela via da dissertação de conteúdos.

⁸⁹ Poesia chamada *Canção Óbvia* escrita por Freire ainda em Genebra no ano de 1971. O manuscrito original está disponível em: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação*. São Paulo: UNESP, [1997] 2000.

⁹⁰ Freire faz esta reflexão a partir de: FURTER, Pierre. *Educação e vida*. Petrópolis: Vozes, 1966, p. 26 - 27.

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a revolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada (FREIRE, [1968] 2019, p. 116).

Freire afirma ser essa uma condição para o educador humanista ou para o revolucionário autêntico que devem visar a incidência da ação na realidade a ser transformada por eles *com* os outros homens e não na transformação destes homens para adaptá-los ao seus modelos ideais. E fundamenta sua afirmação acima citada através de uma entrevista de Mao Tsé-Tung, na qual, em tradução livre, diz: “você sabe que venho proclamando há muito tempo: devemos ensinar às massas com precisão exatamente o que recebemos delas com confusão⁹¹”.

Nosso autor lamenta o fato de que, muitas vezes, lideranças revolucionárias acabem por cair - na ânsia de obter a adesão do povo à ação revolucionária - nesta verticalização do conteúdo programático. Aproximam-se das massas, camponesas e/ou urbanas, com projetos elaborados e respaldados por sua própria visão de mundo, mas não necessariamente pelo povo. Acabam perdendo de vista seu objetivo fundamental de lutar com o povo pela recuperação de sua humanidade roubada, de libertar e libertar-se com o povo.

O diálogo é, pois, uma exigência radical da revolução que, por sua vez, responde a outra exigência radical, a saber: a de que os homens não podem ser fora da comunicação. Obstaculizar a comunicação, portanto, é transformá-los em quase coisa, tarefa que compete aos opressores, não aos revolucionários (FREIRE, [1968] 2019, p. 172). Nota-se aí a importância, considerada por Freire, para o processo de transformação da sociedade. De tal sorte que, para ele, a legitimidade de uma revolução é medida pelo quanto esta se torna capaz de estabelecer o diálogo com as massas. Em suas palavras,

A verdadeira revolução, cedo ou tarde, tem de inaugurar o diálogo corajoso com as massas. Sua legitimidade está no diálogo com elas, não no engodo, na mentira. Não pode temer as massas, a sua expressividade, a sua participação efetiva no poder. Não pode negá-las. Não pode deixar de prestar-lhes conta. De falar de seus acertos, de seus erros, de seus equívocos, de suas dificuldades.

⁹¹Freire cita no original em francês: *vous savez que je proclame depuis longtemps: nous devons enseigner aux masses avec précision ce que nous avons reçu d'elles avec confusion*. Cf. MALRAUX, André. *Anti-memoires*. Paris: Gallimard, 1967, p. 531.

A nossa convicção é a de que, quanto mais cedo comece o diálogo, mais revolução será (FREIRE, [1968] 2019, p. 172).

Sobre o diálogo com as massa, mais uma vez, Freire recorre a Mao, agora a partir de um discurso proferido em uma conferência dos trabalhadores da cultura e educação da região fronteiriça Xensi-Cansu-Ninsia de 1944. Em que o revolucionário chinês diz,

Para ligar-se às massas importa agir de acordo com as necessidades e aspirações das massas. Todo o trabalho para as massas deve partir das necessidades destas, e não do desejo deste ou daquele indivíduo, ainda que bem-intencionado. Acontece frequentes vezes que, objetivamente, as massas necessitam de certa mudança mas, subjetivamente, não estão ainda conscientes dessa necessidade, não a desejam ou ainda não estão determinadas a realizá-la. Nesse caso devemos esperar pacientemente. Não devemos realizar tal mudança senão quando, em virtude do nosso trabalho, a maioria das massas se tenha tomado consciente dessa necessidade e esteja desejosa e determinada a realizá-la. D'outro modo, isolamo-nos das massas. [...] Há dois princípios aqui: um, é o das necessidades reais das massas, e não aquilo que imaginamos serem as suas necessidades; o outro, é o do desejo livremente expresso pelas massas, as decisões que estas tomam por si próprias, e não as decisões que nós tomamos em seu lugar (TSETUNG, [1944] 1975, p. 288)⁹².

Desta forma, o educador-educando - mas, também é possível estender a reflexão à liderança revolucionária e ao partido⁹³-, tem o papel de extrair do educando-educador - e igualmente das massas e do povo - os conteúdos de sua própria educação. Na concepção bancária, pelo contrário, o apassivamento é desejoso e suficiente, pois coincide com o estado de “imersão” das consciências, na qual o oprimido está submetido. Para isso recorre à *sloganização* que só faz aumentar o temor à liberdade pelos oprimidos.

O trabalho libertador, neste sentido, não deve opor aos *slogans* dos opressores os seus próprios *slogans*. Fazendo assim, estará - tal qual os opressores - tomando os oprimidos como hospedeiros, como objeto da ação. Pelo contrário, deve propor, aos oprimidos, os *slogans* dos opressores como problema para que estes tomem consciência de que estão sendo hospedeiros, seres duais, mas que, ao mesmo tempo, podem expulsar os opressores desde dentro. Isto implicaria dialogar com as massas populares sobre não só as condições objetivas em que se

⁹² Colocamos como referência a versão consultada. Contudo, Freire utiliza a versão na língua francesa: TSÉ- TUNG, Mao. Le front uni dans le travail culturel. **Em:** CEuvres choisies de Mao Tse-Toung. Pequim: Ed. du Peuple, 1966.

⁹³ Freire diz estar convencido que o político há de se tornar também educador no sentido mais amplo da expressão (Ibid. p.120).

encontram, mas sobre a consciência que possuem sobre esta objetividade, sobre os vários níveis de percepção de si e do mundo.

É a partir da situação presente, existencial, concreta, afirma Freire, que, refletindo o conjunto de aspirações do povo que podemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política (FREIRE, [1968] 2019, p.120). Em síntese “é na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação” (FREIRE, [1968] 2019, p.121).

Assim, como fora dito anteriormente, é nessa busca do conteúdo programático a partir da situação concreta e existencial do povo, na investigação de seu *universo temático* que resultam em *temas geradores*, que o diálogo da educação como prática da liberdade já se instaura.

Antes de continuar apresentando as ideias do autor acerca do diálogo, façamos uma breve observação. Este procedimento de investigação do universo temático dos educandos já estava presente no método de alfabetização apresentado pelo autor em *Educação como Prática da Liberdade*, livro em que ele próprio exalta a importância de realizar um mapeamento como forma de extrair dos próprios educandos, o povo, os vocábulos que orientarão a prática política e educativa. Na época, como sabemos, Freire não tinha dentre seus referenciais nenhum teórico marxista e, como também sabemos, inclusive, não alimentava nenhuma simpatia às concepções socialistas.

A citação de Mao, neste caso, parece servir para justificar afirmações realizadas em período anterior. É curioso notar que o mesmo acontece quando Freire se utiliza de Ernesto Guevara para falar de amor, tema também abordado em obras predecessoras notadamente ancorado na filosofia de Karl Jaspers. Não é, portanto, a incorporação de categorias elaboradas pelos revolucionários chinês ou argentino, mas, antes, um recurso de defesa às críticas vindo do próprio campo marxista sobre seu idealismo e superestimação do papel da educação na transformação da sociedade.

Feita esta importante observação - que nos ajuda a entender Freire contextualizando seu universo categorial-, voltemos, pois, à sua concepção de diálogo. Após ver aquilo que o autor apreende como os fundamentos do diálogo - lembremos: o amor, a humildade, a fé nos homens, a esperança e o pensar certo - chegamos, com ele, à conclusão de que a própria busca do conteúdo programático

a partir da situação existencial do povo já se configura como o diálogo em sua fase inicial.

Esta concepção tomará contornos tão relevantes dentro da proposta pedagógica de nosso autor que na *Pedagogia do Oprimido* ele dedica inúmeras páginas para tratar da importância dos *temas geradores* e do *universo temático*, que são frutos dessa imprescindível busca inicial que configura o diálogo.

2.2.3 Observações sobre a Situação-limite, os temas geradores e o universo temático

Freire não toma os *temas geradores* como uma hipótese de trabalho, mas como uma concretização da experiência existencial que independe de nossas vontades. Algo que se compreende e se justifica, segundo o autor, a partir de uma determinada reflexão crítica sobre as relações homens-mundo e homens-homens. E para mostrar isso, começa pela distinção dos seres humanos - únicos capazes de ter sua própria atividade e a si mesmo como objetos de sua consciência - e outros seres incapazes de separar-se de sua atividade (FREIRE, [1968] 2019, p. 122).

Os animais, afirma nosso autor, se constituem como “seres fechados em si”, isto é, não podem impregnar de uma significação que vá além de si mesmo, a transformação que realizam no mundo. A atividade do animal se encontra aderida nele e dela não pode se separar. Carece, assim, de finalidades que sejam postas por ele próprio, pois o ponto de decisão não está em si, mas em sua espécie. O animal vive em um presente esmagador, sem um aqui, um agora, um ali, um ontem, um amanhã e sequer um hoje, vive “imerso” em um mundo que não consegue dar sentido, é, portanto, a-histórico.

Os homens, pelo contrário, ao terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão, ao atuarem em função de finalidades que propõem e se propõem, ao terem o ponto de decisão de sua busca em si e em suas relações com mundo, e com os outros, ao impregnarem o mundo de sua presença criadora através da transformação que realizam nele, na medida em que dele podem separar-se e, separando-se, podem com ele ficar, os homens, ao contrário do animal, não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica (FREIRE, [1968] 2019, p.124).

A condição a-histórica - atemporal - do animal, lhe impõe uma barreira intransponível para que este possa assumir a vida e, assim, construí-la transformando seu contorno. Já os homens tendo as “situações-limites” como “percebidos destacados” podem desvelar estas situações, compreendendo-as pelo o

que realmente são: dimensões concretas e históricas de uma dada realidade. Por serem assim, desafiam os homens a incidirem nelas através do que Álvaro Vieira Pinto chamou de “atos-limites”, aqueles que se dirigem à superação e à negação do que é dado^{94,95}.

Aqui Paulo faz uma distinção entre o conceito de “situações-limites”, originada em Karl Jaspers e apropriada por Álvaro Vieira. Segundo o autor, Álvaro esvazia desse conceito o pessimismo contido em Jaspers, tomando as “situações-limites” não como barreira onde terminam as possibilidades, mas como margem real onde começam as possibilidades, “não são a fronteira entre o ser e o nada, mas a fronteira entre o ser e o *ser mais*”⁹⁶.

A percepção crítica das “situações-limites” levam os homens a se empenharem em sua superação. O animal, ao contrário do homem, não é um “ser para si”, lhe falta o poder para exercer “atos-limites”. Dessa forma, sua atividade produtora está submetida à satisfação de uma necessidade física, daí que seus produtos, diz Freire citando os *Manuscritos econômicos-filosóficos* de Marx, “pertencem diretamente a seus corpos físicos, enquanto o homem é livre frente a seu produto”⁹⁷.

Para nosso intelectual brasileiro, o animal está em contato com seu suporte, para ele não existe mundo, o fato de que os produtos resultantes da atividade do ser humano não pertencerem a seus corpos físicos, possibilita surgir a dimensão significativa do contexto que se faz mundo. “Daí em diante, este ser, que desta forma atua e que, necessariamente, é um ser consciência de si, um ser ‘para si’, não poderia ser, se não estivesse sendo, no mundo com o qual está, como também este mundo não existiria, se este ser não existisse”⁹⁸.

A atividade do animal, portanto, não resulta uma produção mais além de si, não constitui “atos-limites”, é dizer, não possuem práxis. A práxis, enquanto reflexão e ação transformadora da realidade, é um quefazer unicamente possível nos seres humanos que, agindo sobre o mundo, criam o domínio da cultura e da história, tornando-se assim, seres histórico-sociais.

⁹⁴ Freire se refere, mais especificamente, à obra: PINTO, Álvaro Vieira. *Consciência e realidade nacional*. Rio de Janeiro: ISEB, 1960, v.2, p. 284.

⁹⁵ FREIRE, [1968] 2019, p. 125.

⁹⁶ Ibid., [1968] 2019, p. 125.

⁹⁷ Ibid., [1968] 2019, p. 127.

⁹⁸ Ibid. p. 127.

Aqui vamos nos acercando dos pontos principais que Freire deseja abordar e, por isso, realizou essa distinção entre as atividades do ser humano e as atividades dos demais seres vivos. Vimos que nosso autor, sem qualquer problema, transita de citações diretas que vão dos *Manuscritos econômicos-filosóficos* de Marx até, de forma não direta, a categorias do existencialismo como parece ser o caso, ainda que Freire não faça referência, do “ser-para-si” de Jean-Paul Sartre em seu texto chamado *O ser e o nada: ensaio de ontologia fenomenológica* de 1943. Mas, esta característica - de fazer uma amálgama de autores que partem de pressupostos político-teóricos distintos e, por vezes, antagônicos - fica ainda mais explícita quando ele busca caracterizar o que compreende como “universo temático”.

Freire afirma, fazendo referência a Karel Kosík - militante e filósofo comunista tcheco -, que os homens, ao se relacionarem com a realidade, ao desempenharem sua ação transformadora na realidade objetiva; além de produzirem os bens materiais, os objetos e as coisas sensíveis, produzem também as instituições sociais, as suas ideias e as suas concepções, ou seja, produzem sua história. Mas, poderíamos perguntar, como se desenvolve e se concretiza esta história? Freire responde chamando para a conversa alguém que, certamente, Kosík não gostaria que dela participasse. Estamos falando de Hans Freyer, intelectual alemão conservador e com atuação político-teórica nazista⁹⁹.

De Freyer, Paulo introjeta o entendimento de épocas históricas. Assim, afirma nosso autor, que os homens, ao contrário dos animais, podem tridimensionar o tempo em passado-presente-futuro. Estas dimensões não se constituem enquanto departamentos estanques de tempo nos quais os homens ficam presos. Longe disso, as unidades epocais estão em relação umas com as outras dinamizando uma condição fundamental da história: sua continuidade (FREIRE, [1968] 2019, p. 128).

Nota-se que a despeito das novas incorporações feitas na *Pedagogia do Oprimido* as questões referentes às épocas históricas e aos temas que delas emergem continuam muito semelhantes com a forma tratada em *Educação como Prática da Liberdade*. Aliás, importante destacar que naquele momento, em 1965, Freire não tinha incorporado os escritos de Kosík, mas já citara Freyer. Lembremos...

⁹⁹ Como se sabe, Kosík atuou em um grupo anti-nazi chamado Předvoj. Por isso, durante a ocupação dos nazistas na Tchecoslováquia, acusado por alta traição, foi preso pela Gestapo e levado ao campo de concentração de Theresienstadt. Ver: <https://www.marxists.org/portugues/kosik/index.htm> último acesso: 25/mar/2021.

Em *Educação como Prática da Liberdade* a humanização ou desumanização, isto é, a afirmação do homem enquanto sujeito ou sua minimização enquanto objeto, dependia do quanto este podia captar ou não dos temas de sua época. Somente na medida em que se prepara para exercer esta captação é que ele se torna capaz de intervir na realidade e não ser mero espectador, ajustado e acomodado às prescrições de outrem. Daí a importância, naquele momento, da tarefa assumida por nosso autor de se debruçar sobre um método pedagógico.

Para Freire, naquele período, a vocação natural do homem era integrar-se às questões de seu tempo e esta vocação só se realiza “à proporção em que seus temas são captados e suas tarefas resolvidas”, ideia que o autor se apropria de Hans Freyer em *Teoría de la Época Actual* de 1955.

Uma época histórica representa, assim, uma série de aspirações, de anseios, de valores, em busca de plenificação. Formas de ser, de comportar-se, atitudes mais ou menos generalizadas, a que apenas os antecipados, os gênios, opõem dúvidas ou sugerem reformulações. Insista-se no papel que deverá ter o homem na plenificação e na superação desses valores, desses anseios, dessas aspirações (FREIRE, [1965] 2006, p. 52).

Voltando para a *Pedagogia do Oprimido*, ainda que o autor tenha superado essa concepção de que somente “os gênios” podem pôr em dúvida as aspirações, anseios e valores de um determinado período, veremos que a definição de épocas históricas e seus temas é mantida no que lhe é central. Diz Freire,

Uma unidade epocal se caracteriza pelo conjunto de idéias, de concepções, esperanças, dúvidas, valores, desafios, em interação dialética com seus contrários, buscando plenitude. A representação concreta de muitas destas idéias, destes valores, destas concepções e esperanças, como também os obstáculos ao ser mais dos homens, constituem os temas da época (FREIRE, [1968] 2019, p.128).

A busca por estes temas tem uma grande importância nas proposições pedagógicas de nosso autor por, pelo menos, duas razões: 1) tais temas, se apreendidos criticamente, indicam as tarefas a serem realizadas e cumpridas em cada época, ou seja, apontam para quais “atos-limites” devem ser realizados; 2) estes temas implicam outros¹⁰⁰ que, inclusive, podem ser os seus contrários, ou antagônicos que, interagindo entre si, formam o “universo temático” da época.

Em determinados períodos - segundo Freire -, estes temas, que são expressão da realidade, aprofundam seus antagonismos e isto instaura um clima de

¹⁰⁰ É por isso que Freire os chamará de “Temas geradores” (p. 130).

“irracionalismo” e de sectarismo. A tendência de períodos como esses é a mitificação dos temas e da realidade, pois o irracionalismo e o sectarismo retiram-lhes a conotação dinâmica que os caracteriza¹⁰¹.

Contra isso está a visão crítica e dinâmica da realidade. Ela coloca o próprio irracionalismo e sectarismo como tema e os desvela. É só na percepção de que os temas são encobertos e estão envolvendo “situações-limites”, que as respostas dos homens podem se dar em termos autênticos ou críticos¹⁰². Está implícito a essa percepção, que têm nas “situações-limites” a fronteira entre o ser e o ser mais, a noção do “inédito viável”. E é a busca por concretizar este “inédito viável”, a partir da compreensão dos temas que constituem, em interação, o universo temático, que orientará sua ação sobre a realidade.

Desta forma, 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 com a percepção que deles estejam tendo os homens. Esta exigência necessariamente se alonga noutra: a da investigação da temática significativa¹⁰³.

Assim Freire organiza as temáticas que partem do mais geral ao mais particular. Para nosso autor, o tema fundamental - que estaria inserido em uma unidade epocal mais ampla, abrangendo unidades e subunidades que variam de acordo com categoriais continentais, regionais, nacionais e etc. - é o da libertação e o seu contrário, a dominação. As “situações-limites” universais de nossa época são estas em que os homens, impedidos de ser mais, se encontram coisificados. Por esta razão, a humanização só pode se realizar com a supressão da opressão desumanizante.

Existem, contudo, para o nosso autor, “situações-limites” menos amplas. Que caracterizam propriamente apenas um continente ou são comungadas, por suas similaridades históricas, por alguns continentes apenas, e não por todo o globo. Por exemplo,

A “situação-limite” do subdesenvolvimento, ao qual está ligado o problema da dependência, é a fundamental característica do “terceiro mundo”. A tarefa de superar tal situação, que é uma totalidade, por outra, a do desenvolvimento, é, por sua vez, o imperativo básico do Terceiro Mundo¹⁰⁴.

¹⁰¹ FREIRE, [1968] 2019, p.129.

¹⁰² Ibid., [1968] 2019, p.130.

¹⁰³ Ibid., [1968] 2019, p.131.

¹⁰⁴ Ibid., [1968] 2019, p.132.

Há, portanto, temas que pertencem a diferentes unidades e subunidades epocais. Por vezes, indivíduos de uma determinada área não conseguem, ou melhor, estão impedidos de captar os temas geradores de unidades mais amplas. Ainda que sejam atravessados por temas nacionais, para dar um exemplo, não o sentem ou quando o captam fazem de forma distorcida. Estamos, desde aí, frente a uma “situação-limite” que, antes de qualquer coisa, necessita ser superada.

Quando a consciência dominada não pode captar a “situação-limite” em sua globalidade, normalmente se prende no que é periférico ou secundário, sem chegar naquilo que é sua questão fundamental. Isto ocorre, segundo Freire, não só com a consciência popular, mas também, ainda que diferente, entre homens de classe média (Ibid. p.133). Frequentemente, o próprio medo à liberdade, os leva a fazer uso desse mecanismo de defesa em esconder o fundamental, permanecendo na periferia do problema.

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 parcialidades do contexto, através de cuja cisão voltariam com mais clareza à totalidade analisada (FREIRE, [1968] 2019, p. 133).

Freire formula, a partir daí, os pressupostos metodológicos para a investigação dos temas geradores. Adverte, pois, que este esforço de propor dimensões significativas da realidade cujo objetivo seja o reconhecimento, por parte dos indivíduos, da interação entre as parcialidades do contexto, não fique restrito à investigação temática, mas que permeie todas as etapas da educação problematizadora.

Como vimos, para Freire, as dimensões significativas - constituídas por partes menores em interação - devem ser percebidas pelos indivíduos como dimensões da totalidade. A análise crítica de uma dimensão significativo-existencial permite uma postura igualmente crítica frente a uma “situação-limite”. A metodologia conscientizadora permite que o indivíduo perceba, também, que a própria razão da realidade está inserida nesta realidade, oportunizando aos homens uma forma crítica de pensarem seu mundo (FREIRE, [1968] 2019, p. 134).

Há, contudo, um momento em que a captação da totalidade se apresenta de forma tão espessa que sua busca só se realiza pela via da abstração. Porém,

sentencia o autor, “isto não significa a redução do concreto ao abstrato, o que seria negar a sua dialeticidade, mas tê-los como opostos que se dialetizam no ato de pensar” (FREIRE, [1968] 2019, p.134).

Para melhor explicar este movimento dialético do pensar, nosso autor lança mão do papel da “codificação” e “descodificação”. Para ele, a codificação consiste na representação de uma situação existencial concreta, apreendendo alguns de seus elementos em interação. A codificação, por um lado, se faz mediação entre o “contexto concreto” e o “contexto teórico” e, por outro, objeto cognoscível em que os sujeitos incidem sua reflexão crítica. Já a descodificação consiste na análise crítica da situação codificada, implicando em um partir abstratamente rumo ao concreto; uma ida das partes ao todo e uma volta deste às partes, um reconhecimento do sujeito na situação existencial concreta e do objeto como situação em que está o sujeito¹⁰⁵.

Na medida em que representam situações existenciais, as codificações devem ser simples na sua complexidade e oferecer possibilidades plurais de análises na sua descodificação, o que evita o dirigismo massificador da codificação propagandística. As codificações não são slogans, são objetos cognoscíveis, desafios sobre que deve incidir a reflexão crítica dos sujeitos descodificadores¹⁰⁶.

Em suma, na análise crítica de uma situação codificada se dá a descodificação que parte ao abstrato e retorna para o concreto. Neste retorno, portanto, já não se trata mais de uma abstração, mas da desejada percepção crítica do concreto. “Este todo, que é a situação figurada (codificada) e que antes havia sido apreendido difusamente, passa a ganhar significação na medida em que sofre a ‘cisão’ e em que o pensar volta a ele, a partir das dimensões resultantes da ‘cisão’”¹⁰⁷. Lembremos que “cisão” aqui significa a consciência voltando-se para si, sendo consciência da consciência, segundo a filosofia de Karl Jaspers.

No processo de descodificação os sujeitos colocam em xeque a própria visão que tiveram ao representar a codificação. Promovem, assim, a percepção da percepção e, com isso, “o surgimento de nova percepção e o desenvolvimento de novo conhecimento”¹⁰⁸. Culminando assim, nas palavras de nosso autor,

¹⁰⁵ FREIRE, [1968] 2019, p. 135.

¹⁰⁶ Ibid., [1968] 2019, p. 151.

¹⁰⁷ Ibid., [1968] 2019, p. 135.

¹⁰⁸ Ibid., p. 153.

A nova percepção e o novo conhecimento, cuja formação já começa nesta etapa da investigação, se prolongam, sistematicamente, na implantação do plano educativo, transformando o “inédito viável” na “ação editanda”, com a superação da “consciência real” pela “consciência máxima possível” (FREIRE, [1968] 2019, p.153).

Freire insiste na necessidade de que, na metodologia proposta, até mesmo na etapa de investigação dos temas geradores, tanto os investigadores como os homens do povo se façam sujeitos da mesma. E rechaça a ideia, de cunho purista, segundo nosso autor, de que os homens do povo pudessem comprometer a objetividade da investigação, simplesmente, pois, não há temas puros em sua objetividade original fora dos homens. O que existe é uma relação entre fato objetivo, percepção que os homens possuem sobre este fato e os temas geradores (FREIRE, [1968] 2019, p. 137).

E conclui,

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, [1968] 2019, p. 138).

Paulo Freire se insere neste momento em uma discussão que se dá no campo da educação popular, mas tem raízes históricas no debate em relação à Pedagogia Tradicional e o escolanovismo¹⁰⁹. De forma resumida, poderíamos dizer que a chamada Escola Nova, notadamente fundada a partir de pressupostos liberais, ao se erguer em contraposição direta à Pedagogia Tradicional, tenta se distinguir através de elementos opostos como, por exemplo, a questão do não diretivismo e o deslocamento da centralidade, outrora no professor, para o aluno e o aprender a aprender. Assim, qualquer prática educativa que pudesse ser identificada com a Pedagogia Tradicional passou a ser repelida como expressão do autoritarismo pedagógico.

Segundo Iasi ([2007], 2017) esta contraposição metodológica entre escolas do pensamento educacional teve sua influência nas discussões que permearam as

¹⁰⁹ Escolanovismo é um termo que se refere à Escola Nova, movimento de inspiração liberal, fortemente influenciado pelo *Emílio, ou da Educação*, de 1762, de Jean-Jacques Rousseau, que ganhou força no final do século XIX e início do século XX propondo diversas reformas educacionais em contraposição à Pedagogia Tradicional dominante. Dentre suas características estão o foco nos procedimentos metodológicos, a centralidade no aluno e a preparação para a adaptação dos indivíduos na sociedade a partir do aprender a aprender. Temos na obra de John Dewey (1859-1952) os principais fundamentos deste movimento.

proposições de setores da educação popular, bem como, a crítica que tais setores teciam aos programas de formação do Partido Comunista, por exemplo.

Os comunistas, por sua vez, respondiam tais críticas caracterizando setores da educação popular como sendo basistas e nutridos por uma “esperança passiva e contemplativa do sempre bom conhecimento do povo” (IASI, [2007], 2017, p. 158). Sendo pautada, assim, por pressupostos educacionais que possuíam sua gênese na nascente liberal do escolanovismo.

Acreditamos que, por muito tempo, o nome de Freire foi, e continua sendo, envolvido nesta discussão. Nos parece que, de fato, o autor enfrenta tal debate e possui uma certa responsabilidade por ele. Mas para além das aparências, caberia analisar como o autor complexifica esta questão dialogando com as diferentes posições que dela surgem.

Ele inicia apontando duas posições, que ao seu ver, se apresentam como equivocadas: 1) aquelas que pretendem elaborar um programa a ser doado ao povo; 2) aquelas que desejam realizar a pesquisa do universo temático, a partir de pontos prefixados pelos próprios investigadores, sem a participação do povo.

Ainda que seja enfaticamente crítico em relação a uma posição que, segundo o autor, em nome da objetividade científica, pelo medo à deterioração dos temas teme, também, a mudança e transformação, Freire - neste momento, aparentemente - rejeita a ideia contemplativa do sempre “bom conhecimento do povo”. Ele, inclusive, aponta que muitas vezes o pensar do povo se manifestará de maneira ingênua, mas que, todavia, a superação desta forma de pensar não se dará no ato de consumir novas ideias. Virá pelo próprio povo que, através da ação e comunicação, protagonizará a superação de seu pensar.

A investigação da temática, repitamos, envolve a investigação do próprio pensar do povo. Pensar que não se dá fora dos homens, nem num homem só, nem no vazio, mas nos homens e entre os homens, e sempre referido à realidade.

Não posso investigar o pensar dos outros, referido ao mundo se não penso. Mas, não penso autenticamente se os outros também não pensam. Simplesmente, não posso pensar pelos outros nem para os outros, nem sem os outros. A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar. E se seu pensar é mágico ou ingênuo, será pensando o seu pensar, na ação, que ele mesmo se superará. E a superação não se faz no ato de consumir idéias, mas no de produzi-las e de transformá-las na ação e na comunicação (FREIRE, [1968] 2019, p.140-141).

Portanto, o educador, inscrito na prática problematizadora e dialógica, deve devolver ao povo o seu universo temático, recolhido na investigação, só que agora como problema. Desta forma, os conteúdos são organizados e constituídos a partir da própria visão de mundo dos educandos. Aqui já não há finalidades a serem impostas ao povo, pois as finalidades foram extraídas de seus próprios anseios. A investigação realizada através de uma metodologia conscientizadora é, pois, o ponto de partida do processo educativo autêntico, por isso, ponto de partida de sua necessária dialogicidade.

2.3 TEORIA DA AÇÃO DIALÓGICA

O quarto, e último, capítulo da *Pedagogia do Oprimido* se chama *A teoria da ação antidualógica*. Nele, Freire caracteriza os principais elementos desta teoria que orienta as práticas de opressão e a contrapõe com uma *Teoria da ação dialógica*, literalmente o seu contrário. Cada característica de uma determinada teoria encontra seu contraponto na outra, formando assim os pares antitéticos de uso recorrente na produção freireana.

Para Paulo, importante dizer, “toda ação cultural é sempre uma forma sistematizada e deliberada de ação que incide sobre a estrutura social, ora no sentido de mantê-la como está ou mais ou menos como está, ora no de transformá-la”. E por isso, por ser forma sistematizada e deliberada, toda ação cultural possui uma teoria que “delimitando seus fins, delimita seus métodos” (FREIRE, [1968] 2019, p. 245).

O esforço de Freire consiste em mostrar que, assim como os opressores que para exercer a opressão necessitam de uma teoria da ação opressora, igualmente os oprimidos, para se libertarem precisam de uma teoria da ação libertadora (FREIRE, [1968] 2019, p.252). As diferenças entre uma e outra são fundamentais para o nosso autor, visto que, em sua compreensão, a liderança revolucionária e os oprimidos não podem fazer uso dos mesmos métodos e procedimentos que os opressores, sob pena de deturpar seu objetivo final, a libertação.

Acontece que o povo sozinho, por se encontrar esmagado e oprimido pela situação concreta de opressão, não pode elaborar a teoria da ação libertadora. “Somente no encontro dele com a liderança revolucionária, na comunhão de ambos, na práxis de ambos, é que esta teoria se faz e se re-faz” (FREIRE, [1968] 2019, p.252).

Como detalharemos a seguir, a teoria da ação antidialógica é caracterizada por quatro principais elementos: 1) a conquista; 2) o dividir para manter a opressão; 3) a manipulação e 4) a invasão cultural. De toda forma, o que fundamenta estes elementos é o fato de que a ação antidialógica propõe sempre uma ação induzida. Nela, um pólo induz e o outro, reduzido a objeto, é induzido.

Por sua vez, a teoria da ação dialógica é composta por suas antíteses correspondentes, a saber: 1) a co-laboração, 2) a união, 3) a organização e 4) a síntese cultural. “[...] O que caracteriza, essencialmente, a ação cultural dialógica, como um todo também, é a superação de qualquer aspecto induzido”¹¹⁰. Interessante notar que o autor fará a defesa de uma teoria da ação que, por vezes, é apresentada como dialógica, mas também, como cultural dialógica, transformadora e revolucionária-libertadora. Vejamos como o pedagogo dos oprimidos formula estas categorias que constituem a síntese de sua proposta pedagógica neste período...

2.3.1 Co-laboração contra Conquista

Segundo nosso autor, na teoria da ação antidialógica, aquela que fundamenta a opressão, um dos elementos que se impõe é o da necessidade da conquista para a dominação. As formas, nas quais se realizam esta prática, são muito variadas e vão desde as mais duras e repressivas até as mais dissimuladas como - Freire já apontara em *Educação como Prática da Liberdade* - a questão do paternalismo. Mas, perguntaríamos nós, como Freire caracteriza o que ele chama de conquista?

Para ele, a ação antidialógica - assim como a dialógica - não acontece descolada da realidade. O ato de conquistar é, pois, um simultâneo da situação concreta de opressão, onde os oprimidos se encontram “reificados”, como coisas. O sujeito que conquista, conquista um objeto que, ao ser conquistado, passa a ser algo possuído pelo conquistador que, por sua vez, introjeta ao conquistado a sua forma de ser, fazendo deste um ser ambíguo, “hospedeiro”¹¹¹. O “tu” conquistado é reduzido a um mero “isto”, afirma Freire a partir de Martin Buber¹¹².

Acontece que a situação concreta de opressão instaura todo o tipo de ação antidialógica, diga-se, indispensáveis para a sua manutenção. Isto implica que, na

¹¹⁰ FREIRE, [1968] 2019, p.246.

¹¹¹ Ibid., [1968] 2019, p. 186.

¹¹² Ibid., [1968] 2019, p.227.

ação dialógica, o diálogo não pode ser *a posteriori*, mas um permanente em todos os momentos da ação libertadora.

Para exercer a necessária conquista, as elites dominadoras precisam chegar às massas e o fazem através de comunicados, depósitos e slogans. Dispõe, para isso, dos chamados meios de comunicação de massas e dentre outros meios. O que possuem em comum estes diferentes métodos e procedimentos é que, todos eles, “coisificam” os homens, fazendo destes meros receptores, privados de sua palavra.

Na teoria da ação dialógica, porém, “os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em co-laboração”. Aqui já não há um sujeito conquistador e um objeto conquistado, há sim, sujeitos em comunhão para a pronúncia do mundo. Se nesse encontro, as massas populares, imersas na situação concreta de opressão, se percebem incapazes de atender sua vocação de ser sujeito, o que deve ser feito é a problematização da opressão que os fazem assim se perceber. Esta problematização já implica uma forma qualquer de ação¹¹³.

A liderança revolucionária, afirma Freire, possui um “papel importante, fundamental e indispensável”¹¹⁴. Contudo, isto não lhe autoriza a proceder como as elites dominadoras, reduzindo as massas a meros objetos receptores de sua palavra. “A co-laboração, como característica da ação dialógica, que 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”¹¹⁵.

Neste sentido, pode-se dizer que o diálogo, que é comunicação, se constitui como o ato fundante da co-laboração. Ainda que neste diálogo se tenha uma determinada intencionalidade, um objetivo explícito, ele não pode operar pela via da imposição, dos comunicados, da sloganização. Pois assim, não é diálogo. Dessa forma, as massas não podem ser *conquistadas* aos ideais revolucionários, o compromisso da liderança revolucionária é, antes, com as massas oprimidas, para que estas possam aderir ao compromisso de sua própria libertação.

Quando, na ânsia de conquistar as massas aos ideais revolucionários, a liderança atua pela via da prescrição, ela pode produzir, no máximo, uma aderência das massas conquistadas às suas prescrições. Mas, isto não é adesão. “A adesão

¹¹³ FREIRE, [1968] 2019, p.227.

¹¹⁴ Ibid. p. 227.

¹¹⁵ Ibid., [1968] 2019, p.228.

verdadeira é a coincidência livre de opções. Não pode verificar-se a não ser na intercomunicação dos homens, mediatizados pela realidade”¹¹⁶.

A conquista, exigida pela teoria da ação antidialógica, precisa mitificar a realidade para sustentar a dominação. A co-laboração, pelo contrário, se faz quando os sujeitos em diálogo, realizam uma análise crítica da realidade mediatizadora, extraíndo dela seus desafios. E desses desafios elaboram, também em co-laboração, as respostas para a transformação da realidade.

Na teoria da ação dialógica, ninguém desvela o mundo para ninguém, todos são sujeitos do ato de desvelar. E é justamente isso, o fato de que se tornam sujeitos, e não objetos, do ato de desvelar, que promove a adesão das massas ao compromisso com a libertação. “Esta adesão coincide com a confiança que as massas populares começam a ter em si mesmas e na liderança revolucionária, quando percebem a sua dedicação, a sua autenticidade na defesa da libertação dos homens” (FREIRE, [1968] 2019, p.229).

Freire alerta ainda da necessidade de se estar atento ao opressor “hospedado” no oprimido. E só assim se justificaria uma certa desconfiança que não é direcionada ao homem oprimido, mas ao opressor que ele, devido a situação real da opressão, possa vir a carregar. Paulo faz esse alerta dando como exemplo os relatos de Ernesto *Che* Guevara sobre a deserção e a traição durante a guerrilha¹¹⁷.

Aproveita a parte em que *Che* relata sobre a integração entre a guerrilha e o campesinato e o papel que os camponeses desempenharam no forjar da ideologia revolucionária. Para Freire, a verdadeira colaboração só pode ser gerada através da comunhão e foi através dessa capacidade de comunicar-se com o povo que as lideranças revolucionárias de Cuba puderam fundir-se às massas e assim, em co-laboração, construírem a ação revolucionária. Opinião, na qual, o autor parece não defender em relação à URSS.

2.3.2 Unir para libertar contra dividir para manter a opressão

Outro dos aspectos fundamentais, na perspectiva de nosso autor, que compõe o quadro da teoria da ação antidialógica é o dividir para conquistar. Segundo ele, a unidade das massas é uma ameaça ao opressor que, por isso, dispõe de variados métodos e processos para cindi-las e, assim, dominá-las.

¹¹⁶ Ibid., p. 228.

¹¹⁷ GUEVARA, Ernesto. Relatos de la guerra revolucionaria. Buenos Aires: editora Nueve 64, 1965.

Estes métodos e processos vão desde a repressão da burocratização estatal até as formas de ação cultural utilizadas para manipular as massas. No caso da segunda opção, é característico dessa forma, a visão “localista/focalista” que toma a realidade de uma determinada comunidade como uma totalidade em si e não como parcialidade uma totalidade maior. Quando operam assim, aprofundam a alienação das comunidades em si mesmas, mantendo-as alheias às problemáticas dos homens oprimidos de outras comunidades que estão em relação dialética com as suas próprias problemáticas¹¹⁸.

É nisso que, por exemplo, se baseia um tipo de ação cultural que pretende formar lideranças nas comunidades. O que acabam fazendo, normalmente, é afastando uma possível liderança de sua comunidade. A ação cultural para a liberdade, pelo contrário, abarca todos os sujeitos, e a possível liderança, ou cresce junto com a comunidade, ou é substituída por lideranças que acompanham a emersão das consciências e a inserção na realidade que todos sujeitos realizam em comunhão. Assim, o todo provido, promove as partes e não o oposto¹¹⁹.

Toda união dos oprimidos entre si, que já, sendo ação, aponta outras ações, implica, cedo ou tarde, em que percebendo eles o seu estado de despersonalização, descubram que, divididos, serão sempre presas fáceis do dirigismo e da dominação.

Unificados e organizados, porém, farão de sua debilidade força transformadora, com que poderão recriar o mundo, tornando-o mais humano¹²⁰.

Com a intenção de dividir, diz Freire, os opressores fazem uso da falsa generosidade. Falsa generosidade esta que vem sendo tema de nosso autor desde seus primeiros trabalhos, quando realiza a crítica na forma do assistencialismo, paternalismo e etc.

Desse modo, afirma Paulo, os opressores se apresentam como biófilo, mesmo sendo necrófilos, e nomeiam os verdadeiramente biófilos - aqueles que almejam a libertação-, de necrófilos. A história, porém, “se encarrega de refazer estas nomeações” e revela que “os heróis são exatamente os que ontem buscavam

¹¹⁸ FREIRE, [1968] 2019, p. 191.

¹¹⁹ Ibid., [1968] 2019, p. 192 - 193.

¹²⁰ Ibid., [1968] 2019, p. 195.

a união para a libertação e não os que, como seu poder, pretendiam dividir para reinar¹²¹122.

A teoria da ação dialógica, por sua vez, sendo o contrário da teoria da ação antidialógica, coloca a obrigação da liderança revolucionária direcionar esforços para a unidade dos oprimidos entre eles próprios e da liderança com os oprimidos. O eixo aglutinador entre eles é o objetivo da libertação.

É claro que, diferentemente das elites opressoras, que contam com os instrumentos do poder, as lideranças revolucionárias estão sob a força deste poder. As elites opressoras são implacáveis no que tange a sua própria unidade, mesmo que em alguns momentos possam se dividir, logo se unificam para defender seus interesses fundamentais ameaçados pelos oprimidos. Dessa forma, a unidade dos opressores implica a divisão das massas populares, ou seja, em seu antagonismo com elas. Pelo contrário, a unidade para a liderança revolucionária, “só existe na unidade das massas entre si e com ela”, em outras palavras, em sua comunhão¹²³.

Nas páginas seguintes, da *Pedagogia do Oprimido*, Freire realiza importantes sínteses sobre a questão da necessária unidade entre, os oprimidos com eles próprios, e estes com as lideranças revolucionárias. Deste modo, afirma que

Se, para manter divididos os oprimidos se faz indispensável uma ideologia da opressão, para a sua união é imprescindível uma forma de ação cultural através da qual conheçam o porquê e o como de sua “aderência” à realidade que lhes dá um conhecimento falso de si mesmos e dela. É necessário desideologizar¹²⁴.

Daí a impossibilidade de que a liderança revolucionária opere pelos mesmos métodos e procedimentos dos opressores. Se a necessidade frente à aderência dos oprimidos é de desideologizar, uma liderança que se pretende revolucionária, visando a união dos oprimidos, não pode fazer uso da sloganização, igualmente ideológica. A sloganização distorce a relação autêntica entre sujeito e a realidade objetiva e a relação entre o cognoscitivo, o afetivo e o ativo, que constituem uma totalidade indicotomizável.

¹²¹ Como exemplo, Freire cita o caso de Tiradentes, no qual, em suas palavras, foi um herói nacional que, atualmente, a despeito do esforço de seus detratores, é reconhecido como tal.

¹²² Op. cit., [1968] 2019, p. 197.

¹²³ FREIRE, [1968] 2019, p. 235.

¹²⁴ Ibid., [1968] 2019, p. 237.

Quando a tentativa de união dos camponeses se faz à base de práticas ativistas, que giram em torno de “slogans” e não penetram nestes aspectos fundamentais, o que se pode observar à sua justa posição dos indivíduos, que dá à sua ação um caráter puramente mecanicista.

A união dos oprimidos é um quefazer que se dá, no domínio do humano e não no das coisas. Verifica-se, por isto mesmo; na realidade que só estará sendo autenticamente compreendida, quando captada na dialeticidade entre a infra e supra-estrutura¹²⁵.

O objetivo da ação dialógica, portanto, não está em apresentá-los a uma versão da realidade que se contraponha à versão apresentada pelos opressores. Seu objetivo consiste em, conjuntamente com os oprimidos, conhecer os motivos e os meios pelos quais os oprimidos se encontram no estado de “aderência” ao mundo da opressão e, assim, se engajem, aderindo à práxis verdadeira. Isso implica a união dos oprimidos que, por sua vez, implica a consciência de classe (FREIRE, [1968] 2019, p.237).

Contudo, alerta Freire, que devido ao grau de “aderência” que se encontram alguns grupos oprimidos - por exemplo, e sobretudo, a grande massa de camponeses da América Latina - a consciência de classe exigirá a passagem, antes ou simultaneamente, pela consciência de homem oprimido. Isto, na sua leitura, não é uma exigência para o camponês europeu, mas imprescindível aos “camponeses latino-americanos, cujo mundo, de modo geral, se ‘acaba’ nas fronteiras do latifúndio, cujos gestos repetem, de certa maneira, os animais e as árvores e que, ‘imersos’ no tempo, não raro se consideram iguais àqueles” (FREIRE, [1968] 2019, p.237-238).

Neste momento, Freire explicita a ideia de que os oprimidos de diferentes localidades, áreas, ou continentes, de diferentes experiências históricas e existenciais, estariam em estágios distintos no que concerne a sua conscientização. Isto não é um mero detalhe em sua obra. Aqui, nosso autor ergue o que mais tarde seria considerada a pedagogia do terceiro mundo¹²⁶. Para ele, a consciência de classe deve passar, antes ou concomitantemente, pela consciência de homem oprimido. Passagem que, de modo geral, devido à sua experiência histórica e existencial, as massas oprimidas da Europa já teriam realizado.

Paulo, contudo, não vê somente diferença entre os processos históricos amplos que aconteceram nos diferentes continentes. Assim, como já tinha sido

¹²⁵ Ibid., [1968] 2019, p. 238.

¹²⁶ Cf. Orelha do livro: FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. Que fazer teoria e prática em educação popular. Rio de Janeiro: editora Vozes. [1989] 13. ed. 2019.

destacado em *Educação como Prática da Liberdade*, ele destaca que existe uma distinção entre os processos de dominação que passam os camponeses e trabalhadores urbanos, ainda que de uma mesma região. Em suas palavras,

Enquanto os camponeses se acham em uma realidade “fechada”, cujo centro decisório da opressão é “singular” e compacto, os oprimidos urbanos se encontram num contexto “abrindo-se”, em que o centro de comando opressor se faz plural e complexo.

No primeiro caso, os dominados se acham sob a decisão da figura dominadora que encarna, em sua pessoa, o sistema opressor mesmo; no segundo, se encontram submetidos a uma espécie de “impessoalidade opressora” (FREIRE, [1968] 2019, p.239).

A ação cultural para a liberdade, neste sentido, terá que levar em conta e dependerá das experiências históricas de cada grupo oprimido, mas sempre com o mesmo objetivo: “aclara aos oprimidos a situação objetiva em que estão, que é mediatizadora entre eles e os opressores, visível ou não” (FREIRE, [1968] 2019, p. 239).

2.3.3 Organização contra a manipulação

Além do dividir, que serve à conquista, outra característica da ação antidialógica é a manipulação. É por ela que “as elites dominadoras vão tentando conformar as massas populares a seus objetivos”. Um dos mitos pelos quais a manipulação se realiza é o de apresentar “o modelo que a burguesia se faz de si mesma às massas com possibilidade de sua ascensão”¹²⁷.

Freire faz uma crítica à estratégia que foi hegemônica no interior da classe trabalhadora brasileira - até o início da ditadura de 1964 -, a estratégia democrática e nacional. Curioso lembrar que o ISEB, sua grande escola, em partes, tinha concordâncias com tal estratégia.

Rompendo com suas apostas realizadas em *Educação como prática de liberdade*, a crítica de Freire, neste momento, vai no sentido de apontar a ilusão da possibilidade de um pacto com as classes dominantes, sobretudo, com a dita burguesia nacional. À primeira vista, diz nosso autor, o pacto pode dar impressão de um diálogo entre estas classes dominantes e as massas dominadas. Isto, pois, se trata de uma visão ingênua, porque, na verdade, “os pactos, em última análise, são meios de que se servem os dominadores, para realizar suas finalidades”, ou seja,

¹²⁷ Ibid., [1968] 2019, p.198.

manipulam as massas conforme seus objetivos, mesmo que para isso precisem aparentar uma flexibilidade de seus interesses¹²⁸.

E reitera que “os pactos só são válidos para as classes populares – e neste caso já, não são pactos – quando as finalidades da ação a ser desenvolvida ou que já se realiza estão na órbita de sua decisão”¹²⁹. Para o autor, a possibilidade do pacto, por parte das elites dominantes, só se instaura quando estas se veem ameaçadas pela emergência, mesmo que ingênua, das massas no processo histórico.

Nos períodos em que as massas experimentam uma imersão quase absoluta, não há necessidade de manipulá-las. O que há, é o esmagamento total dos dominados. Basta, porém, que estes comecem a emergirem no processo histórico que as elites dominantes - assustadas - respondam pelas diferentes vias de exercer a manipulação, como forma de manutenção do esmagamento total dos dominados. Para citar um exemplo desse movimento na história, Freire afirma que “o apoio das massas populares à chamada ‘burguesia nacional’ para a defesa do duvidoso capital nacional foi um destes pactos, de que sempre resulta, cedo ou tarde, o esmagamento das massas” (FREIRE, [1968] 2019, p.198 - 199).

Da manipulação resulta, por vezes, um tipo inautêntico de organização das massas que tem por objetivo evitar sua organização autêntica. Nesta organização inautêntica, as massas populares se encontram reduzidas a meros objetos, acomodadas às finalidades imposta por uma elite, seus manipuladores. Este tipo de organização, portanto, é meio para a massificação (FREIRE, [1968] 2019, p.199).

Freire destaca, ainda, que a manipulação encontra um terreno fértil nas diferenças das condições e processos de trabalho. As frações das massas que constituem um proletariado urbano, ligados aos centros industrializados do país, por exemplo, se veem como privilegiadas em relação a outros grupos de trabalhadores. Ainda que inquietas, lhes falta a consciência revolucionária. Visto que, obviamente, a verdadeira organização não pode ser estimulada pelas elites dominantes, esta tarefa é da liderança revolucionária.

A liderança revolucionária erra, porém - como diversas vezes é demarcado pelo autor - se tenta depositar, nestas frações das massas, o conteúdo revolucionário. Para fundamentar esta posição Freire se utiliza de um artigo de Francisco Weffort que diz

¹²⁸ Ibid. p. 198.

¹²⁹ Ibid. p. 198.

“Toda política de esquerda se apoia nas massas populares e depende de sua consciência. Se vier a confundi-la, perderá as raízes, pairará no ar à espera da queda inevitável, ainda quando possa ter, como no caso brasileiro, a ilusão de fazer a revolução pelo simples giro à volta do poder [...]” (WEFFORT *apud* FREIRE, *Ibid.* p. 200).

E reforça, agora em suas próprias palavras, a crítica em relação ao pacto, dizendo que as lideranças revolucionárias,

[...] esquecendo-se dos seus encontros com as massas para o esforço de organização, perdem-se num “diálogo” impossível com as elites dominadoras. Daí que também terminem manipuladas por estas elites de que resulta cair, não raramente, num jogo puramente de cúpula, que chamam de realismo (FREIRE, [1968] 2019, p. 200).

A manipulação é exercida, por vezes, pelas próprias elites dominantes, mas também por líderes populistas que fazem a mediação entre as elites oligárquicas e as massas populares. O populismo é, pois, uma ferramenta que surge assim que as massas iniciam seu processo de emersão no processo histórico e passam a reivindicar sua participação.

Dessa forma, diz Freire

Somente quando o líder populista supera o seu caráter ambíguo e a natureza dual de sua ação e opta decididamente pelas massas, deixando assim de ser populista, renuncia à manipulação e se entrega ao trabalho revolucionário de organização. Neste momento, em lugar de mediador entre massas e elites, é contradição destas, o que leva as elites a arregimentar-se para freá-lo tão rapidamente quanto possam (FREIRE, [1968] 2019, p. 202).

Como exemplo, Freire se utiliza do discurso proferido por Getúlio Vargas em 1º de maio de 1951, onde o então presidente conclama ao povo que se organize para defesa de seus interesses ao lado do governo. Na interpretação de nosso autor, a derrocada de Vargas se deu, justamente, por este aproximar-se do povo.

Se Vargas não tivesse revelado, na sua última etapa de governo, uma inclinação tão ostensiva à organização das massas populares, consequentemente ligada a uma série de medidas que tomou no sentido da defesa dos interesses nacionais, possivelmente as elites reacionárias não tivessem chegado ao extremo a que chegaram (FREIRE, [1968] 2019, p. 205).

Quando algum líder populista, porém, se mantém agindo somente através do assistencialismo ou do paternalismo, estará servindo à conquista, portanto, às elites dominadoras. Isso porque, o assistencialismo é um instrumento de manipulação que divide as massas populares e as distrai de seus problemas fundamentais.

Entretanto, ressalta nosso autor, que há um momento positivo dentro do assistencialismo, que consiste no fato de fazer os assistidos quererem mais e, os não assistidos, desejarem assistência. Acontece que as elites dominadoras são incapazes de prestar essa assistência para o conjunto das massas, promovendo uma inquietação no interior destas. Essa contradição, que carrega o assistencialismo, deve ser aproveitada pela liderança revolucionária, problematizando-a, com a finalidade de organizar as massas (FREIRE, [1968] 2019, p. 205).

Contra a manipulação, é tarefa da liderança revolucionária estimular a organização para a libertação das massas. Essa, como já foi destacado, não pode ser realizada através de depósitos dos conteúdos revolucionários feitos pela liderança revolucionária às massas populares. O estímulo à organização deve se dar pela problematização da realidade nacional e da manipulação feita pelas elites dominantes.

Organização não é um sinônimo de unidade, mas um desdobramento desta. Ao buscar a unidade e, por consequência, a organização das massas populares, a liderança revolucionária precisa dar seu testemunho “constante, humilde e corajoso” de que a libertação dos homens é uma tarefa comum tanto à liderança, quanto às massas. O testemunho “é um constituinte da ação revolucionária” que evita o dirigismo antidialógico, “ele é uma das conotações principais do caráter cultural e pedagógico da revolução”¹³⁰.

O testemunho, contudo, tem uma dimensão histórica que faz variar o modo como ele é feito. É preciso considerar criticamente o momento histórico da ação, a visão que as massa tenham deste momento e a principal contradição da sociedade, pois, “sendo históricas estas dimensões do testemunho, o dialógico, que é dialético, não pode importá-las simplesmente de outros contextos sem uma prévia análise do seu. A não ser assim, absolutiza o relativo e, mitificando-o, não pode escapar à alienação”¹³¹.

Convém salientar, diz Freire, que a organização não é a gregarização de indivíduos que se relacionam mecanisticamente. A organização, enquanto prática da liberdade, se constitui como uma relação dialógica entre as massas e, entre estas e a liderança revolucionária. Dito de outro modo, a verdadeira organização difere da

¹³⁰ FREIRE, [1968] 2019, p. 240 – 241.

¹³¹ Ibid., [1968] 2019, p. 241.

simples gregarização, pois, nesta última, os indivíduos das massas populares estão coisificados. Já na organização, como deve ser, os oprimidos se libertam, pois já não são coisas, são homens em seu processo histórico¹³².

Desta forma, afirma Freire, “a organização das massas populares em classe é o processo no qual a liderança revolucionária, tão proibida quanto este, de dizer sua palavra, instaura o aprendizado da pronúncia do mundo, aprendizado verdadeiro, por isto, dialógico” (FREIRE, [1968] 2019, p. 243).

Por fim, Paulo realiza mais uma observação sobre este tema. Na teoria da ação dialógica, o fato de que a liderança revolucionária não possa impor sua palavra às massas, ou seja, que não podem agir autoritariamente, não permite com que essas possam cair na licenciosidade. Ao invés do autoritarismo e licenciosidade, a teoria da ação dialógica afirma a autoridade e a liberdade.

Liberdade e autoridade estão intimamente¹³³ conectadas. A fonte geradora da autoridade, diz Freire, está na liberdade que, em determinados momentos, se faz autoridade. É por isso que a liderança revolucionária não pode agir através de transferências e depósitos, pois agindo assim, degenera a autoridade em autoritarismo esmagador das liberdades¹³⁴.

A organização é, pois um momento altamente pedagógico da revolução em que liderança e povo realizam conjuntamente o aprendizado da autoridade e liberdade. Que, na teoria da ação dialógica, implica autoridade sem autoritarismo e liberdade sem licenciosidade.

2.3.4 Síntese cultural contra a invasão cultural

De todas as características que Freire destaca para melhor definir o que viria ser uma teoria da ação antidialógica, a que ele investe maior fôlego é sobre a invasão cultural. Para nosso autor, a invasão cultural se realiza quando os invasores penetram no contexto cultural dos oprimidos, lhes impondo sua própria visão de mundo. De forma escancarada ou não, se trata sempre de uma violência “ao ser da cultura invadida, que perde sua originalidade ou se vê ameaçado de perdê-la”, a “invasão é uma forma de dominar econômica e culturalmente o invadido”¹³⁵.

¹³² Ibid., [1968] 2019, p. 242 – 243.

¹³³ E no sentido que dá Freire para a dialética, poderíamos dizer: intimamente e dialeticamente.

¹³⁴ FREIRE, [1968] 2019, p. 244.

¹³⁵ Ibid., [1968] 2019, p. 205.

A invasão cultural, para Freire, não se dá apenas no âmbito do indivíduo. Esta pode acontecer, também, na relação sociedade matriz, metropolitana e sociedade dependente ou de uma classe em outra. Desta forma,

Não é possível desenvolvimento de sociedades duais, reflexas, invadidas, dependentes da sociedade metropolitana, pois que são sociedades alienadas, cujo ponto de decisão política, econômica e cultural se encontra fora delas – na sociedade metropolitana. Esta é que decide dos destinos, em última análise, daquelas, que apenas se transformam.

Como ‘seres para outro’, a sua transformação interessa precisamente à metrópole¹³⁶.

Cabe destacar que Freire diferencia desenvolvimento de modernização. Para nosso autor, existem sociedades modernas, mas que são dependentes das decisões das metrópoles. Em outras palavras, não são seres para si. Por isso, os dados estatísticos - de renda bruta, por exemplo - devem ser superados para que se entenda o grau de desenvolvimento de uma sociedade. O critério básico e primordial, diz Freire, que subjuga todos os outros, está no entendimento se determinada sociedade é ou não um “ser para si”¹³⁷.

Na perspectiva de nosso autor, essa é uma das principais contradições que uma sociedade deve superar. Para evitar tal superação, as sociedades metrópoles, que se beneficiam da dependência, pressionadas pelo processo histórico, elaboram reformas como forma de manter sua hegemonia em relação à sociedade dependente. É como se dissessem, “façamos as reformas, antes que as sociedades dependentes façam a revolução”¹³⁸. E para isso lançam mão da conquista, da manipulação e das invasões (culturais, econômicas e militares) das sociedades que são “ser para outro”. A invasão promovida pelas elites dominadoras, nessas sociedades, são verdadeiras metástases das elites dominadoras da metrópole.

Seja na relação entre indivíduos, países ou classes, o que se mantém é que a invasão cultural conduz à inautenticidade do ser invadido. Seres impedidos de se desenvolverem autenticamente, pois, submetidos à situação concreta de opressão, alienados e transformados em “seres para outro”, são roubados de sua decisão. Isto é, seus objetivos, finalidades, programas passam a ser os de seus invasores, por isso que, nesta prática, nunca se parte do conteúdo programático dos oprimidos, mas daqueles depositados neles.

¹³⁶ Op. Cit., [1968] 2019, p. 218.

¹³⁷ Ibid., [1968] 2019, p. 219.

¹³⁸ Ibid., [1968] 2019, p. 219

Freire salienta, contudo, que a invasão cultural não é prática somente realizada pelos opressores. Ele também se dá na escola, na família, por profissionais e por lideranças. Na maioria dos casos, não utilizam-na como sua ideologia, mas por carregarem a ambiguidade do ser opressor. Para renunciar ao ato invasor, estes precisam superar essa ambiguidade de ser dominado que domina. Trata-se, de fato, de um processo difícil, pois, renunciar o ato invasor, enquanto ser ambíguo, é matar um pouco de si. Muitas vezes, o “medo da liberdade” se instala como alternativa quando confrontados com seus próprios mitos.

Na verdade, estamos tratando aqui de uma sobredeterminação da cultura da classe dominante que impede a afirmação dos homens como seres de decisão. Não são casos que podem ser caracterizados como os ideólogos da dominação, pelo contrário, são consequência desta.

Este é um dos sérios problemas que a revolução tem de enfrentar na etapa em que chega ao poder.

Etapa que, exigindo de sua liderança um máximo de sabedoria política, de decisão e de coragem, exige, por tudo isto, o equilíbrio suficiente para não deixar-se cair em posições irracionalmente sectárias (FREIRE, [1968] 2019, p. 213).

Este esforço, diz Freire, faz com que as forças revolucionárias prolonguem aquilo que, antes da revolução, foi ação cultural dialógica em revolução cultural. Assim, o poder revolucionário se instaura como um poder de novo tipo. Um poder que impede aqueles que negavam aos homens sua condição de sujeito na história e, também, um poder que convida os homens, outrora impedidos de ser mais, para a reconstrução da sociedade.

Ainda que, como sabemos, nosso autor passa a utilizar a categoria revolução cultural após ter contato com a obra de Mao Tsé-Tung, e, como vimos também, a utilização de escritos do revolucionário chinês parece servir para justificar posições que Freire já defendia antes do contato com a sua obra, o leitor poderia estar se perguntando: Para Paulo Freire o que significa revolução cultural?

Com a finalidade de sermos o mais fidedigno possível com nosso autor permitimo-nos, novamente, uma citação literal,

A “revolução cultural” toma a sociedade em reconstrução em sua totalidade, nos múltiplos quefazeres dos homens, como campo de sua ação formadora.

A reconstrução da sociedade, que não se pode fazer mecanicistamente, tem, na cultura que culturalmente se refaz, por meio desta revolução, o seu fundamental instrumento.

Como a entendemos, a “revolução cultural” é o máximo de esforço de conscientização possível que deve desenvolver o poder revolucionário, com o qual atinja a todos, não importa qual seja a sua tarefa a cumprir (FREIRE, [1968] 2019, p.214).

Citando Louis Althusser¹³⁹, nosso autor destaca que a formação dos homens exige a compreensão “da cultura como superestrutura e, não obstante, capaz de manter na infraestrutura revolucionariamente transformando-se, ‘sobrevivências’ do passado;” e “do quefazer mesmo, como instrumento da transformação da cultura” (FREIRE, [1968] 2019, p.215).

Um dos grandes espectros que rondam o período pós-revolução são, justamente, tais sobrevivências da sociedade opressora. A revolução cultural, portanto, ficaria incumbida de aprofundar a conscientização na práxis que engendra a nova sociedade, desvelando a realidade e rompendo com as mitificações da antiga sociedade. Sem ela, a invasão de outrora permanece, ainda que não seja feita pelas mesmas elites opressoras, mas, muitas vezes, pelos próprios homens - seres ambíguos - que tomaram partido em prol da revolução.

Novamente, mobilizando elementos da obra de Louis Althusser - sobretudo a concepção de que na dialética há fatores que sobredeterminam outros - Freire alerta sobre o perigo da burocratização do poder que se volta como repressão. Se trata, na leitura que Freire realiza de Althusser, de um processo de reativação de elementos da sociedade antiga, sob condições especiais. Nosso autor encontra aqui uma das justificativas à importância por ele dada ao processo de conscientização,

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 dominados, e assumem o de sujeito da História (FREIRE, [1968] 2019, p. 216).

Quando falamos sobre as diferenças entre a ação dialógica e a ação antidialógica, destacamos que a primeira tinha como fundamento a superação da indução e, a segunda, pelo contrário, é sempre caracterizada pela indução. É por isso que, para nosso autor, na invasão cultural, o invasor parte de seu próprio marco valorativo e ideológico para elaborar o conteúdo temático de sua ação. Já na síntese

¹³⁹ ALTHUSSER, Louis. Pour Marx, Paris, Maspero, 1967.

cultural, a liderança revolucionária e o povo iniciam um processo de conjuntamente conhecer a realidade, extraíndo dela e do próprio povo, seus temas básicos, para então organizar o conteúdo programático que é ponto de partida de sua ação. “[...] a síntese cultural é a modalidade de ação com que, culturalmente, se fará frente à força da própria cultura, enquanto mantenedora das estruturas em que se forma” (FREIRE, [1968] 2019, p.247).

A ação cultural dialógica é tomada por nosso autor como instrumento de superação da cultura alienante. É por isso que,

Em lugar de esquemas prescritos, liderança e povo, identificados, criam juntos as pautas para sua ação. Uma e outro, na síntese, de certa forma renascem num saber e numa ação novas, que não são apenas o saber e a ação da liderança, mas dela e do povo. Saber da cultura alienada que, implicando na ação transformadora, dará lugar à cultura que se desaliena (FREIRE, [1968] 2019, p. 249).

Obviamente que a liderança revolucionária e o povo terão visões de mundo distintas. A síntese cultural resolve isso no sentido que ambos se enriquecem quando se comunicam, quando comungam. A síntese cultural, portanto, não nega, mas antes, se funda nas diferenças de visões. O que acontece aqui é que nem uma ou outra é sobreposta, são sintetizadas.

Freire dá, como exemplo, uma situação em relação à reivindicação salarial que partiu do povo. Por um lado, a liderança revolucionária, poderia encampar esta luta se submetendo a ela sem reconhecer seus limites. Por outro, poderia sobrepor a esta pauta propondo algo que ainda não pode configurar como um “destacado em si” para o povo. Em ambos os casos estaria equivocada. A solução para isso é a síntese cultural, nas palavras de nosso autor, “não há outro caminho senão a síntese cultural” (FREIRE, [1968] 2019, p.250). Isso implicaria a liderança incorporar-se na reivindicação do povo e, ao mesmo tempo, problematizá-la para que, tanto liderança quanto povo, possam avançar para além dela, isto é, para que avancem juntos para além de suas compreensões iniciais.

Até aqui, analisamos as categorias mobilizadas por Freire para a construção de suas proposições político-pedagógicas. Seu conjunto e a interação que cada categoria estabelece entre si expressam uma concepção de mundo e, no que nos interessa, uma forma de conceber a transformação da realidade. Para entendê-la é preciso, pois, que nossos esforços se concentrem em compreender qual a defesa tático-estratégica que nosso autor vai construindo ao longo de sua trajetória.

Por esta razão, a seguir, buscaremos entender quais os sentidos da revolução em Freire a partir de textos que o autor trata abertamente sobre o assunto. A análise de textos próximos ao período da *Pedagogia do Oprimido* cotejada com textos posteriores que representam grandes sínteses teóricas sobre o tema, permitirá a observação de novas adequações teóricas e a busca incessante, por parte de Freire, em se diferenciar de grandes tendências políticas, bem como, de apontar para um alternativa democrática.

3. DA CONSTRUÇÃO DE UM “SOCIALISMO DEMOCRÁTICO”

Nesta terceira parte, veremos como Freire vai construindo suas posições, diferenciando-se, cada vez mais, daquele campo que ele denominou como partidários do “objetivismo mecanicista” mas, também, dos idealistas. Através de sutis adequações nosso autor irá adensar o combate entre o sectarismo de esquerda - segundo ele, presente em grupos auto-intitulados revolucionários - e, os sectários de direita, sobretudo, os neoliberais.

No final da *Pedagogia do Oprimido* - assim como fez no início - Freire antecipa possíveis críticas que, como já afirmamos, não se trata de uma antecipação, visto que estas acompanhavam o autor desde que seu nome começa a figurar no âmbito nacional.

Diz, ele, assim:

É possível que algumas destas críticas se façam pretendendo retirar de nós o direito de falar sobre matéria – a tratada neste capítulo – em torno de que nos falta uma experiência participante. Parece-nos, contudo, que o fato de não termos tido uma experiência no campo revolucionário, não nos retira a possibilidade de uma reflexão sobre o tema.

Mesmo porque, na relativa experiência que temos tido com massas populares, como educador, com uma educação dialógica e problematizante, vimos acumulando um material relativamente rico, que foi capaz de nos desafiar a correr o risco das afirmações que fizemos (FREIRE, [1968] 2019, p.252-253).

Apesar de ser pouco vinculado ao debate da estratégia revolucionária, a verdade é que Freire sempre esteve envolvido nele e com ele. A própria análise da *Pedagogia do Oprimido* revela o par de vezes em que o autor se defronta com o tema. E não poderia ser diferente. Ao propor uma pedagogia interessada na transformação da realidade, nosso autor abre um flanco de discussão com diferentes grupos, dos mais diversos matizes do espectro político. Não foram poucas, também, as críticas que ele recebeu ao longo da vida por, supostamente, estar vinculado a uma posição reformista. É chegada a hora de ouvir o que o autor tem a dizer sobre os aspectos gerais da transição revolucionária da sociedade.

3.1 A “REVOLUÇÃO AUTÊNTICA” EM PAULO FREIRE

Para Freire os homens são seres do “quefazer”, que é a ação e reflexão que se fazem simultaneamente. O quefazer é teoria e prática na transformação do mundo, algo que pode ser entendido como práxis. Por isso, é o humano, sobretudo,

um ser da práxis. Neste sentido, todo fazer, submetido ao “quefazer”, necessita de uma teoria que o ilumine. Apoiando-se na famigerada frase do revolucionário bolchevique, “sem teoria revolucionária não pode haver movimento revolucionário¹⁴⁰”, nosso autor afirma que não haverá revolução com “verbalismo”, nem tampouco com “ativismo”, mas com práxis que é, repitamos, a ação e reflexão simultâneas (FREIRE, [1968] 2019, p.168).

Há, portanto, para se transformar a sociedade, a necessidade de uma teoria da ação transformadora em que os oprimidos - como seres da práxis que, por isso, agem e refletem - possuem um papel fundamental. Quando uma liderança revolucionária nega a práxis dos oprimidos, reduzindo-os a seres de um simples fazer, orientados e manipulados por concepções que a eles não pertencem, pois com eles não foram conjuntamente dialogadas, está abandonando a prática revolucionária por uma prática de dominação.

Isto não diminui, diz Freire, as responsabilidades que a liderança revolucionária possa vir a ter, em determinados momentos, cumprindo funções coordenadoras e diretoras. Contudo, esta liderança, se revolucionária, não pode ter uma relação de posse com as massas oprimidas manipulando-as através da sloganização, do depósito, da prescrição e todo o tipo de práticas típicas das elites dominadoras. Aliás, a única práxis que os revolucionários devem se opor é a práxis das elites e não, pelo contrário, opor-se à práxis dos oprimidos, comungando dos métodos e procedimentos dos opressores.

Nos deparamos aqui com uma preocupação retomada por nosso autor em diversas de suas obras: a da impossibilidade de se ser conivente e de se utilizar dos mesmos métodos e procedimentos da prática política, e pedagógica, dos opressores, mesmo que, na melhor das intenções, o objetivo dessa prática seja de libertação. Isso toma uma proporção muito grande nas elaborações freireanas, de tal modo que é justamente aí que ele concentra sua crítica às experiências revolucionárias do século XX. Não só isso, é na crítica dos métodos e procedimentos que nosso autor ergue sua teoria da ação dialógica se contrapondo à prática opressora dos grupos dominantes que, ao seu ver, foi muitas vezes comungada por grupos revolucionários, sobretudo, os comunistas. Cabe, pois,

¹⁴⁰ LÊNIN, Vladimir Ilitch. Que fazer? Problemas Candentes do Nosso Movimento. Obras escolhidas: Editorial Avante, 1977, s/p. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/lenin/1902/quefazer/fazer.pdf> último acesso 06/04/2021.

entender como Paulo caracteriza aquilo que irá chamar de métodos e procedimentos próprios da prática opressora.

O que fazer do dominador não pode ser dialógico ou problematizador, pois, se assim fosse, este estaria se convertendo aos dominados, já não sendo mais dominador. A liderança revolucionária, por sua vez, não pode não ser dialógica, pois recusando o diálogo, presa à sectarização, estará mantendo o dominador dentro de si. Abrindo mão, assim, de seu caráter revolucionário.

A sua dualidade existencial pode, inclusive, proporcionar o surgimento de um clima sectário – ou ajudá-lo – que conduz facilmente à constituição de “burocracias” que corroem a revolução. Ao não conscientizarem, no decorrer do processo, esta ambiguidade, podem aceitar sua “participação” nele com um espírito mais revanchista que revolucionário (FREIRE, [1968] 2019, p. 171).

Sendo desse modo, a liderança revolucionária, mesmo que bem-intencionada, com uma visão humanista, não pode fazer a revolução *para* as massas oprimidas. Faz assim a revolução sem eles, pois utiliza dos mesmos métodos que os opressores. Esses métodos consistem em comunicados, depósitos, prescrições e slogans que partem de um pólo (emissor) a outro (receptor) reduzindo os homens do povo a coisas alienadas, mistificadas. É por isso que a ação dialógica e a intercomunicação ganham um papel tão importante na transformação da sociedade.

Colocando o diálogo como um dos fundamentos mais importantes de um processo revolucionário, como literalmente a “essência” da ação revolucionária” (FREIRE, [1968] 2019, p. 182), inclusive tomando o nível de dialogicidade como grau de medida do processo revolucionário, Freire enfrenta uma série de críticas que aproximam suas elaborações a um idealismo subjetivista. Na *Pedagogia do Oprimido* o autor não se furta de debater tais críticas e o faz em vários momentos da obra. É preciso salientar, porém, que ele só fará este debate de forma mais escancarada em produções e entrevistas posteriores, sobretudo na *Pedagogia da Esperança* de 1992. Concentremo-nos, contudo, na resposta que nosso autor formula em sua obra mais aclamada para que, em outro momento, possamos cotejar com seus últimos escritos.

Freire afirma que não há nada mais concreto que os homens no mundo e com o mundo, homens que se relacionam entre si enquanto classe que oprime e classe que é oprimida (FREIRE, [1968] 2019, p.174). Nota-se aqui que nosso autor,

ao travar o debate com críticas advindas da seara marxista, portanto, do materialismo histórico, opta por utilizar o termo “classe”, que até então não era muito recorrente em sua escrita. Nota-se, também, que o autor, na tentativa de livrar-se do rótulo de idealista, realiza - ou pelo menos, esforça-se para fazer - uma espécie de demarcação materialista quando se utiliza de argumentos como o de que “não há nada mais concreto que os homens no mundo”.

É preciso destacar que Freire, como revelado em entrevista¹⁴¹, após o lançamento de cada novo trabalho que, aliás, conquistava mais popularidade ao passar dos anos, tinha que lidar com um vasto conjunto de críticas de todo o tipo. Na entrevista acima citada, o autor afirma que

[...] gostaria de destacar que costumo levar a sério as críticas que me são endereçadas. Em face delas, eu não tomo o ar daqueles que se sentem atacados ou ofendidos. No entanto, existem algumas que, por sua falta de consistência, dificilmente merecem atenção. Eu não vejo, por exemplo, o porquê me preocupar com a acusação de ter rompido meu compromisso com a América Latina ao aceitar ser professor convidado na Universidade de Harvard... Ao contrário, eu me interesso decisivamente em críticas de fundo endereçadas ao conteúdo mesmo de meu pensamento pedagógico e político que me declaram como idealista, subjetivista, reformista (FREIRE, 1973, s/p, tradução nossa).

Não precisaríamos dessa nítida afirmação para perceber o quanto as críticas, que caracterizavam os pressupostos das formulações freireanas como idealistas, subjetivistas e reformistas, ocuparam uma atenção importante em seu pensamento. Pois, em todas as obras mais difundidas do autor, ele trata de debater esse tema ou, pelo menos, mencioná-lo. Como podemos conferir na *Pedagogia do Oprimido*, quando rebate que

Idealistas seríamos se, dicotomizando a ação da reflexão, entendêssemos ou afirmássemos que a simples reflexão sobre a realidade opressora, que levasse os homens ao descobrimento de seu estado de objetos, já, significasse serem eles sujeitos. Não há dúvida, porém, de que, se este reconhecimento ainda não significa que sejam sujeitos, concretamente, ‘significa, disse um aluno nosso, serem sujeitos em esperança’. E esta esperança os leva à busca de sua concretude.

Falsamente realistas seremos se acreditarmos que o ativismo, que não é ação verdadeira, é o caminho para a revolução.

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

¹⁴¹ FREIRE, Paulo. *Conscientisation et Révolution une conversation avec Paulo Freire*. Cadernos do IDAC, 1973. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org/handle/7891/3543> último acesso 09/03/2021. Tradução nossa cf. (APÊNDICE 01) desta tese.

realidade. Este 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, [1968] 2019, p. 175-176).

Para nosso autor, a revolução autêntica tem por objetivo a “transformação da realidade que propicia este estado de coisas, desumanizante dos homens”¹⁴². E esta transformação não pode ser levada a cabo por aqueles que desta realidade se beneficiam, senão que por aqueles que dela sofrem, os oprimidos. É bem verdade que o povo transforma a realidade conjuntamente com suas lideranças, mas estas não podem fundamentar sua práxis no dirigismo, mas na comunhão. Ao negar a possibilidade do pensar certo das massas, paradoxalmente, as lideranças revolucionárias negam o seu próprio pensar certo, pois este só pode se dar com as massas.

As elites dominadoras, diz Freire a partir de Hegel, são o contrário antagônico das massas dominadas. Por esta razão, tais elites não podem pensar *com* as massas, pois agindo assim, estariam superando sua contradição e já não mais dominando. As elites, portanto, podem não pensar *com* as massas, pois, sendo seu contrário antagônico, não necessitam e nem podem abrirem-se ao pensar *com* elas. Esta, porém, é uma exigência *sine qua non* às lideranças revolucionárias que, se não pensar *com* as massas, está fadada ao fenecimento, pelo menos em seu caráter revolucionário.

Essa é a expressão máxima da ideia de que ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, mas que os homens se libertam em comunhão¹⁴³. Para nosso autor, as massas oprimidas necessitam de liderança para transformar a sociedade, essa liderança revolucionária, para existir enquanto revolucionária, precisa igualmente identificar-se com as massas populares.

Há um mito, afirma Paulo, de que as massas populares são absolutamente ignorantes e que, por isso, devem ser dirigidas, pois nada têm a dizer. Isso é próprio das elites opressoras que, fazendo uso da ciência e tecnologia, “reificam” as massas, fazendo dos oprimidos meros objetos. A liderança revolucionária, por sua vez, não pode partir da mesma compreensão. Sua ciência está a serviço do

¹⁴² FREIRE, [1968] 2019, p. 114.

¹⁴³ Ibid., [1968] 2019, p.179.

humanismo, por esta razão é que todo revolucionário é um humanista científico revolucionário¹⁴⁴.

Ainda que as massas, em certos momentos, possam apresentar um pensar ingênuo em relação ao da consciência revolucionária, esta não deve se sobrepor à massa. Ela deve, isso sim, dialogar com as massas a fim de que o conhecimento experiencial destas, “fecundado pelo conhecimento crítico da liderança, se vá transformando em *razão da realidade*”¹⁴⁵.

Quando a liderança, que se pensa revolucionária, se utiliza dos mesmos métodos e procedimentos das elites opressoras, partindo do mito da ignorância das massas e agindo por via da sloganização, dos comunicados e etc. provavelmente isso provocará dois tipos de reações na massas: 1) permitirem-se domesticar; 2) assustarem-se pela ameaça de que a palavra dita *para* elas, e não *com* elas, causa no opressor que nelas está hospedado.

Freire rebate um argumento de que seria impossível fazer educação libertadora antes da chegada ao poder pelos oprimidos. Apesar de não mencionar diretamente quem pensa da forma acima descrita, é nítido que Freire está discutindo com aqueles que lhe acusam de idealista por superestimar o papel da educação na transformação da realidade. Ele tece algumas ponderações sobre esta discussão de que seria possível, ou não, uma educação crítica antes da tomada do poder pelos oprimidos.

Para Freire, não admitir a possibilidade de uma forma de comportamento educativo-crítica antes da “chegada” ao poder, é negar o caráter pedagógico da revolução que se faz revolução cultural. Há também, acusa Paulo, uma certa confusão sobre o caráter pedagógico da revolução com a nova educação a ser implementada após a chegada ao poder. Tal “chegada” - e é exatamente este termo que nosso autor utiliza - é apenas mais um momento, ainda que decisivo, mas não pode ser entendido como sendo o momento absoluto da revolução. Em suma,

[...] numa visão dinâmica e não estática da revolução, ela não tem um *antes* e um *depois* absolutos, de que a chegada ao poder fosse o ponto de divisão.

Gerando-se nas condições objetivas, o que busca é a superação da situação opressora com a instauração de uma sociedade de homens em processo de permanente libertação.

¹⁴⁴ Op. cit., [1968] 2019, p. 179.

¹⁴⁵ Ibid., [1968] 2019, p. 181.

O sentido pedagógico, dialógico, da revolução, que a faz “revolução cultural” também, tem de acompanhá-la em todas as suas fases.

É ele ainda um dos eficientes meios de evitar que o poder revolucionário se institucionalize, estratificando-se em “burocracia” contra-revolucionária, pois que a contra-revolução também é dos revolucionários que se tornam reacionários (FREIRE, [1968] 2019, p.184).

Reproduzimos tais trechos de forma tão minuciosa, pois eles revelam a posição derradeira de nosso autor na discussão sobre o papel pedagógico da revolução. Para ele, se não há possibilidades de diálogo com as massas, não há, igualmente, possibilidades de “chegada” ao poder. Isso porque faltam às massas e às lideranças revolucionárias experiência de diálogo e, por conseguinte, experiência de poder.

É, pois, na dinâmica permanente do processo revolucionário, na práxis das massas *com* as lideranças revolucionárias que ambos aprenderão o exercício do diálogo e do poder. Desta forma, afirma Freire a partir de uma citação direta de Gajo Pretrovic,

Se ‘uma ação livre somente o é na medida em que o homem transforma seu mundo e a si mesmo, se uma condição positiva para a liberdade é o despertar das possibilidades criadoras humanas, se a luta por uma sociedade livre não o é a menos que, através dela, seja criado um sempre maior grau de liberdade individual’, se há de reconhecer ao processo revolucionário o seu caráter eminentemente pedagógico. De uma pedagogia problematizante e não de uma “pedagogia” dos “depósitos”, “bancária”. Por isto é que o caminho da revolução 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, [1968] 2019, p. 185).

Está claro que, para Freire, o diálogo é o fundamento mais importante para o processo revolucionário, mas como o próprio autor ressalta, por estarem submetidos à situação concreta de opressão, os oprimidos necessitam - juntamente com a liderança revolucionária - buscar por seus temas essenciais, que tornarão mais nítidas as suas “situações-limites” e, por isso mesmo, indicarão os caminhos da práxis revolucionária. Tal práxis tem como objetivo superar tais situações que, neste momento, passam a se apresentar, não mais como barreiras intransponíveis, mas como problemas desafiadores. Este engajamento desvelador se dá pela via da conscientização.

3.1.1 O papel da conscientização no processo revolucionário

Um dos pressupostos fundamentais em Freire, como já vimos, é a constatação da impossibilidade de que a liderança revolucionária, ou todos aqueles comprometidos com a libertação, tenham de se utilizar dos mesmos métodos e procedimentos antidialógicos de que fazem uso os opressores.

Para ele, de modo geral, a liderança revolucionária é encarnada por homens que, de um jeito ou de outro, participavam dos estratos sociais dominadores, mas, em certo momento de sua experiência existencial, renunciaram à classe que pertenciam para aderirem aos oprimidos. Esta adesão, porém, só foi possível pela “comunicação” feita com os oprimidos.

Nesta comunicação as massas populares podem ainda não ter alcançado o grau de compreensão necessário da sua situação de opressão. E com o opressor ainda hospedado dentro delas, temem a liberdade. Possuem assim, diz Freire a partir de Lukács, “necessidades de classe”, mas não “consciência de classe”. Há, contudo, momentos em que as massas populares possuem clareza, pelo menos parcialmente, da opressão. Conseguindo ver o oprimido fora delas e decidindo por transformar a realidade concreta da opressão. Quando isso acontece, é instaurado o diálogo entre povo e liderança revolucionária.

Acontece que, quando as massas ainda não possuem o grau de criticidade para desvelar a opressão, a liderança revolucionária, ainda que com boas intenções, constitui uma contradição com elas que hospedam dentro de si, o opressor. Mas, isto é um momento histórico que se processa na estrutura social¹⁴⁶ e que passa a consciência popular, não se trata de algo intrínseco a elas. A liderança revolucionária, nestes momentos, não pode cair na ilusão de que fará a revolução utilizando dos mesmos métodos que os opressores, para forçar as massas a aderirem aos seus próprios objetivos.

O caminho aqui, não é outro senão a tentativa de compreensão, na práxis, dos motivos que engendram a desconfiança das massas com o processo revolucionário. Buscando assim a comunhão com estas “no sentido de ajudá-las a que se ajudem na visualização da realidade opressora que as faz oprimidas”. Pelos caminhos da opressão, diz nosso autor, não se faz revolução, ou se se faz, não é

¹⁴⁶ Freire toma o termo estrutura social como aquilo que se constitui na dialeticidade permanência-mudança. Extrai, pois, esse entendimento de Henri Bergson (1859 - 1941).

revolução verdadeira. Pois, “o que distingue a liderança revolucionária da elite dominadora não são apenas seus objetivos, mas o seu modo de atuar distinto. Se atuam igualmente os objetivos se identificam” (FREIRE, [1968] 2019, p. 225 - 226).

Em 1973, ou seja, cinco anos após o lançamento da *Pedagogia do Oprimido*, Freire realiza uma entrevista, em forma de texto, que foi publicada no primeiro caderno do Instituto de Ação Cultural (IDAC). Neste período, ele já tinha partido do Chile, tido uma breve experiência nos Estados Unidos à convite da *Harvard University* e se encontrava residindo em Genebra, na Suíça, onde passaria cerca de dez anos, na maior parte, envolvido com o trabalho no Conselho Mundial das Igrejas.

Na entrevista, publicada com o título original de *Conscientisation et révolution une conversation avec Paulo Freire* - e no Brasil, divulgada com a problemática tradução de *Conscientização e libertação: uma conversa com Paulo Freire*¹⁴⁷, nosso autor se dedica à pormenorizar seus argumentos em relação ao papel que a conscientização possui no processo revolucionário de transformação da sociedade.

A primeira grande questão abordada por ele, diz respeito ao fato de que a tomada de consciência da situação concreta de opressão, por si mesma, não representa a transformação dessa realidade. Essa constatação se tornou imperiosa à Freire, visto que a ditadura civil-militar de 1964, no Brasil, pareceu se consolidar, justamente, em um momento de ampla tomada de consciência das massas populares, inclusive com a colaboração prestada por diversas iniciativas que visavam o trabalho de base, dentre elas a do Programa Nacional de Alfabetização, que objetivava inserir, cada vez mais, o povo na participação da política institucional. O mesmo, anos depois, pareceu acontecer no Chile de Salvador Allende. País em que Freire trabalhou ativamente, sobretudo, junto ao campesinato.

A questão que fica para Freire é: se nos dois países em que as massas populares aparentemente se movimentavam no sentido da emersão política e da conscientização - locais em que, diga-se, seu método de alfabetização ganhava

¹⁴⁷ A versão em português, desta entrevista, chegou no Brasil através de um compêndio de escritos, cuja referência consultada é a seguinte: FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. [1975] 5ª ed., 1981. Salientamos, contudo, que a tradução disponibilizada abriga diversos problemas que dificultam a compreensão. Estes vão para além do título que traduz “*Révolution*” (literalmente, revolução) por libertação. Para nosso estudo, utilizaremos sempre a referência original em francês e quando se fizer necessário recorrer a citações, faremos sempre a partir de uma tradução nossa, a qual disponibilizamos no APÊNDICE 01 desta tese.

proporções nacionais-, não se conseguiu frear as ditaduras que se consolidaram, inclusive, com um determinado apoio por parte do povo, isto não indicava a base idealista que suas proposições repousavam? Não faltaria - como destaca seu entrevistador - “desde o início, toda uma política de organização das massas populares, com uma estratégia capaz de orientar sua ação de transformação social e política?” (FREIRE, 1973, p.04, tradução nossa)

Freire expõe que uma das maiores fragilidades de seus primeiros trabalhos - e aqui ele se refere a todos escritos anteriores à *Pedagogia do Oprimido* - se encontra em relação ao processo de conscientização. Isto se deve, em sua própria leitura, por sua negligência em tratar o caráter político da educação e, por conseguinte, a luta de classes. Fato que, segundo o próprio autor, abriu brechas para todo o tipo de interpretações. Havia, contudo, uma outra crítica - adverte Freire - que não se centrava na falta de clareza de suas análises ou sobre as bases teóricas da conscientização, mas - partindo do que o autor chama de objetivismo mecanicista e anti-dialético -, da negação da conscientização no processo revolucionário (FREIRE, 1973, p.04, tradução nossa).

Reafirma, assim, a defesa da conscientização, como parte indispensável, no processo revolucionário. Para isso, recorre ao que denomina de compreensão da unidade dialética. Isto é, grandes temas que ocupam a filosofia, sobretudo a filosofia moderna, tentam compreender a relação entre sujeito e objeto, consciência e realidade, teoria e prática... Temas, inclusive, que nosso autor mobiliza em suas obras. Para ele, a compreensão destas relações devem, necessariamente, se dar pelo entendimento de como se constitui uma unidade dialética.

Há, segundo Freire, uma visão dualista que implica em erros diferentes, mas que se aproximam. Por um lado, a visão subjetivista - ou psicologista - que desconsidera a objetividade em suas análises. Nas palavras do autor, se trata, na verdade, de um idealismo antidialético e pré-hegeliano. Por outro lado, nós teríamos o, igualmente antidialético, objetivismo mecanicista, em que a consciência é uma simples cópia da objetividade.

Explica Freire que

[...] nem a consciência não é a cópia da realidade, nem a realidade é uma construção caprichosa da consciência. É apenas através da compreensão da unidade dialética na qual se encontram solidariamente subjetividade e objetividade que nós podemos escapar do erro subjetivista e também do erro mecanicista e, então, nos dar conta do papel da consciência ou do

“ser/estar consciente” na transformação da realidade (FREIRE, 1973, p.05, tradução nossa, grifo no original).

A partir disso, nosso autor aponta os equívocos que uma ou outra leitura, subjetivista ou mecanicista, podem levar. No subjetivismo, a crença em uma simples tomada de consciência *per si*, já significa uma transformação da realidade, isso desconsidera as situações históricas dadas, na quais os seres humanos estão inseridos independentemente de sua consciência. Tão equivocada quanto, está a visão mecanicista que, tomando a consciência como um mero reflexo da realidade, faz parecer que a realidade mudará por si própria (FREIRE, 1973, p.05, tradução nossa).

Freire recorre a uma citação de *A Sagrada Família* de Marx e Engels, onde Marx afirma que “não é a história que utiliza o homem como um meio para trabalhar seus objetivos – como se fosse um ser à parte – pois, a história é apenas a atividade do homem que persegue seus objetivos”. Curioso notar que, mais uma vez, Paulo utiliza Marx contra os marxistas. Este é um recurso que aparece de forma recorrente em suas obras, sobretudo para rebater críticas advindas dos marxistas em geral. Feita, essa breve observação, voltemos para a argumentação de nosso autor.

Para ele, é verdade, nós vivemos em uma situação concreta que independe de nossa consciência e que a afeta, colocando-nos em uma posição de bloqueio. Quando nos confrontamos com a situação dada e a percebemos enquanto situação problemática, abre-se a possibilidade do “inédito viável” - um futuro a ser construído - que, por sua vez, exige a superação da posição de bloqueio para ser concretizado. O “inédito viável”, porém, só se realiza na e pela práxis, que é ação e reflexão que se dão de forma simultânea e dialética.

Ao assumir a situação concreta como uma situação problemática, que coloca desafios a serem superados, os seres humanos são capazes de, pela práxis, transformar a realidade e a significação que possuem sobre esta. Sendo assim, tanto o subjetivismo quanto o objetivismo mecanicista, seriam impeditivos para uma revolução autêntica. O primeiro, por se restringir à denúncia verbal das injustiças e à tentativa de conscientização sem incidir nas estruturas sociais; o segundo, por negar uma permanente análise científica da realidade, forjada no diálogo, agindo “ativisticamente” em uma realidade inventada o que, contraditoriamente, o aproxima do subjetivismo.

E para concluir, Freire assevera sobre a origem destes desvios e a da posição marxiana, segundo a sua interpretação, sobre a relação sujeito e objeto:

É precisamente esse objetivismo mecanicista que descobre o “idealismo” ou o “reformismo” em toda referência ao papel da subjetividade no processo revolucionário. No fundo, essas expressões, ainda que diferentes, possuem a mesma fonte ideológica - a pequena burguesia.

O objetivismo mecanicista é uma distorção grosseira da posição marxista, no que concerne a questão fundamental das relações sujeito-objeto. Para Marx, essas relações são contraditórias e dinâmicas. Sujeito e objeto não se encontram dicotomizados nem constituem uma identidade, mas uma unidade dialética. A mesma dialética onde se encontram teoria e prática (FREIRE, 1973, p.06, tradução nossa).

Enfim, um ou outro desvio, segundo Freire, caem no mesmo equívoco de dicotomizar sujeito e objeto, teoria e prática. Categorias só possíveis de compreensão se postas na unidade dialética que as constituem. Ainda assim, há que se diferenciar o “contexto concreto” do “contexto teórico” como momentos distintos durante o processo de conhecer. No contexto concreto os sujeitos estariam como que encharcados no real, sem necessariamente perceber a razão de ser dos fatos. No contexto teórico, com uma certa distância do contexto concreto, mas sem dele se desvincular, os sujeitos podem buscar a razão de ser dos fatos.

Isto é, a práxis teórica, que se realiza no contexto teórico, esclarece a práxis realizada no contexto concreto. São ambos, como antes dito, dois momentos do mesmo processo de conhecer, em termos críticos. Salienta, contudo, que um sujeito submetido a uma situação concreta de opressão não precisa de um contexto teórico para tomar consciência de sua situação objetiva, enquanto oprimido. Esta tomada de consciência se dá no próprio contexto concreto. Porém, a tomada de consciência, imersa no cotidiano, não lhe dá a razão de ser de sua condição de explorado. Esta há que se buscar no contexto teórico.

[...] em última análise o movimento dialético, não compreensível do ponto de vista do subjetivismo e também da perspectiva do objetivismo mecanicista, que se coloca como exigência fundamental a todo esforço de conhecimento da realidade. Esse movimento implica, de um lado, que o sujeito da ação possua os instrumentos teóricos necessários para empreender o conhecimento da realidade e, de outro lado, que ele reconheça a necessidade de os readaptar em função dos resultados obtidos com sua aplicação. Eu quero dizer com isso que, os resultados do ato de conhecimento do sujeito devem constituir as normas de julgamento de seu próprio comportamento cognitivo (FREIRE, 1973, p.09, tradução nossa).

Esta compreensão, que subsidia as reflexões de Freire até os seus últimos escritos¹⁴⁸, marca profundamente suas elaborações políticas. Para nosso autor, ao desconsiderar a unidade dialética entre subjetividade-objetividade, tende-se a atribuir às classes dominadas um caráter reformista, como se fosse uma característica natural destas. Na verdade, as classes dominadas, quando se tornam reformistas, é devido a sua relação dialética com as classes dominantes. Não podem, pois, alienadas em seu cotidiano, alcançar de forma espontânea a consciência de si enquanto “classe para si”¹⁴⁹.

Chegamos aqui a uma das tarefas do partido revolucionário: desempenhar o seu papel pedagógico, em busca da organização consciente das massas. Como é destacado diversas vezes por nosso autor, não podem desempenhar seu papel pedagógico se pressupõe que as massas são vazias de consciência e que, para não caírem no reformismo, devem receber os conteúdos que a liderança revolucionária acredita serem necessários. As massas populares, diz Freire, “refletem uma consciência que não lhes é própria”, internalizando mitos e aspirações das classes dominantes que não correspondem com seu ser autêntico¹⁵⁰.

É por essa razão que a pedagogia do partido revolucionário deve ser radicalmente oposta à pedagogia de um partido reacionário, ou da classe opressora em geral. É por isso mesmo que não pode comungar de seus métodos e procedimentos que, por conseguinte, estaria se aproximando das finalidades daqueles que oprimem. Assim, uma das tarefas mais importantes ao partido revolucionário diz respeito à consciência de classe dos oprimidos.

Isto não quer dizer que o partido revolucionário primeiro deve educar as massas populares, através de suas “escolas revolucionárias”, e depois fazer a revolução. Quer dizer que a liderança revolucionária, indo ao encontro com as massas, dialogando com estas, ensina e aprende *com* elas¹⁵¹.

A conscientização, que se identifica como ação cultural para a libertação, é o processo, pelo qual, o sujeito se torna capaz de apreender - criticamente - a unidade dialética entre si e o objeto. E que por essa razão não pode se dar fora da práxis.

¹⁴⁸ C.f. FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1992.

¹⁴⁹ FREIRE, 1973, p.11, tradução nossa.

¹⁵⁰ Ibid., 1973, p.11, tradução nossa.

¹⁵¹ Freire cita uma parte da terceira tese sobre Feuerbach, em que Marx afirma que “o educador tem ele próprio de ser educado”. C.f. MARX, Karl. *Teses sobre Feuerbach*. Editorial “Avante!”, Edições Progresso Lisboa: Moscovo, [1845] 1982.

Trata-se de um engajamento desvelador, profundamente marcado pelos limites postos pela realidade histórica. O trabalho de conscientização, portanto, “exige daqueles que se dedicam a ela uma percepção clara das relações entre totalidade e parcialidade; tática e estratégia; prática e teoria”¹⁵².

A vanguarda revolucionária tem um papel fundamental nesse processo, desde que, é claro, não caia no desvio pequeno-burguês da perspectiva objetivista mecanicista, em que as classes dominadas são meros objetos. Para os grupos que caem nesse desvio, o processo de libertação, diz Freire,

[...] é, para eles, qualquer coisa mecânica. Daí o seu voluntarismo. Daí sua confiança mágica na ação militarizada dicotomizada da ação política. É por isso que é mais fácil para eles realizar centenas de ações perigosas, mesmo que não tenham qualquer significado político, ao invés de dialogar com um camponês durante dez minutos...¹⁵³

Se a liderança revolucionária deve evitar o objetivismo mecanicista que conduz a um autoritarismo burocrático, deve evitar, da mesma forma, o liberalismo e a falta de organização. Seu papel é aglutinar aquilo que se constituiria em ações dispersas das massas sem asfixiar a capacidade de ação consciente que as massas podem conduzir.

Ainda nesse processo de conscientização, as vanguardas revolucionárias terão que levar em conta o desafio que é a superação da distância entre a “consciência das necessidades de classe” - em que as massas chegam espontaneamente - para a “consciência de classe” que as massas chegam pela conscientização, tomando consciência da missão histórica que lhe pertence. Eis o dilema,

Nós estamos aqui diante de um problema difícil: de uma parte, a consciência de classe não se engendra espontaneamente, fora da práxis revolucionária; mas de outra parte, essa práxis implica uma consciência clara do papel histórico da classe dominada. Marx ressalta em *A Sagrada Família* a ação consciente do proletariado na sua própria abolição enquanto classe, pela abolição das condições objetivas que o constituem. Na realidade, a consciência de classe exige uma prática de classe que, por sua vez, engendra um conhecimento a serviço dos interesses da classe¹⁵⁴.

É na práxis revolucionária, pois, que a classe dominada pode alcançar a “consciência para si”. Isto implica um conhecimento de classe que não pode ser transferido de um para outrem, mas criado através da ação na realidade. É por

¹⁵² Op. cit., 1973, p.14, tradução nossa.

¹⁵³ Ibid., 1973, p.13, tradução nossa.

¹⁵⁴ Ibid., 1973, p.14, tradução nossa.

fazer, ou pelo menos deveria, parte da consciência crítica das massas, que este não pode impor barreiras à criticidade destas.

Os equívocos metodológicos do militante, que se pretende revolucionário, expressam sempre uma visão ideológica. A recusa pelo diálogo com as massas, por exemplo, seria a expressão de uma concepção que, como já foi afirmado por nosso autor, as massas populares possuem uma tendência intrínseca e natural ao reformismo.

Freire encerra a reflexão sugerindo, a título de exemplo, algo que nos parece importante citar de forma literal,

Por causa de tudo isso, eu estou convencido de que o esforço de esclarecer o que é o processo de ideologização deve constituir um dos pontos necessários na introdução a todos os seminários de preparação de militantes, simultaneamente com o exercício da análise dialética da realidade. Ao proceder dessa forma, o seminário se torna uma ocasião para a qual os participantes são convidados a superar suas visões ingênuas e parciais da realidade, ao substituí-la por uma visão crítica e abrangente, se comprometendo também num processo de esclarecimento ideológico. Se dão conta que o diálogo com o povo, na ação cultural pela libertação, não é uma formalidade, mas uma condição indispensável ao ato de saber se nossa opção é genuinamente revolucionária. Tomam consciência que é impossível a dicotomia entre a intenção do militante, que é política, e seus métodos, as técnicas e procedimentos através dos quais essa intenção se traduz na prática. Na verdade, a opção política do militante determina o caminhar de sua expressão [...] Uma grande parte dos obstáculos que impedem uma ação político-revolucionária correta, provém da contradição entre a opção revolucionária e o uso de métodos de ação que correspondem a uma prática de dominação. Se minha opção é revolucionária, me é impossível considerar o povo como objeto de meu ato de libertação. Se, por outro lado, minha opção é reacionária, o povo não será mais do que um simples instrumento de minha ação pela preservação do *status quo*, onde eu quero somente aportar algumas reformas. A ação político-revolucionária não pode imitar a ação político-dominadora. Antagonistas nos seus objetivos, elas se opõem e se diferenciam não somente pelas consequências práticas dos métodos escolhidos, mas também pela utilização que elas fazem de ajudas e alianças que elas se beneficiam (FREIRE, 1973, p.15, tradução nossa).

Esta citação, a qual reproduzimos minuciosamente, é uma grande síntese do pensamento freireano. Para ele, a formação de militantes deve se voltar para uma análise da realidade concreta e, também, sobre a ideologia que, de uma forma ou outra, influi na compreensão da realidade concreta. Isto municiaria a militância a abandonar sua visão ingênua e parcial, é dizer, subjetivista ou mecanicista, por uma crítica e abrangente - em outras palavras - dialética.

Para nosso autor, e achamos que isso já está bem explícito, não há separação entre os pressupostos políticos de um militante revolucionário e seus métodos e procedimentos. Pois, justamente, tais métodos e procedimentos são a

tradução prática de seus pressupostos. A opção política, como afirmou Freire, determina o caminhar de sua expressão. É por isso que a ação cultural pela libertação, sendo antagônica aos objetivos da ação dominadora, se diferencia tanto de seus métodos quanto de suas alianças no campo político.

Pois bem. Concordando com Freire, admitamos que a opção política determina o caminhar de sua expressão, e que esta se traduz pelos métodos e procedimentos utilizados. Confrontemos, agora, esta compreensão com as proposições do próprio autor. Surgem, deste movimento, algumas questões a serem tratadas com atenção, nos ateremos a uma delas: Se os pressupostos políticos determinam o caminhar de sua expressão, para onde os pressupostos freireanos o conduzem?

3.2 PÓS-MODERNIDADE PROGRESSISTA COMO SOLUÇÃO DIALÉTICA

Após uma longa trajetória de muito trabalho em assessorias e coordenações de projetos e programas pedagógicos por diversos países, palestras, aulas e uma extensa produção teórica, nosso autor chega no que talvez possa ser considerada sua síntese mais acabada - ainda que para entendê-la tenhamos que, necessariamente, compreender seus primeiros escritos - ela se expressa na *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*, de 1992.

Antes disso, muitos textos foram produzidos. Alguns, oriundos de um esforço teórico por parte de Freire em expressar através da forma escrita as alterações de seu pensamento e, outros, diálogos realizados na forma oral que acabaram sendo transcritos. Em livros como *Ação cultural para a Liberdade*, de 1975, podemos ver constantemente nosso autor debater em cima de polêmicas e críticas que fora recebendo durante os anos de divulgação da *Pedagogia do Oprimido*, pelo mundo inteiro. Nesta prolixa trajetória, temos também aqueles textos que foram frutos diretos de seu trabalho de assessorias em outros países como em, talvez o mais emblemático deste tipo, *Cartas a Guiné Bissau* de 1977. Apesar de uma extensa produção nas décadas de 1970 e 1980, é no início da década de 1990, pois, que encontramos as principais sínteses deste curioso caminho trilhado por nosso autor.

Romão (1996, p.246) destaca uma frase dita por Celso de Rui Beisiegel de que “Paulo Freire, cada vez que escreve um livro, reescreve sempre o primeiro de sua lavra, na busca incessante de superação da diretividade do processo pedagógico, em favor da manifestação das representações do educando”. Freire

traz uma ideia de continuidade semelhante quando afirma que a *Educação e Atualidade Brasileira* desdobrou-se em *Educação como prática da liberdade* que, por sua vez, anunciava a *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, [1992] 1997, p.09).

Parece-nos que desde a *Pedagogia do Oprimido*, de 1968, até a *Pedagogia da Esperança*, de 1992, Freire vai se ocupando em voltar aos mesmos temas e responder as polêmicas que envolviam as suas formulações em diversos textos que, aliás, se tornaram muito conhecidos como, o já citado por nós, *Ação Cultural para a Liberdade* (1975), mas também *Educação e Mudança* (1976), *Conscientização teoria e prática da libertação* (1979), *Medo e Ousadia* (1985), para citar somente alguns exemplos.

A leitura da obra Freireana ao longo dos anos permite constatar que o autor, após a *Pedagogia do Oprimido*, vai fazendo pequenas adequações que vão ser demarcadas mais abertamente na *Pedagogia da Esperança*. Ela configura, portanto, uma síntese de décadas de trabalho e engajamento político em que ele vai buscando responder à conjuntura de um outro cenário, sobretudo no Brasil que, superando a ditadura militar que forçou Paulo ao exílio, abria-se para novos desafios em sua vida política nacional.

Os escritos da *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido* estão divididos da seguinte maneira: a) uma introdução que, como de praxe, Freire denomina como Primeiras Palavras e nela faz algumas observações sobre suas intenções e objetivos com este texto; b) uma espécie de relato autobiográfico onde o autor vai identificando acontecimentos importantes ao longo de sua trajetória pessoal que foram gestando o que viria a ser a *Pedagogia do Oprimido*; c) Freire discute algumas críticas recebidas pela *Pedagogia do Oprimido* que, segundo ele, foram realizadas fundamentalmente na década de 1970. É ainda nesta parte que o autor retoma algumas categorias e amplia a discussão a partir do próprio texto da *Pedagogia do Oprimido*. Por fim, d) comenta os desdobramentos da *Pedagogia do Oprimido* e os momentos importantes que a divulgação de suas ideias o possibilitou viver. Vejamos os desdobramentos político-teóricos deste importante texto.

3.2.1 O progressismo como “terceira via”

É preciso destacar preliminarmente alguns aspectos que irão ganhar contornos importantes nas sínteses que nosso autor realiza nos seus últimos

escritos. O primeiro é o tratamento que Freire dá à categoria esperança que, em seus textos anteriores, aparecia como um dos fundamentos do diálogo. Ele defende que “a esperança é necessidade ontológica”. Isto é, a existência humana e a luta para se fazer melhor trazem a esperança enquanto um “imperativo existencial e histórico” (FREIRE, [1992] 1997, p.5). O sentido da esperança tomado aqui permanece muito semelhante ao que Freire já trazia em obras anteriores. Explica o autor:

Não quero dizer, porém, que, porque esperançoso, atribuo à minha esperança o poder de transformar a realidade e, assim convencido, parto para o embate **sem levar em consideração os dados concretos, materiais, afirmando que minha esperança basta**. Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da herança crítica, como o peixe necessita da água despoluída.

Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas, prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, **como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas, à pura cientificidade, é frívola ilusão** (FREIRE, [1992] 1997, p.5, grifos nossos).

O leitor pode perceber que nosso autor está travando um embate entre as fronteiras que conduziram seu pensamento durante toda a sua trajetória. Por um lado, ser esperançoso, na pura espera, é estar com os pés no campo do idealismo no qual Freire - segundo ele próprio - foi atrelado pelos críticos e que o autor fez questão de se diferenciar. Por outro lado, a esperança permite com que Freire demarque sua posição contra aquilo que ele criticava veementemente, o objetivismo mecanicista que tenta reduzir a luta social a “atos calculados e à pura cientificidade”.

Aqui o autor, também, está adiantando um debate que entrará ao longo deste texto de 1992. Se trata de uma resposta para uma crítica que contesta o rigor científico de suas análises. Como de costume, Freire não revela quem são os críticos, mas em um determinado momento demonstra que tais críticas vinham do campo marxista, sobretudo, dos marxistas alemães, que o criticaram em suas passagens na Alemanha para a divulgação da Pedagogia do Oprimido. Guardemos este registro, para retomá-lo dentro do próprio desenvolvimento da obra que estamos analisando. Por ora, voltemos ao conceito de esperança.

Pela defesa da esperança, Paulo finalmente encontra um nome para sua posição reivindicando o que, no seu entendimento, supera tanto o idealismo ingênuo quanto o objetivismo mecanicista, a saber: a “pós-modernidade progressista”. Como

sabemos, é na transposição das situações-limites - entraves que impedem a humanidade de ser mais - que se encontra o inédito viável. Os homens e as mulheres, ao se depararem com estas situações-limites podem se conformar com estas barreiras não se reconhecendo como protagonistas da transformação (caindo, portanto, na desesperança) ou podem apreender criticamente as situações-limites.

Ao apreender criticamente a situação-limite na qual se deparam, os homens e as mulheres, desafiados por ela, podem se engajar na sua superação e passam a desvelá-la. Tomando distância dos aspectos mais imediatos da cotidianidade, mas sem dela se ausentar, começam a perceber e destacar (“destacados-percebidos”) aquilo que, conforme o aprofundamento de sua compreensão, será revelado enquanto um tema-problema. É a compreensão - que neste caso só pode ser crítica - do tema-problema, que ao revelar-se indica as possibilidades de sua superação. Ou seja, o desvelamento, por isso mesmo crítico, de uma situação-limite informa a ação para superação desta. As ações para a superação, como já vimos, são denominadas de “atos-limites”.

A prática educativa tem um papel importante nesse processo de desvelamento da realidade e no possível engajamento para a superação das situações-limites (aquelas que limitam os homens e as mulheres de serem mais). Freire faz a leitura de que algumas organizações de esquerda - ainda que nem todas - minimizam o papel que a educação pode ter na transformação da realidade e mesmo quando apostam na educação ou na formação política possuem problemas em seus métodos. Na verdade, a crítica aos métodos é, antes, uma crítica aos objetivos e à própria estratégia dessas organizações.

Como já vimos na Pedagogia do Oprimido, o autor vai descrever certos grupos como parte de uma esquerda sectária que se utiliza dos métodos da educação bancária como modo de doar, aos oprimidos, a sua própria compreensão de mundo. Estes possuem uma visão enclausurada dentro daquilo que nosso autor chama de “objetivismo mecanicista”. Isto é, uma visão não dialética da realidade que compreende que tudo é resultado da base econômica e material da sociedade.

Novamente, como o autor não nomeia quais grupos, intelectuais e elaborações teóricas se enquadram neste “objetivismo mecanicista”, fica difícil saber quem são estes indivíduos/coletivos não-dialéticos. Mas, permanecendo na lógica interna da obra de Freire, ao que nos importa neste momento, cabe destacar que os mecanicistas negam o papel da consciência na transformação da sociedade ou,

quando a levam em consideração, fazem no sentido de doar sua “consciência de classe” aos oprimidos. Tentam, assim, adiantar a história conforme sua visão de mundo sem se preocupar com o que pensam os oprimidos. Procedendo desta maneira negam ao oprimido que este se faça protagonista de sua própria história.

Há, por outro lado, segundo Freire, um outro grupo. Este, ao contrário dos mecanicistas, superdimensiona o papel que a educação e, portanto, a consciência, podem vir a ter no processo de transformação da realidade, caindo no campo do idealismo. Para estes, o simples dar-se conta das relações que promovem a opressão já faz com que os oprimidos, automaticamente, se engajem na mudança destas. Posição na qual o autor afirma ter resvalado quando escreveu *Educação como Prática da Liberdade*, mas que superou na *Pedagogia do Oprimido*.

Como podemos ver em sua citação a seguir:

Creio que algumas observações podem e devem ser feitas a partir destas reflexões. Uma delas é a crítica que a mim mesmo me faço de, em *Educação como prática da liberdade*, ao considerar o processo de conscientização, ter tomado o momento do desvelamento da realidade social como se fosse uma espécie de motivador psicológico de sua transformação. O meu equívoco não estava obviamente em reconhecer a fundamental importância do conhecimento da realidade no processo de sua transformação. O meu equívoco consistiu em não ter tornado estes pólos – conhecimento da realidade e transformação da realidade – em sua dialeticidade. Era como se desvelar a realidade significasse a sua transformação (FREIRE, [1975] 1981, p. 117-118)¹⁵⁵.

E, ao falar do assunto na *Pedagogia da Esperança*, complementa:

Se minha posição na época tivesse sido a mecanicista eu não teria sequer falado em conscientização. Falei em conscientização porque, mesmo tendo tido resvalamentos na direção idealista, minha tendência era rever-me cedo e, assim, assumindo a coerência com a prática que tinha, perceber nela embutido o movimento dialético consciência-mundo.

Numa posição antidialeticamente mecanicista eu teria, como todos os mecanicistas, renegado a conscientização, a educação, antes da mudança radical das condições materiais da sociedade (FREIRE, [1992] 1997, p.54).

Freire passa toda a sua trajetória tentando se diferenciar das duas perspectivas anteriormente descritas, o objetivismo mecanicista e o idealismo. E parece encontrar a forma de diferenciação definitiva ao reivindicar uma prática educativa de opção progressista. O educador ou educadora progressista, portanto, tem como tarefa, “através da análise política, séria e correta, desvelar as

¹⁵⁵ A referência à paginação utilizada nesta obra pertence à versão digitalizada pelo projeto Biblioteca Digital Paulo Freire da Universidade Federal da Paraíba. Disponível em <http://www.ccae.ufpb.br/gepeees/index.php/biblioteca-freire> último acesso 02/07/2022.

possibilidades, não importam os obstáculos, para a esperança” (FREIRE, [1992] 1997, p.06).

A Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido é um livro assim, escrito com raiva, com amor, sem o que não há esperança. Uma defesa da tolerância, que não se confunde com a convivência, da radicalidade; uma crítica ao sectarismo, uma compreensão da pós-modernidade progressista e uma recusa à conservadora, neoliberal (FREIRE, [1992] 1997, p.06).

Como podemos ver a partir desta citação, Freire irá reivindicar uma pós-modernidade progressista diferenciando-a de uma pós-modernidade conservadora e/ou liberal. Uma pergunta pertinente que poderíamos fazer neste momento é: na compreensão do autor, qual seria a caracterização desta “pós-modernidade progressista”? Ele trará definições ao longo de outros textos, mas fará sínteses importantes na Pedagogia da Esperança.

Antes de tentarmos extrair a definição que ele faz de sua reivindicação é preciso chamar atenção à primeira importante adequação: Freire não se dirige tanto mais às lideranças revolucionárias, mas aos educadores e educadoras progressistas. Mesmo permanecendo na defesa de alguns revolucionários como Ernesto Guevara, Amílcar Cabral, Mao Zedong, por exemplo, parece que reivindicar o progressismo e, portanto, falar aos progressistas, seja a forma mais explícita de se diferenciar de grupos revolucionários, sobretudo, do chamado socialismo real no qual Freire fará críticas abertas ao longo da Pedagogia da Esperança.

Ainda neste sentido, veremos também, reflexões muito mais voltadas aos educadores/as, professores/as e profissionais que atuam nas escolas. Aos poucos, as reflexões voltadas a estes atores vão tomando o lugar das reflexões direcionadas às lideranças revolucionárias que, em outros momentos, assumiram centralidade, especialmente quando falamos sobre a Pedagogia do Oprimido. Isto vai aparecendo sutilmente em diversos de seus livros, Freire vai dando cada vez mais importância às reflexões direcionadas à forma escolar. Procedimento que muito tem a ver com sua trajetória, afinal, além de percorrer o mundo com a finalidade de divulgar a Pedagogia do Oprimido e muitos destes convites serem feitos por instituições ligadas aos Estados - como Secretarias de Educação, por exemplo - nosso autor é frequentemente chamado a dar seu parecer crítico sobre a educação escolar em revistas, entrevistas e etc.

Mas não somente isso. Lembremos que neste momento da Pedagogia da Esperança, nosso autor já tinha trabalhado enquanto secretário de educação no governo de Luíza Erundina em São Paulo. Ainda, o PT, partido no qual Freire era militante, se erigia enquanto uma importante alternativa da classe trabalhadora no Brasil e a possibilidade real da eleição de um presidente de suas fileiras suscita um debate interno sobre o projeto de educação no país. Obviamente, enquanto militante e a figura mais notável no debate educacional brasileiro, Freire se insere nesse debate e voltar suas reflexões à forma escolar é uma das maneiras de fazê-lo.

Voltemos, pois, à Pedagogia da Esperança tentando compreender melhor a caracterização que Freire faz da “pós-modernidade progressista”. Logo no início do livro, ao rememorar a trajetória que o levou à Pedagogia do Oprimido, Freire fala de um amigo que o convidou para trabalhar no Departamento Regional de Pernambuco do SESI. Ao falar do contexto deste convite, ele afirma

O convite me chegou através de um grande amigo e colega de estudos desde os bancos do Colégio Oswaldo Cruz, a quem uma grande e fraterna amizade me prende até hoje, jamais abalada por divergências de natureza política, Divergências que, necessariamente, expressavam nossas diferentes visões de mundo e nossa compreensão da vida mesma. Atravessamos alguns dos momentos mais problemáticos de nossas vidas amenizando, sem dificuldades, nossos desacordos, defendendo, assim, o nosso direito e o nosso dever de preservar o mútuo querer bem acima de nossas opções políticas e de nossas posições ideológicas. **Sem o sabermos, na época, já éramos, à nossa maneira, pós-modernos...** É que, na verdade, no mútuo respeito, experimentávamos o fundamento mesmo da política (FREIRE, [1992] 1997, p.08, grifo nosso).

Ainda que não tenhamos aqui uma definição explícita, já se pode perceber que Freire faz uma alusão da pós-modernidade com o querer bem acima das opções políticas e posições ideológicas diferentes, do respeito ao diferente, da tolerância. Aqui, não está totalmente elucidado, mas, já temos o aceno da pós-modernidade enquanto a vertente teórica de uma reivindicação democrática por excelência, onde o mútuo respeito - como assinala nosso autor - é o fundamento da política.

Nosso autor utiliza de conceitos como tolerância e respeito para explicar alguns momentos históricos que foram fundamentais para o desenvolvimento de suas formulações. Entre estes, a experiência chilena da década de 1960. Segundo Freire, o clima preponderante entre os grupos de esquerda era o da intolerância e da negação das diferenças. Aqui a tolerância é considerada “a virtude revolucionária

que consiste na convivência com os diferentes para que se possa melhor lutar contra os antagonicos” (FREIRE, [1992] 1997, p. 20).

Para ele, o desfecho trágico que levou a classe trabalhadora chilena de um período de ascensão organizativa à uma ditadura militar, poderia ter sido enfrentado através de uma política radical - e não sectária - cuja a busca da unidade na diversidade das forças progressistas constituísse a luta por uma democracia capaz de barrar as forças de direita. Se tratava de unir os diferentes para lutar contra os antagonicos (FREIRE, [1992] 1997, p.20).

Freire afirma que diversos fatores como, por exemplo, a intensidade das contradições e a velocidade que se davam os fatos, não somente na América Latina, mas no mundo inteiro, possibilitaram que grupos de esquerda se radicalizassem, o que na perspectiva do autor era algo necessário, mas, tais fatores auxiliaram, também, no desvio da radicalização que passou a se tornar uma posição sectária, rígida e autoritária para a maioria das forças de esquerda da época.

Esta ideia de que determinados climas históricos favorecem o surgimento de posições sectárias já foi abordada em seus primeiros escritos e, como podemos ver, permanece até às últimas obras. Ao tratar do tema na *Pedagogia da Esperança*, Freire apresenta logo em seguida uma mudança de perspectiva quanto às possíveis alianças e acordos entre os oprimidos e as classes dominantes. Talvez estejamos aqui frente ao elemento mais importante em relação à compreensão tático-estratégica do autor. Vejamos detalhadamente.

3.2.2 Pactos e acordos: inflexões táticas para um novo momento histórico?

Lembremos que, na *Pedagogia do Oprimido*, ao criticar a estratégia democrática e nacional e, portanto, o pensamento isebiano no qual o autor era herdeiro, ele afirma:

Os pactos, em última análise, são meios de que se servem os dominadores para realizar suas finalidades.

Os pactos só são válidos para as classes populares - e neste caso já não são pactos - quando as finalidades da ação a ser desenvolvida ou que já se realiza estão na órbita de sua decisão (FREIRE, [1968] 2019, p.198).

Vemos que, neste momento, Freire realiza uma crítica à questão dos pactos em debate franco com a estratégia democrática e nacional. Aqui, uma certa noção de acordo só é consentida caso as classes dominantes estejam se subordinando às

decisões das classes populares. Esta, porém, não é uma posição que Freire manterá ao longo de sua obra.

Capturar o movimento de transformação de seu posicionamento em relação à tática de acordos e alianças não é uma tarefa fácil, visto que o autor não nos deixou um texto completo sobre o tema. Desta forma, o que devemos fazer é tentar apreender o movimento em seus diferentes momentos, nos quais o autor acaba por abordar o tema em algumas conversas, entrevistas e frases soltas em alguns de seus livros.

Neste sentido, podemos destacar duas passagens que formam sínteses emblemáticas sobre o assunto. A primeira, em uma conversa realizada no ano de 1984, que foi transformada no livro que conhecemos com o título de *Pedagogia diálogo e conflito*, ao comentar sobre aspectos da *Pedagogia do Oprimido*, Freire nos diz:

Na Pedagogia do Oprimido digo que o diálogo só se dá entre iguais e diferentes, nunca entre antagônicos. No máximo pode haver um pacto. **Em determinado momento a classe dominada aceita um pacto com a dominante**, mas passada a situação que gerou a necessidade do pacto o conflito se reacende. É isso que a dialética ensina (FREIRE; GADOTTI; GUIMARÃES, [1984] 1995, p.94, grifo nosso).

Há uma sutil, porém, importante mudança neste excerto. Como vimos, na *Pedagogia do Oprimido*, os pactos - de maneira geral - são meios pelos quais as classes dominantes fazem valer seus interesses. Para as classes populares só é válida a ação que submete as classes dominantes à esfera de decisão dos próprios dominados, mas sendo dessa forma, já não seria considerado como pacto. Na *Pedagogia diálogo e conflito*, porém, o pacto é admitido enquanto tal e a classe dominada passa a ser o sujeito que o aceita. Não se trata mais de uma questão de submeter as classes dominantes ao projeto histórico dos oprimidos, mas, em determinadas situações, os oprimidos terem que aceitar um pacto com as classes dominantes.

Freire não chega a explicar que tipo de situações gerariam a necessidade do pacto, contudo, afirma que - superada a situação que o engendrou - o pacto, enquanto movimento tático, se dissolve e, logo, o conflito reacende. Não obstante, na *Pedagogia da Esperança*, esta compreensão parece sofrer mais uma inflexão e fica explícita quando nosso autor diz que

[...] a luta é uma categoria histórica e social. Tem, portanto, historicidade. Muda de tempo-espço a tempo-espço. A luta não nega a possibilidade de acordos, de acertos entre as partes antagônicas. Em outras palavras, os acertos e os acordos fazem parte da luta, como categoria histórica e não metafísica.

Há momentos históricos em que a sobrevivência do todo social, que interessa às classes sociais, lhes coloca a necessidade de se entenderem, o que não significa estarmos vivendo um novo tempo, vazio de classes sociais e de conflitos (FREIRE, [1992] 1997, p.21).

Desta vez fica evidente que o que justifica a necessidade do pacto seria o interesse mútuo, isto é, compartilhado pelas classes sociais antagônicas, de garantir a sobrevivência do todo social. Acompanhar o movimento das ideias do autor nos permite perceber esta inflexão tática como resultado não apenas de sua trajetória de vida (diferentes contextos, relações com diversos grupos e etc.), mas da realização dos caminhos para os quais o seu desenvolvimento teórico anterior apontava.

Freire indica que esta flexibilidade tática é uma resposta para um novo momento histórico. Neste sentido, além da preservação do todo social, o que seria suficiente para que as classes antagônicas encontrassem novas maneiras de “se entenderem”, também temos a questão de que a classe trabalhadora tem a possibilidade de aprender com sua própria história e, sobretudo, com suas experiências que fracassaram.

Desta forma,

Isso se aprende e se ensina no momento histórico mesmo em que a necessidade impõe às classes sociais a busca necessária **de uma relação melhor no tratamento de seus interesses antagônicos**. Em tais momentos históricos, como o que vivemos hoje no país e fora dele, é a realidade mesma que grita, **advertindo as classes sociais da urgência de novas formas de encontro para a procura de soluções inadiáveis**. [...] É o que estamos vivendo hoje, no bojo da assustadora crise com que nos debatemos e em que **tem havido momentos de alto nível nas discussões entre classes dominantes e classes trabalhadoras** (FREIRE, [1992] 1997, p.48, grifo nosso).

Esta noção de pacto entre as classes sociais antagônicas como a via necessária para garantir a sobrevivência do todo social é exemplificada por Freire na leitura sobre o acordo de paz entre a Frente Farabundo Martí para a Libertação Nacional (FMLN) e o governo ditatorial financiado pelos EUA, sob mediação da Organização das Nações Unidas (ONU), realizada em meados de 1989 à 1992 em El Salvador. Ainda que seja uma análise conjuntural, nosso autor a faz generalizando suas reflexões para uma determinada concepção de luta entre as classes no novo ciclo histórico que se iniciava.

Diz Freire,

[...] as guerrilhas unidas em suas diferenças em função de seus objetivos estratégicos, as militantes e os militantes amadurecidos pelo sofrimento, **radicais e não sectários**, as educadoras e os educadores de olhos abertos, criticamente otimistas; a direita, mesmo insatisfeita, mais ou menos bem-comportada, a presença necessária e exemplar das Nações Unidas assegurando o acordo de paz – é possível até que tudo isso se desmorone, se desfaça, o que será profundamente lamentável, do ponto de vista de quanto tudo isso vem significando para a história atual.

O que não se pode negar é uma certa originalidade da experiência. Direita e esquerdas fazendo-se concessões mutuamente para, assegurando a paz, diminuir os gastos sociais, o sofrimento preponderante e quase exclusivo das classes populares que se estende a amplos setores médios da sociedade. Sofrimento que afeta com menor rigor e diferentemente as classes dominantes (FREIRE, [1992] 1997, p.100, grifo nosso).

Antes de continuar dando a palavra ao nosso sobre o acordo de paz em El Salvador, cabe tecermos um breve comentário sobre nossos destaques. Freire vai atribuir à política de acordo uma conotação de que esta seria uma experiência exemplo no que tange a radicalidade política defendida por ele. Ela, em tese, demonstraria uma superação da visão sectária que, segundo o autor, muitas vezes acaba por estimular ações recrudescidas por parte dos grupos dominantes, trazendo grandes perdas aos dominados.

Outro aspecto importante a ser sublinhado é que nosso autor trata a questão destes tipos de acordos como uma novidade histórica. Ainda que faça a prudente observação de que a trégua não é o fim da luta e que, por isso, os dominados não podem deixar de se organizar, para ele, nesta nova fase histórica, os grupos de esquerda - radicais, portanto, não sectários - começam a perceber que, às vezes, a experiência democrática de novo tipo, onde classes antagônicas estabelecem acordos, é a maneira mais viável de se avançar nas lutas, porque em alguns momentos é a única maneira possível.

Sendo assim,

[...] essa forma de encarar a trégua, nem sempre explícita pelas partes em conflito, a trégua como um momento da luta, como tentativa de construção ou de invenção de uma paz de que **pode resultar uma experiência democrática diferente, é algo que revela ou anuncia uma nova fase histórica**. Não uma “história nova”, sem classes sociais, sem a luta entre elas, sem ideologia como se, de repente, num passe de mágica, as classes sociais, seus conflitos, as ideologias sumissem pelas mangas do paletó negro de um grande mágico.

Daí que, realistamente, conseguir a paz em El Salvador, com limitações óbvias, com concessões às vezes maiores um pouco do que se podia esperar, é a melhor, porque a possível, maneira de avançar. **É a melhor**

forma de o povo se afirmar, de ganhar voz, presença, na reinvenção de sua sociedade, de diminuir as injustiças (FREIRE, [1992] 1997, p.101, grifo nosso).

Nosso autor dirá que esta nova fase que se anuncia tem a ver com o esfacelamento do socialismo real que, na sua visão, não representa o esfacelamento do socialismo em si, mas das formas que este assumiu em determinados países. Isto fez com que o conservadorismo se expandisse pelo mundo, reduzindo os limites das ações táticas das esquerdas, sobretudo, na América Latina.

Nosso autor faz uma crítica ao discurso pragmático que sugere uma simples adaptação à realidade. Não é disso que se trata a flexão tática proposta por ele. Em sua perspectiva, os militantes progressistas não podem perder de vista a relação entre tática e estratégia, isto é, que as ações táticas não contradigam os objetivos e sonhos estratégicos. A tática, como o caminho de realização da estratégia, é o meio que preserva íntima relação com as finalidades. Não há como chegar em determinados objetivos se os caminhos trilhados não levam a eles¹⁵⁶.

Dito isto, pois, é preciso considerar também que as táticas são feitas na história e, portanto, exigem mudanças condizentes com cada tempo histórico em que se realizam. O autor observa que no “[...] lugar da simples acomodação “pragmática” se impõe às lideranças trabalhadoras a criação de certas qualidades ou virtudes sem as quais, cada vez mais, se torna difícil a elas a briga por seus direitos”¹⁵⁷.

Da mesma forma, Freire observa uma certa mudança em relação ao modo de proceder das classes dominantes se comparadas com as classes dominantes analisadas por ele na década de 1960.

A modernidade de alguns setores das classes dominantes, em cuja posição superam de longe a postura das velhas e retrógradas lideranças dos chamados "capitães de indústria" de outrora não poderia, porém, mudar a sua natureza de classe.

Isso não significa, todavia, que as classes trabalhadoras, a meu ver, devam fechar-se sectariamente à ampliação de espaços democráticos que podem resultar de um novo tipo de relações entre elas e as classes dominantes. O importante, porém, é que as classes trabalhadoras continuem aprendendo na própria prática de sua luta a estabelecer os limites para as suas

¹⁵⁶ FREIRE, [1992] 1997, p.47.

¹⁵⁷ Ibid., [1992] 1997, p.48.

concessões, o que vale dizer, que ensinam às dominantes os limites em que elas se podem mover¹⁵⁸ (Ibid. p.47-48).

Para o autor, a ampliação de espaços democráticos pode resultar em um novo tipo de relação entre as classes antagônicas. Fechar-se a essa possibilidade, portanto, seria uma atitude sectária da classe trabalhadora. É estabelecendo, pois, a sua prática nestes espaços que a classe dominada pode aprender sobre os limites de suas concessões ensinando às classes dominantes os seus próprios limites.

Encontramos aqui um curioso paradoxo. O nacionalismo desenvolvimentista dos anos de 1950/60 - no qual, em parte, Freire foi herdeiro -, provou na história seu equívoco em acreditar que existiam setores da burguesia nacional cujo o interesse estava centrado no desenvolvimento independente do país através da ampliação democrática e da superação dos traços autoritários legados pelo colonialismo. Setores estes que, no final das contas, acabaram por articular a ditadura militar de 1964 subordinada aos interesses dos EUA. A ditadura, pois, representou a derrota desta estratégia, marcadamente constituída de um otimismo democrático. Freire percebeu isto produzindo uma reordenação de seu pensamento e expressando-a naquela que seria a mais conhecida de suas obras, a *Pedagogia do oprimido*. Nela, a questão dos acordos e pactos com as classes dominantes é revista, criticada e aparece como uma ação tática muito restrita à condição de que seja feita sob o domínio de decisão dos oprimidos. Na década de 1990, porém, propondo uma nova avaliação tática devido ao contexto histórico, nosso autor parece retornar a um lugar muito semelhante ao do seu ponto de partida, onde a ampliação dos espaços de participação democrática ensinaria aos dominados, os limites de suas concessões e, aos dominantes, os limites por onde podem mover-se no jogo político.

Freire reflete ainda, que o caso de El Salvador, demonstra que a experiência democrática do pacto, possui um caráter pedagógico para ambos os lados. Afinal, “as relações entre as classes são um fato político que gera um saber de classe, que demanda uma lucidez indispensável no momento da escolha das melhores táticas a serem usadas e que, variando historicamente, devem estar em consonância com os objetivos estratégicos” (FREIRE, [1992] 1997, p.48). Por isto que conseguir a paz em El Salvador,

[...] é a melhor maneira de criar e de ir consolidando um modo de ser democrático de que resulte, inclusive, o aprendizado, por parte dos

¹⁵⁸ Ibid., [1992] 1997, p.47 – 48.

acostumados com tudo poder, de que muito do que lhes parece uma ameaça a seus privilégios, entendidos por eles, obviamente, como direitos inalienáveis, é apenas a efetivação de direitos por parte de quem vinha sendo proibido de exercê-los. O aprendizado de que seus privilégios, como o de explorar os fracos, o de interditá-los de ser, o de negar-lhes a esperança, são imorais e, como tais, precisam de ser extirpados (FREIRE, [1992] 1997, p.101).

Já, por outro lado, para aqueles que estão impedidos de ser, fica o aprendizado

[...] de que é possível, pela luta séria, justa, decidida, incansável, refazer o mundo. De que a esperança tem sentido se é partejada na inquietação criadora do combate na medida em que, **só assim, ela também pode partejar novas lutas em outros níveis.**

O aprendizado, afinal, de que numa nova prática democrática, é possível ir ampliando os espaços para os pactos entre as classes e ir consolidando o diálogo entre diferentes. Vale dizer, ir aprofundando-se as posições radicais e superando-se as sectárias (FREIRE, [1992] 1997, p.101, grifos nossos).

Esta, dentre outras, parece ser a demonstração cabal de que para Freire a democracia é a forma política do diálogo. Ampliar os espaços para os pactos entre as classes e o diálogo entre os diferentes significa, pois, aprofundar a posição radical reivindicada por nosso autor. O pacto e o diálogo, portanto, são demonstrações táticas da superação do sectarismo adaptadas às novas demandas históricas. Superar o sectarismo é a única forma possível de se chegar ao socialismo democrático, pois, em determinados momentos, a possibilidade de se manter em luta, de forma criativa, é a maneira que se encontra para poder alçar a luta a outros níveis. Pois, “enquanto relação democrática, o diálogo é a possibilidade de que disponho de, abrindo-me ao pensar dos outros, não fenecer no isolamento” (FREIRE, [1992] 1997, p.61).

O termo “chegada” ao socialismo democrático, não é um mero detalhe. É que nosso autor compreende que a luta não tem um momento final. Em sua interpretação, a história mostrou que quando acredita-se na vitória total de uma revolução, sujeita-se a cair no equívoco de tomar apenas um momento da luta como se fosse o todo desta e, assim, a revolução se perde nela mesma.

A “chegada” ao socialismo democrático se dá pela luta permanente, por isso, diz nosso autor: “conceder [...] é a melhor forma de ir ganhando somente como, em certo momento, realmente ganha a luta que jamais é final e completa. Ganhar a luta

é processo sem um ponto que se possa dizer que é final. Quando se absolutiza esse ponto, a revolução se imobiliza” (FREIRE, [1992] 1997, p.102).

3.2.3 Da crítica ao sectarismo pela perspectiva progressista

Ainda que seja possível constatar algumas adequações, Paulo reafirma, reiteradas vezes, que a defesa realizada na *Pedagogia do Oprimido*, no que se refere a entender e transformar o mundo, continua sendo a mesma que ele assume e defende na *Pedagogia da Esperança*, a saber: a reivindicação de um radicalismo crítico que só pode ser feita a partir de uma luta contra toda e qualquer forma de sectarismo que se expressa naqueles que, demasiadamente cheios de certezas, professam uma verdade universal e única.

Este radicalismo crítico, no entanto, tem limites estabelecidos. E isto fica mais explícito quando Freire faz uma crítica ao que ele chama de “incontinência verbal” dos grupos e intelectuais de esquerda. Esta “incontinência verbal”, segundo Paulo, consiste em um erro daqueles que ignoram o papel da linguagem na história. Mas o que seria propriamente a “incontinência verbal”? Nosso autor explica a partir da análise de algumas frases supostamente proferidas por grupos de esquerda como, por exemplo: “A reforma agrária por bem ou na marra” e “ou esse congresso vota as leis de interesse do povo ou vamos fechá-lo” (FREIRE, [1992] 1997, p.22). Estas duas frases seriam exemplos de “incontinências verbais”, pois, a princípio, gerariam consequências, sobretudo por parte dos grupos dominantes, que retardariam o objetivo onde se quer chegar.

Diz Freire,

[...] toda essa incontinência verbal, este desmando de palavreado não têm nada que ver, mas nada mesmo, com uma correta, uma verdadeira posição progressista. Não tem nada que ver com uma exata compreensão da luta enquanto práxis política e histórica. É bem verdade, também, que essa discursão toda, precisamente porque não se faz no vazio, termina por gerar consequências que retardam ainda mais as mudanças necessárias. Às vezes, porém, as consequências do palavreado irresponsável geram também a descoberta de que a continência verbal é uma virtude indispensável aos que se entregam ao sonho por um mundo melhor. Um mundo em que mulheres e homens se encontrem em processo de permanente libertação (FREIRE, [1992] 1997, p.22).

Lembremos de que esta compreensão de que se deve respeitar determinados limites para evitar o recrudescimento de respostas que,

possivelmente, atrasariam ou barrariam a luta do povo, está presente em *Educação como prática da Liberdade*. Recordemos:

[...] A questão estaria em que a emersão do povo e suas crescentes reivindicações, ampliando-se cada vez mais, não assustassem tanto à classe dos mais poderosos, para quem, repita-se Lipset, “os direitos políticos das classes mais baixas, particularmente o de interferir no poder (lhes parece) como essencialmente absurdo e imoral”. Quanto mais se falava nas necessidades das reformas, na ascensão do povo ao poder, em termos muitas vezes emocionais e com que se parecia desprezar totalmente a vigência do poder das “elites”, como se tivessem elas descoberto já que ter privilégios não é só ter direitos, mas sobretudo deveres e deveres com a sua nação, mais se arregimentavam essas “elites”, “irracionalmente”, na defesa de privilégios inautênticos. Mais se agregavam em torno de seus interesses de grupo [...] (FREIRE, [1965] 2006, p. 95).

Cabe salientar, outra vez, a similaridade com que as ideias - aparentemente abandonadas na *Pedagogia do Oprimido* - se apresentam, mesmo que com uma nova roupagem, nos últimos escritos. Algo que pode passar despercebido no trecho acima, retirado de *Educação como prática da Liberdade*, é que a frase “como se tivessem elas descoberto já que ter privilégios não é só ter direitos [...]” traz embutida o pressuposto de que as “elites” não tinham descoberto - ainda! - que possuíam deveres com a sua nação, mas que poderiam aprender isso desde que a luta do povo se desse de maneira gradual, de modo que não as assustassem.

Esta crítica à “incontenção verbal” está conectada com a crítica aos “sectários de esquerda” que desejam adiantar os rumos da história. É interessante perceber que a maturidade de seu pensamento e a tomada de posição em outro contexto - que o faz reivindicar um pós-modernismo progressista - o permite tecer críticas mais abertas do que em outros escritos. Desta forma, Paulo dedica algumas páginas para criticar o sectarismo de esquerda que é, segundo o próprio autor, identificado em vários grupos, mas, sobretudo, nos comunistas¹⁵⁹.

Um exemplo desta posição anti-sectária está quando o autor aborda a crítica por ele recebida de que suas formulações estariam presas à uma idealização do senso comum. Freire, então, conta alguns casos em que presenciou grupos oprimidos fazendo o primeiro movimento de se descolar da “aderência” do opressor em si mesmos. Segundo o autor, naquele momento, não adiantaria chegar com um

¹⁵⁹ Na *Pedagogia da Esperança*, muitas vezes “os comunistas” são tomados de forma ampla e abstrata, ou seja, sem distinções. Há, no entanto, algumas passagens que Freire se refere diretamente à URSS, ao partido comunista do Chile e aos comunistas alemães, o que por si não ilumina sobre qual perspectiva marxista se está debatendo, mas é o mais próximo que podemos chegar de uma definição realizada por Freire em relação aos seus interlocutores.

discurso pronto sobre as relações sociais de produção ou dos interesses de classe e etc. Um discurso, ao seu ver, “sloganizador”. Isto não significa, porém, que devamos permanecer no senso comum, pelo contrário, o senso comum deve ser superado, mas, ao mesmo tempo, não é possível uma prática libertadora que não o reconheça e não parta dele (FREIRE, [1992] 1997, p.26).

Este é um eixo central, segundo o próprio autor, da *Pedagogia do Oprimido*. Uma prática educativa progressista não pode permanecer no senso comum, mas precisa reconhecer o que de bom senso existe neste. É preciso que o educador progressista assuma o “momento do educando” evitando, pois, cair no erro de partir do seu próprio conhecimento sistematizado negando o “saber de experiência feito” acumulado pelo educando ao longo de sua trajetória de vida¹⁶⁰.

É curioso notar que no desenvolvimento de suas primeiras obras, Paulo vai tentando se distanciar de um diretivismo pedagógico herdado pela influência do pensamento isebiano. Nas últimas obras, porém, nosso autor percebe que todo processo educativo, tratando-se de um ato político, tem uma determinada diretividade intrínseca.

Qualquer que seja a qualidade da prática educativa, autoritária ou democrática, ela é sempre diretiva. No momento, porém, em que a diretividade do educador ou da educadora interfere na capacidade criadora, formuladora, indagadora do educando, de forma restritiva, então a diretividade necessária se converte em manipulação, em autoritarismo. Manipulação e autoritarismo praticados por muitos educadores que, dizendo-se de si mesmos progressistas, passam muito bem. Minha questão não é negar a politicidade e a diretividade da educação, tarefa de resto impossível de ser convertida em ato, mas, assumindo-as, viver plenamente a coerência entre minha opção democrática e a minha prática educativa, igualmente democrática. Meu dever ético, enquanto um dos sujeitos de uma prática impassivelmente neutra – a educativa – é exprimir o meu respeito às diferenças de idéias e de posições. Meu respeito até mesmo às posições antagônicas às minhas, que combato com seriedade e paixão¹⁶¹.

O respeito, como fundamento democrático, é a virtude que todo progressista deve ter de lutar radicalmente pela defesa de suas posições, mas também, de garantir ao outro a defesa de seus próprios posicionamentos, mesmo que estes sejam antagônicos aos seus. Aqui, novamente, sectários de direita e de esquerda se aproximam. Os primeiros por se julgarem proprietários do saber conservador, os segundos, do saber revolucionário. Ambos, pois, reacionários. O que difere, neste sentido, a prática progressista dos grupos sectários é a superação da ideologia

¹⁶⁰ FREIRE, [1992] 1997, p.23; p.30-31.

¹⁶¹ Ibid., [1992] 1997, p. 41.

elitista e o exercício de virtudes como a humildade, a coerência e a tolerância¹⁶². A humildade no que se refere a não tomar sua leitura de mundo como uma verdade incontestável e a coerência e tolerância no que tange o respeito ao divergente e, inclusive, ao antagônico.

Freire retorna várias vezes a este tema, sempre destacando que a prática progressista não pode permanecer no senso comum, mas também, não pode prescindir de passar por ele. Isto porque, explica o autor apoiando-se em Amílcar Cabral¹⁶³, o educador terá que lidar com a chamada “negatividade da cultura”. É dizer, aquele conjunto de saberes, de concepções e de ideias populares que precisam ser necessariamente superados para que o avanço das lutas aconteça. Negar “[...] a passagem do conhecimento ao nível do “saber de experiência feito”, do senso comum, para o conhecimento resultante de procedimentos mais rigorosos de aproximação aos objetos cognoscíveis”, seria a negação de um direito das classes populares. Este é um direito das classes populares, diz o autor, “que progressistas coerentes têm que reconhecer e por ele se bater – o direito de saber melhor o que já sabem, ao lado de outro direito, o de participar, de algum modo, da produção do saber ainda não existente” (FREIRE, [1992] 1997, p.57).

A prática progressista, portanto, deve partir do senso comum por duas razões: a) porque há muito de bom senso nos saberes populares e ao perceber isto o educador progressista pode verificar o que em suas formulações coincidem com as ideias do povo; b) para superar a “negatividade da cultura” e garantir o direito das classes populares de participarem do conhecimento resultante de procedimentos mais rigorosos de análise da realidade.

Para Freire, é justamente isto que os grupos sectários, autodenominados de revolucionários, não compreendiam e, por isso, professavam suas certezas sectárias que negam dúvidas e/ou outras verdades. Essa forma de se colocar na luta política tem consequências táticas e estratégicas. Além de negar a história como possibilidade, impossibilitando que os oprimidos busquem seu protagonismo enquanto sujeitos históricos, ela proclama o “fatalismo libertador”, aquele que acredita que o desenvolvimento da luta de classes levará a humanidade, invariavelmente, ao socialismo.

¹⁶² Ibid., [1992] 1997, p. 42.

¹⁶³ Fazendo referência ao texto: Cabral, Amílcar, Obras escolhidas, vol. I, A arma da teoria – unidade e luta, Lisboa, Seara Nova, 1976, p. 141.

Para o autor,

[...] se levarmos às últimas consequências a compreensão da história enquanto "fatalismo libertador", prescindiremos da luta, do empenho para a criação do **socialismo democrático**, enquanto empreitada histórica. Somem, assim, a ética da luta e a boniteza da briga. Creio, mais do que creio estou convencido, de que nunca necessitamos tanto de posições radicais, no sentido em que entendo radicalidade na Pedagogia do oprimido, quanto hoje. Para superarmos, de um lado, os sectarismos fundados nas verdades universais e únicas; do outro, as acomodações "pragmáticas" aos fatos, como se eles tivessem virado imutáveis, tão ao gosto de posições modernas, os primeiros, e modernistas, as segundas, **temos de ser pós-modernamente radicais e utópicos. Progressistas** (FREIRE, [1992] 1997, p.27, grifo nosso).

Como pode ser percebido no fragmento acima citado, Freire se refere aos marxistas sectários como aqueles de posições "modernas". Porém, quando trata das posições "modernistas", outros grupos podem ser incluídos. Se por um lado nosso autor se refere aos grupos marxistas que sustentam que o socialismo virá de qualquer forma, pois o desenvolvimento do capitalismo aponta para isso, por outro, como veremos mais à frente, a "acomodação pragmática aos fatos" parece ser, não somente uma característica dos marxistas, mas, também, daqueles que decretaram o fim da luta de classes, aos quais nosso autor caracteriza como "pós-modernos liberais".

Há muitos elementos a serem observados neste momento de nossa exposição que possuem relação com a concepção estratégica do autor. Como vimos na citação, ele reivindica a construção de um socialismo democrático. O uso do democrático como adjetivo, revela a leitura de que existe um socialismo não democrático, autoritário. Freire, porém, deixa explícito que, apesar de crítico de algumas experiências socialistas, não faz coro àqueles que diante do declínio da Alemanha Oriental e da URSS, proclamam a inviabilidade do socialismo. Para o autor, "o esfacelamento do chamado 'socialismo realista' não significa, de um lado, que foi o socialismo mesmo que se revelou inviável; de outro, que o capitalismo se afirmou definitivamente na sua excelência" (FREIRE, [1992] 1997, p.48).

E completa,

Para mim, pelo contrário, o que não prestava na experiência do chamado "socialismo realista", em termos preponderantes, não era o sonho socialista, mas a moldura autoritária – que o contradizia e de que Marx e Lênin também tinham sua culpa e não apenas Stalin –, assim como o positivo na experiência capitalista não era e não é o sistema capitalista, mas a moldura democrática em que ele se acha (FREIRE, [1992] 1997, p.49).

Cabe sublinhar aqui algo que parece um detalhe, visto que não é um tema aprofundado pelo autor, mas que revela uma diferença na sua posição político-teórica em relação aos escritos anteriores. Na *Pedagogia do Oprimido*, ao criticar os sectários de esquerda, Freire os acusa de uma incompreensão e incoerência sobre as formulações de Marx e faz isso recorrendo ao texto *A sagrada família*, demonstrando como na perspectiva marxiana os temas da consciência e da crítica à ideologia possuem um papel importante para o desvelamento da realidade.

Convém lembrar que no período da *Pedagogia do Oprimido* nosso autor mantém uma relação muito próxima com diversos grupos da esquerda Chilena e, dentre estes, diversos militantes marxistas. Este contato provocou adequações teóricas na obra freireana fazendo com que o autor comesçasse a considerar escritos de Marx e de marxistas como parte de sua bibliografia. Agora, porém, mais distante daquele contexto, Freire continua considerando que o autoritarismo e o sectarismo de esquerda contradizem o socialismo, mas, diferentemente do que escreveu na *Pedagogia do Oprimido*, enxerga em Marx e Lênin, e não só Stálin, responsabilidade pela “moldura autoritária” que assumiram algumas experiências socialistas. Infelizmente não temos registro de um aprofundamento desta crítica por parte do autor. Isto é, o autor não indica qual a relação da contribuição teórica de Marx, Lênin - e Stálin - com o autoritarismo e com as posições sectárias tão duramente criticadas por ele.

Freire vê o autoritarismo, o sectarismo e o totalitarismo das experiências socialistas como distorções e é pela via da luta democrática e do progressismo que encontra o meio de se construir o - ainda mal definido - socialismo democrático.

Afirma nosso autor,

[...] o esfacelamento do mundo socialista autoritário – que, em muitos aspectos, vem sendo uma espécie de ode à liberdade e vem deixando tantas mentes, antes bem comportadas, estupefatas, atônitas, desconcertadas, perdidas – oferece-nos a possibilidade extraordinária, se bem que difícil, de continuar sonhando e lutando pelo sonho socialista, **depurando-se de suas distorções autoritárias, de seus desgostos totalitários, de sua cegueira sectária**. Por isso é que, para mim, vai se tornar, em algum tempo, até mais fácil, a luta democrática contra a malvadez do capitalismo. O que se faz necessário é que, entre muitas coisas, se supere a certeza demasiada nas certezas com que muitos marxistas se afirmavam modernos e, **assumindo a humildade em face das classes populares, nos tornemos pós-modernamente menos certos das certezas. Progressistamente pós-modernos** (FREIRE, [1992] 1997, p.50, grifo nosso).

Para nosso autor, a pós-modernidade progressista traz importantes ensinamentos às formas de luta. Um deles diz respeito ao tema do “poder” que, na perspectiva de Freire, possibilita sua reinvenção ultrapassando as concepções “modernas” - ou seja, marxistas - sobre o conceito. Para Paulo, há um equívoco nas compreensões que tematizam somente sobre a conquista do poder, pois acabam se perdendo “pelo gozo do poder” que não foi reinventado, apenas exercido. Em suas palavras, este desvio é provocado, também, “pelo arrogante excesso de certeza de suas certezas, pela conseqüente falta de humildade, pelo exercício autoritário de seu poder. Se perde por sua modernidade”¹⁶⁴.

E por esta razão, diz Freire

[...] para mim, a pós-modernidade está na forma diferente, substantivamente democrática, de se lidar com os conflitos, de se trabalhar a ideologia, de se lutar pela superação constante e crescente das injustiças e de se chegar ao socialismo democrático¹⁶⁵.

Assim, assumir-se pós-moderno progressista é colocar-se humilde frente às classes populares, livrando-se do excesso de certezas e estando disposto a construir junto aos oprimidos o desvelamento da realidade visando o engajamento para sua transformação. Educadores e educadoras progressistas não se utilizam dos meios da educação bancária, pois, na perspectiva do nosso autor, o uso dos mesmos meios conduzem aos mesmos objetivos. Por isso, a prática progressista não doa uma visão de mundo a ninguém, mas, ao mesmo tempo, não fica presa ao senso comum. Ambos, educadores e educandos, se encontram para juntos superarem o senso comum partindo do mesmo ou passando por ele.

Na perspectiva democrática e “progressistamente pós-moderna” é inerente ao processo de formação política da classe trabalhadora o direito desta

[...] saber como funciona sua sociedade, de conhecer seus direitos, seus deveres; de conhecer a história da classe operária; o papel dos movimentos populares na refeitura mais democrática da sociedade. A história de seu país. A geografia, a linguagem ou, melhor dito, a compreensão crítica da linguagem, em suas relações dialéticas com pensamento e mundo; linguagem, ideologia, classes sociais e educação¹⁶⁶.

Freire realiza, pois, a defesa de duas exigências para a práxis progressista:

a) que a proposta do educador ou da liderança coincida com a leitura de mundo dos

¹⁶⁴ FREIRE, [1992] 1997, p. 102.

¹⁶⁵ Ibid., [1992] 1997, p. 101 – 102.

¹⁶⁶ Ibid., [1992] 1997, p. 68.

grupos sociais com quem dialogam e b) que o educador esteja a par do saber contido na leitura de mundo destes grupos, pois, somente através dessa compreensão é possível colocar em discussão a sua própria leitura de mundo que guarda um saber de outro tipo. O autor afirma percorrer este caminho desde os seus dois primeiros escritos (*Educação e atualidade brasileira* e *Educação como prática de Liberdade*), mas que este se realiza definitivamente na *Pedagogia do Oprimido*¹⁶⁷.

A compreensão de mundo do povo, diz Freire, é condicionada pela realidade concreta que em parte a explica. Portanto, a mudança do concreto pode transformar, também, a compreensão de mundo. No entanto, a compreensão de mundo pode começar a mudar a partir do desvelamento da realidade concreta na medida em que esse processo vai expondo a razão de ser da própria compreensão de mundo, isto é, quando a leitura da realidade concreta permite que a consciência se volte sobre ela própria, seja consciência da consciência (FREIRE, [1992] 1997, p.14).

É certo que o conhecimento crítico - que advém desse processo de desvelamento do real - não significa a transformação mesma da realidade, pois, “a percepção crítica da trama, apesar de indispensável, não basta para mudar os dados do problema”. O processo de desvelamento, porém, é um passo para a superação da situação de opressão, desde que aqueles que dele participam se engajem na luta política de transformação das condições concretas em que a opressão se ergue (FREIRE, [1992] 1997, p. 16).

Visto que se constituem como exigências para a prática de um educador progressista que sua proposta coincida com a leitura de mundo do povo e que os progressistas estejam a par do saber contido nesta leitura de mundo, a linguagem possui um papel central nesta relação por, pelo menos, dois motivos: o primeiro é que o educador deve compreender e respeitar sua leitura de mundo expressa por uma determinada forma de linguagem, a do próprio povo; o segundo é que desde já os oprimidos devem ter garantido o seu direito de falar e, mais do que isso, construir sua própria linguagem. Não há como se engajar na luta com o povo falando por ele com a promessa de amanhã deixá-lo falar.

Aqui cabe uma observação. De todas as críticas nas quais Freire responde ao longo da *Pedagogia da Esperança* são poucas as que ele admite como corretas e

¹⁶⁷ Ibid., [1992] 1997, p. 12.

incorpora no seu trabalho. A principal delas, justamente, diz respeito à linguagem. Nosso autor afirma ter recebido críticas de feministas, principalmente, em relação ao recurso sexista da linguagem de tratar o gênero “homem” como sinônimo de humanidade¹⁶⁸. Por esta razão, nos seus últimos escritos, sendo coerente com a defesa de seus pressupostos progressistas, ele adota a prática de escrever sobre “os oprimidos e as oprimidas”, “os homens e as mulheres”, “os educadores e educadoras” e etc.

Segundo o autor, a mudança na linguagem faz parte da transformação do mundo e, novamente, defende que - sabendo que apenas a alteração no modo de falar e escrever não representa o fim das injustiças e opressões - não se pode primeiro mudar o mundo para depois mudar o modo como se pronuncia este mundo.

Sendo assim,

Não é puro idealismo, acrescente-se, não esperar que o mundo mude radicalmente para que se vá mudando a linguagem. Mudar a linguagem faz parte do processo de mudar o mundo. A relação entre linguagem-pensamento-mundo é uma relação dialética, processual, contraditória. É claro que a superação do discurso machista, como a superação de qualquer discurso autoritário, exige ou nos coloca a necessidade de, concomitantemente com o novo discurso, democrático, antidiscriminatório, nos engajarmos em práticas também democráticas (FREIRE, [1992] 1997, p. 36).

O desprezo, por parte da esquerda sectária, em admitir o papel importante da linguagem na história - como acontece no caso de sua “incontinência verbal” que acaba gerando respostas recrudescidas por parte dos opressores - faz com que estes cometam inúmeros erros táticos. Como, por exemplo, quando tentam doar sua forma de pronunciar o mundo aos oprimidos.

Podemos ver, neste momento, que a questão da linguagem não é um mero cuidado tomado pelo autor na defesa de seus pressupostos, mas uma das tarefas imprescindíveis de sua defesa pedagógica. Isto fica explícito quando afirma que

Aí está **uma das tarefas da educação democrática e popular**, da Pedagogia da esperança – a de possibilitar nas classes populares o desenvolvimento de sua linguagem, jamais pelo blablablá autoritário e sectário dos “educadores”, de sua linguagem, que, emergindo da e

¹⁶⁸Sobre este tema, a reconhecida intelectual estadunidense, Bell Hooks, afirma que, a exemplo de outros autores homens do terceiro mundo, Freire constrói um “paradigma falocentrista de libertação” associando liberdade com “virilidade patriarcal”, por vezes, confundindo-as como se fossem a mesma coisa. Para ver como Hooks mobiliza uma crítica a Paulo e, também, o apropria como sua referência c.f HOOKS, Bell. Bell Hooks fala sobre Paulo Freire. O homem, seu trabalho. Em: MCLAREN, Peter; LEONARD, Peter; GADOTTI, Moacir (org.). Paulo Freire: poder, desejo e memórias da libertação. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 121.

voltando-se sobre sua realidade, profile as conjecturas, os desenhos, as antecipações do mundo novo. Está aqui uma das questões centrais da educação popular – a **da linguagem como caminho de invenção da cidadania** (FREIRE, [1992] 1997, p.20, grifos nossos).

Este trecho traz dois aspectos importantes. Freire denomina sua reivindicação pedagógica como a “educação democrática e popular”, não por acaso o mesmo termo utilizado no 5º Encontro do Partido dos Trabalhadores, em 1987, para definir a sua estratégia. O outro aspecto que cabe destacar é a reivindicação, por parte do autor, da cidadania. A luta pela conquista da cidadania passa a ter uma grande relevância nas suas proposições e, inclusive, a figurar como uma das grandes demandas que a alfabetização de adultos tem a cumprir.

Na verdade, se levarmos em conta os primeiros escritos do autor sobre a questão da alfabetização de adultos no Brasil, isso não aparece como uma novidade, a alfabetização para Freire, mesmo que empregando termos diferentes em cada período, sempre esteve conectada com o direito ao exercício da cidadania. Lembremos, no início da década de 1960 - período em que era proibido aos analfabetos votarem, mesmo estes constituindo a maior parcela da população - a alfabetização teria o papel de incluir as massas nas instâncias de participação democrática, sendo prioritariamente feita pelo voto. O povo estaria submerso em uma cultura que herdava os elementos autoritários do período colonial e, por isso, em uma profunda inexperiência democrática. Assim, a educação tinha o papel de formar as consciências para o exercício democrático.

Na década de 1990, os analfabetos já tinham conquistado progressivamente o direito ao voto após Emenda Constitucional de 1985, o fervor da redemocratização arrefecia-se e fazia com que a classe trabalhadora no Brasil tivesse que lidar não mais com os problemas sociais oriundos de uma ditadura militar apenas, mas também, aqueles provenientes dos próprios limites da participação democrática. Apesar das diferenças de contextos, em ambos os casos, os avanços democráticos passam pela democratização da educação, antes pela alfabetização das massas, agora com o aprofundamento da alfabetização, e, também, com a democratização da escola.

Essa relação da alfabetização com a conquista da cidadania é uma análise que o autor tem de sua própria trajetória quando diz que “[...] É isso que sempre defendi, é por isso que sempre me bati por uma alfabetização que, conhecendo a

natureza social da aquisição da linguagem, jamais a dicotomize do processo político da luta pela cidadania” (FREIRE, [1992] 1997, p.102).

Nosso autor assevera que a democratização da sociedade, que é objetivo de todo educador e educadora progressista, passa - também - pela democratização da escola. A democratização da escola, portanto, “não é puro epifenômeno, resultado mecânico da transformação da sociedade global, mas fator também de mudança” (FREIRE, [1992] 1997, p.58).

Os educadores e educadoras progressistas devem, pois, lutar pela democratização da escola, sobretudo, em dois aspectos: 1) a democratização da programação dos conteúdos, isto é, a participação de todos e todas na construção curricular; 2) a democratização do ensino. Mas, para isso, não se deve ficar esperando uma transformação radical da sociedade. Os e as progressistas não podem ser autoritários hoje para amanhã assumir uma postura democrática, porque a democratização da organização do currículo e do ensino dos conteúdos é parte constituinte da democratização da sociedade. Sem cair, de um lado, no autoritarismo, e de outro, na licenciocidade, a democratização da escola se configura como a substantividade democrática de que precisamos¹⁶⁹.

Freire dirá que as lideranças vanguardistas possuem uma compreensão autoritária e mágica dos conteúdos. Nesta perspectiva, a consciência dos homens e das mulheres é um espaço vazio à espera de conteúdos. Para eles, a menor das preocupações em relação às expectativas dos educandos, o cuidado em não ferir a sua identidade cultural ou o respeito à sabedoria popular são tomados como purismo, democratismo e populismo por parte do educador democrata¹⁷⁰. São estes ou estas, afirma nosso autor sobre os educadores autoritários, “que sempre descobrem no respeito que os radicalmente democratas revelam aos educandos, sinais de licenciocidade ou de espontaneísmo”¹⁷¹.

E tece mais uma comparação, dentre tantas que aparecem no livro,

Esta concepção é tão coerente, na esquerda, com o pensamento dogmático de origem marxista, de acordo com o qual a consciência crítica, histórica, se acha, segundo já fiz referência, como um quase posto aí (Erica Marcuse, 1986) quanto é coerente, na direita, com o elitismo de acordo com o qual as

¹⁶⁹ FREIRE, [1992] 1997, p. 58.

¹⁷⁰ Ibid., [1992] 1997, p. 59.

¹⁷¹ Ibid., [1992] 1997, p. 67.

classes dominantes, por natureza, sabem e as dominadas, por natureza, são ignorantes¹⁷².

Sentindo-se parte de um grupo especial da sociedade - diz Freire sobre as lideranças vanguardistas - pensam que possuem a consciência crítica como se esta fosse um dado imutável e, por isso, são pessoas que, já libertadas, precisam libertar os outros. Sendo desta forma, ele já sabem o que deve ser ensinado e toda discussão com os grupos populares seria uma perda de tempo¹⁷³.

Os dogmáticos, segundo nosso autor, agem assim independente da atividade que estejam exercendo, seja como professores em uma escola, ou no trabalho sindical, a premissa de que partem é sempre a de “‘encher’ a consciência ‘vazia’ dos grupos populares com a consciência de classe trabalhadora que, segundo ele ou ela, os trabalhadores não têm, mas que ele, classe média, julga e afirma que tem”.

É exatamente a compreensão autoritária e mágica dos conteúdos que caracteriza as lideranças vanguardistas, para quem a consciência do homem e da mulher é um "espaço" vazio, à espera de conteúdos, que critiquei severamente na Pedagogia do oprimido. E volto hoje a criticar como antagônica a uma Pedagogia da esperança (FREIRE, [1992] 1997, p. 59).

Na perspectiva dialética defendida pelo autor a consciência não é puro reflexo da objetividade material, mas também, não é a única determinação no que diz respeito à transformação da realidade. Por esta razão, “enquanto prática desveladora, gnosiológica, a educação sozinha, porém, não faz a transformação do mundo, mas esta a implica” (FREIRE, [1992] 1997, p.16).

Nosso autor afirma que em *Educação e Atualidade Brasileira*, de 1959, não tinha ainda a percepção crítica, mas que, por intuição, já tinha percebido o papel da prática educativa nos momentos de transição da consciência. Fortemente influenciado por Álvaro Vieira Pinto, Freire defendia que a passagem da “consciência semi-intransitiva” para a “transitivo-ingênua” se dava de maneira automática por força das transformações na base material, isto é, na infra-estrutura. Lembremos que, em síntese, essa é uma leitura do contexto da época muito difundida pelos isebianos que viam um desajuste faseológico na sociedade brasileira, pois, esta aumentava seu número de indústrias, acelerava o processo de urbanização, criava

¹⁷² Ibid. p. 59.

¹⁷³ Ibid., p. 59.

canais de participação democrática, mas continuava com o povo imerso à cultura autoritária herdada pelo período colonial.

A consciência “transitivo-ingênua”, porém, ainda que seja capaz de identificar contradições, não é suficiente para o engajamento na transformação da realidade. É preciso ainda fazer a passagem mais importante que vai da consciência “transitivo-ingênua” para a crítica e isto só pode ser realizado mediante a um sistemático trabalho educativo voltado para esta finalidade (FREIRE, [1992] 1997, p. 53).

É reafirmado, pois, o caráter tático da educação. Como a prática educativa está umbilicalmente conectada à concepção tático-estratégica, ela, também, deve responder a uma alternativa que supere as contraposições entre o objetivismo mecanicista e o idealismo, entre o autoritarismo e a licenciosidade, entre o espontaneísmo e a rigidez sectária e etc.

Assim, a educação democrática e popular, propõe uma forma organizativa onde não serão as lideranças¹⁷⁴ que doarão suas próprias concepções de mundo aos oprimidos. Isto não significa, porém, que deverão permanecer subordinadas ao voluntarismo das massas. As transformações sociais, diz Freire, “se fazem na coincidência entre a vontade popular, a presença de uma liderança lúcida e o momento histórico propício” (FREIRE, [1992] 1997, p.85).

É por isso que são exigências ao educador progressista - que pode ser estendida às lideranças - a coincidência de sua leitura de mundo com a leitura de mundo dos oprimidos e que, na divergência destas, o respeito ao divergente seja o fundamento para uma prática cada vez mais democrática. Não se trata de um polo alterando a consciência do outro. Mas, porque ao desvelarem conjuntamente a realidade e se engajarem na luta política, se tornam capazes de apreender as razões de suas próprias compreensões que foram expostas pelo desvelamento.

Diz Freire,

[...] a leitura do mundo não pode ser a leitura dos acadêmicos imposta às classes populares. Nem tampouco pode tal leitura reduzir-se a um exercício complacente dos educadores ou educadoras em que, como prova de respeito à cultura popular, silenciem em face do “saber de experiência feito” e a ele se adaptem.

A posição dialética e democrática implica, pelo contrário, a intervenção do intelectual como condição indispensável à sua tarefa. E não vai nisto nenhuma traição à democracia, que é tão contraditada pelas atitudes e

¹⁷⁴Liderança aqui tanto no sentido Individual como no coletiva, como um partido, por exemplo.

práticas autoritárias quanto pelas atitudes e práticas espontaneístas, irresponsavelmente licenciosas (FREIRE, [1992] 1997, p. 54 - 55).

Desta forma, é tarefa de todo educador progressista garantir o direito de que as classes populares, primeiro, saibam melhor aquilo que já sabem e, segundo, participem da produção do saber ainda não existente (FREIRE, [1992] 1997, p. 57). Esta discussão é palco de intensas disputas em relação à concepção de formação política do campo democrático-popular e tem a ver com outro tipo de discussão que versa sobre qual forma organizativa responderia melhor à realidade brasileira: a de partido de massa ou partido de quadros.

Se o partido e as lideranças não podem transmitir sua concepção de mundo aos militantes de base, pois esta prática cabe aos autoritários, mas, ao mesmo tempo, não podem ficar à mercê do espontaneísmo das massas e nem de seu senso comum, como o partido e as lideranças lidarão com este dilema? Seria possível articular a luta nacionalmente partindo do pressuposto de que a formulação estratégica surgiria da coincidência da visão de mundo das lideranças e das bases? Nos casos de não concordâncias, bastaria o respeito mútuo sobre as divergências? Como estruturar uma política nacional de formação sem fixar conteúdos e nem transmiti-los? Todas estas questões estiveram presentes nos debates internos do Partido dos Trabalhadores e dizem respeito diretamente ao desenvolvimento da estratégia democrático-popular. Vejam os quais suas conexões com o legado freireano.

4. SERIA A PEDAGOGIA DEMOCRÁTICO-POPULAR EXPRESSÃO DE UMA ESTRATÉGIA?

Assim demos o próximo passo / Nos precipitando do nada. Não porque não o víamos / Não porque deixássemos de pressenti-lo. Porque caminhávamos de cabeça erguida / Certos de certezas que não abandonamos. Porque não podíamos recuar / Em direção aos fantasmas do passado.

(Mauro Iasi - O instante da queda)

Até aqui, realizamos um esquadrinhamento do pensamento político de Paulo Freire. Como o estudo possibilitou notar, nosso autor nunca se furtou do debate estratégico e nem poderia, visto que assumiu, ao longo de toda sua trajetória, a tarefa de pensar uma pedagogia que tinha como objetivo fundante a transformação da realidade social.

Falta-nos, pois, fazer uma discussão sobre os caminhos estratégicos adotados ao longo da história da classe trabalhadora no Brasil. Tal discussão permitirá capturarmos qual a relação que Freire estabelece com as movimentações da classe e, em que medida, suas próprias formulações se constituem como expressões próprias desses movimentos.

4.1 O MOVIMENTO DA ESTRATÉGIA DEMOCRÁTICA NO BRASIL

Estratégia é um conceito que vem sendo amplamente utilizado para expressar as movimentações que as classes realizam em decorrência de suas ações na maior guerra travada pela humanidade nos últimos tempos, aquela que conhecemos como luta de classes. Na ciência militar¹⁷⁵, estratégia diz respeito ao conjunto de procedimentos e operações que - alinhando cada movimento particular - confere coerência ao caminho traçado rumo ao objetivo final. Relaciona-se, pois, ao conceito de tática que trata de cada um destes movimentos particulares a serem guiados pela estratégia. A famosa expressão “perde-se a batalha, mas não perde-se a guerra” significa, nesses termos, que é possível admitir um ou outro equívoco durante a execução de determinados movimentos táticos, o erro estratégico, porém, representa a derrota da guerra em sua totalidade.

Na síntese de Iasi, Figueiredo e Neves (2019),

¹⁷⁵C.f. *A arte da Guerra* ([500 a.C.], 2000) de Sun Tzu; *O Príncipe* ([1532], 1988) e *A arte da guerra* ([1521], 2006) de Nicolau Maquiavel; e *Da guerra* ([1832], 2014) de Carl von Clausewitz.

[...] a estratégia é a teorização da combinação entre as diversas formas particulares e momentos singulares de embate entre os blocos em presença, tendo em vista atingir seus objetivos. Dito de outro modo, estratégia é a teoria do emprego de cada combate como meio para atingir o objetivo final. Já a tática é a teoria da formação e da condução de cada um destes embates singulares tomado em si mesmo, ou seja, a teoria dos meios para vencer cada um dos embates tomado momentaneamente como fim (p. 14).

Na política, contudo, a estratégia não representa apenas uma leitura particular de um determinado grupo. Para se tornar uma força determinante ela deve captar e expressar o espírito de seu tempo. Ou, na definição de Iasi (2019),

Uma estratégia expressa em seu corpo uma síntese de sua época histórica, as contradições materiais cristalizadas em um momento da contradição entre as forças produtivas avançadas e as relações sociais de produção existentes, as classes em luta, seus interesses e personificações, a correlação de forças, as formas políticas, assim como o conjunto das representações que constituem a consciência social desta época (p. 431).

Neste sentido é que podemos abordar duas grandes tendências estratégicas que determinaram as formas de luta da classe trabalhadora ao longo da história, a saber: a “estratégia democrática” e a “estratégia socialista”. São, pois, perspectivas estratégicas distintas. Na segunda, o objetivo socialista está abertamente posto exigindo, como uma demanda estratégica, o planejamento e a execução de movimentações que visem uma ruptura revolucionária com o modo de produção capitalista que é sustentado - não esqueçamos - dentre outras coisas, pela violência do Estado e dos próprios aparelhos privados da classe dominante.

No entanto, muitas vezes, as estratégias se confundem, principalmente pelo fato de que, para alguns, o objetivo socialista se constitui, também, como um dos objetivos da estratégia democrática. É o caso de alguns partidos que constituem a social-democracia, por exemplo. Para os que defendem a estratégia democrática como via para o socialismo, uma das diferenças em relação à outra perspectiva estratégica está na questão da falta de condições objetivas e subjetivas para se provocar uma ruptura com a ordem capitalista que, em suas compreensões, necessitam ser construídas - na maioria das vezes, gradualmente - por via do amadurecimento da democracia burguesa e no desenvolvimento das forças produtivas sob a égide do capital.

Desta forma, construir as condições objetivas e subjetivas para um dia se chegar ao socialismo trata, dentre outras coisas, de avançar no desenvolvimento de elementos próprios do capitalismo, tal como, a formação de uma burguesia,

supostamente democrática, em contraposição ao domínio das classes dominantes autocráticas e herdeiras do colonialismo; ou - para citar outro exemplo - a inserção de grandes massas nos ritos da participação democrática formal para um pretenso amadurecimento político dos trabalhadores.

A realização de tais tarefas, nesta compreensão estratégica, traria as condições objetivas e subjetivas para, finalmente, se “chegar” ao objetivo socialista. A expressão “chegar” não foi empregada por acaso, pois nessa perspectiva, muitas vezes, a ruptura revolucionária deixa de ser uma necessidade, portanto, o objetivo socialista é este horizonte indefinido onde um dia se chegará. É possível observar, entretanto, que nesta perspectiva o objetivo socialista vai sendo cada vez mais colocado de lado e os “avanços democráticos” vão ocupando a centralidade estratégica, sendo tomados, assim, como um fim em si mesmos.

O que deveria ter um caráter momentâneo, segundo suas teses iniciais, passa a ter um caráter permanente e totalizante. O objetivo estratégico é, pois, definido pela conquista democrática e o bem-estar social (de ambas as classes!) de tal modo que, neste contexto, até mesmo os setores mais avançados da própria classe trabalhadora, que por ventura se organizarem buscando uma ruptura com a ordem burguesa, deverão ser combatidos - ou neutralizados - pelas forças “democráticas”.

Para Iasi, Figueiredo e Neves (2019), a interdição da propaganda aberta em relação à construção de uma ruptura socialista articula-se a um “realismo político” onde seria preciso frear intenções de transformações radicais em detrimento da gestão da política do possível que, muitas vezes, significa - inclusive - retroceder nas já parcas conquistas. O que faz negligenciar entraves somente possíveis de serem transpostos através do rompimento com a ordem burguesa, lançando os defensores da estratégia democrática ao amplo campo do reformismo que, diga-se, por vezes sequer reformas consegue operar. Assim sendo, dizem os autores

[...] Buscam-se formas de pacto em que seja possível mitigar seus aspectos considerados socialmente mais deletérios, mantendo-se as relações sociais em sua base. Respeitam-se o sóciometabolismo do capital, as relações de propriedade privada, a possibilidade de compra e venda de força de trabalho, mas pretende-se alcançar a equidade, ou inclusão da massa historicamente deserdada, através da ampliação de direitos, ou, na versão rebaixada, da consolidação de um pujante mercado interno e da universalização do acesso a ele. Tudo isso se articularia a medidas distributivas operadas através do aparelho estatal.

Para alguns, essa equidade seria o primeiro passo para consolidar as condições para o advento progressivo, num futuro indeterminado, do socialismo. Para outros, seria o próprio objetivo da luta política após a falência das experiências do Leste, que teria demonstrado a inviabilidade histórica definitiva do sonho socialista (p. 16).

Acrescentaríamos mais uma posição: aqueles que não descartando totalmente o objetivo socialista, também não o reivindicam por completo. De tal sorte que, mobilizando uma crítica às experiências socialistas do século XX, passam a advogar por um socialismo de novo tipo, o socialismo democrático. Diferem-se dos primeiros, pois a reivindicação socialista além de ser lançada a um futuro indeterminado, sofre uma distorção em sua própria definição. Diferem-se também dos segundos, pois, sustentam que não é o objetivo socialista que se tornou inviável, mas a forma como ele, até então, se apresentou na realidade.

Com a intenção de evitar tecer relações apressadas sobre os pressupostos estratégicos acima discutidos e as compreensões que serviram como base para Freire formular sua pedagogia, vejamos, mesmo que de maneira breve, como se deu a transição entre os dois últimos ciclos estratégicos da classe trabalhadora no Brasil, isto é, a transição da estratégia democrático-nacional à estratégia democrático-popular.

Na verdade, no Brasil, podemos destacar três ciclos estratégicos que conduziram a classe trabalhadora, a saber: a) a estratégia anarcossindicalista que teve seu ápice na greve geral de 1917; b) a estratégia democrático-nacional, liderada pelo Partido Comunista Brasileiro (PCB), gestada desde a década de 1930, com seu declínio a partir do golpe militar de 1964, mas somente substituída por um novo ciclo estratégico a partir dos anos 1980 e início dos 1990; este novo ciclo trata da c) estratégia democrático-popular, conduzida pelo Partido dos Trabalhadores (PT) e vigente até os dias presentes, ainda que em aparente estado de putrefação. Foquemos nas duas últimas, pois possuem relação direta com as discussões realizadas nesta tese.

Em síntese, a estratégia democrático-nacional¹⁷⁶, que teve no PCB o seu principal agitador, fundamentava-se na leitura de que o Brasil não tinha as condições necessárias para uma revolução socialista, devido ao fato de não ter passado por uma revolução burguesa e, por isso, viver - na década de 1950 - um verdadeiro

¹⁷⁶Traremos aqui, de forma resumida, os elementos que nos interessam levando em consideração o tema da presente tese. Para um aprofundamento sobre a história e desenvolvimento da estratégia democrático-nacional Cf. Konder (1980), Carone (1982), Mazzeo (1999), Moraes Filho (2007).

atraso em relação ao desenvolvimento das forças produtivas. As classes dominantes, herdeiras do passado colonial, eram constituídas principalmente por latifundiários e oligarcas, ambos serviçais do imperialismo (estadunidense, sobretudo) e responsáveis por este atraso na consolidação do capitalismo no país, especialmente no que se refere ao capital industrial.

Antes de mais nada, antes mesmo de se pensar em um objetivo socialista, era preciso, pois, superar tal atraso. Isto exigiria um amplo leque de alianças de todas as forças democráticas, industriais e progressistas (estão incluídos aqui trabalhadores rurais e urbanos, mas também a pequena burguesia nacional), unidos por uma bandeira antilatifundiária e anti-imperialista.

Diante desta caracterização de um Brasil semicolonial e semifeudal, de economia fundamentalmente agrária e dominada pelo imperialismo, caberia à classe trabalhadora agir em etapas preparatórias para criar as condições de uma futura revolução socialista. Nesta compreensão tanto a burguesia - que supostamente nutria interesses nacionais - e o proletariado eram igualmente tidos como vítimas das forças retrógradas e do imperialismo.

Pode-se dizer que o PCB foi a força mais importante na defesa da estratégia democrático-nacional, de sua parte, essa leitura da formação social brasileira e seus desdobramentos estavam marcadamente influenciados pelas caracterizações dos países dependentes feita pela III Internacional Comunista de 1919¹⁷⁷. Nela, foi construída a ideia de que em países onde predominavam (total ou parcialmente) relações de tipo feudal, era preciso realizar uma série de etapas preparatórias para então, ser possível, a passagem para a ditadura do proletariado. Não por coincidência, o programa defendido para estes países deveria ser, necessariamente, anti-imperialista e ter como bandeira a questão da independência nacional.

Esta tônica, que se convencionou chamar de “etapista”, tem como base histórica a formação social dos países europeus de onde se retira modelos de desenvolvimento lineares que invariavelmente seguiriam as etapas bem definidas: feudalismo - capitalismo - socialismo. Portanto, um dos principais motivos pelo qual os países que não tinham atingido as condições, objetivas e subjetivas, para uma revolução socialista, era o fato de que neles as relações sociais de produção de tipo feudal, ou semifeudal, persistiam ainda como determinantes do processo político.

¹⁷⁷Sobre a influência determinante da Internacional em relação ao PCB, ver Dantas (2017) e Reis (2019).

A partir desta compreensão, o PCB acabou por defender um amplo leque de alianças visando a união para os interesses nacionais. Fortalecer elementos de uma revolução democrático-burguesa se tornou a via adotada para o desenvolvimento das forças produtivas e, por consequência, a supressão de todo e qualquer resquício feudal e colonial, etapa preparatória para uma futura revolução socialista¹⁷⁸.

A história, porém, encarregou-se de revelar os equívocos desta concepção estratégica, em especial, a crença de que existiriam setores de uma pequena burguesia nacional, interessada no desenvolvimento democrático do país, capazes de - inclusive - arcar com os custos que um enfrentamento anti-imperialista poderia trazer, caso fosse levado a cabo. A ditadura civil-militar de 1964, desferiu um golpe mortal à estratégia democrático-nacional, não somente por seus efeitos práticos - como uma dura perseguição e esfacelamento das organizações mais radicalizadas da classe trabalhadora naquele momento -, mas por provar que amplos setores da burguesia nacional não esboçavam qualquer pretensão de romper com a lógica de subordinação às forças imperialistas, inclusive, articularam-se com elas para efetivar o golpe contra os setores populares.

Com o passar dos anos, das lutas pela democratização do país, ergue-se uma crítica contundente à estratégia democrático-nacional servindo como base para uma nova formulação estratégica que, mais tarde, conheceríamos como estratégia democrático-popular. Esta transição é complexa e, como não poderia deixar de ser, repleta de contradições. Atualmente, podemos conferir na literatura diversos trabalhos¹⁷⁹ que contribuíram com aquilo que chamam de inventário crítico, isto é, um mapeamento de tudo aquilo que acolhemos como nosso, muitas vezes, sem saber de onde surgiu. Concentremo-nos, pois, em uma síntese dos principais elementos da crítica à estratégia em declínio pela nascedoura.

Um dos principais elementos que aparece na crítica à estratégia democrático-nacional trata da caracterização, herdada dos modelos construídos pela III Internacional Comunista, de que no Brasil as relações sociais de produção dominantes eram aquelas que se poderia chamar de semifeudais e que, por isso, os trabalhadores deveriam apostar, antes, em fortalecer os elementos para uma revolução burguesa. Para a crítica que se erguia, as relações sociais de tipo capitalista estavam consolidadas no país, mesmo que, para alguns, poderia admitir-

¹⁷⁸ C.f. Costa (2005).

¹⁷⁹ C.f. Soares (2012), Neves (2016), Velho (2016) e Reis (2019).

se um caráter de incompletude em seu desenvolvimento. O desenvolvimento da burguesia nacional não viria através da luta por sua própria autonomia frente ao imperialismo, pois esta já se desenvolvia sob a égide do capital estrangeiro. Mantinham sim uma relação de subordinação, mas isso não se caracterizava como um problema para amplos setores da burguesia nacional, pelo contrário, ela se beneficiava através desta relação.

A particularidade brasileira consistia no fato que neste país não houve a necessidade de uma revolução burguesa em seu sentido clássico, onde as forças renovadoras entram em guerra com as relações de produção retrógradas. Isto gerou uma separação em relação ao estabelecimento da ordem burguesa já consolidada e o caráter democrático e nacional que ainda não tinha se realizado, dentre outras coisas, por sua subordinação aos países imperialistas. A situação periférica e dependente em relação a divisão internacional do trabalho fazia com que as massas populares não pudessem atingir as mesmas condições de vida que a classe trabalhadora galgou nos países centrais. Por esta razão, o caráter das reivindicações permanecia anti-imperialista.

Em outras palavras, a revolução burguesa já tinha sido realizada, ainda que possa se identificar certas incompletudes devido a seu papel subordinado em relação à burguesia dos países dominantes. Esta leitura vai se refletir no programa através da negação de alianças com a dita burguesia nacional. Aqui, o sujeito coletivo protagonista da estratégia são as camadas populares que, levando a cabo as lutas pela melhoria de suas condições de vida, são as únicas que podem, também, levar até às últimas consequências um conjunto de lutas que rumem no sentido de objetivos maiores, como o próprio socialismo. Podemos notar, portanto, que a mudança nos termos que definem a estratégia não se tratam de meras nomenclaturas, a substituição do “nacional” pelo “popular” possui uma profunda significação no ponto de vista das compreensões estratégicas.

A partir deste programa de caráter anti-imperialista e antimonopolista os trabalhadores, em alianças com os setores médios, deveriam apresentar suas demandas para o avanço em relação à melhora de sua condição de vida. A impermeabilidade do Estado burguês às demandas das classes populares geraria um choque que seria o possível cenário para uma radicalização das lutas. Esta última análise, porém, não foi consensual. Para alguns, a correlação de forças foi alterada durante o processo de luta pela democratização, consolidando uma

sociedade civil forte que seria capaz de dar uma direção política ao Estado, compreendido agora não mais como o *petit comité* da burguesia, mas como o espaço que sintetiza a luta de classes. Que, em outros termos, quer dizer que as demandas postas por um programa organizado pela classe trabalhadora podem penetrar o Estado e serem realizadas, em parte, através dele.

A amálgama de tais interpretações que, por um lado, lança uma crítica contundente ao ciclo estratégico anterior e, por outro, constrói o alicerce onde se erguerá o ciclo subsequente, expressa um conjunto de lutas que se disseminam no território nacional contra a ditadura nos anos 1970 e no início dos 1980. Surgem daí uma renovação dos instrumentos de luta da classe, seja na forma de movimentos sociais (MST, p.ex.), de movimento sindical (CUT) ou estudantil e, também, na forma de partidos (PT).

Para entender a crítica que estes novos instrumentos de luta fazem àqueles que por um período foram os organizadores da classe trabalhadora - sobretudo, a crítica que o PT fará ao PCB - cabe lembrar o contexto. Com o declínio da URSS, que reverberava nas outras experiências (como a Cubana, por exemplo), o mundo passava por uma inflexão das revoluções comunistas. Instaura-se, pois, entre os grupos de esquerda, um sentimento de que é preciso uma renovação. Por outra via, a guerra fria vendia a imagem de uma vitória do modelo liberal sobre o modelo econômico dos países socialistas¹⁸⁰. Na América Latina, vivem-se anos duros de repressão e extermínio de parcelas mais radicalizadas da classe trabalhadora. E, especialmente no Brasil, o refluxo de uma grande derrota, vai sendo substituído pela efervescência política do declínio da ditadura e a possibilidade de democratização, ao mesmo tempo que a reestruturação produtiva, em nível global, impele novos desafios organizativos aos trabalhadores.

Não por acaso, a principal força crítica ao período anterior, o PT, foi saudado pela reflexão acadêmica como uma novidade. Um dos motivos por assim ser

¹⁸⁰ A construção deste tipo de imagem é mais sofisticada do que pode parecer à primeira vista. Através de documentos divulgados anos depois pelos órgãos de inteligência estadunidense é possível atestar historicamente que a escalada ideológica anti-comunista foi articulada, também, por dentro de grupos da chamada “nova esquerda”. O exemplo mais contundente disso foi o financiamento milionário na divulgação de escritores e intelectuais que eram aceitos pelos grupos de esquerda e que, no interior destes grupos, produziam teoria e literatura anti-comunista e anti-marxista. Michel Foucault, Hanna Arendt e George Orwell estão entre os nomes dos beneficiados pela agenda imperialista. Ver: <https://operamundi.uol.com.br/opiniao/46597/a-cia-le-a-teoria-francesa-sobre-o-trabalho-intelectual-de-desmantelamento-da-esquerda-cultural> último acesso 29/09/2022. Ver também: SAUNDERS, Frances Stonor. Quem Pagou A Conta? Record, [1999] 2008. 560 p.

considerado é justamente por, aparentemente, representar uma manifestação autêntica dos trabalhadores sem qualquer tutela, seja das elites ou de uma vanguarda política. Assim, o PT se constitui como expressão de um movimento da classe que, primeiramente, retomando a luta sindical e operária por questões mais pontuais, passou a aglutinar um conjunto de lutas maiores contra a ditadura (IASI, [2002] 2012, p. 360).

Uma vez traçado, mesmo que de maneira breve, o caminho que levou a classe trabalhadora à uma transição estratégica, cabe detalharmos a constituição da estratégia democrático-popular. Iasi ([2002] 2012) realizou um estudo pormenorizado sobre as transformações que o PT expressava a partir de suas resoluções. Daremos foco aqui aos aspectos que nos interessam em relação ao objeto deste estudo.

O PT foi fundado oficialmente em 1980 e, entre diversos encontros e congressos, levou um pouco mais de uma década para delimitar sua concepção estratégica. Em 1990 - ano que Paulo Freire já estava organicamente vinculado ao partido - o cenário impõe uma necessidade de balanço sobre os caminhos trilhados ao longo de uma década de sua existência. A principal motivação estava na derrota eleitoral à presidência, em 1989, para Fernando Collor. Teria o PT chegado ao seu limite de conquistas eleitorais? Essa era a questão que o partido tentava responder a partir de questionamentos e dúvidas sobre seu leque de alianças e, até mesmo, sobre a radicalidade do seu programa.

Outro aspecto pertinente, que fizemos questão de lembrar ao longo da tese, era o refluxo que toda organização que se reivindicava enquanto socialista passava com o desmonte do bloco socialista soviético. No PT, isto colocou em cheque o quanto uma reivindicação aberta de uma estratégia socialista poderia prejudicar seus avanços em relação à ocupação do Estado.

Em relação à ocupação do Estado, o PT foi construindo aos poucos aquilo que recebeu o nome de “teoria da pinça”. É dizer, a classe trabalhadora em luta - uma sociedade civil forte - estendia dois braços de ação ofensiva para a execução de seu programa: um braço da pinça se dava pelas lutas populares, sobretudo, através da ação dos movimentos sociais e, o outro braço da pinça, se dava pela luta institucional de ocupação do Estado. Em 1990, o PT já tinha conquistado diversas administrações municipais o que, ao mesmo tempo, promove o crescimento do partido e acarreta uma série de novos problemas. Um deles, é o fato que suas

lideranças passam a ocupar cargos institucionais não dando tempo para uma renovação das lideranças nas bases. Outro problema é que impossibilitados de realizar de forma imediata as reivindicações de seu programa, estouram conflitos de toda ordem entre a base em luta e as administrações que elas próprias elegeram. O partido vive sua primeira década de existência com disputas internas de muita intensidade, sobretudo, por causa das discussões em relação ao destino que o caminho da institucionalidade poderia levar.

É diante deste cenário que o PT realiza seu 7º Encontro (1990) que, segundo Iasi ([2002] 2012, p.452), marca uma inflexão moderada em relação aos Encontros anteriores. A questão mais importante de trazermos aqui trata do posicionamento do partido em relação à crise do bloco socialista na URSS, pois, é a partir da leitura destes acontecimentos que o PT vai reformulando seu próprio posicionamento estratégico.

Curioso notar que, em sua obra, Paulo Freire faz o mesmo movimento partindo da crítica à URSS para então posicionar-se em relação à concepção estratégica defendida. Isto não é uma mera coincidência, se trata de um notável envolvimento nas discussões partidárias às quais nosso autor estava submetido e que ele dava sua contribuição, ao mesmo tempo que as próprias discussões influem em sua perspectiva, trazendo soluções para dilemas antigos presentes no seu desenvolvimento teórico.

Voltemos, pois, ao 7º Encontro do PT. Nele, o caráter anticapitalista do programa é sustentado, mas seu contraponto se torna cada vez mais o fortalecimento da democracia e, cada vez menos, o objetivo socialista. Para Iasi ([2002] 2012, p.455), a convicção democrática é parte do PT desde a sua gênese, porém ela servia como que para qualificar o centro da meta estratégica de afirmação socialista. A partir do 7º Encontro, todavia, essa relação se inverte, pois a democracia é tomada como o centro da estratégia e o aspecto socialista lhe qualifica.

Deste Encontro produz-se um documento chamado “o socialismo petista” que tenta se distinguir tanto da social-democracia quanto do “socialismo burocrático”. Do primeiro, pois, acreditando na neutralidade do Estado, ao ocupar o parlamento esqueceu-se da meta socialista; do segundo, porque, a carência democrática, o monopólio do partido único, a burocracia, o planejamento econômico

autoritário, entre outros elementos, constituem a negação da essência do socialismo reivindicado pelo PT, o chamado “socialismo petista”.

Na compreensão do, recém constituído, socialismo petista, os trabalhadores precisariam transformar-se em classe hegemônica na sociedade civil e no poder de Estado. O texto não versa, porém, sobre a necessária transformação do caráter desse Estado. Para Iasi,

o eixo central da estratégia se transforma na disputa de hegemonia no interior de uma sociedade civil, condição prévia para uma hegemonia política que, nos termos atuais, não exige a superação do domínio burguês e a transformação do Estado em Estado proletário, ou seja, naquele em que os trabalhadores tornar-se-iam classe “politicamente dominante” ([2002] 2012, p.461).

Ainda, Iasi destaca que uma série de fatores vai se somando a este efervescente cenário. Como já comentado, o impacto da reestruturação produtiva que deixa os movimentos - especialmente o sindical - em uma defensiva; o balanço eleitoral realizado que começa colocar em dúvida o quanto a radicalidade de um programa pode torná-lo restritivo e até quando seria possível sustentar um leque pequeno de alianças; o desmonte do bloco socialista soviético que exigia dos grupos de esquerda um debate profundo sobre a meta socialista etc. Tais fatores, e muitos outros, foram sendo acompanhados por intelectuais que pela teoria tentavam sugerir uma renovação do marxismo ou apontar para novos paradigmas capazes de se livrar dos vícios teóricos da “esquerda tradicional” e fornecer as bases para um “novo pensamento de esquerda”.

É durante o I Congresso do PT, realizado em 1991, porém, que esta proposta de renovação fica mais explícita. Segundo Iasi ([2002] 2012, p.463),

O socialismo e as experiências revolucionárias do século XX seguiriam sendo “ideais” que deveriam “inspirar” o partido, mas ao mesmo tempo a situação histórica impunha a constatação de que estávamos vivendo o final de um ciclo, mais precisamente o “esgotamento” de um modelo de revolução e de construção socialista. As formações sociais em uma transição socialista não teriam conseguido dar respostas “a questões como a liberdade individual, a democratização nas relações Estado-indivíduo, o desenvolvimento com preservação da natureza” e, por isso, não são “mais um ponto de partida ou caminho para o desenvolvimento do socialismo”¹⁸¹.

A busca de uma alternativa lança o PT na defesa de “uma nova ordem econômica, política, jurídica e ecológica, que tenha como exigência fundamental a

¹⁸¹As citações entre aspas se referem às próprias resoluções do Congresso de 1991.

democratização do poder¹⁸²". Segundo Iasi ([2002] 2012, p.463) os termos de um programa anti-imperialista, antimonopolista e antilatifundiário são atualizados como parte de uma luta mais ampla para a "estruturação de uma nova ordem internacional não opressiva".

A ideia de que levar a democracia ao seu limite seria incompatível com o capitalismo vai borrando, a esta altura as já não tão bem definidas, arestas que diferenciam uma estratégia socialista e, portanto, revolucionária, de uma estratégia que lentamente passa a ter na democracia um fim em si mesmo. As tensões internas do partido devido à crescente institucionalização e a centralidade que esta tinha tomado na formulação estratégica é, parcialmente, resolvido pela fórmula do "acúmulo de forças".

Segundo Dantas (2014),

Eis a nervura através da qual o partido, doravante, sustentaria a sua cada vez mais crescente institucionalização, manteria de pé a tática do acúmulo de forças (mesmo que ameaçado o objetivo final) e tentaria se livrar de um passado incômodo, expresso pelo fim do socialismo real. "Para o PT, socialismo é sinônimo de radicalização da democracia", declara o partido numa das resoluções resultantes do seu I Congresso, em 1991 (p. 185)

Como sabemos, o PT ergue-se a partir de uma crítica à estratégia considerada "etapista" defendida pelo PCB. Portanto, acumular forças, na compreensão petista, não refere-se a uma etapa preparatória, no caso, uma etapa democrático-popular, mas o próprio movimento da estratégia. A constatação de que a revolução burguesa já tinha sido realizada no Brasil não permite confundir que as condições objetivas de uma situação revolucionária estavam postas. A classe trabalhadora não teria nada a ganhar, pelo contrário, teria tudo a perder, fazendo alianças com setores da burguesia nacional, por esta razão seu programa (anti-imperialista, antimonopolista e anticapitalista desde o início!) deveria acumular forças no sentido de conquistar postos até a chegada do socialismo petista, um socialismo - por assim dizer - democrático.

Para Dantas (2014, p.178) "o acúmulo de forças indica que a revolução é processo e não dia D pelo qual se deva esperar, que o caminho é longo, gradual e cumulativo e, ainda, que é legítimo e necessário investir na luta institucional sob as regras do jogo da burguesia". Nesta esteira, o autor nos ajuda a elucidar a distinção

¹⁸²Resoluções do I Congresso (1991) *apud*. Iasi ([2002] 2012, p.463)

que a formulação petista faz de sua compreensão sobre o “acúmulo de forças” do entendimento das “etapas” formuladas pelo PCB.

Para o PT, o erro capital do PCB fora a importação de um modelo de revolução socialista para o Brasil, que impunha a necessidade de uma etapa democrático-burguesa para que se pudessem alcançar as condições, o terreno da luta pelo socialismo, mesmo que por aqui não houvesse um conjunto de forças do Antigo Regime para debelar. Assim como Caio Prado e Florestan, a leitura que faz o PT da formação social brasileira visualiza uma revolução burguesa já plenamente realizada, um Estado forte para garantir as condições de dominação de uma burguesia dependente e a ausência de qualquer contradição estrutural entre a burguesia brasileira e o imperialismo. Tudo isso, como já apontara Florestan, dissociado das conquistas democráticas características das revoluções de tipo clássico. Para o jovem partido, portanto, o processo revolucionário burguês esgotara-se. Chegara o momento da revolução socialista, embora isto não pudesse ser confundido – e a ressalva era correta – com a existência de condições objetivas de uma *situação revolucionária*. Tratava-se, em suma, de promover a luta revolucionária já, antimonopolista, anti-imperialista e antilatifundiária (como também endossara Coutinho), garantindo a independência de classe e ocupando os espaços institucionais conjugados à luta de base (poder popular), organizativa e conscientizadora das classes trabalhadoras da cidade e do campo (DANTAS, 2014, p.181, grifo do autor).

A nova ordem reivindicada pelo PT é um esforço cada vez mais explícito de se distinguir das experiências socialistas do século XX. É interessante notar que, assim como em Paulo Freire o desmantelamento da URSS significava uma “ode à liberdade” (FREIRE, [1992] 1997, p.50), na compreensão petista o que estava acontecendo naquelas formações sociais eram “verdadeiras revoluções democráticas” agindo internamente por aqueles povos que, por muito, tiveram sua iniciativa política sufocada¹⁸³. Ainda, como revela Iasi ([2002] 2006, p.465) a crítica ao chamado “socialismo real” por parte do PT recai sobre os aspectos políticos e pouco se trata em seus documentos sobre uma crítica da economia política das experiências socialistas. Procedimento também adotado por Freire.

Dentro de tais críticas está a confrontação de um partido de massas contra um modelo de partido de vanguardas. Era preciso, pois, extirpar das práticas partidárias e sociais toda e qualquer manifestação autoritária¹⁸⁴. As vanguardas passam a ser consideradas como as principais responsáveis pela não realização democrática dos países socialistas. Assim, a nova ordem, reivindicada pelo partido, tem como premissa “o desenvolvimento da cidadania plena”, não conquistada no “socialismo real”. Como já demonstramos, a estratégia democrático-popular se apresenta como uma expressão autônoma dos trabalhadores sem, portanto, a tutela

¹⁸³ Ver: Resoluções do I Congresso (1991), p. 484.

¹⁸⁴ Ver: Resoluções do I Congresso (1991), p. 497.

de uma vanguarda. Cabe ao partido capturar o movimento da classe e expressá-lo de forma organizada.

Neste momento, com a justificativa de fazer a disputa de hegemonia na sociedade civil, a questão democrática se consolida definitivamente como o centro da estratégia. Iasi ([2002] 2012, p. 468) reflete sobre duas frases escritas nos documentos do I Congresso de 1991 que não deixam margem de dúvidas sobre a centralidade da questão democrática. Dizem as resoluções: “Para o PT, socialismo é sinônimo de radicalização da democracia” e, mais adiante, utilizando a fórmula bernsteiniana: “democracia, para nós, é simultaneamente meio e fim¹⁸⁵”. Desta maneira, na estratégia democrático-popular, a meta socialista é transfigurada, passando de um objetivo real para se tornar uma “inspiração”, “sonho” ou “utopia”. O sonho socialista defendido é aquele que por meio da busca pela “igualdade social possibilite o pleno florescimento das potencialidades individuais¹⁸⁶”.

Na concepção do revisionista alemão, Eduard Bernstein, autor da frase escrita nos documentos do PT, a democracia não é somente o meio de luta pelo socialismo, mas a sua própria forma de realização. A socialdemocracia na perspectiva de Bernstein teria como tarefa elevar cada indivíduo pertencente às massas à condição de cidadão, é dizer, não se trata de uma ruptura com esta sociedade, mas da sua generalização. Por uma ironia - com ares de tragédia, é verdade - a diferenciação que o PT construiu por uma década inteira tanto do socialismo real quanto da socialdemocracia, acabou desembocando naquilo que o partido tentou negar: o abandono do objetivo estratégico socialista em detrimento da ampliação da democracia institucional própria do modo de produção capitalista; e mais, evitando a burocratização identificada no “socialismo real”, burocratizou-se e cuidando para não se perder da meta socialista, tal qual fez a socialdemocracia, acabou por, justamente, perder-se.

Daqui para frente, a cadeia de significantes, expressão de uma disputa interna sobre os rumos da estratégia, vai cada vez mais - mesmo que, muitas vezes, de maneira sutil e em outras, nem tanto - sofrendo uma transmutação. A “revolução socialista” perde seu lugar para uma “democracia radical” ou, no limite, uma “revolução democrática” que no fim das contas apareceria como “defesa da democracia” e de suas instituições; a crítica às vanguardas é revestida pelo juízo

¹⁸⁵Ver: Resoluções do I Congresso (1991), p. 499.

¹⁸⁶ Op. cit.

ético de que o “pluralismo” deve se erguer contra todo tipo de “autoritarismo” e “totalitarismo”, o que incluiria o respeito à “alternância de poder” e à “diversidade de interesses”; o protagonismo das camadas populares torna-se uma “ampliação da cidadania” que se dará, dentre outros meios, pela “democratização do acesso ao consumo” e pelo “desenvolvimento com distribuição de renda”.

O poder popular foi convertido em busca pela hegemonia na sociedade civil que, por sua vez, foi dando o lugar pela busca do “controle democrático do Estado pela sociedade”; o inimigo, aquele contra qual a estratégia é formulada, não é a sociabilidade do capital e sua classe estimada, a burguesa, mas a aparência de sua forma neoliberal e os partidos que a representam (quando por um motivo ou outro estes não estão figurando como aliados eleitorais); o programa autônomo que seria a representação máxima de todos os explorados passa a ser um programa que visa a mediação entre as “partes” com o propósito maior de forjar o “entendimento comum”; a elucidação do antagonismo entre as classes é substituída pela esfera do consenso; até mesmo a classe trabalhadora perde sua posição para o “povo” e o “cidadão”; por fim, a tese já rebaixada de que um conjunto de reformas executadas desde dentro do Estado, produziriam - gradualmente - mudanças estruturais e superação do modo de produção capitalista é abandonada pela tentativa de sobreviver às negociatas que esta “ocupação” do Estado exigiu ao partido. O programa amplo, expressão dos movimentos da classe, dissolve-se para que o partido garanta sua permanência aos cargos conquistados no Estado burguês. Como justificativa ideológica para defender, a qualquer custo, sua permanência na gestão do Estado, o partido passa a operar com uma concepção de Estado que torna-se “Estado democrático de direito”, terreno para onde - idealmente - todas as lutas dos trabalhadores devem ser transferidas.

4.2 APONTAMENTOS CRÍTICOS SOBRE A ESTRATÉGIA DEMOCRÁTICA E SUA PEDAGOGIA

[...] “Esperança”. Tão bonito seu sentido! Mas parece uma coisa definhante, uma coisa maior do que deveria ser; uma bexiga cheia de um ar puro cujo destino é estourar ou desinchar no dia seguinte; uma festança que acabará com cacos de vidro no chão pela manhã; um último galão de combustível conseguido para atravessar o mundo. [...] O sufixo “-ança” dá à coisa a sonoridade de coisa tibia, de meia medida, de frieza

disfarçada de paixão. A própria composição da palavra tem o aspecto de coisa que se estenderá por mais tempo do que deveria: uma longa espera.

(Pedro Marin – Rascunho contra a esperança)

Iasi (2019, p.433) aponta três incompreensões que estão na base das formulações da estratégia democrático-popular. A primeira se refere à natureza da formação social brasileira e sua relação com o desenvolvimento do modo de produção capitalista mundial. Circundam aí as questões sobre as incompletudes do sistema político no capitalismo brasileiro, a possibilidade - ou não - de nele desenvolver elementos democráticos e conquistas sociais que a classe trabalhadora de outros países conseguiu alcançar, entre outras questões.

A segunda incompreensão diz respeito à leitura dos aspectos gerais e particulares de como a luta de classes se configura no Brasil. O papel que cada sujeito coletivo e as frações de classe desempenham historicamente; a polêmica questão das alianças; a formação dos setores médios, do campesinato, das classes dominantes e de suas articulações e etc.

A terceira está relacionada à incompreensão do caráter de classe e as formas políticas assumidas pelo Estado no país. Esta última se relaciona com as duas incompreensões antes citadas, pois foi a base da formulação de que, tendo uma sociedade civil forte, e sendo o Estado uma síntese da correlação de forças das classes em disputa, seria ele, em sua forma política de "Estado democrático de direito", o lugar privilegiado para o desenvolvimento da luta de classes, em que suas formas violentas e repressivas poderiam ser superadas pelo aperfeiçoamento da institucionalidade e pelo protagonismo da participação das massas populares na cena política.

Temos, pois, o alicerce sobre o qual se ergue a formulação de que o protagonismo político das massas populares, ao lutar por melhores condições de vida, levaria a conquistas graduais, neutralizando o caráter de classe do Estado. Exerceria, assim, uma espécie de contenção da alternativa golpista que sempre foi uma opção para as classes dominantes. Mas, a pergunta que fica é: como os trabalhadores conteriam a alternativa golpista? Essa resposta é aquelas que não se pode dizer abertamente, pois desse modo a unidade em torno da estratégia ruiria, porém, ela pode ser resumida de uma maneira simples, os trabalhadores conteriam o ímpeto golpista das classes dominantes abrindo mão, por sua parte, de uma

alternativa revolucionária e qualquer caminho que pudesse esboçar um traço de ruptura com a ordem capitalista.

O leitor já sabe onde acabamos de desembarcar: no terreno da conciliação de classes. Talvez aqui esteja o ponto nevrálgico para compreendermos os motivos que, mais tarde, fizeram as Políticas Públicas receberem tanta importância no desenvolvimento e realização da estratégia democrático-popular. As políticas públicas se tornaram o veículo pelo qual a classe trabalhadora - supostamente - ampliaria conquistas, sem pautar, por sua vez, reformas mais profundas e táticas de luta que, por ventura, viessem a ameaçar o interesse do livre desenvolvimento do capital bem como de suas formas políticas assumidas.

Pelo contrário, as políticas públicas foram cuidadosamente planejadas com a finalidade de “beneficiar” - o que é possível apenas na aparência -, as duas classes. Um exemplo disso é a política de ingresso ao ensino superior por via do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) e do Programa Universidade para Todos (PROUNI) que ao mesmo tempo que aumentaram significativamente o ingresso dos trabalhadores ao ensino superior transferiram quantias colossais do orçamento público aos bolsos dos capitalistas donos dos conglomerados de educação privada.

Hoje, em 2022, o balanço sobre o lugar em que os caminhos da conciliação de classe nos levaram nos revela elementos mais explícitos. A chamada “socialização da política” serviu para que realmente construíssemos a impressão de que, como nunca antes na história brasileira, os trabalhadores tivessem ingressado em espaços políticos na esfera de decisão dos rumos do país. Esquecemo-nos, pois, que tais decisões estavam restritas à gestão e manutenção da reprodutibilidade capitalista.

Nesta seara, quando em tempos de bonança - isto é, tempos em que os conflitos de interesse entre as classes antagônicas conseguem ser administrados - as instituições democráticas podem funcionar normalmente, é dizer, para a reprodução do capital. Porém, em tempos que a crise cíclica demanda das classes dominantes o acionamento de todo e qualquer recurso que amenize os impactos da queda tendencial da taxa de lucro e transfira seus custos aos trabalhadores, ou seja, tempos de tempestade, estas não possuem cerimônia nenhuma em transformar a forma política da acumulação, seja por dentro das mesmas instituições democráticas ou pela reescrita das regras do jogo, artifício que conhecemos como golpe.

Corroboramos com as hipóteses de Martins *et al.* ([2013] 2019, p. 50-52) de que vivemos um encerramento do ciclo histórico da estratégia democrático-popular. Não no sentido de que ela tenha deixado de ser a estratégia dominante no interior da classe trabalhadora brasileira, mas no de sua capacidade de apresentar uma alternativa de transformação revolucionária frente à ordem. Pelo contrário, a insistência de sua realização aprofunda as suas contradições levando a classe a recuos e apostas em alternativas que são a negação de seu projeto histórico.

O conflito interno na disputa da estratégia que tencionava um lado rupturista e outro de ocupação institucional foi resolvido momentaneamente pela questão do acúmulo de forças que encobriu por anos o processo de conformação total à ordem burguesa. Porém, dois episódios importantes, a saber, as chamadas “jornadas de junho de 2013” e o processo golpista de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff em 2016, são expressões contundentes de que não se tinha como opção qualquer intencionalidade rupturista. Diante de movimentos orquestrados pelas classes dominantes em um *impeachment* escandaloso até para os moldes de uma democracia burguesa, a alternativa do PT - partido que dirige a estratégia democrático-popular - foi manter-se na luta por meio da institucionalidade do Estado.

Deixando de convocar suas bases, muitas vezes verdadeiramente desmobilizando-as, faz um claro aceno à burguesia de que se manteria fiel ao caminho da não ruptura. Todavia, o gesto amistoso não foi recíproco. A burguesia brasileira leva a cabo um golpe aos trabalhadores brasileiros colocando, além do *Impeachment* da presidenta eleita, um pacote de reformas (Ex. reforma da previdência, trabalhista e etc.) como medidas de transferência do ônus da crise aos trabalhadores. Ainda, caso não estejamos convencidos, o mesmo processo e a mesma resposta estratégica se repetiram em 2018 quando da prisão, também escandalosa, da maior liderança pública do partido, Luiz Inácio Lula da Silva. Mesmo tendo sido retirado de cena o seu maior expoente eleitoral e que os procedimentos para assim fazê-lo foram - para dizer o mínimo - estranhos à própria legalidade burguesa, o partido decide por mobilizar a sua base para a campanha de construção de outra figura pública, Fernando Haddad, que acabou perdendo a disputa das eleições para Jair Bolsonaro, candidato de extrema direita que, ironicamente, cresceu entre os trabalhadores, dentre outras coisas, por colocar-se como um candidato anti-sistema.

Por esta razão, corroboramos também, com a hipótese de que a estratégia democrático-popular não foi abandonada ou rebaixada, mas, realizada. Existem compreensões, sobretudo, de alas presentes no interior do PT ou exteriores a ele - como, por exemplo, tendências do Psol¹⁸⁷ - que realizam a leitura de que a estratégia democrático-popular original, formulada na década de 1980, não foi realizada e que por isso seria possível reivindicá-la. Evidente que se lermos na íntegra os primeiros documentos do PT e a própria dinâmica da classe trabalhadora do Brasil naquela época, podemos facilmente notar o rebaixamento de suas pautas.

No entanto, mantém-se os pressupostos fundamentais em relação à leitura de que no Brasil existiriam tarefas políticas em atraso; à questão já mencionada do acúmulo de forças e à compreensão de realizar este acúmulo através do avanço gradual, e sem ruptura, pelo interior do Estado. Tudo isso acabou deslocando lentamente o eixo central da estratégia para o processo eleitoral. A visão de impossibilidade de uma ruptura revolucionária conduziu à interdição da agitação em torno de uma alternativa socialista aos trabalhadores, deixando-a sempre para o amanhã. Todos esses elementos - presentes desde os primeiros momentos de sua formulação, ou seja, da crítica realizada à estratégia anterior - fizeram com que a estratégia se realizasse conforme suas contradições internas apontavam.

Aliás, falando em estratégia anterior, é preciso destacar que o desenvolvimento da estratégia democrático-popular fez com que ela acabasse por repetir equívocos que foram alvos de suas críticas à estratégia democrático-nacional. Obviamente que por vias diferentes, pois tratamos de períodos distintos da história, o “acúmulo de forças” se aproximou, mais do que gostariam seus formuladores, do “etapismo” defendido pelo PCB no ciclo histórico anterior. Isto se deu, porque ambos compartilharam da leitura que no país havia uma determinada imaturidade em relação à participação política do povo brasileiro, o que inviabilizava sustentar um caminho de transição ao socialismo desde os primeiros momentos dos movimentos da classe.

O desenvolvimento da estratégia é realizado a partir de um processo que envolve múltiplas determinações. Neste momento, que já elucidamos uma síntese da transição estratégica no Brasil e fizemos breves comentários sobre a realização

¹⁸⁷Partido Socialismo e Liberdade, fundado em 2004.

da estratégia democrático-popular, focaremos em uma das dimensões do desenvolvimentos estratégico: a formação política.

4.2.1 A formação política da estratégia democrático-popular e sua relação com o legado freireano

Vimos - ao longo do item em que abordamos o desenvolvimento da estratégia democrática no Brasil, que na sua forma contemporânea é compreendida enquanto estratégia democrático-popular -, como a partir de um processo intenso de disputas no interior do Partido dos Trabalhadores as correntes hegemônicas puderam imprimir os sentidos da estratégia tentando diferenciar-se, pelo menos na aparência, tanto do chamado socialismo real quanto da social democracia e firmar-se enquanto uma “nova esquerda”.

Werri (2021)¹⁸⁸ mostra como a política de formação do partido, levada a cabo pela Secretaria Nacional de Formação Política (SNFP), não só nasce orientada em função da formulação da estratégia democrático-popular como assume um papel importante na consolidação desta como a formulação estratégica hegemônica no interior do PT. Assim, a política de formação age sobre as divergências internas, tornando possível a prevalência de uma concepção gradualista em detrimento de alternativas rupturistas. Poderíamos nos perguntar como, de fato, a política nacional de formação atuou, e em parte resolveu – ainda que não somente ela seja a responsável por isso-, a problemática da divergência de concepções estratégicas? Vejamos.

O PT nasce sem uma estratégia claramente definida. O partido é, antes, resultado de um movimento da classe que inicialmente se ergue em luta por melhores condições de trabalho e por demandas mais imediatas da vida cotidiana, mas que ao lutar começa a compreender que tais reivindicações estão conectadas com entraves maiores como, por exemplo, a ditadura militar. Em seus primeiros momentos o partido toma uma posição não-diretiva baseada em uma concepção organizativa em que cada militante que atua nas bases é, também, um formulador e um protagonista da estratégia, rechaçando, pois, a concepção organizativa de vanguardas e defendendo que a teorização acerca da estratégia é forjada na própria prática de cada um destes militantes. Nas palavras de Freire, escrevendo para o

¹⁸⁸Destacaremos aqui uma síntese do percurso da formação política no interior do desenvolvimento da estratégia democrático-popular. Para um aprofundamento mais detalhado ver: WERRI (2021).

próprio partido, “não é o discurso que ajúza a prática, mas a prática que ajúza o discurso” (FREIRE, 1982, s/p.).

No plano teórico, esta tentativa de firmar-se enquanto uma “nova esquerda” e, portanto, construir um novo pensamento de esquerda, deu espaço tanto a um empreendimento de revisão do universo categorial advindo do campo marxista, quanto à abertura para um novo conjunto de categorias oriundas de diversas tradições teóricas, com especial apreciação de teóricos que se popularizaram através dos acontecimentos do Maio de 1968.

É a partir destas necessidades que a política de formação do partido encontra na educação popular, sobretudo na perspectiva freireana, a correspondência metodológica alinhada com seus princípios estratégicos. Ora, qual outra concepção pedagógica serviria melhor do que aquela que foi construída com base na crítica à diretividade? Qual alternativa metodológica se apresentaria melhor do que aquela que combatia o “bancarismo”, inclusive o advindo das vanguardas, e defendia que cada sujeito deveria ser o protagonista de seu fazer histórico e de seu próprio processo formativo?

Envolvido nos debates internos do partido Freire mobiliza suas formulações para fazer a leitura dos desafios do PT, dizendo assim

O PT não pode ser o educador que já sabe tudo, que já tem uma verdade intocável, diante de uma massa popular incompetente a ser guiada e salva. Um educador para quem o futuro seja algo preestabelecido, uma espécie de fado, de sina ou de destino irremediável. [...] É preciso, contudo, chamar a atenção para o fato de que a questão não está apenas em proclamar verbalmente a opção pelas classes e setores dominados, mas ter uma prática político-pedagógica rigorosamente coerente com a proclamação verbal. [...] A sua tarefa formadora, como partido de massas e não de quadros, se dá na interioridade das lutas populares, na intimidade dos movimentos sociais de onde ele veio, dos quais não pode afastar-se e com os quais deve aprender sempre (FREIRE, 1982, s/p.).

O excerto acima foi escrito em 1982 e trata de uma contribuição de Freire sobre o papel educativo do partido. Percebe-se que, neste momento, ainda é sustentada uma contraposição entre um partido de massas e um partido de quadros. Pouco anos depois, porém, mais precisamente em 1987, diante do notável crescimento, o PT realiza uma autocrítica em relação à questão de sua concepção organizativa não-diretiva e isto implica na diluição da contradição “partido de massas x partido de quadros”, buscando uma combinação de seus elementos. Transformação de todo compreensível uma vez que a estratégia só se traduz

enquanto espírito de seu tempo quando responde não somente às necessidades de organização interna, mas também, quando organiza e orienta outros setores da classe.

O acirramento das mobilizações sociais no Brasil demandava que o partido coordenasse não somente suas ações institucionais, mas que as articulasse com os movimentos sociais e sindical. Ainda, como já vimos, a ocupação institucional retirava as lideranças de seus locais de base e o partido não estava conseguindo repor, em tempo, outras lideranças. Precisava-se, pois, de uma intensa formação de quadros.

Desta forma, a estratégia que outrora fora concebida como um campo totalmente em aberto que absorveria tudo aquilo que brotasse da prática é substituída por uma definição estratégica que tentava captar o movimento da classe trabalhadora ao mesmo tempo que a ela imprimia sua direção. Chegou-se, pois, à estratégia democrático-popular. Interessante perceber, como bem mostra Werri (2021, p.207), que a estratégia democrático-popular consegue resolver problemas internos entre as alas marxistas e outras alas e isto vai se refletir, inclusive, no âmbito da formação, quando o partido tenta combinar elementos teóricos diversos com uma interpretação da dialética e o instrumental analítico próprio do marxismo.

Evidente que esta mistura (de pressupostos teóricos diversos e de concepções organizativas distintas) não se deu sem contradições. Contudo, como já demonstramos anteriormente, as diferentes perspectivas uniram-se, pois concordavam de que era preciso acumular forças junto às massas para se chegar ao objetivo estratégico que se formatou enquanto um socialismo de novo tipo: o socialismo democrático ou socialismo petista. A mistura de elementos epistemológicos e de concepções organizativas serviu para amenizar as disputas internas e firmar de vez o partido no caminho de que suas contradições iniciais apontavam, o longo, talvez interminável, caminho do gradualismo.

Outro elemento importante a se destacar é a leitura de que a derrocada da experiência socialista do leste europeu se deu por causa de sua via autoritária, levando à constatação, portanto, de que o socialismo democrático do PT só poderia se realizar por intermédio de uma metodologia democrática. Aqui poderíamos imaginar Freire argumentando em uma reunião partidária, com razão, de que não se pode transformar o mundo de maneira autoritária hoje, para democratizar-se depois, porque a metodologia influi sobre os resultados.

Parece que, cada vez mais, nos aproximamos de uma leitura formulada por Freire, ainda em seus primeiros escritos, e que o autor manterá – mesmo com pequenas adequações – até suas últimas obras. Para Freire, os sectários de esquerda, ao se servirem do mesmo ferramentário metodológico utilizado pelos sectários de direita, se equiparam a estes, pois ambos negam o protagonismo de cada sujeito histórico tentando lhes impor, cada um à sua maneira, uma concepção de mundo formulada por eles próprios e não em diálogo com os oprimidos.

Lembremos,

[...] O sectário seja de direita ou de esquerda, se põe diante da história como o seu único fazedor. Como seu proprietário. [...] Daí se identificarem na imposição de suas convicções. Na redução do povo à massa. O povo não conta nem pesa para o sectário, a não ser como suporte para seus fins. Deve comparecer ao processo ativamente. Será um comandado pela propaganda intoxicadora de que não se adverte. Não pensa. Pensam por ele e é na condição de protegido, de menor de idade, que é visto pelo sectário, que jamais fará uma revolução verdadeira libertadora, precisamente porque também não é livre (FREIRE, [1965] 2006, p.60).

São inúmeros os pontos de entrelaçamento entre a estratégia democrático-popular e as principais formulações de nosso autor. Com a preocupação de contribuir para a construção de uma “nova esquerda” a Secretaria Nacional de Formação Política (SNFP) do PT tentou construir uma política de formação que se diferenciasse da formação realizada pelos comunistas, interpretados como portadores de um pensamento mecanicista e que devido à sua concepção organizativa de vanguarda tentavam fazer propaganda de um programa sem diálogo com as massas, mas que, ao mesmo tempo, não caísse em uma concepção “basista” de educação popular e acrítica quanto ao espontaneísmo das massas.

Freire, ao lidar com o mesmo dilema ao longo da elaboração de seus escritos, achou em uma determinada compreensão acerca da dialética a solução para diferentes conflitos internos de sua obra. No caso do PT, foi pela Concepção Metodológica Dialética, metodologia fundamentalmente democrática na visão construída pelo partido, que a SNFP encontrou a forma de evitar os dois desvios que eram alvo de sua crítica: um que tenta “doutrinar” o militante, reduzindo-o a mero objeto de recepção de uma doutrina e outro que, negando toda e qualquer diretividade pedagógica, fica à mercê do senso comum.

Com o perdão pela repetição, cabe lembrar ao leitor de como Freire incorpora esta autocrítica sobre a não diretividade pedagógica e de como ele dialoga com os dilemas da formação política enfrentados pelo partido.

Qualquer que seja a qualidade da prática educativa, autoritária ou democrática, ela é sempre diretiva. No momento, porém, em que a diretividade do educador ou da educadora interfere na capacidade criadora, formuladora, indagadora do educando, de forma restritiva, então a diretividade necessária se converte em manipulação, em autoritarismo. Manipulação e autoritarismo praticados por muitos educadores que, dizendo-se de si mesmos progressistas, passam muito bem. Minha questão não é negar a politicidade e a diretividade da educação, tarefa de resto impossível de ser convertida em ato, mas, assumindo-as, viver plenamente a coerência entre minha opção democrática e a minha prática educativa, igualmente democrática. Meu dever ético, enquanto um dos sujeitos de uma prática impassivelmente neutra – a educativa – é exprimir o meu respeito às diferenças de idéias e de posições. Meu respeito até mesmo às posições antagônicas às minhas, que combato com seriedade e paixão (FREIRE, [1992] 1997 p. 41).

Na Concepção Metodológica Dialética, utilizada pela política de formação do PT, os conteúdos da formação não são transmitidos aos militantes de base. Se assim o fizessem estariam caindo no equívoco de uma concepção bancária e propagandística que, justamente, era alvo de suas críticas. Deste modo, a formação deveria possibilitar a cada militante tornar-se protagonista de seu processo formativo e, assim sendo, que estes pudessem contribuir criticamente com as elaborações tático-estratégicas do partido. A formação, portanto, seria o espaço de encontro e diálogo entre os elementos trazidos da prática militante de base e o conhecimento teórico sistematizado coletivamente.

Mesmo reconhecendo uma crítica a não diretividade, podemos perceber que ainda o partido mantém um cuidado em estabelecer uma “diretividade não-diretiva”. Isto é, preocupou-se em estabelecer as bases metodológicas de formação sem fixar um conteúdo que fosse transmitido aos militantes. Importava mais que os militantes pudessem se apropriar de um método analítico e através dele extrair os conteúdos fundamentais que a sua prática revelava.

Ao fim e ao cabo, a “diretividade não diretiva”, acompanhando o desenvolvimento e realização da estratégia, dirigiu e concentrou a militância em torno da concepção gradualista, presente desde os primeiros momentos, ainda que escondida na aparência por um programa que se colocava como antilatifundiário, antimonopolista e anti-imperialista, além de crítico ao etapismo.

4.2.2 Elementos basilares para uma pedagogia democrático-popular

Traremos aqui uma análise geral dos principais elementos que foram evidenciados durante nosso processo de pesquisa e que diretamente, ou indiretamente, ajudam-nos a compreender a construção do pensamento estratégico

de Paulo Freire. Longe de esgotar todas as importantes questões que o estudo da obra do grande intelectual suscita, tal análise permitirá a abertura de novas perguntas. Iniciemos, antes, pelos aspectos internos de sua obra.

Na *Pedagogia da Esperança*, Freire afirma que quando encontrava com acadêmicos e “primeiro-mundistas” a tônica da crítica ao seu pensamento centrava-se na “análise teórica” como o uso e precisão das categorias utilizadas pelo autor ou na influência que determinadas tradições exerciam sobre suas elaborações, por exemplo. Porém, quando o encontro se dava com operários/militantes terceiro-mundistas a tônica da conversa mudava e o foco se situava “preponderantemente em torno de questões políticas”.

Diz Freire,

Enquanto os universitários, de modo geral, buscavam encontrar e “compreender na teoria uma certa prática embutida”, os operários procuraram surpreender a teoria que se embutia na sua prática. Não importa em que mundo me encontrasse com lideranças operárias, experimentando-se politicamente no sentido da mudança do mundo, era sempre assim. Pertencessem essas lideranças ao Terceiro Mundo do Terceiro ou ao Terceiro do Primeiro. Era sempre assim. (FREIRE, [1992] 1997, p.65).

Em outras palavras, nos parece que essa comparação serve para contrapor uma crítica que, segundo ao autor, é particularmente acadêmica e por isso foca nos aspectos internos de sua obra, à outra, mais bem quista por ele, que buscava “surpreender a teoria que se embutia na sua prática”. Isto é, no segundo caso, não estamos falando de uma crítica propriamente dita, mas de um respaldo teórico para uma prática política já exercida por militantes que, na imagem construída por Freire, enfrentavam uma realidade mais dura do que a dos acadêmicos primeiro-mundistas e, por isso, se preocupavam com o que era mais importante, as “questões políticas”.

Mais adiante, no mesmo livro, este argumento fica mais explícito, quando ao tratar de seu trabalho na capital da Zâmbia Freire diz:

Aquele encontro em Lusaka [...] me marcou fortemente. Afinal, eu era convidado a dialogar com militantes experimentados na luta, cujo tempo não podia ser gasto com devaneios ou com arrancadas intelectualistas. O que eles queriam era entregar-se comigo à reflexão crítica, teórica, sobre sua prática, sobre sua luta, enquanto um “fato cultural e um fator de cultura” (Cabral, 1976). Sua confiança em mim, como um intelectual progressista, me era realmente importante. Eles não me criticavam porque, citando Marx, citava também um camponês. Nem tampouco me consideravam um educador burguês porque eu defendia a importância do papel da consciência na história (FREIRE, [1992] 1997, p.75).

Julgamentos morais à parte - ainda que possamos questionar este tipo de argumentação que não evidencia as razões de ser da crítica, diminuindo-a como sendo uma preocupação restritamente “intelectualista” ou “acadêmica”, portanto sem maior importância -, o mais considerável de ser evidenciado é como esse modo de proceder em relação às críticas recebidas influi na própria obra de Freire e nas discussões que seguiram em torno de sua disputa teórica.

Paulo defendia que as lideranças políticas não poderiam se servir dos métodos pedagógicos da “educação bancária”, sob pena de comprometer seus objetivos e seus resultados. Não foi uma defesa qualquer, ele retoma esse argumento em diversos momentos de sua trajetória intelectual, expressando-o em várias de suas obras. É, sobretudo, um argumento que marca uma disputa em relação ao programa de formação política da classe trabalhadora, se contrapondo a uma forma que, na sua compreensão, se preocupava mais em fazer “propaganda” de um projeto político do que formular conjuntamente com o povo os elementos que formariam sua estratégia e, por isso, seu próprio programa de formação.

Ainda que nosso autor tenha razão em tentar evidenciar uma forma de análise que gira em torno da aparência e não apreende os fundamentos de determinado fenômeno, parece-nos que - corroborando com a própria defesa realizada por Freire, de que o método influi nos objetivos e resultados -, a análise crítica de aspectos internos à sua obra não se reduzem a mera preocupação intelectualista, pelo contrário, está profundamente comprometida com os resultados que o método pode conceder aos rumos da luta política ao informá-la. É por isso que, em nossa compreensão, não se pode dissociar a lógica interna de uma teoria de seus aspectos políticos.

Infelizmente, se os críticos de Freire fizeram tal dissociação resvalando em um tipo de abstração teórica que se descola da realidade material e, portanto, política, não saberemos pelo fato de que, ao longo de todos seus escritos, Paulo se utilizou de uma opção metodológica de responder críticas sem citar seu interlocutor. Isto é, nosso autor nunca se absteve de rebater as polêmicas e críticas em torno de suas proposições, mas ao fazê-lo não identificou de quem tais críticas partiam¹⁸⁹.

¹⁸⁹Em alguns poucos momentos Freire faz referências à caracterizações genéricas como “estudantes alemães”, “marxistas” entre outros termos que são insuficientes no sentido de que possamos realizar uma consulta à quem realmente ele está se referindo quando rebate uma crítica. Isto se dá, principalmente, pois nosso autor não fornece nenhuma fonte que, por ventura, poderia ser revisada e estudada.

Uma opção teórica contraditória, sobretudo para quem fez a defesa intransigente do diálogo. Isto não é um preciosismo acadêmico, como Freire tenta argumentar em alguns escritos, mas uma necessidade para que se possa realizar o aprofundamento do debate e evitar distorções no caráter fundamental de suas próprias elaborações.

Além disso, este procedimento metodológico, que atravessa a obra completa do autor, interfere diretamente na discussão de determinados temas e, portanto, de seus resultados. Como, por exemplo, a resposta que Freire dá aos materialistas (mecanicistas) que ao negarem o papel da consciência na transformação do real defendem que primeiro deve-se fazer uma revolução para depois pensar nas questões relativas à consciência e, portanto, à educação.

Esta é uma polêmica real, importante e muito debatida no campo da educação e no da militância, de modo geral. Mas, a não explicitação de um lado da argumentação, no caso daqueles que estavam criticando Freire e sendo criticados por ele, nos impede de adensar nossa discussão com o rigor que ela nos suscita. Afinal, mesmo se fomos tratar de forma generalizada e abstrata, é difícil sustentar a negação do papel da consciência – ou, como afirma o autor, sua redução a mero reflexo da materialidade – por parte dos materialistas, se tomarmos suas principais expressões teóricas seja em Marx, Engels, Lênin, Gramsci, Lukács, Vygotsky e entre outros.

Se o problema não está no que se manifestou teoricamente, mas em como este tema foi mobilizado na história pela classe em luta, parece igualmente difícil de ser sustentado, visto que os processos de consciência sempre estiveram na ordem do dia dos movimentos revolucionários, não apenas nos elogiados por Freire, como a revolução cubana e as revoluções africanas, mas, inclusive, nos movimentos por ele duramente criticados, como o caso da URSS¹⁹⁰. Contudo, Freire não indica com precisão quais autores e/ou alas do marxismo cometem este equívoco. Esta forma de proceder nos coloca na generalidade das discussões e cria um verdadeiro entrave para que possamos ponderar tanto os seus argumentos, quanto os argumentos de quem é criticado.

Ainda, como consequência lógica do rebaixamento do papel da consciência no processo revolucionário, Freire afirma que a educação foi subestimada nessas experiências. Mais uma vez, se olharmos as experiências socialistas, das quais

¹⁹⁰Ver por exemplo, Shulgin ([1924] 2022), Pistrak ([1925] 2000), Vygotsky ([1930] 1994), Leontiev ([1974] 2014), Krupskaya ([1869–1939] 2017) entre outros.

muitas delas nosso autor presenciou em vida, fica difícil sustentar que a questão educacional tenha sido relegada a segundo plano. Sobretudo, na URSS, alvo principal das críticas de Paulo, onde a preocupação com várias questões como a superação do analfabetismo, a formação omnilateral, a politecnia e a construção da pedagogia socialista – amplamente documentada e teorizada – estiveram presentes desde os primeiros momentos.

Em resumo, especialmente no caso da URSS, Freire acena para um problema real: o distanciamento de um partido, com inúmeros problemas internos, de suas bases. Porém, ao fazer a crítica identifica os principais problemas como fruto de uma concepção autoritária que subestima do papel da consciência no processo revolucionário. Contudo, entender os rumos que levaram a experiência socialista soviética a sua própria negação – tarefa de extrema importância para nossa classe – exige a busca por alguns elementos que foram deixados de lado por nosso autor (igualmente fez o PT) em sua crítica como, por exemplo, a compreensão das transformações nas relações sociais de produção, o período histórico de reestruturação produtiva do capital, os períodos de guerra, as consequências da guerra fria e etc. Parece-nos que trazer tais elementos para a análise não a torna “mecanicista”, nem nega o papel da consciência nas transformações societárias, pelo contrário, é entendendo que a consciência não se dá fora das relações que precisamos buscar suas diversas determinações para compreendê-la.

Cabe reiterarmos o alerta: Freire enfrenta problemas reais que a história dos movimentos revolucionários teve/tem de lidar. O determinismo, o processo de burocratização, o distanciamento das pautas prioritárias da classe trabalhadora e entre outros problemas que atingiram, diga-se, não só revolucionários, mas também reformistas. O problema está em como, na crítica esboçada pelo autor, os aspectos culturais e políticos são apresentados isolados de sua base histórica, trazendo, assim, implicações na leitura que Freire realiza sobre a própria história dos movimentos revolucionários. Ainda mais quando, como vimos pela história do PT, é da crítica às experiências socialistas que se extrai os elementos de constituição da nova estratégia a ser formulada. Vejamos.

Para citar só alguns dos exemplos, ao falar de seu trabalho em Granada, Freire nos conta que

Foi tudo acertado e, nos meados de dezembro chegávamos à Granada, quando, tudo indicava, só as elites do poder fora do governo e seus

"senhores externos" se opunham radicalmente à nova direção política do país. Era de se esperar que se opusessem. Defendiam seus interesses de classe e de raça. Devem haver ficado jubilosos quando, **assassinado Mr. Bishop pelo fanatismo sectário e autoritário de uma esquerda perversa e incompetente**, que provocou forte reação de Fidel Castro, se facilitou a já não difícil invasão da ilha. A invasão desmoronou os sonhos das maiorias populares que continuarão a viver a vida difícil, reimmersas, possivelmente, no fatalismo em que não há lugar para a utopia (FREIRE, [1992] 1997, p.85 – 86, grifo nosso).

Não é nosso objetivo realizar, neste momento, um balanço histórico da complexa realidade do movimento revolucionário de Granada. Porém, chamamos a atenção das categorias que nosso autor mobiliza para ler a história e, portanto, para construir a sua própria concepção de estratégia. Para Freire, no caso acima citado, o líder revolucionário, Maurice Bishop, foi assassinado, sobretudo, pelo “fanatismo sectário” e “autoritário” de esquerda. Esta é uma chave de leitura que o autor utilizará para compreender diversos momentos da história da classe trabalhadora. Construída, pelo menos embrionariamente, desde as primeiras obras e adensada na *Pedagogia do Oprimido*, a questão do “sectarismo”, “autoritarismo” e “totalitarismo” são categorias fundamentais para a análise crítica, por parte de Freire, dos movimentos revolucionários.

Ao atribuir a derrocada de Bishop ao “fanatismo sectário” e “autoritário” de esquerda, Freire deixa de lado toda uma discussão sobre o momento histórico de intervenção dos EUA nas democracias do continente americano, o papel na divisão internacional do trabalho e na divisão territorial estratégica que as ilhas caribenhas cumpriam para os EUA e outras grandes potências bélicas, bem como, a configuração particular da luta de classes naquele território. Sem, contudo, negarmos a responsabilidade que os problemas internos e a disputa pela liderança partidária legaram ao caso de Granada, e a tantos outros, não há como entender este processo descolado da realidade material que atravessa os conturbados anos 1970 e 1980.

É pela chave do “autoritarismo”, do “sectarismo” e do “totalitarismo”, também, que Paulo explica o desmonte da URSS. Assim, em um determinado momento, diz o autor que “o esfacelamento do mundo socialista autoritário [...] vem sendo uma espécie de ode à liberdade” (FREIRE, [1992] 1997, p. 50). Em suma, a imagem construída por Freire é a de que a derrota desta experiência histórica da classe trabalhadora se deu, principalmente, por seu “sectarismo”, “autoritarismo” e “totalitarismo”, deixando em segundo plano, novamente, alguns aspectos

fundamentais para o entendimento daquele período constituído por uma ofensiva burguesa em nível mundial. Por esta razão, a conclusão a que o autor chega é de que, no caso do esfacelamento do bloco socialista europeu, o “autoritarismo” estaria sendo vencido, em muitos aspectos, pela liberdade. Não por acaso, a mesma leitura que o PT realizaria para afirmar seu “socialismo democrático”.

Paulo Freire ergue, pois, uma crítica às organizações comunistas e à concepção materialista da história, a partir do alicerce da comparação com grupos reacionários e com o próprio pensamento burguês colocando em pé de igualdade os “sectários de esquerda” e os “sectários de direita”. Movimento de todo possível somente pelo fato de seu esforço analítico, como já afirmamos, centrar-se nos aspectos culturais e políticos, desvinculando-os de uma compreensão crítica da base material na qual esta sociedade se assenta. Ao nosso ver, foi este o mesmo motivo que o permitiu, também, construir argumentações aproximando referenciais, por vezes, irreconciliáveis, como Hans Freyer e Karel Kosík.

A combinação de teóricos distintos não é em si um problema, quando destes se faz uma apropriação crítica que visa a superação. Parece não ser o caso de Freire que cita muitos autores sem fazer qualquer observação sobre os motivos da concordância com aquele conceito, de como aquela determinada categoria citada está situada no universo categorial daquele autor e etc. Isto o leva, como mostramos, a citar na mesma discussão autores completamente antagônicos sem nenhuma ressalva que evidencie as contradições ou que justifique o emprego de determinada categoria. O problema desta forma de proceder é que isto pode nos levar a interpretações confusas da realidade e a nos conduzir em direção de posicionamentos políticos nebulosos.

Esta amálgama de referenciais distintos e antagônicos, que se expressou em Freire, será uma das bases para o “novo pensamento de esquerda” que ergue-se a partir da diferenciação e afastamento do instrumental marxista, incorporando outras escolas do pensamento. Entre os teóricos que lançam as bases para a nova esquerda existem aqueles que ao diferenciarem-se do marxismo instauram um verdadeiro combate à concepção materialista histórica dialética, rechaçando-a por completo. Há outros, porém, que se utilizam, ao seu modo, de categorias da seara marxista, mas visando uma nova interpretação, combinando-as com categorias próprias de outras tradições.

No bojo do desenvolvimento da estratégia, a segunda forma de proceder, ou seja, a de conciliar referenciais distintos propondo um “novo pensamento de esquerda” sem rechaçar por completo categorias oriundas do marxismo, cumpre um papel importantíssimo. O caso do PT é emblemático para explicar este fenômeno. Se antes, concepções distintas calcadas em referenciais divergentes não podiam unificarem-se em torno de um objetivo comum, a via conciliatória permite esta unificação a partir da bandeira da “pluralidade teórica”, ou diria Freire, da unidade na diversidade. Acredita-se, assim, que ao contrário dos “partidos totalitários”, organizados a partir de um único marco referencial, sobretudo o marxista-leninista, a pluralidade de referenciais era a via genuinamente democrática para se formular teoricamente acerca da estratégia.

Aqui cabe uma ressalva. Seria um erro inculcar em um ou outro autor a responsabilidade pelos movimentos da classe. Não se trata disso a nossa análise. Quando evidenciamos as conexões que a obra de Freire tem com os caminhos estratégicos percorridos pela classe trabalhadora registramos, apenas, como se dá este movimento em que a teoria informa a luta política e, por sua vez, o desenvolvimento da luta política influi sobre a teoria. É dizer, no caso que vínhamos discutindo acima, de como a pluralidade – ou ecletismo - de referenciais resolve conflitos internos, Freire já advogava sobre isto muito antes da estratégia democrático-popular existir. E é, justamente, o que torna as contribuições de nosso autor ainda mais importantes, pois ele é capaz de lançar os gérmenes que viriam a se desenvolver enquanto elementos fundamentais no desenvolvimento posterior da estratégia. A pluralidade ou ecletismo teórico é apenas uma delas.

Isto só foi possível, pois, talvez mais do que qualquer outro, nosso autor tem a perspicácia e o comprometimento de expressar, no plano da teoria, os movimentos de transição estratégica da classe desde seus momentos embrionários. Por isto, tem no nacionalismo desenvolvimentista sua base para as primeiras formulações pedagógicas que, de certa forma, compartilhava muitos elementos com a estratégia democrático-nacional, ainda que Freire nutrisse profundas divergências com aqueles que eram seus principais formuladores os comunistas brasileiros. Diante da derrota da estratégia, da qual Freire não só observou as consequências como as sofreu tendo que exilar-se, nosso autor se propõe a uma série de adequações preservando alguns de seus pressupostos e modificando outros. Este movimento de adequações

é realizado durante, praticamente, toda sua obra e, em nossa compreensão, está umbilicalmente ligado aos movimentos da classe.

Voltando à análise dos pressupostos freireanos que possuem importância na dimensão do desenvolvimento estratégico, cabe frisar que Freire não nega que há uma base objetiva que constitui as relações sociais entre os diferentes e antagônicos grupos em luta, daí sua compreensão de opressores e oprimidos, na qual discutiremos mais à frente. Cabe dizer também, que seu esforço de crítica às experiências socialistas é de vital importância. Porém, a mesma característica que permitiu a obra de Freire ser difundida, circular e ser acolhida por um amplo leque de tradições teóricas é aquela que trará consequências inevitáveis em seu método de análise: a amálgama eclética de referenciais distintos.

Deste modo, a crítica realizada pro Freire – repita-se, extremamente necessária - de nossa classe sobre seu próprio curso na história, se fundamenta, muitas vezes, em categorias e pressupostos que foram acolhidos sem serem problematizados enquanto um produto histórico, no qual, se faz uso sem, no entanto, saber quais são suas origens e por quais motivos acolheu-se para explicar determinado período. É o que acontece, por exemplo, com o conceito, mais que requeentado e, talvez, apodrecido, de “totalitarismo¹⁹¹”, no qual precisaremos nos deter um pouco neste momento do trabalho.

Um termo dotado de uma abrangente polissemia, mas que - principalmente no século XX – ganha uma reflexão sociológica sistematizada que tenta compreender as principais transformações nos sistemas políticos. O embrião do termo – das quais as concepções atuais são tributárias – tem Giovanni Amendola (1923) como um de seus autores. Para este autor, o termo se refere à caracterização do processo que concentra o poder social sob gerência de um governo, seja este controlado por um indivíduo ou grupo político unitário que pode assumir diferentes aparências, como a de um partido, por exemplo.

Outros autores, como Arendt ([1951] 2012), Friedrich; Brzezinsky (1965) e Neumann (1969) vão acrescentar outros elementos nesta caracterização. Para sermos breves, conforme Chasin ([1977] 2013, p.15), poderíamos dizer que em suma a categoria totalitarismo remonta, fundamentalmente, a ideia de “monopólio de

¹⁹¹Freire utiliza as categorias de sectarismo, autoritarismo e totalitarismo. Ainda que possuam distinções no curso da história, para nosso autor todas remetem à questão da centralização e hegemonia do poder nas mãos de um determinado grupo sobre outros.

poder”. Dentro desta concepção de monopólio se encontram alguns fatores essenciais como, por exemplo, a substituição de um Estado democrático de direito por um Estado de características policiais; a existência de uma liderança ou partido monopolista que concentra o poder que nas sociedades democráticas estaria difuso; uma ideologia que é utilizada como marco referencial de interpretação da realidade nacional e o recurso frequente ao terror como ameaça ao indivíduo.

Sendo caracterizado por tais elementos, e podendo-se acrescentar diversos outros que foram surgindo na interpretação dos mesmos fenômenos, temos – na aparência - o seguinte resultado: “o totalitarismo é uma oposição radical ao estado liberal” (CHASIN, [1977] 2013, p.15). Isto é, o ponto de partida e de comparação aos elementos que constituem um regime totalitário é o modelo democrático-liberal. Neste último, temos pois, a prevalência da estrutura pluripartidária, da difusão do poder, da diversidade do pensamento e a centralidade da sociedade civil (principalmente na concepção de “cidadãos de direito”) em detrimento do Estado.

Ainda, para Chasin ([1977] 2013, p.15-16), a pedra angular desse esquema interpretativo centra-se na oposição entre o direito e a força (transição de um estado de direito para um estado policial) e da razão à violência (a presença do terror como ameaça constante contra o indivíduo), sendo que todas as outras características derivam destas últimas.

Não por acaso, a história da utilização do conceito faz com que ele seja amplamente difundido no contexto da guerra fria pelo pensamento liberal-, formando, pois, a tentativa de: a) borrar o fato de que os regimes nazifascistas não são um desvio, mas mecanismos acionados por setores burgueses e seus Estados que servem à manutenção das relações capitalistas. Pintando, assim, um quadro ilusório onde os liberais democratas aparecem como os antagonistas, mesmo que muitos deles apoiem abertamente formas autoritárias de repressão e violência sistemática contra trabalhadores; b) colocar em pé de igualdade as experiências socialistas e o nazifascismo tendo como consequência lógica a defesa de uma “terceira via”, a democracia liberal que, esterilizada de suas contradições, é apresentada como a forma política genuína da liberdade.

Abstraindo-se de sua base material, é possível fazer o que se bem entende com a história, inclusive, nomear igualmente fenômenos radicalmente antagônicos. Este movimento é constatado muito frequentemente, não só em autores e organizações tidos de “direita”, mas em pensadores que, popularizados enquanto

críticos do comunismo e do marxismo, informam tendências teóricas como – por exemplo - o pensamento pós-moderno e a própria concepção estratégica construída por organizações de esquerda. Não à toa, mesmo em autores muito distintos entre si, é verificável que, ao erguerem suas formulações pela via da comparação dos “extremos políticos”, suas construções categoriais se assemelhem.

Como vimos, pois, abstraídos de sua determinação material, estamos diante de dois polos de extremos: um onde há o predomínio e hegemonia do Estado em detrimento dos indivíduos, portanto, o do totalitarismo e outro, regido pela lei e pela razão, o reino da liberdade, a democracia liberal.

No fundo é um recurso de análise que só pode se pautar em elementos abstratos e universalizantes. É por isso que a categoria totalitarismo pode ser empregada para explicar fenômenos históricos antagônicos, como o nazismo e o comunismo, e colocá-los em pé de igualdade, sem prejuízo de sua formulação.

Configura-se, portanto, uma concepção cujos pressupostos necessários são: uma abstrata relação excludente entre poder material e poder jurídico; e a atribuição também em abstrato de valor positivo ao campo jurídico, e de negativo ao poder material. Pressupostos que implicam considerar o estado liberal uma sorte de fim da história, portanto, racionalmente insuperável, eterno como valor prático e teórico (CHASIN, [1977] 2013, p.15).

Em um período conturbado de crises, conflitos mundiais, reestruturação produtiva do capital e avanço ideológico dos paradigmas formulados por ocasião da guerra fria, o conceito de totalitarismo, com a boa aparência de combater os regimes obscuros que abalaram o mundo, vai exercendo um papel cada vez mais importante no intento de apresentar os valores liberais como sendo valores abstratos universais.

Para isso, precisa cindir o plano jurídico de sua base material. Assim se torna possível centrar a discussão na disputa entre os dois polos fundamentais, os indivíduos e o Estado. Julga-se pois, o quão totalitário um regime pode se tornar pelo grau de interferência do Estado nas individualidades ou, por outro lado, por mais paradoxal que possa parecer, o quão livre estão as individualidades para exercer sua liberdade. Notemos, aqui, como não poderia deixar de ser, os indivíduos também são abstrações universais que se espalham por diferentes nomenclaturas, como cidadãos, por exemplo. “Portanto, há de se considerar cada indivíduo um fim em si mesmo, não como um meio para promover os interesses dos demais” (SCHAPIRO, 1965, p. 12).

Para Chasin ([1977] 2013)

[...] para a análise liberal, a questão do estado se resume à problemática da legalidade, dado que tudo se gera e resolve no jogo interindividual, ordenado por regras definidas acima do social, ficando excluída qualquer consideração relativa à problemática das classes e de sua hegemonia. Consequentemente, a crítica liberal não toma, nem poderia lógica e historicamente tomar, o liberalismo como uma forma de hegemonia de uma determinada classe, mas como a expressão real da igualdade entre os indivíduos. E, na medida em que o social é a soma dos indivíduos, o jurídico não pode deixar de ser a aparência que elide a desigualdade concreta. Analiticamente, este ocultamento é da mesma natureza daquele que o conceito de totalitarismo opera. Isto é, pelo jogo das individualidades oculta-se o jogo das classes; pela ênfase no jurídico veda-se o acesso ao real (p.16).

A complexidade de como este conceito foi sendo construído nas mais diversas interpretações sociológicas nos daria um trabalho à parte. Concentremo-nos, porém, somente a mais um elemento que é de interesse para o nosso estudo. Ficou explícito até aqui que “a ideologia liberal apoia-se no universal abstrato para defender um privilégio concreto particular” (CHASIN, [1977] 2013, p. 17). Assim, a partir de conceitos universalizantes, tomados em abstrato, como a “liberdade”, a “violência”, o “cidadão” e etc. confere uma noção de explicação àquilo que precisamente procura esconder, isto é, que as formas políticas assumidas pelo desenvolvimento do capital, tidas como antagônicas pelo pensamento liberal, são molduras “democráticas” ou – para usar seus termos – “totalitárias” que correspondem a um objetivo comum: a manutenção da propriedade privada dos meios de produção.

Chegamos aqui a um elemento chave que, inclusive, influenciou o pensamento estratégico da classe trabalhadora no Brasil. Ao ter o conceito de totalitarismo como régua de explicação para os fenômenos históricos, o pensamento liberal centra-se no âmbito do político por si mesmo, desistoricizando-o e apartando-o de seu fundamento material, sem elucidar sobre qual modo de produção e, portanto, sobre quais relações sociais de produção, o político se manifesta.

Como afirmamos linhas atrás, descolada de sua base material é possível fazer o que bem entende-se da história. Desse modo, “a análise que o utiliza, decisivamente, limita-se, em última instância, a ser um discurso em geral sobre o político em abstrato. De modo que o privilégio conferido ao político acaba por se mostrar de fato sua dissolução, e a universalidade pretendida, o instrumento dessa operação” (CHASIN, [1977] 2013, p.18).

O conceito de totalitarismo, como recurso explicativo, pois, além de ocultar a relação indissociável que a forma nazifascista tem como manifestação própria do modo de produção capitalista, apresentando-o como se fosse um “erro” ou “desvio”, aproxima as experiências históricas revolucionárias da classe trabalhadora daquilo que é o seu contrário: a ditadura aberta do capital.

Da mesma forma, do ponto de vista estratégico, o totalitarismo foi utilizado para que uma concepção de “socialismo democrático” se tornasse hegemônica. Um olhar superficial pode perguntar-se, ora, quem não gostaria de evitar o equívoco cometido em muitas experiências socialistas que culminou, inclusive, na perseguição e violência entre os próprios membros de partido? A crítica a estes acontecimentos era – e continua sendo -, de fato, de extrema importância.

Contudo, ao embasar a sua crítica a partir de conceitos fundamentalmente liberais, e por isso, que só podem operar descolando os fenômenos históricos de sua base material, o campo democrático-popular acabou por acobertar que a crítica ao “totalitarismo” e a exaltação da via democrática, realizadas da forma que as suas próprias contradições internas apontavam, tornava-se, cada vez mais, o substrato para o abandono de uma insurreição rupturista com o modo de produção capitalista em detrimento de um horizonte em que a democracia liberal era o fim em si mesmo.

Era preciso, pois, acumular forças. Como não se tinham forças suficientes para alçar a estratégia à uma alternativa que visasse uma ruptura com a ordem burguesa era preciso conte-la de modo que sua propaganda aberta não trouxesse prejuízos nas alianças e para que uma parte considerável da população, aquela que não estava engajada nas lutas sociais, pudesse chancelar sua aprovação ao programa apresentado. Percebamos que ambas posturas são realizadas com vistas a se ter mais êxito no processo eleitoral.

Freire foi, também, precursor nesta leitura. Para nosso autor, a divulgação aberta de um programa revolucionário, ou até mesmo de reformas mais assertivas pode gerar duas reações indesejáveis: a) aquela em que as classes dominantes se assustam com o programa reivindicado e defendido pelos trabalhadores e, visando a manutenção de seus privilégios, aproveitando que estes trabalhadores não possuem forças suficientes para bancar seu programa, reagem violentamente acabando com qualquer avanço democrático que poderia ter sido conquistado, caso os trabalhadores soubessem que aquele não era o momento de radicalizar seu programa; b) aquela em que o partido apresenta um programa revolucionário que

não coincida com o programa no qual acreditam os oprimidos. É por isso que o partido não deve apresentar um programa, mas formulá-lo em comunhão com os oprimidos.

Por esta razão, Freire elabora o conceito de “incontinência verbal” em que abre-se mão, momentaneamente, de se pautar um programa mais radicalizado para se garantir algumas conquistas democráticas, ou, até mesmo, somente para se preservar o funcionamento do todo social. É esta chave de leitura que, por exemplo, o autor usa quando aborda a questão do acordo de paz em El Salvador. Isto nos leva a tratar como o conceito de “incontinência verbal” tem ligação com os pactos entre as classes antagônicas, predominando uma ideia de que para se conter o caráter golpista das classes dominantes, a classe trabalhadora deve rebaixar seu programa sem causar alarde sobre uma possível ruptura, concentrando seus esforços em fortalecer o “Estado democrático de direito”.

Segundo as resoluções do 5º Encontro Nacional do PT, em 1987, existem dois momentos: o “momento atual, (...) em que as grandes massas da população ainda não se convenceram de que é preciso acabar com o domínio político da burguesia, e o momento em que a situação se inverte e se torna possível colocar na ordem do dia a conquista imediata do poder”. O resultado desta incompreensão seria que os “pretensamente revolucionários” não seriam entendidos pela população e pelos trabalhadores contribuindo, assim, de fato para a “desorganização das lutas” ficando condenados a “pequenos grupos conscientes e vanguardistas”.

Bem, o centro deste argumento que contrapõe os pretensos revolucionários aos verdadeiros seria que estes últimos teriam a capacidade de dialogar com a consciência imediata das massas e dos trabalhadores criando a mediação necessária para elevá-la à compreensão da necessidade da conquista do poder.

Podemos observar esta compreensão se expressar na pedagogia de Freire. O autor enfrenta um debate muito importante no campo da educação que gira em torno do “saber dialogar com o senso comum”, que para Freire se faz respeitando-o. Respeitar, no entanto, não é permanecer no senso comum, mas superá-lo a partir do diálogo entre lideranças (aqui situa-se também o partido) e os oprimidos.

Freire constrói diversos exemplos narrativos de momentos que viveu durante a execução de projetos e ações da educação popular em que um participante se aproxima de um problema, mesmo sem condições naquele momento de capturar as suas causas fundamentais. Em situações como estas Paulo percebe duas maneiras

distintas de proceder. Uma, pertencente aos grupos pretensamente revolucionários, que diante de tal situação profeririam uma aula para os educandos sobre as reais causas sociais daqueles problemas levantados, partindo de sua própria concepção de mundo; e outra, defendida por Freire, que se poria a investigar junto com o educando a causa de ser da questão. Esta última vem acompanhada de um cuidado com o uso da linguagem e a condição exigida de se aproximar da “sintaxe do povo”.

A crítica de Freire sobre a propaganda comunista nunca teve um terreno tão fértil quanto esse para se solidificar. É dizer, a proposta metodológica em que não se pode mobilizar categorias prévias que não coincidam com a visão de mundo dos oprimidos, funcionou na história como uma alternativa político-pedagógica para a interdição da propaganda aberta de um programa revolucionário. Cabe destacar que para sua crítica, nosso autor toma a propaganda como uma disseminação impositiva de ideias formuladas por um determinado grupo que tenta transmitir sua concepção de mundo para os oprimidos.

Esta concepção de propaganda, porém, parece aproximar um conceito oriundo dos movimentos de luta da classe trabalhadora, o de Agitação e Propaganda, da compreensão de propaganda burguesa que remete à estratégia comercial de venda de mercadorias. Contudo, apesar da utilização da mesma palavra, seus sentidos históricos são diametralmente opostos. A propaganda, em uma compreensão leninista, refere-se à elucidação das contradições provenientes da relação capital e trabalho, buscando apreendê-la por sua raiz, desnudando seus fundamentos. São inúmeras as formas que a propaganda revolucionária pode assumir, seja pela divulgação textual, no formato de cursos abertos, em grupo de estudo, rodas de conversa etc.

Desta forma, a propaganda não propõe a discussão de um “tema em geral” para um público qualquer. Mas se apresenta com clara intencionalidade trazendo à tona aquilo que se está defendendo e sua relação com a estratégia e o programa revolucionário, apresentando-os para os trabalhadores. Difere, pois, de uma formação de quadros, destinada a militantes empenhados no trabalho político e que, por isso, possuem condições de travar debates organizativos em outro patamar, polêmicas internas e etc. para além da propaganda revolucionária.

A propaganda revela a razão de ser dos fenômenos sociais se utilizando do método científico acumulado pela própria classe. Nesta compreensão, não temos um agente exterior (uma liderança p.ex.) que vem meramente transmitir sua

concepção de mundo. A propaganda é realizada pela classe trabalhadora para a própria classe trabalhadora que possui diferentes níveis de compreensões sobre o mundo e que precisa estabelecer uma determinada unidade para pôr em prática seu projeto histórico. Faz isso educando-se a si própria.

Além disso, a crítica à Agitação e Propaganda revolucionária desconsidera que, muitas vezes, os setores mais avançados da classe – e isso quer dizer, os setores que já possuem experiência na luta política e se mantêm empenhados na realização de seu projeto histórico – precisam fazer um verdadeiro trabalho de convencimento em relação às massas que, por serem socializadas através das relações sociais de produção dominante, acabam por reproduzir os elementos necessários à sua conservação.

É certo que – como Marx e Engels destacaram – a classe que possui os meios de produção material da sociedade, portanto, de produção e reprodução da própria vida, possuem também os meios de disseminação do conhecimento, de valores, de formas de pensar, capazes de apresentar suas ideias particulares como sendo universais. Porém, não podemos esquecer também – e Marx e Engels não nos permitem que esqueçamos – que a imposição da ideologia dominante através de seus canais específicos é apenas uma parte desse complexo fenômeno.

Uma outra parte que constitui esse fenômeno – qual seja, o da ideologia e o dos processos de consciência – se situa na condição de que os trabalhadores (aqueles indivíduos livres para vender sua força de trabalho) são introduzidos nesta sociabilidade a partir das relações compartilhadas entre eles e a classe dominante, a burguesia (aqueles indivíduos livres para explorar a força de trabalho, extraíndo dela, na forma de mais-valia, as condições que perpetuam sua dominação sobre o resto da humanidade). É neste sentido que a consciência se desenvolve como expressão das relações sociais de produção, isto é, como reprodução ideal da base material que é o fundamento da sociabilidade capitalista e que, como relações dominantes, nos autorizam a sermos inseridos socialmente.

Desta forma, a expressão imediata da consciência dos trabalhadores é a expressão da ideologia que justifica tais relações sociais de produção e para justifica-las, dentre outras coisas, opera mistificando a realidade. O resultado prático dessa expressão é o amoldamento dos trabalhadores à ordem burguesa. Aqui residem os perigos que devemos tomar quando tratamos do chamado “senso

comum” que, via de regra, como afirma Iasi (2013, p.72), é a expressão própria da consciência burguesa.

Esta discussão sobre a crítica da Agitação e Propaganda desemboca em outra questão que diz respeito à forma organizativa do partido de massa ou de quadros. O termo vanguardas é admitido por Freire na *Pedagogia do Oprimido*. Há, contudo, um declínio do termo nas obras posteriores e este parece assumir cada vez mais um tom negativo ligado ao “vanguardismo” criticado pelo autor. Na *Pedagogia da Esperança*, por exemplo, as vanguardas estão sempre ligadas a uma posição autoritária.

Voltando ao que mencionamos anteriormente, mostramos como a ideia de “incontinência verbal” interdita a propaganda revolucionária como forma de zelar por um novo tipo de relação entre as classes. Neste sentido, a própria concepção de pacto e alianças entre classes sociais distintas toma um significado de “mitigação da tragédia”.

É muito interessante percebermos como Freire acompanha os movimentos da classe para tratar da questão dos pactos. Em um primeiro momento, precisamente em seus primeiros escritos, Paulo escreve sob influência de um otimismo democrático muito comum em alguns dos intelectuais do ISEB. Neste momento, uma aliança com o que, na época, ele chama de elites, é perfeitamente viável, pois estas estariam interessadas no desenvolvimento nacional. Nosso autor expressa aqui, a sua maneira, é claro, um dos pressupostos compartilhados com a estratégia democrático-nacional: o de que no Brasil, setores das classes dominantes estavam dispostos a realizar uma revolução burguesa de caráter nacional desenvolvendo, assim, seu caráter democrático.

Esta tese se mostrou errada com o golpe de 1964. Freire, acompanhando a autocrítica de setores da classe trabalhadora, sintetiza na *Pedagogia do Oprimido* novas formulações acerca dos pactos e é bem explícito: ninguém além dos oprimidos pode levar até as últimas consequências um programa de libertação. Os pactos, neste momento, são concebidos como artimanhas da classe dominantes como forma de impor sua dominação. Portanto, os pactos só servem aos oprimidos desde que estes imponham seus termos.

Contudo, passado o momento de crítica à estratégia anterior, em plena transição para a estratégia democrático-popular, surgem novas inflexões táticas e nosso autor, como boa expressão de seu tempo, sistematiza teoricamente, também,

a inflexão. Freire começa a estabelecer o pacto como formas de avanço na luta adequadas a um novo momento histórico. Assim, o pacto seria fruto de uma revisão histórica da classe trabalhadora sobre suas opções táticas do passado e é entendido como uma nova forma das classes antagônicas buscarem o entendimento mútuo preservando o todo social. Nas palavras do próprio autor, a realidade social grita, “advertindo as classes sociais da urgência de novas formas de encontro para a procura de soluções inadiáveis” (FREIRE, [1992] 1997. p.48). Não precisamos nos alongar para dizer que uma visão como esta só pode existir deixando-se de lado a contradição que é o fundamento desta sociedade, a contradição entre capital e trabalho.

Diz Freire,

A modernidade de alguns setores das classes dominantes, em cuja posição superam de longe a postura das velhas e retrógradas lideranças dos chamados "capitães de indústria" de outrora não poderia, porém, mudar a sua natureza de classe.

Isso não significa, todavia, que as classes trabalhadoras, a meu ver, devam fechar-se sectariamente à ampliação de espaços democráticos que podem resultar de um novo tipo de relações entre elas e as classes dominantes. O importante, porém, é que as classes trabalhadoras continuem aprendendo na própria prática de sua luta a estabelecer os limites para as suas concessões, o que vale dizer, que ensinem às dominantes os limites em que elas se podem mover (FREIRE, [1992] 1997, p. 48, grifo nosso).

Acontece que a ampliação de espaços democráticos não podem resultar em um “novo tipo de relações” entre as classes, pois, no modo de produção capitalista só há um “tipo” de relação possível entre as classes antagônicas: a relação de exploração da classe dominada pela dominante. Além disso, nesta apreensão temos a falsa impressão de que os espaços de participação democrática, nesta sociedade, são territórios neutros em que – ainda que admita-se os conflitos, é verdade - as classes sentam para construir uma nova forma de se relacionar, quando, no entanto, tais espaços constituem-se como o lugar em que as classes dominantes reforçam sua hegemonia pela via do convencimento – ou não – em detrimento do abandono quase que completo, por parte dos trabalhadores, de suas pautas fundamentais.

Novamente, o espectro da política é tomado fora de sua relação com a base material em que esta sociedade se move, impedindo nosso autor de produzir uma crítica ao caráter de classe do Estado burguês e sua institucionalidade. Há uma falta

de reflexão sobre a relação entre certa ordem de produção fundada no capital e as formas institucionais e políticas que lhe correspondem.

Para Iasi, no plano estratégico,

A ênfase nas formas políticas [...], que não passa de um arremedo de liberalismo, fez com que se esquecessem de que as formas políticas são parte de uma totalidade dinâmica fundada na maneira como se produz e se reproduz a existência. É aí que se funda a ordem do capital e não do Estado, esta abstração universal ([2002] 2006, p. 475)

Paulo defende a moldura democrática capitalista como um modelo e volta sua crítica à moldura autoritária socialista. Além dos problemas que a categoria do autoritarismo socialista carrega e que já abordamos, este modo de proceder faz com que o autor compartilhe da incompreensão estratégica de que é preciso desenvolver a forma política da democracia burguesa no Brasil, é dizer, realizar as tarefas políticas em atraso. Esquece-se, pois, dos entraves que tornam impossível de que os trabalhadores brasileiros atinjam as conquistas democráticas que os trabalhadores de outros países lograram pela via clássica do desenvolvimento da democracia burguesa.

Chegamos, pois, em mais um elemento importante a ser considerado na análise da obra freireana: a ausência de uma crítica ao Estado. É certo que não se pode analisar um autor por aquilo que ele não escreveu, no entanto, se tratando de um intelectual orgânico que formulou a respeito da estratégia e que pensou a educação em diversos espaços, inclusive no formal, a falta da crítica ao Estado parece vir embutida a um outro pressuposto estratégico: o Estado como correlação de forças da disputa entre os interesses antagônicos e, portanto, um espaço de participação política sem uma determinação de classe.

Para Freire, a contradição fundamental se situa entre opressores e oprimidos. Uma das críticas que o perseguiram, e que o autor se encarregou de responder, versa, justamente, sobre a imprecisão conceitual de “opressor” e “oprimido”. Paulo afirma que esta crítica partiu de marxistas e que foram realizadas na década de 1970, principalmente.

Dentro dessa crítica estaria a compreensão de que Freire, ao substituir a categoria de classes sociais - fundada a partir do fenômeno da exploração - por opressores e oprimidos, estaria partindo de termos vagos, ou imprecisos, para uma caracterização das relações sociais no modo de produção capitalista.

Afirmando que tais críticas vieram tanto por escrito como oralmente¹⁹², Freire começa a respondê-las ironizando:

[...] me parece impossível que, após a leitura da Pedagogia do oprimido, empresários e trabalhadores, rurais ou urbanos, chegassem à conclusão, os primeiros, de que eram operários, os segundos, empresários. E isto porque a vaguidade do conceito de oprimido os tivesse deixado de tal maneira confusos e indecisos que os empresários hesitassem em torno de se deveriam ou não continuar a usufruir a “mais valia” e os trabalhadores em torno de seu direito à greve, como instrumento fundamental à defesa de seus interesses (FREIRE, [1992] 1997, p. 46).

Na passagem acima, fica implícito que os empresários (aqueles que usufruem de “mais valia”) estão ligados à conceitualização de opressor e os trabalhadores, rurais ou urbanos, a de oprimido. No entanto, uma ironia deve ser tratada como uma ironia, e se analisarmos a fundo, neste início de resposta - argumentariam seus críticos - a construção do conceito permanece vaga, pois, ao responder, Freire se centra em uma caracterização dúbia de certos grupos sociais e não ilumina, o que é mais importante, a relação que estes estabelecem entre si e na produção material destas relações.

Para o autor, contudo, os questionamentos recebidos partem de uma concepção rígida onde a luta de classes se configura como o único motor da história. Ele deixa claro, pois, que suas análises da realidade não se situam no mesmo universo categorial de quem o cobra. Sendo assim, para ele “a luta de classes não é o motor da história, mas certamente é um deles” (FREIRE, [1992] 1997, p.47). Freire cita outros pontos que eram debatidos por estes mesmos críticos,

Os autores ou autoras de tais críticas, de modo geral, mesmo que nem sempre explicitassem, se incomodavam centralmente com alguns pontos. A já referida vaguidade do conceito de oprimido como do de povo, a afirmação que faço no livro de que o oprimido, libertando-se, liberta ao opressor, o não haver, como antes sublinhei, declarado que a luta de classes é o motor da história, o tratamento que eu dava ao indivíduo, sem aceitar reduzi-lo a puro reflexo das estruturas sócio-econômicas, o tratamento que dava à consciência, à importância da subjetividade; o papel da conscientização que, na Pedagogia do oprimido, supera, em termos de criticidade, o a ela atribuído em Educação como prática da liberdade; a asserção de que “a aderência” à realidade em que se encontram as grandes massas camponesas da América Latina está a exigir que a consciência de classe oprimida passe, senão antes, pelo menos concomitantemente pela consciência de homem oprimido (FREIRE, [1992] 1997, p.46).

A princípio estas críticas advêm do campo marxista. Contudo, ao debatê-las, nosso autor faz diversas ressalvas para, ao evidenciar suas diferenças com este

¹⁹²Porém, novamente sem citar as fontes.

campo, não ser aproximado aos “pós-modernos liberais”. Desta forma, Freire se coloca com distinção em relação a duas compreensões de mundo, segundo ele: a) aquela que acredita que a luta de classes é capaz de explicar tudo; b) aquela que afirma não existir mais classes sociais e, portanto, nem luta entre elas. Explica o autor que

Nunca entendi que as classes sociais, a luta entre elas, pudessem explicar tudo, até a cor das nuvens numa terça-feira à tardinha, daí que jamais tenha dito que a luta de classes, no mundo moderno, era ou é o motor da história. Mas, por outro lado, hoje ainda e possivelmente por muito tempo, não é possível entender a história sem as classes sociais, sem seus interesses em choque (FREIRE, [1992] 1997, p.47).

Esta tônica que trilha um “caminho do meio” entre o marxismo - portanto, sobre certa concepção estratégica comunista - e uma aceção, em seus termos, pós-moderna liberal que prega o fim da história, parece ser adotada por Freire para debater todas as polêmicas em relação ao seu universo categorial. Apesar de se auto situar no campo pós-moderno progressista, neste momento de sua trajetória, nosso autor reivindica uma independência em relação à mobilização de categorias que utilizou para montar as bases de suas formulações. Em outros termos, Freire tenta encontrar um nome àquilo que ele vem expressar: o novo pensamento de esquerda.

É assim que ele continua a responder sobre a categoria classe sociais em sua obra.

Na primeira vez, porém, em que li uma dessas críticas, me impus algumas horas de releitura do livro, contando às vezes em que, no texto todo, falava em classes sociais. Ultrapassei duas dezenas. Não raro, numa só página, falo duas, três vezes de classes sociais. Só que falei de classes sociais não como quem usava um clichê ou como quem se punha temeroso de um possível inspetor ou censor ideológico que me espreitasse e a quem devesse prestar contas. [...] **Falei ontem de classes sociais com a mesma independência e consciência do acerto com que delas falo hoje** (FREIRE, [1992] 1997, p.46, grifo nosso).

Fica totalmente explícito, neste trecho, que o autor continua reivindicando - com a mesma “consciência do acerto” - a conceitualização de “opressor” e “oprimido”, até a última década de sua produção teórica. A independência pela qual, diz o autor, ter falado na década de 1960 e de que permanece falando nos anos de 1990, revela uma característica incorrigível de Paulo Freire, na qual já destacamos aqui, a amálgama de correntes teóricas distintas e, por vezes, divergentes, onde

nosso autor vai se apropriando de certas categorias, incorporando-as, e adequando-as em relação ao seu próprio universo categorial.

O autor opera, pois, aquele procedimento metodológico que caracterizaria o núcleo duro da política de formação da estratégia democrático-popular, isto é, não rechaçar por completo a concepção marxista da história, mas dar um novo sentido ao universo categorial advindo deste campo (seja pela crítica ou por uma incorporação *sui generis*), o mesclando com outras tradições e conformando, assim, o que viria a ser chamado de “um novo pensamento de esquerda”.

Voltemos, pois, a sua resposta sobre a crítica de imprecisão dos conceitos de opressor e oprimido. Freire cita um trecho da *Pedagogia do Oprimido* que, para o autor, é uma exemplificação das vezes em que ele deixa claro quem é o opressor e quem é o oprimido dentro de seu sistema de conceitualização.

Diz ele, citando a *Pedagogia do Oprimido*

Enquanto a violência dos opressores faz dos oprimidos homens proibidos de ser, a resposta destes à violência daqueles se encontra infundida do anseio de busca do direito de ser.

Os opressores, violentando e proibindo que os outros sejam, não podem igualmente ser; os oprimidos, lutando por ser, ao retirar-lhes o poder de oprimir e esmagar, lhes restauram a humanidade perdida no uso da opressão.

Por isso é que somente os oprimidos, libertando-se, podem libertar os opressores. Estes, enquanto **classe** [a ênfase é atual] que oprime, nem libertam nem se libertam (FREIRE, [1992] 1997, p.50, grifo do autor).

Freire explica que os homens e as mulheres constituem-se enquanto seres humanos em um processo permanente de procura, de busca, com a capacidade de tomar distâncias de si mesmos, das vidas que eles e elas portam, para assim tomar conhecimento sobre esta própria vida. Os seres humanos não podem prescindir de sua curiosidade, pois se configuram enquanto indivíduos que portam estruturas hereditárias ligadas, também, às estruturas aprendidas ao longo de sua existência.

Sendo de tal forma, a liberdade é um fator indispensável para que cumpram a sua vocação historicamente construída que é a humanização. Vocação de “ser mais”. Aqui, quando se fala em vocação não se está tratando como uma determinação inata que os seres humanos possuem intrinsecamente, um *a priori* fundamentalista, mas que foi e está sendo assim a partir de seu processo histórico. Os seres humanos, porém, precisam lidar com um fato concreto da história que é a

distorção de sua vocação para a humanização, isto é, a desumanização. Desse jeito, humanizar-se ou desumanizar-se são sempre devires, nunca determinações.

Então, poderia estar se perguntando o leitor, quem são os opressores e oprimidos? Ora, opressores são aqueles grupos ou indivíduos que pela via da opressão impedem outros grupos e indivíduos de ser mais e, assim agindo, decretam não só a desumanização do outro, mas, também, a de si próprios.

Diz o autor,

É por isso que o opressor se desumaniza ao desumanizar o oprimido, não importa que coma bem, que vista bem, que durma bem. Não seria possível desumanizar sem desumanizar-se tal a radicalidade social da vocação. Não sou se você não é, não sou, sobretudo, se proíbo você de ser¹⁹³.

Daí a afirmação de que os oprimidos ao libertarem-se, libertam também o opressor. Freire alega que a luta pela humanização, ou seja, os meios pelos quais os oprimidos vão construindo historicamente para a gestação de um mundo onde todos e todas tenham o direito de ser mais, varia de espaço-tempo a espaço-tempo. Ou seja, demandam flexibilizações táticas. Mas, independentemente de suas mudanças circunstanciais, ela - a luta - exige, necessariamente, uma utopia que, por sua vez, necessita de “gosto da liberdade” e “esperança”¹⁹⁴ para não cair na sua distorção, é dizer, a desumanização.

É por isso que a concepção mecanicista da história, por ser determinista, não diminui os riscos de se distorcer o processo de humanização. Nela, o destino da humanidade está dado, bastando aos oprimidos aderirem ao pensamento daquela vanguarda que sabe por qual caminho se deve percorrer. Negam, assim, o papel da subjetividade na história. Negam a liberdade do oprimido, igualmente como fazem os opressores através, dentre outras coisas, de sua ideologia. “Os discursos e as práticas dogmáticas da esquerda estão errados não porque são ideológicos, mas porque a sua é uma ideologia que concorre para a interdição da curiosidade dos homens e das mulheres e contribui para sua alienação”¹⁹⁵.

Na perspectiva de Freire os sectários de direita e de esquerda se igualam na capacidade de odiar o diferente, na sua intolerância e na postura de se considerarem proprietários de uma verdade inquestionável¹⁹⁶. Assim comparando,

¹⁹³ FREIRE, [1992] 1997, p. 51.

¹⁹⁴ Ibid., [1992] 1997, p. 51.

¹⁹⁵ Ibid., [1992] 1997, p. 60.

¹⁹⁶ Ibid., [1992] 1997, p. 99.

Não importa que o amanhã seja a pura repetição do hoje ou que o amanhã seja algo pré-datado ou, como tenho chamado, um dado. Esta visão "domesticada" do futuro, de que participam reacionários e "revolucionários", naturalmente cada um e cada uma à sua maneira, coloca, para os primeiros, o futuro como repetição do presente que deve, porém, sofrer mudanças adverbiais e, para os segundos, o futuro como "progresso inexorável"¹⁹⁷. Ambas estas visões implicam uma inteligência fatalista da história, em que não há lugar para a esperança autêntica (FREIRE, [1992] 1997, p.52).

Freire, ao modo como fez em vários de seus textos, aproxima grupos com um posicionamento reacionário, de direita, a grupos revolucionários, de esquerda. Nosso autor combate os primeiros, pois, ao organizarem sua prática social na manutenção da realidade, defendem a perpetuação das relações de opressão, isto é, defendem a perspectiva do opressor. Já contra os segundos, que aparentemente anseiam pela transformação da sociedade, Paulo disputa a concepção de mundo e, também, suas formulações no que se refere à estratégia e tática.

Estes grupos que, para o autor, se reivindicam enquanto revolucionários, mas se pautam por uma perspectiva "objetivismo mecanicista" para fundamentar suas análises, acabam por cair em diversos problemas em relação a sua prática política. Um deles, como já vimos por ser constantemente apontado por Freire, é o de desconsiderar - tomar de forma periférica - o papel da consciência na história. Para eles, a consciência é puro reflexo das relações materiais e, por isso, a prática de um programa educacional crítico depende de uma transformação estrutural. A esta visão, Freire contrapõe com a defesa de sua perspectiva dialética.

Na percepção dialética, o futuro com que sonhamos não é inexorável. Temos de fazê-la, de produzi-la, ou não virá da forma como mais ou menos queríamos. É bem verdade que temos de fazê-lo não arbitrariamente, mas com os materiais, com o concreto de que dispomos e mais com o projeto, com o sonho por que lutamos.

Enquanto para as posições dogmáticas, mecanicistas, a consciência, que venho chamando crítica, toma forma como uma espécie de epifenômeno, como resultado automático e mecânico de mudanças estruturais, para a dialética, a importância da consciência está em que, não sendo a fazedora da realidade, não é, por outro lado, como já disse, puro reflexo seu. É exatamente neste ponto que se coloca a importância fundamental da educação [...] (FREIRE, [1992] 1997, p.53).

É a partir de todos estes elementos registrados até aqui que Freire expressa o "novo pensamento de esquerda". Diferenciando-se do pensamento marxista,

¹⁹⁷Conceito retirado do texto Marcuse, Erica Sherover, *Emancipation and Consciousness. Dogmatic and Dialectical Perspectives in the Early Marx*, Nova York, Basil Blackwell Ltd, 1986. No qual, o autor faz referência um par de vezes e parece figurar como uma importante bibliografia neste momento de sua trajetória.

porém sem rechaçá-lo por completo, incorporando novos elementos teóricos, nosso autor lança as bases necessárias para uma pedagogia que não poderia se aproximar das propostas mecanicistas e nem cair no idealismo. Assim como o PT, Freire resolve este dilema recorrendo à uma definição muito particular acerca da dialética que na sua apreensão é a forma pela qual se evita cair em uma concepção fatalista da história em que nada se pode fazer em relação à educação, tampouco em outra concepção que relega à educação o motor das transformações sociais.

O estudo ao percorrer os caminhos propostos por Freire ao longo de sua obra revelam um defensor incorrigível da democracia. Sua obra é a expressão máxima desse posicionamento. Entretanto, por centrar sua análise no campo da cultura e da política – o que muito tem a ver com o seu referencial, personalista, primeiramente, pós-moderno, mais tardiamente – descola suas formulações de dois aspectos importantes a serem considerados ao pensar o papel da educação dentro da seara de uma estratégia de transformação da sociedade: a) a base material sob a qual esta defesa irrestrita da democracia se assenta e, por sua vez, b) o papel insubstituível do Estado no modo de produção capitalista, muitas vezes desconsiderado pelo autor ou tomado acriticamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muito se discute a qual escola do pensamento Freire pertence. No campo da educação, a tentativa de encaixar nosso mestre brasileiro em uma determinada escola pedagógica – um “escolavonista popular”, como decretou Saviani ([1983] 2008, p.10), p. ex. – confere a aparência de estarmos nos aproximando de uma caracterização razoável, visto que no âmbito metodológico, Freire compartilha, de fato, diversos elementos advindos do escolanovismo. Isto, no entanto, só se torna possível ao engessar aspectos particulares de sua obra e apresenta-los como sendo sua totalidade. Tal procedimento nos faz perder de vista, justamente o que nesta tese viemos procurar, a profunda vinculação tático-estratégica que a pedagogia freireana assume, reelabora e pratica. Existiria forma mais adequada de estudar uma proposta pedagógica cujo objetivo último é a transformação da realidade do que não elucidando o programa político na qual ela se vincula?

Ao contrário de estudos que até aqui tentaram enquadrar Paulo Freire em uma determinada tradição do pensamento, por vezes, isolando aspectos de seu constructo teórico para que coubesse na definição, o que fizemos neste trabalho foi o movimento inverso, a saber: extrair do próprio movimento do objeto seus fundamentos políticos em relação a base material em que eles se assentam. A Pedagogia democrático-popular, pois, não pretende-se um rótulo, mas a síntese que conseguimos capturar do desenvolvimento do objeto estudado.

Ao estudar Freire e revelar suas profundas ligações com o desenvolvimento de uma estratégia democrática no Brasil, podemos dizer que, dentre outros autores considerados, talvez estejamos tratando do autor que mais fidedignamente expressou, através de sua obra, o movimento estratégico da classe trabalhadora no país. Surgindo como fruto do nacionalismo desenvolvimentista, que em muito compartilhava da estratégia democrático-nacional, e posteriormente – diante de sua derrota pela ditadura de 1964 - erguendo-se com uma forte crítica contra ela, Freire constrói a última síntese de seu legado reivindicando a estratégia democrático-popular que, devido suas próprias contradições internas, acaba por trilhar o caminho no qual pretendia superar.

Por esta razão, é, sem dúvidas, um autor indispensável. Não pelas coisas que ignora-se com a finalidade de colocá-lo ao patamar de um referencial intocável. Não há forma mais contraditória de reivindicar Freire do que procedendo desta

forma. Mas, pelo contrário, sua importância reside nas coisas que não podemos ignorar e que fazem de seu pensamento um pensamento vivo, pois é a expressão em movimento de uma estratégia democrática ainda dominante no seio da classe trabalhadora brasileira. Compreender Freire é, portanto, conhecer nossos próprios caminhos. E tais caminhos apontam para a hegemonia de uma estratégia democrática.

Como vimos, nos primeiros escritos, mais especificamente em *Educação e Atualidade Brasileira* (1959) e *Educação como Prática de Liberdade* (1965) Freire levanta a importantíssima defesa da alfabetização como mecanismo de inserção do povo nas instâncias democráticas, sobretudo, pelo voto já que, neste período, analfabetos não podiam votar no Brasil. O desenvolvimento deste ambicioso e necessário empreendimento de alfabetização foi praticado como que na forma experimental nos círculos de cultura, chegando a ser estruturado em nível nacional através do Plano Nacional de Alfabetização no governo Goulart. Neste contexto, a alfabetização figurava como uma das reformas de base a ser implementada pela via do Estado.

Principalmente no primeiro escrito de 1959, ainda que já apontando para uma pedagogia em que a metodologia parte do universo temático dos educandos, Freire - devido à forte influência do pensamento isebiano – tem uma postura pedagógica diretiva. Isso é totalmente compreensível se levarmos em conta a escola de pensamento em que nosso autor se formava e sob influência de qual estratégia ele estava submetido. É que o ISEB se compreendia como um grupo de intelectuais que tinha como missão iluminar os caminhos para a construção de um país desenvolvido e democrático. Neste caso, o povo deveria aceitar a nova fase nacional, interpretada como sendo a do desenvolvimento e da industrialização, mesmo com seus traumas e restrições, como afirmou Freire¹⁹⁸.

Apesar de Freire se vincular ao nacionalismo desenvolvimentista e não à estratégia democrático-nacional, estas duas concepções compartilham os mesmos elementos fundamentais com a diferença que no nacionalismo desenvolvimentista a conquista democrática era um fim em si mesma e na estratégia democrático-nacional uma etapa preparatória para um período revolucionário que levaria ao socialismo. Ambas, porém, compreendiam que os males do país estavam ligados a

¹⁹⁸C.f. FREIRE (1959, p. 9-10).

existência de uma elite herdeira do período colonial e subsumida aos interesses do capital estrangeiro. Para uma profunda transformação na sociedade brasileira era preciso, pois, que a luta pela conquista do desenvolvimento independente – anti-imperialista, portanto – se desse pela via do fortalecimento de uma pequena burguesia industrial com interesses nacionais e democráticos.

Com a derrota desta concepção estratégica pelo golpe militar de 1964 Freire se debruça em um processo de revisão de suas formulações. Se na *Educação como Prática de Liberdade*, escrita em 1965 e publicada somente em 1967, o autor já dava sinais nítidos de um distanciamento em relação ao pensamento isebiano e, portanto, da estratégia democrático-nacional, é em 1968 que ele marcará o início de uma nova posição que, naquele momento, serviu tão bem às necessidades da classe que se tornou sua obra mais conhecida, a *Pedagogia do Oprimido*.

Como vimos também, a opção realizada para tecer uma crítica às posições anteriores e lançar gérmenes que se desdobrariam em uma nova concepção estratégica se deu não por uma ruptura em seu pensamento, mas pela via de adequações que conservavam a mesma problemática, qual seja: os homens e mulheres estão impedidos de ser mais, transformar a sociedade significava possibilitar que os sujeitos sejam livres para serem mais, é dizer, humanizarem-se. Nos primeiros escritos a solução para esse dilema estava no fortalecimento da democracia, da industrialização e do desenvolvimento nacional autônomo, isto é, fortalecer o desenvolvimento capitalista e suas instituições. Agora, porém, Freire coloca no centro da análise uma contradição objetiva, a relação entre opressores e oprimidos.

Nosso autor percebeu esta contradição durante seu exílio entrando em contato com outras realidades e se aproximando de grupos de esquerda que compunham a militância chilena. Vale lembrar que, antes de exilar-se no Chile, Freire tinha sérias divergências com os comunistas, seja por polêmicas que envolveram o financiamento da aplicação do método de alfabetização defendido por ele, seja por antagonismos no ponto de vista teórico, sobretudo, em relação a base do pensamento de Freire neste período, calcada no personalismo.

Para Freire, os comunistas, ao fazer propaganda de seu programa revolucionário, se valiam da mesma concepção metodológica das elites dominantes, impedindo o povo de se tornar protagonista de seu próprio processo histórico. As elites tentavam assim frear o desenvolvimento da história, os comunistas adiantá-lo

de acordo com suas próprias vontades. Ambos padecendo de um sectarismo e autoritarismo que reduzem os indivíduos a meros receptores das vontades alheias. Compartilhavam, pois, de uma metodologia que direciona para o mesmo resultado: a interdição do indivíduo enquanto sujeito de sua história.

No fundo, nosso autor acompanha a crítica de alguns personalistas sobre os movimentos revolucionários, em especial, à revolução soviética. O pressuposto é o de que nada pode desviar sujeito de um projeto que o coloque como protagonista de sua história, de tal sorte que nem mesmo a vontade e as necessidades coletivas podem substituir essa característica. Desiludidos com as crises capitalistas e, também, com as revoluções de caráter socialista, os personalistas apontavam, de modo geral, para uma estratégia que seria uma terceira via democrática entre o socialismo e o capitalismo.

Contudo, como vínhamos dizendo anteriormente, ao sair do Brasil, acompanhando a efervescência política latino-americana, em especial no Chile, dentre outros acontecimentos daquela quadra histórica, como a consolidação da revolução chinesa, Freire entra em contato com um novo contexto e passa a mobilizar categorias do campo marxista, bem como a defender alguns processos revolucionários como a experiência cubana e seus líderes, por exemplo. Esta, somada ao deslocamento de uma análise focada na relação colônia-metrópole para a relação opressor-oprimido, formam as duas grandes adequações que nosso autor realiza ao longo da *Pedagogia do Oprimido*, se cotejarmos com seus escritos anteriores.

Dois aspectos parecem ser importantes para comentarmos neste momento. O primeiro é que esta aproximação de Freire do campo marxista foi o que a narrativa dominante no período da ditadura precisava para tachá-lo de comunista. A despeito das profundas divergências que Freire nutria com os comunistas, a ditadura militar se utilizou desse recurso para criar um álibi atacando nosso autor devido sua relação com o governo de João Goulart, quando coordenador do Plano Nacional de Alfabetização. Quando Freire lança a *Pedagogia do Oprimido* citando marxistas e refletindo sobre o papel das revoluções, sua chancela de marxista é definitivamente selada. Nosso autor, porém, nunca aceitou tal caracterização e foi sempre muito franco em afirmar que se apropriava de algumas categorias marxistas, mas que tinha divergências de fundo com este campo. Posição que sustentou até o fim de sua vida.

O segundo aspecto a se destacar é o de como, na *Pedagogia do Oprimido*, vários elementos vão se conformando como embriões de uma nova concepção estratégica. Nela, somente os oprimidos podem levar até as últimas consequências seu projeto de libertação. O objetivo estratégico, portanto, é a libertação. E a via para isso é o diálogo, categoria fundamental no entendimento da *Pedagogia do Oprimido*. Ainda que termos como “revolução”, “lideranças revolucionárias” e entre outros apareçam, a qualidade democrática é que define a via estratégica, de modo que a democracia passa a ser entendida como a forma política do diálogo.

Porém, mesmo com estes elementos postos, o mais importante é que a estratégia não deve ser formulada por setores avançados da classe, as lideranças revolucionárias (ou vanguardas), pois a estratégia se fará no/pelo diálogo. Esta defesa se trata de uma captura formidável da transição estratégica que a classe trabalhadora brasileira iria realizar. Ora, a complexidade dos processos sociais que movimentam e mobilizam amplos setores em torno da luta de classes não permite que a classe saia imediatamente de uma formulação estratégica à outra. Esta se faz em luta. A estratégia, portanto, não deve ser uma definição *a priori*, mas constituir-se enquanto expressão das lutas realizadas por cada indivíduo da classe em seu cotidiano. Está expressa, desta forma, uma crítica que contrapõe a forma organizativa de um partido de vanguardas a um partido de massas. Somam-se a ela outras críticas como a questão do “pluralismo de referenciais” em detrimento da unidade teórica por um marco referencial comum.

Outra crítica importante realizada pelo nosso autor, que mais tarde será utilizada como substrato da estratégia democrático-popular, é aquela que caracteriza alguns movimentos revolucionários, sobretudo a experiência soviética, como sectários e autoritários/totalitários. A leitura é que tais experiências sucumbiram justamente pela falta de liberdade e democracia, sendo o foco da crítica a esfera política e a forma organizativa do partido de quadros.

Freire defende que não se pode separar os métodos de seus resultados. Isto, tanto na práxis pedagógica quanto na esfera da organização política. Neste sentido, não se pode ser autoritário hoje, doando aos oprimidos um programa revolucionário que não venha deles próprios, para amanhã tornar-se dialógico e, portanto, democrático. O diálogo é a via pela qual lideranças e oprimidos farão sua interpretação da realidade e a estratégia será fruto desta interpretação.

A *Pedagogia do Oprimido* fez de Freire um nome conhecido e requisitado no mundo inteiro. Desta forma, nosso autor percorre todos continentes prestando seu trabalho de assessoria e coordenação pedagógica em diferentes contextos. Aproveita estas viagens para discutir sua proposta pedagógica e lapidar suas formulações lançando uma série de textos e entrevistas que, frequentemente, voltavam-se aos mesmos temas.

Das andanças do autor, cabe lembrar que no início da década de 1970, Freire estabelece uma relação de trabalho em diversos países que faziam suas revoluções de independência da exploração colonial e imperialista. Para se ter uma ideia do prestígio que o autor gozava, figuravam entre os admiradores de sua pedagogia Amílcar Cabral e Maurice Bishop, líderes revolucionários que marcaram o mundo durante o século XX. Freire, inclusive, contribui com as campanhas de alfabetização realizadas em alguns destes países, no entanto, mesmo se tratando de um trabalho em conjunto com líderes de partidos organizados na forma de partidos de quadros, em sua maioria, orientados por uma unidade teórica calcada no marxismo-leninismo, isto não transforma o pensamento de nosso autor quanto à sua crítica em relação a essa forma organizativa.

Neste sentido, Freire é profundamente coerente com seu pensamento. Ele divergia da concepção organizativa de um partido de quadros, da formação de vanguardas, da unidade teórica e da metodologia de agitação e propaganda revolucionária desses partidos, mas se conjuntamente com o povo fizeram uma revolução anti-imperialista é porque foi esta a forma escolhida pelo povo para conquistar sua libertação. Em inúmeros escritos que Freire abordou a relação que tinha com estes países, o autor tratava de mostrar que eles não caíram nos mesmos erros autoritários cometidos pela URSS, pois, lideranças revolucionárias em diálogo com o povo fizeram suas revoluções. Mais tarde, quando algumas destas revoluções foram derrotadas, como no caso da ilha de Granada, era nos desvios autoritários do partido que Freire identificava os motivos de seus fracassos.

Em 1980, nasce no Brasil, o PT, fruto de uma reorganização da classe trabalhadora brasileira que ao lutar por condições relacionadas a pautas mais imediatas, acaba por projetar um cenário de luta mais amplo contra a ditadura militar. Como tivemos a oportunidade de constatar anteriormente, o PT nasce do movimento da classe e, em seus primeiros anos, sem uma estratégia definida. Os dez anos que se seguiram, após sua fundação, foram marcados por intensas

disputas internas que iam, aos poucos, formatando uma nova concepção estratégica.

O PT foi tentando se distinguir das revoluções proletárias do século XX, especialmente da URSS, e também da socialdemocracia. Da primeira, pois, sua falta de liberdade consistia na negação do princípio democrático que orientava o partido, da segunda, porque, tomando a democracia como fim, retirou a superação do capitalismo de seu horizonte. Nascia, pois, a reivindicação de um “socialismo petista” ou um “socialismo democrático”.

Vimos também, como as disputas internas entre uma ala que defendia uma ruptura com a ordem burguesa e outra que privilegiava a ocupação institucional, foram conciliadas com o entendimento de que como não se tinham condições para uma revolução imediata era preciso acumular forças. Neste meio tempo, outros dilemas foram sendo resolvidos. A disputa sobre a unidade teórica do partido foi resolvida pela “pluralidade de pensamento” que, sem rechaçar o marxismo, abria-se para outros referenciais. Como a unidade teórica era tida como uma das características autoritárias dos partidos comunistas, a consequência lógica era formular um novo pensamento de esquerda, invariavelmente democrático e plural. Sobre esta questão, Freire a expressa, evocando um novo campo, no qual o autor chama de “pós-modernidade progressista”.

A concepção estratégica que foi hegemônica ao longo dos primeiros anos do partido, de que cada militante de base é um formulador da estratégia e de que, portanto, esta virá de sua prática nas bases, serviu como a interdição de um programa abertamente revolucionário e soterrou as, cada vez menores, propostas que visavam uma ruptura com a ordem burguesa. Mas esta mesma concepção não durou muito e o crescimento das lutas e a necessidade de um projeto unitário fez com que o partido se dedicasse a formular o que viria a ser chamado de estratégia democrático-popular.

Este movimento da classe, registrado nas teses dos encontros e congressos realizados pelo PT, tratam de uma transição estratégica. Nela, o partido consegue formular uma crítica contundente à estratégia democrático-nacional e lançar as bases de uma nova estratégia, a democrático-popular. Por fim, vimos também, que as teses do PT vão declinando seus termos, acompanhando o privilégio dado pelo partido à ocupação institucional nos marcos do Estado burguês e de sua institucionalidade.

Freire vai expressar este movimento e a síntese mais importante está nas obras produzidas na década de 1990. De volta ao Brasil, nosso autor passa a militar ativamente no interior do partido e seu legado responde perfeitamente às necessidades do partido. Neste momento, é preciso acompanhar o registro de um declínio por parte de Freire em relação aos conceitos empregados e suas formulações que, cada vez mais explicitamente, encontram na defesa da democracia o projeto de libertação dos oprimidos.

Há, portanto, uma ruptura no pensamento de Freire que o faz, ao fim de sua trajetória, colocar a centralidade de suas formulações rumo a uma estratégia democrática? Ao nosso entender a estratégia democrática sempre constituiu a centralidade em Freire, mesmo quando o autor professa uma defesa das revoluções.

Pode-se dizer que temos, na aparência da *Pedagogia do Oprimido*, a fase – por assim dizer - mais radicalizada de Freire. Nela, ainda que de forma difusa, o autor aponta para a revolução e a construção de um chamado socialismo democrático. Mas, não se pode sustentar que Paulo indique um caminho rupturista com a ordem burguesa para o Brasil. Talvez, aqueles que reivindicam um Freire revolucionário, portanto, que esteja apontando para uma estratégia de ruptura revolucionária com o modo de produção capitalista, encontre meios de fazer tal defesa pincelando as frases - e não são poucas - em que o autor fala sobre revolução e, inclusive, a defesa. Contudo, falar sobre revolução não é garantia para ninguém de estar defendendo e construindo uma estratégia de fato revolucionária. A prova histórica disso está nos sociais-democratas, a exemplo de Bernstein, Kautsky etc. e, no caso brasileiro, nos documentos congressuais do PT em que em nome de um socialismo democrático apontava sua estratégia em direção à negação do socialismo.

A defesa intransigente de que não se pode separar os meios de seus resultados e que, por isso, a ênfase nos métodos democráticos – seja em um programa pedagógico ou no próprio desenvolvimento da estratégia – é uma característica indispensável para aqueles que reivindicam a libertação dos oprimidos, fez com que, justamente, nosso autor, descolasse os meios e avanços democráticos de um projeto histórico e revolucionário da classe.

O caminho que percorremos em torno da integralidade de sua obra revelam um fio condutor no pensamento de Freire. Com idas e vindas, e uma complexidade teórica digna de um mestre que soube, melhor do que ninguém, captar os

movimentos da classe, na *Pedagogia da Esperança*, Freire retoma o entusiasmo explícito com a forma democrática burguesa que ele já manifestara em seus primeiros escritos como em a *Educação como Prática da Liberdade*, por exemplo.

A “incontinência verbal”, defendida por Freire, é reveladora. Desde seus primeiros escritos, o autor entende que a radicalidade de alguns programas “assusta” as classes dominantes, como as classes dominadas não têm forças suficientes para aguentar a reação, a radicalização fora de hora de seu programa pode culminar em uma derrota total e regressão de suas conquistas democráticas. Outro problema, é que não adianta as lideranças apresentarem uma radicalização se isto não coincidir com os desejos das massas, procedendo assim, tais lideranças cairão no isolamento e na falta de diálogo com as massas.

Muitos anos depois, Freire retoma um pensamento muito similar chamando-o de “incontinência verbal”. Desta vez, sua argumentação dizia que o período histórico – a década de 1990, no caso – exigia que as classes estabelecessem novas formas de se relacionarem. E este foi, justamente o pensamento hegemônico na estratégia democrático-popular, ora, como os trabalhadores poderiam conter o caráter golpista das classes dominantes brasileiras? Abrindo mão de toda e qualquer possibilidade de ruptura com a ordem burguesa. Realizando, pois, a “incontinência verbal” de seu programa.

Sem dúvidas, por ser um autor que expressou na sua vida e obra, as transições estratégicas da classe trabalhadora – com seus avanços e recuos – Freire tornou-se um marco no “novo pensamento de esquerda”. Sua trajetória é complexa e vai muito além do que esta tese pode capturar.

Nossa intenção com este estudo não era mais do que isto: abrir novos flancos de discussões sobre o pensamento vivo de um autor indispensável para entender a realidade estratégica da classe. Os apontamentos críticos aqui construídos que, de todo modo devem ser aprofundados ou eles próprios postos ao crivo da crítica, são, antes, uma crítica aos nossos caminhos. Caminhos que devem ser superados caso não queiramos acabar por defender aquilo que pretendíamos negar.

Para aqueles que por hipótese se aventurarem nos trajetos, por vezes ingratos, que são necessários trilhar quando nos envolvemos com este tipo de empreendimento - parafraseando a frase de abertura de *O Ateneu* de Raul Pompeia - só podemos dizer: “Vais encontrar o mundo, coragem para a luta”.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. Pour Marx, Paris, Maspero, 1967.
- ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. São Paulo: Companhia das letras. [1951] 2012.
- ASSIS, Machado de. **Memórias Póstumas de Brás Cubas**. 1.ed. São Paulo: Martin Claret, [1881] 2021, p.11
- CARONE, Edgar. **O PCB – 1922 – 1943**. V.1. São Paulo: Difel, 1982.
- CHASIN, José. SOBRE O CONCEITO DE TOTALITARISMO. Espaço de interlocução em ciências humanas n.15, Ano VIII, abr./2013 – Publicação semestral – ISSN 1981-061X. [1977] 2013. p. 15.
- CLAUSEWITZ, Carl Von. **Da Guerra**. São Paulo: Martins Fontes, [1832], 2014.
- COSTA, Ricardo da Gama Rosa. DESCAMINHOS DA REVOLUÇÃO BRASILEIRA: O PCB e a construção da estratégia nacional-libertadora (1958-1964). Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.
- DANTAS, André Vianna. **Do socialismo à democracia** tática e estratégia na reforma sanitária brasileira. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2017. 319 p.
- DIAS, Lorena Silva de Andrade. *Et al.* ANÁLISE DE IDEIAS MARXISTAS NA OBRA DE PAULO FREIRE. Universidade Federal de Alagoas. Debates em educação Vol. 11 Nº. 23, Jan./Abr. 2019.
- FREIRE, Paulo. Educação e Atualidade Brasileira. Tese de concurso para a cadeira de História e Filosofia da Educação na escola de belas artes. Recife: Universidade Federal do Recife. 1959.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 29ª Ed., [1965] 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 69ª Ed., [1968] 2019.
- FREIRE, Paulo. *Conscientisation et Révolution une conversation avec Paulo Freire*. Cadernos do IDAC, 1973. está disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org/handle/7891/3543> último acesso 09/03/2021.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. [1975] 5ª ed., 1981.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 12ª ed., [1976] 1979, p.21.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização teoria e prática da libertação uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- FREIRE, Paulo. O partido como educador-educando. **Em:** Texto para debate do Grupo de Trabalho da Comissão Nacional do Partido dos Trabalhadores. 1982 s/p.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**. São Paulo: UNESP, [1997] 2000.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer teoria e prática em educação popular**. Rio de Janeiro: editora Vozes. [1989] 13. ed. 2019.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano; SAVIANI, Dermeval. Educação: preparação para o século XXI. Curitiba: Cadernos pedagógicos da APP-Sindical. 1997. p. 48.

FREIRE, Paulo; GADOTTI, Moacir; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia diálogo e conflito**. 4. ed. – São Paulo: Cortez, [1984] 1995.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1985] 1986.

FRIEDRICH, Carl Joachim; BRZEZINSKI, Zbigniew Kazimierz. **Totalitarismo e Autocracia**. São Paulo: Dorea Books. 1965.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

FROMM, Erich. **El corazón del hombre**, breviário. México: Fondo de Cultura Económica, 1967.

FROMM, Erich. **To have or to be?**. A&C Black, [1976] 2013.

FURTER, Pierre. **Educação e vida**. Petrópolis: Vozes, 1966, p. 26 - 27.

GIORGI, Cristiano Di. Paulo Freire e o Marxismo: Pontos para uma Reflexão. Quaestio - Revista de Estudos em Educação, [S. l.], v. 9, n. 1, 2007. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/171>. Acesso em: 11 maio. 2021.

GREEN, Elliot. What are the most-cited publications in the social sciences (according to Google Scholar)?. LSE: Londres. 2016. Disponível em: <https://blogs.lse.ac.uk/impactofsocialsciences/2016/05/12/what-are-the-most-cited-publications-in-the-social-sciences-according-to-google-scholar/> último acesso: 02/jun/2020.

GUEVARA, Ernesto. **Relatos de la guerra revolucionaria**. Buenos Aires: editora Nueve 64, 1965.

GUEVARA, Ernesto. **Obra revolucionária**. México: Ediciones Era S.A., 1967, p. 637-638.

HADDAD, Sérgio. **O educador: um perfil de Paulo Freire**. Todavia: São Paulo, 2019.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **The phenomenology of mind**. New York: Harper and Row, [1805] 1967, p. 233.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Fenomenologia do espírito**. 9ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, Bragança Paulista: Editora universitária São Francisco, [1807] 2014, p. 23

HOOKS, Bell. Bell Hooks fala sobre Paulo Freire. O homem, seu trabalho. Em: MCLAREN, Peter; LEONARD, Peter; GADOTTI, Moacir (org.). Paulo Freire: poder, desejo e memórias da libertação. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 121.

HUSSERL, Edmund. **Ideas pertaining to a Pure Phenomenology and to a Phenomenological Philosophy: General Introduction to A Pure Phenomenology**, 3ª ed. Londres: Collier Books, 1969, p. 103-106.

IASI, Mauro. **As metamorfoses da consciência de classe o PT entre a negação e o consentimento**. 2. Ed. São Paulo: Expressão Popular. [2002] 2012 584 p.

IASI, Mauro. Consciência e metodologia da educação popular: contribuição à discussão metodológica. **Em**: Ensaio sobre consciência e emancipação. São Paulo: Expressão Popular. [2007] 2017.

IASI, Mauro. Educação e consciência de classe: desafios estratégicos. Revista Perspectiva, Florianópolis, v. 31, n. 1, 67-83, jan./abr. 2013.

IASI, Mauro. Epílogo: O inventário da estratégia democrático-popular e a busca de um caminho para a revolução brasileira. **Em**: IASI, Mauro; FIGUEIREDO, Isabel Mansur; NEVES, Victor (orgs.). A estratégia democrático-popular: um inventário crítico. Marília: Lutas Anticapital, 2019. p. 431.

IASI, Mauro; FIGUEIREDO, Isabel Mansur; NEVES, Victor (orgs.). **A estratégia democrático-popular: um inventário crítico**. Marília: Lutas Anticapital, 2019.

JAGUARIBE, Helio. O nacionalismo na atualidade brasileira. Brasília: FUNAG, [1958] 2013. Disponível em: http://funag.gov.br/biblioteca/download/1067-O_Nacionalismo_na_Atualidade_Brasileira.pdf último acesso 12/02/2020. último acesso 12/Fev/2020.

KONDER, Leandro. **A democracia e os Comunistas no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

KRUPSKAYA, Nadejda Konstantínovna. **A construção da pedagogia socialista**. São Paulo: Expressão popular, [1869–1939] 2017.

LÊNIN, Vladimir Ilitch. **Que fazer? Problemas Candentes do Nosso Movimento**. Obras escolhidas: Editorial Avante, 1977, s/p. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/lenin/1902/quefazer/fazer.pdf> último acesso 06/04/2021.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. Atividade. Consciência. Personalidade. Marxists Internet Archive. [1974] 2014.

MALRAUX, André. **Anti-memoires**. Paris: Gallimard, 1967, p. 531.

MANNHEIM, Karl. **Diagnóstico de nuestro tiempo**. 2ª ed. México, fondo de cultura, 1946.

MANNHEIM, Karl. **Ensaio de sociología de la cultura**. Madrid, Aguilar, 1957.

MAQUIAVEL, Nicolau. **O Príncipe**. Editora Bertrand Brasil: Rio de Janeiro, [1532] 1988.

MAQUIAVEL, Nicolau. **A arte da guerra**. São Paulo: Martins Fontes, [1521] 2006.

MARCEL, Gabriel. **Os Homens contra o humano**. Porto: Editora Educação Nacional, 1951.

MARTINS, Caio; PRADO, Fernando Correa; FIGUEIREDO, Isabel Mansur; MOTTA, Stefano; NEVES, Victor. A “ESTRATÉGIA DEMOCRÁTICO-POPULAR” E UM INVENTÁRIO DA ESQUERDA REVOLUCIONÁRIA. **Em**: IASI, Mauro; FIGUEIREDO, Isabel Mansur; NEVES, Victor (orgs.). A estratégia democrático-popular: um inventário crítico. Marília: Lutas Anticapital, [2013] 2019. p. 431.

MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach. Editorial “Avante!”, Edições Progresso Lisboa: Moscovo, [1845] 1982.

MARX, Karl. Prefácio de Para a crítica da Economia Política. **Em:** _____. Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos. (Col. Os Pensadores), São Paulo: Abril Cultural, [1859] 1974, p.134

MAZZEO, Antônio Carlos. **Sinfonia inacabada: a política comunista no Brasil**. São Paulo: Boitempo, editora Unesp, 1999.

MORAES FILHO, Evaristo. A proto-história do marxismo no Brasil. **Em:** MORAES, João Quartim; REIS, Daniel Aarão (orgs.). História do marxismo no Brasil: o impacto das revoluções. V. 1. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

NEUMANN, Franz. **Estado Democrático e Estado Autoritário**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1969, 269 p.

NEVES, Victor. DEMOCRACIA E REVOLUÇÃO Um estudo do pensamento político de Carlos Nelson Coutinho. 2016. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

PAIVA, Vanilda. **Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista**. São Paulo: Graal, [1985] 2000.

PINTO, Álvaro Vieira. **Consciência e realidade nacional**. Rio de Janeiro: ISEB, 1960, v.2, p. 284.

PISTORI, Edson C. Voto do relator. **Em:** GADOTTI, Moacir; ABRÃO, Paulo. Paulo Freire anistiado político. Ed,I: São Paulo, 2012. p. 23.

PISTRAK, Moisey Mikhailovich. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular [1925] 2000.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **O Problema Nacional do Brasil**. Rio de Janeiro: Editorial Saga, 1960.

RAMOS, Graciliano. Os amigos de Machado de Assis. Revista do Brasil. 1939.

REIS, Dalton Luiz de Menezes. Da Seara Vermelha à Reforma Agrária Popular: Elementos introdutórios para uma análise da relação entre o MST e a estratégia democrática e popular. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

ROMÃO, José Eustáquio. Eterna demanda do reencontro. **Em:** GADOTTI, Moacir (Org.). Paulo Freire: uma biobibliografia. Brasília: Unesco, 1996, p.246

SAUNDERS, Frances Stonor. **Quem Pagou a Conta?** Record, [1999] 2008. 560 pg.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, [1983] 2008, p.10

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. João Pessoa: Editora da UFPB, 7^a.ed., 2019. 207p.

SCHAPIRO, Jacob Salwyn. **Liberalismo**. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1965, p. 12.

SHULGIN, Viktor Nikolaevich. **Fundamentos da Educação Social**. São Paulo: Expressão Popular. [1924] 2022.

SOARES, Morena Gomes Marques. Em busca da “Revolução Brasileira” O democrático popular como expressão político-programática da formação da classe

trabalhadora. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

TORRES, Carlos Alberto. A voz do biógrafo latino-americano: uma biografia intelectual. **Em:** GADOTTI, Moacir (Org.). Paulo Freire: uma biobibliografia. Brasília: Unesco, 1996, p.118

TSETUNG, Mao. Obras Escolhidas de Mao Tsetung, Pequim, 1975, Tomo III, pág: 285-288.

TUMOLO, Paulo. O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível? Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 90, p. 239-265, Jan./Abr. 2005.

TUMOLO, Paulo. Trabalho, educação e perspectiva histórica da classe trabalhadora: continuando o debate. Revista Brasileira de Educação v. 16 n. 47 maio-ago. 2011.

TZU, Sun. **A arte da guerra**. L&PM Editora: Porto Alegre, [500 a.C.], 2000.

VELHO, Ricardo Scopel. AS TRANSFIGURAÇÕES DA EDUCAÇÃO NA TEORIA DE FLORESTAN FERNANDES: Escola e socialização política na formulação estratégica da revolução socialista. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Ideologia e Desenvolvimento Nacional**. 4a ed. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura (MEC) / Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), [1956] 1960. 54 p. Disponível em: <http://arcaz.dainf.ct.utfpr.edu.br/rea/files/original/1d78e87729679c6024338b571c2d4c3f.pdf> último acesso 12/Fev/2020.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente** (5a ed.). São Paulo: Martins Fontes. [1930] 1994.

WERRI, Ana Paula Salvador. A FORMAÇÃO POLÍTICA DO PARTIDO DOS TRABALHADORES NO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DA ESTRATÉGIA DEMOCRÁTICO-POPULAR. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

ZANELLA, J. L. Considerações sobre a Filosofia da Educação de Paulo Freire e o Marxismo. Quaestio - Revista de Estudos em Educação, [S. l.], v. 9, n. 1, 2010. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/170>. Último acesso: 11/maio/2021.

APÊNDICE A – TRADUÇÃO LIVRE DA ENTREVISTA AO IDAC

Conscientização e Revolução **Uma conversa com Paulo Freire¹⁹⁹**

INTRODUÇÃO

Aqui está o primeiro número da série de documentos no qual o IDAC começa a publicação. Confrontados pelos desafios que a prova da prática, do compromisso na ação concreta ergue contra toda teoria, nós acreditamos ser útil aprofundar um debate sobre a verdadeira significação da Ação Cultural pela Libertação. Nós nos propomos a inaugurar essa discussão através de uma conversa com Paulo Freire – o educador brasileiro cujo o trabalho serviu de ponto de referência à sistematização dessa pedagogia libertadora – na tentativa de restituir esse pensamento em toda a sua autenticidade e todo seu vigor.

A ação cultural pela libertação é a “práxis” dos homens que têm em vista a superação das alienações e restrições às quais são submetidos e sua afirmação enquanto sujeitos conscientes e criadores de seu próprio devir histórico. A conscientização é o método de trabalho. É uma pedagogia política, uma práxis de libertação, que pode ser definida por oposição a essa educação sistemática tradicional, a qual se funda sobre uma transferência autoritária do saber de um professor todo poderoso para os estudantes absolutamente ignorantes. A conscientização, no entanto, se apresenta como um processo educativo no sentido muito mais amplo. Ela recusa essa transmissão de um saber finito, acabado. Numa perspectiva libertadora, a educação é um ato de conhecimento, no qual o objeto é o mundo real, a realidade vivida cotidianamente pelos homens, que deve ser conhecido e transformado. E esse ato de conhecimento é um esforço comum, onde professores e estudantes se encontram numa relação de diálogo não autoritário.

Se tomamos a educação num senso mais rico e mais dinâmico da aquisição de uma capacidade crítica do conhecimento e de intervenção sobre a realidade, vemos imediatamente que não há educação neutra. Toda educação tem uma intenção, um objetivo que não pode ser outro senão político. Ou ela mistifica a realidade, tornando-a impenetrável e obscura, o que leva os homens a caminhar

¹⁹⁹ Esta entrevista faz parte de um dos cadernos publicados pelo Instituto de Ação Cultural no ano de 1973 (Genebra – Suíça). O título original é *Conscientisation et Révolution une conversation avec Paulo Freire*. A versão disponibilizada aqui foi traduzida livremente por Raizza Lopes e Vinícius Puccinelli e revisada por Danielle Soares Jesus e Vinícius Puccinelli.

cegamente por labirintos incompreensíveis, ou ela revela as estruturas econômicas e sociais que determinam as relações de exploração e de opressão entre os homens, o que faz saltar o labirinto e lhes permite abrir o próprio caminho. Nós somos então confrontados a uma opção irredutível: ou educar para a libertação, ou educar para a dominação.

Paulo Freire fez sua escolha. Ele é um pedagogo que se preocupa fundamentalmente dos processos de formação da consciência dos homens e do modo pelo qual essa consciência é determinada e condicionada, por sua vez, sua práxis, sua intervenção sobre a realidade. Ele compreende o processo educativo como sendo a transformação do mundo pela ação consciente dos homens que pressupõe também os métodos de ação específicos, essencialmente diferentes daqueles utilizados pela educação para a dominação.

Toda a forma de ensino e aprendizagem que se funda sobre um ditado da realidade não pode servir como instrumento de libertação. O objetivo não é o ditado, mas a leitura da realidade. Quando trabalhou com os camponeses analfabetos, Freire afirmou que o objetivo da alfabetização não está em aprender a ler e escrever um código linguístico, mas na leitura e na escrita (isto é, a compreensão e a ação de transformação) da realidade.

A educação sistemática tem uma tendência a desaparecer, tal como ela é compreendida agora, com a escola como lugar privilegiado de difusão do saber, com o professor como único intérprete autorizado de toda essa sabedoria acumulada ao longo dos séculos. Na verdade, a vida é a verdadeira escola e a educação é um processo permanente de compreensão do real, que se redefine e se enriquece continuamente ao fogo da ação e da luta contra a opressão. Todas as barreiras entre a escola e a vida têm que cair, porque essa desconexão é artificial e falsa. Não é mais que um exemplo entre muitos outros de separações impostas pela sociedade de classes, como a distinção entre trabalho manual e intelectual, teoria e prática, saber e ação. Contra essas fragmentações, nós devemos afirmar a unidade e a tensão dialética desses diversos elementos. Uma verdadeira teoria, por exemplo, não pode existir se ela não é uma reflexão sobre uma prática anterior, com o único objetivo de retornar para a prática, pois é na ação que a teoria se confirma ou se vê refutada, se desenvolve e se enriquece.

Na entrevista com Freire nós queríamos colocar em discussão certos pontos que mencionamos. Entretanto, para que essa reflexão tenha um sentido, é

necessário considerar como um convite ao diálogo, com todos aqueles que, na sua ação cotidiana são confrontados com esse tipo de problemas. Ao nosso ver, esse primeiro documento não faz senão inaugurar esse diálogo, sem o qual não haveria qualquer razão de ser.

CONSCIENTIZAÇÃO E REVOLUÇÃO: ESCLARECIMENTOS **NECESSÁRIOS**²⁰⁰

Uma conversa com Paulo Freire

Q: Apesar da aceitação crescente do teu pensamento nos Estados Unidos, na Europa e na América Latina é precisamente da América Latina, que foi teu ponto de partida teórico e prático, que vêm as críticas mais severas à teu respeito. Essas críticas se fundam em dois pontos: primeiramente, te reprovam por haver perdido o contato com a realidade latino-americana; em segundo lugar, te acusam de idealismo e reformismo. O que dizes?

R: Primeiro de tudo, eu gostaria de destacar que costumo levar a sério as críticas que me são endereçadas. Em face delas, eu não tomo o ar daqueles que se sentem atacados ou ofendidos. No entanto, existem algumas que, por sua falta de consistência, dificilmente merecem atenção. Eu não vejo, por exemplo, o porquê me preocupar com a acusação de ter rompido meu compromisso com a América Latina ao aceitar ser professor convidado na Universidade de Harvard... Ao contrário, eu me interesso decisivamente em críticas de fundo endereçadas ao conteúdo mesmo de meu pensamento pedagógico e político que me declaram como idealista, subjetivista, reformista. Me parece, entretanto, que aqueles que me classificam dessa maneira, se apoiam nas passagens ingênuas que podemos assinalar em alguns dos meus trabalhos – e que são hoje, objeto de minha própria crítica – e deveriam tentar estar atentos às etapas de minha evolução. De fato, em meus primeiros estudos, ao lado de ingenuidades, há também posições críticas. Ademais, eu não nutro a ilusão ingênua e pouco modesta de dar conta de um espírito crítico absoluto. Me parece que o essencial é ver qual dos dois aspectos – o ingênuo e o

²⁰⁰ Nesta tradução livre mantivemos a organização do texto com as abreviaturas “Q” para questão e “R” para resposta. Ficando implícito, por óbvio, que as respostas são todas de Paulo Freire. No que tange à formatação, mantivemos quase todos os critérios como aparecem no documento original (grifos, aspas e etc.), exceto as citações de títulos de obras, que diferentemente do documento original optamos em usar itálico para não confundir o leitor.

crítico – está sendo imposto como e quando, e à medida que se desenvolve a minha práxis e a minha reflexão.

Q: Mesmo assim, nos parece que a acusação de idealismo se apoia numa base real, se pensarmos na experiência histórica do movimento de conscientização de massas ocorrida no Brasil nos anos de 1962 a 1964. A essa altura, a politização extremamente rápida de grandes camadas populares obtidas através do programa de alfabetização não foi suficiente para oferecer uma resistência válida ao golpe de estado militar que varreu as esperanças despertadas junto aos camponeses e subproletários urbanos por essa tomada de consciência. Se estamos de acordo que a tomada de consciência por uma situação de opressão não é suficiente para mudar essa realidade, na experiência brasileira, deveria se ter desenvolvido, desde o início, toda uma política de organização das massas populares, com uma estratégia capaz de orientar sua ação de transformação social e política.

R: De fato, um dos pontos mais fracos do meu trabalho, sobre os quais eu faço minha autocrítica, se refere a esse processo de conscientização. Em certa medida, sobretudo nos meus primeiros trabalhos teóricos, não fiz nenhuma referência, ou quase nenhuma, ao caráter político da educação e eu negligenciei o problema das classes sociais e suas lutas. Abri o caminho à todo tipo de interpretações e de práticas reacionárias, que constituem tantas distorções do que a conscientização deve verdadeiramente ser. No entanto, muitas vezes fui criticado não pela falta de clareza nas análises e/ou pelas bases teóricas da conscientização. Bem ao contrário, muitas dessas críticas revelam a posição objetivista mecanicista, por essa razão antidialética, por parte daqueles que as formulam. Enquanto mecanicistas, negam a verdadeira realidade da consciência, recusam por consequência, a própria conscientização. Eu gostaria de então de reiterar que, procuro superar minhas debilidades, não vejo nenhuma razão para recusar o papel da conscientização no processo revolucionário.

Q: Nós concordamos contigo que frequentemente essas críticas foram inspiradas por aquilo que chamas de posições mecanicistas e objetivistas. E, portanto, Marx salientou que a situação revolucionária implica não somente os fatores objetivos (a existência de uma realidade de opressão imposta às classes ou grupos sociais que são a “negação viva” desse sistema explorador), mas também

dos fatores subjetivos (a consciência dessa realidade de opressão da parte das classes exploradas e sua disposição de agir para derrubar essa ordem estabelecida). Contudo, os últimos anos foram marcados por um tipo de eclipse no polo subjetivo dessa relação dialética (com a crença que a ação revolucionária só seria possível após o advento integral de certas condições infra-estruturais, como por exemplo o pleno desenvolvimento do capitalismo nos países da periferia como uma condição preliminar à transição para o socialismo) ou por um tipo de perversão do elemento subjetivo, ou pelo voluntarismo stalinista, ou por uma superestimação da capacidade de ação de pequenos grupos de vanguarda apartados das massas no “foquismo”. Entretanto, o fracasso histórico do objetivismo e de seus desvios subjetivistas repousaram ao centro do debate político contemporâneo como agente de transformação da realidade. A teu ver, como se coloca esse problema?

R: Essa questão nos posiciona no coração mesmo de um dos problemas fundamentais que sempre preocupou a filosofia, em particular a moderna. Eu me refiro a questão das relações entre sujeito e objeto; consciência e realidade; pensamento e ser; teoria e prática. Toda tentativa de compreender essas relações com base no dualismo sujeito-objeto, negando sua unidade dialética, é incapaz de explicar, de forma satisfatória, essas relações. Ao romper com a unidade dialética sujeito-objeto, a visão dualista implica a negação da objetividade, seja ao submetê-la aos poderes de uma consciência que a criará ao seu bel-prazer, seja da realidade da consciência, transformada então, numa simples cópia da objetividade. Na primeira hipótese, nos toca o erro subjetivista ou psicologista, expressão de um idealismo anti-dialético pré-hegeliano; na segunda nós temos feito o objetivismo mecanicista, igualmente anti-dialético. Para dizer a verdade, nem a consciência não é a cópia da realidade, nem a realidade é uma construção caprichosa da consciência. É apenas através da compreensão da unidade dialética na qual se encontram solidariamente subjetividade e objetividade que nós podemos escapar do erro subjetivista e também do erro mecanicista e, então, nos dar conta do papel da consciência ou do “ser/estar consciente” na transformação da realidade.

Como explicar, por exemplo, em termos subjetivistas, a posição dos seres humanos enquanto indivíduos, geração ou classe social, face às situações históricas dadas, nas quais eles “entram” independentemente de sua consciência ou de sua vontade? Como explicar, por outro lado, o mesmo problema a partir de um ponto de vista mecanicista? Se a consciência criou arbitrariamente a realidade, uma geração

ou uma classe social, poderia - ao recusar a situação dada que ela começa a viver – transformá-la através de um simples gesto significativo. Pelo contrário, se a consciência fosse apenas um mero reflexo da realidade, a situação dada permaneceria eternamente como situação dada, seria um “sujeito” auto-determinado, do qual os seres humanos não seriam mais do que objetos dóceis. Em outras palavras, a situação dada mudaria por si só. Isso implicaria admitir a história como uma entidade mítica, exterior e superior aos seres humanos, capaz de lhes comandar caprichosamente de fora e de cima. Eu me lembro agora do que Marx disse em *A Sagrada Família*:

“A história não faz nada, não possui nada, não possui ponto de imensa riqueza, não liberta nenhuma classe dessas lutas: quem faz tudo isso, que possui e luta é o próprio homem, real, vivo; não é a história que utiliza o homem como um meio para trabalhar seus objetivos – como se fosse um ser à parte – pois, a história é apenas a atividade do homem que persegue seus objetivos”.

Na verdade, quando somos confrontados com a situação dada na qual nós “entramos” independentemente de nossa consciência, nós encontramos a condição concreta, que nos coloca um desafio. A situação dada, enquanto situação problemática, implica isso que eu nomeei no meu último livro *A pedagogia do oprimido*, o “inédito viável”, ou seja, o futuro a ser construído. A realização do “inédito viável” que requer a superação da posição de bloqueio – constituída pela condição concreta, na qual vivemos independentemente de nossa consciência – não se verifica no entanto, se não na práxis. Isso significa que deve ser enfatizado, que os seres humanos não superaram a situação concreta, a condição na qual eles se encontram unicamente por suas consciências ou intenções, por melhores que elas sejam.

A possibilidade que eu tive de transcender os limites estreitos de uma cela de 1,70 de comprimento por 60 centímetros de largura, na qual eu estava preso depois do golpe de estado brasileiro em abril de 1964, não foi suficiente para mudar minha condição de prisioneiro. Estive na cela, privado de liberdade, mesmo que eu pudesse imaginar o mundo de fora. Mas, por outro lado, a práxis não é a ação cega, desprovida de intenção ou de finalidade. É a ação e a reflexão.

Os homens e as mulheres são seres humanos porque eles são constituídos historicamente como seres da práxis e, nesse processo, eles se tornam capazes de transformar o mundo, atribuindo-lhe um significado. Como seres da práxis, ao

assumir a situação concreta onde nos encontramos, como uma condição que coloca um desafio que nós somos capazes de modificar essa significação por nossa ação. É por isso que uma práxis verdadeira é impossível no vazio anti-dialético ao qual conduz toda dicotomia sujeito-objeto. Essa é a razão pela qual o subjetivismo e o objetivismo mecanicista são sempre obstáculos a um processo revolucionário autêntico, pouco importando as formas concretas que elas se apresentam na práxis. Nesse sentido, o subjetivismo que se desgasta na simples denúncia verbal das injustiças sociais, prega a transformação das consciências, deixando, entretanto, intactas as estruturas da sociedade. É tão negativo quanto o mecanicismo voluntarista que, despreza a rigorosa e permanente análise científica da realidade objetiva, se faz igualmente subjetivista na medida em que “age” sobre uma realidade inventada.

É precisamente esse objetivismo mecanicista que descobre o “idealismo” ou o “reformismo” em toda referência ao papel da subjetividade no processo revolucionário. No fundo, essas expressões, ainda que diferentes, possuem a mesma fonte ideológica - a pequena burguesia.

O objetivismo mecanicista é uma distorção grosseira da posição marxista, no que concerne a questão fundamental das relações sujeito-objeto. Para Marx, essas relações são contraditórias e dinâmicas. Sujeito e objeto não se encontram dicotomizados nem constituem uma identidade, mas uma unidade dialética. A mesma dialética onde se encontram teoria e prática.

Q: Tu acreditas que a tomada de consciência de uma situação de exploração pode ter lugar nisso que tu chamas de “contexto teórico”, como os “Círculos de Cultura” da experiência brasileira, onde um grupo de camponeses analfabetos que ao mesmo tempo em que aprendem a ler um código linguístico, procedem uma decodificação da realidade sócio-histórica, ao dar-se conta que seu analfabetismo é apenas um aspecto de todo um processo de exploração econômica e social ao qual eles são submissos? Ou melhor, tu acreditas que essa tomada de consciência, essa aprendizagem a ler e a escrever sua própria realidade só é possível na e pela prática transformadora dessa realidade de opressão?

R: A resposta para essas questões requer algumas considerações preliminares. Tentemos primeiramente ver no que consiste o “contexto teórico”.

Nosso ponto de partida é a constatação que nem o subjetivismo, de um lado, nem o objetivismo mecanicista, de outro, são capazes de explicar corretamente esse problema que, ao fundo, é o mesmo que esse ao qual nós acabamos de nos referir. E eles não são capazes porque, ao dicotomizar o sujeito do objeto, eles dicotomizam automaticamente a prática da teoria, ao quebrar a unidade dialética já mencionada. Separada da prática, a teoria se torna um simples verbalismo; apartada da teoria, a prática é apenas ativismo cego. É por isso que não existe práxis autêntica fora da unidade dialética ação-reflexão, prática-teoria. Da mesma forma que não há “contexto teórico” verdadeiro que não seja na unidade dialética com o “contexto concreto”. Nesse contexto, onde os fatos ocorrem, nos encontramos envolvidos e “encharcados” pelo real, mas sem necessariamente nos dar conta da razão de ser desses fatos de uma forma crítica. No “contexto teórico”, tomando alguma distância a respeito do concreto, nós buscamos a razão de ser dos fatos.

No “contexto concreto” nós somos sujeitos e objetos em relação dialética com o objeto; no “contexto teórico” nós desempenhamos o papel de sujeitos da relação sujeito-objeto que se localiza no “contexto concreto” para, ao retornar a esse aqui, agir melhor, como sujeitos em relação à um objeto.

Esses momentos constituem a unidade - e não a separação - entre a prática e a teoria; a ação e a reflexão. Entretanto, visto que esses momentos só podem verdadeiramente existir como unidade e enquanto processo de tornar-se isso que, a um dado momento, é o ponto de partida, não somente exige o outro, mas já o contém. É por isso que a reflexão é legítima quando nos remete, como sublinha Sartre, ao concreto cujos fatos ela procura esclarecer, possibilitando-nos, assim, agir mais eficazmente sobre eles. Ao lançar luz sobre uma ação que foi realizada ou que está sendo realizada, a reflexão autêntica esclarece, ao mesmo tempo, a ação que virá que constitui seu teste e que, a sua vez, deve estar aberta a uma nova reflexão. Não há outra atitude para quem participa de um contexto teórico, enquanto sujeitos que buscam transcender os diferentes níveis de opinião que se constituem na relação estabelecida no contexto concreto. Pouco importa que, num dos polos da relação de conhecimento, se encontre os trabalhadores rurais ou urbanos, ou os estudantes universitários. O esforço de desmistificação da realidade deverá ser o mesmo.

Diante de todas essas considerações, me parece claro que os camponeses analfabetos não precisam de um contexto teórico - no nosso caso, os “Círculos de

Cultura” – para realizar a tomada de consciência de sua situação objetiva de oprimidos. Essa tomada de consciência ocorre no contexto concreto. É através da experiência cotidiana, com toda a tragédia que ela assume, que eles se tornam conscientes de sua condição de oprimidos. Mas o que a sua consciência, feita na imersão em seu cotidiano, não lhes dá, é a razão de ser de sua própria condição de explorados.

Essa é uma das tarefas centrais que nós devemos realizar no contexto teórico. Por outro lado, precisamente porque a consciência só se transforma na práxis, o contexto teórico não pode se reduzir a um centro de estudos “não engajado”. O Círculo de Cultura deve encontrar as vias, que cada realidade local indicará, através das quais se prolongará como centro da ação política. Se uma transformação radical das estruturas da sociedade, que explicam a situação objetiva nas quais se encontram os camponeses, não tem lugar, eles permanecerão os mesmos, explorados da mesma forma, pouco importa que muitos dentre eles tenham alcançado conhecer a razão de ser de sua própria realidade. Para dizer a verdade, o desvelamento da realidade que não está orientado para uma ação política clara e nítida sobre essa mesma realidade carece, muito simplesmente, de sentido. É verdade que esse conhecimento transformador não é possível no contexto cotidiano. É unicamente na unidade da práxis e da teoria, da ação e da reflexão, que nós podemos superar o caráter alienador da cotidianidade, como expressão do nosso modo espontâneo de nos mover no mundo ou como resultado de uma ação tornada mecânica e burocrática. Nessas duas expressões da vida cotidiana, não conseguimos alcançar um conhecimento irreduzível dos fatos, dos quais mal nos damos conta. Daí a necessidade que sentimos, por um lado, de ir além da mera percepção da presença dos fatos, procurando não só a interdependência entre eles, mas também as partes constituintes da totalidade de cada um, e, por outro lado, a necessidade que sentimos de estabelecer um controle permanente da nossa atividade de pensamento.

Eis que, em última análise o movimento dialético, não compreensível do ponto de vista do subjetivismo e também da perspectiva do objetivismo mecanicista, que se coloca como exigência fundamental a todo esforço de conhecimento da realidade. Esse movimento implica, de um lado, que o sujeito da ação possua os instrumentos teóricos necessários para empreender o conhecimento da realidade e,

de outro lado, que ele reconheça a necessidade de os readaptar em função dos resultados obtidos com sua aplicação. Eu quero dizer com isso que, os resultados do ato de conhecimento do sujeito devem constituir as normas de julgamento de seu próprio comportamento cognitivo.

Q: Se nós compreendemos bem, tu estás postulando o compromisso político do cientista como uma condição essencial à “cientificidade” de seu saber. Assim como para ti, uma ciência apolítica seria apenas um “falso saber”?

R: Na verdade, todo o pesquisador digno desse nome sabe muito bem que a assim chamada neutralidade da ciência, de onde deriva a não menos famosa imparcialidade do cientista com sua criminosa indiferença ao destino dado a suas descobertas, é apenas um dos mitos necessários das classes dominantes. É por isso que, vigilante e crítico, ele não deve confundir a preocupação com a verdade, que deve caracterizar todo o esforço científico sério com o mito dessa neutralidade. Por outro lado, procurando conhecer a realidade, o pesquisador crítico e vigilante não deve pretender “domesticá-la” aos seus objetivos. O que ele quer é a verdade da realidade e não a submissão dessa à verdade dele. Nós não podemos responder ao mito da neutralidade da ciência e da imparcialidade do cientista com a mistificação da verdade, mas com respeito à verdade. De fato, no momento mesmo onde deixamos nos seduzir por essa falsificação da realidade, deixamos de ser críticos e a ação resultante de tais “falsos” conhecimentos não terá sucesso. Tanto crítico e engajado quanto rigoroso deve ser o investigador, o que não quer dizer que sua análise deve ter um perfil conclusivo ou definitivo da realidade social, entre outras razões, pelo fato mesmo que essa, por existir, deve estar em devir. Essa atitude vigilante caracteriza o investigador crítico, aquele que não se satisfaz de aparências enganosas. Ele sabe muito bem que o conhecimento não é qualquer coisa dada ou findada, mas que é um processo social, que exige a ação transformadora dos seres humanos sobre o mundo. Por isso, ele não pode aceitar que o ato de conhecer se esgote na simples narração da realidade, menos ainda, o que seria pior, na proclamação de que isso que existe deve ser o que deve existir. Muito pelo contrário, ele quer transformar a realidade, a fim de que o que está acontecendo de uma determinada maneira dê lugar para que comece a acontecer de maneira diferente.

Q: Se consideramos as massas apenas no nível de seu “contexto concreto” sem lhes dar a possibilidade de ascender à uma visão crítica desse contexto, essas massas serão condenadas necessariamente à uma opção reformista?

R: Na medida em que não nos damos conta da unidade dialética subjetividade-objetividade, eles não podem compreender esse fato tão evidente: o modo de ser das classes dominadas não pode ser compreendido por elas mesmas, mas deve ser considerado na sua relação dialética com as classes dominantes. Ao proceder dessa forma, atribuem a tendência de classes dominadas com soluções reformistas à uma espécie de incapacidade natural. Na verdade, as classes dominadas se tornam reformistas na relação com as classes dominantes, na situação concreta onde elas se encontram. Mergulhadas na alienação de sua cotidianidade, elas não conseguem alcançar espontaneamente a consciência de si enquanto “classe para si”.

Q: Podemos dizer que essa tarefa incumbe precisamente o partido revolucionário?

R: Essa é, em última análise, uma das tarefas fundamentais do partido revolucionário que está engajado na busca da organização consciente das classes oprimidas que, por superar o estado de “classe em si” elas se tornam “classe para si”. Um dos aspectos fundamentais dessa tarefa consiste no fato que as relações entre o partido revolucionário e as classes oprimidas não são a relação entre um polo portador de uma consciência histórica e um outro vazio de consciência ou portador de uma “consciência vazia”. Se fosse assim, o papel do partido revolucionário seria esse de transmitir uma consciência às classes dominadas e essa transmissão significaria preencher suas consciências com a consciência de sua classe. Na realidade, as classes sociais dominadas não são vazias de consciência, nem suas consciências são um depósito vazio. Manipuladas pelas classes dominantes com as quais elas estão em relação, ao lhes imitar e internalizar seus mitos, as classes dominadas refletem uma consciência que não lhes é própria. Daí sua tendência reformista trespassada pela ideologia das classes dominantes, suas aspirações, em grande parte não correspondem a seu ser autêntico. Elas são super-

impostas através dos meios mais diversificados de manipulação social. Tudo isso lança um desafio ao partido revolucionário que deve desempenhar um papel pedagógico indiscutível.

Q: É preciso, no entanto, estar consciente que a atribuição desse papel pedagógico ao partido revolucionário comporta implicitamente um certo risco de manipulação de massas.

R: Esse risco existe, é verdadeiro, mas temos que nos lembrar que a pedagogia de um partido revolucionário não pode jamais ser a mesma essa dos partidos reacionários, da mesma forma que seus métodos de ação devem ser, obrigatoriamente, diferentes. Os partidos reacionários devem, necessariamente, evitar por todos os meios, a constituição da consciência de classe entre oprimidos. O revolucionário, ao contrário, encontra aí uma das suas tarefas mais importantes.

Finalmente, me parece necessário afirmar que, enquanto se analisa o papel que pode desempenhar o contexto teórico na radicalização crítica da tomada de consciência que se verifica no contexto concreto, eu não quero dizer que o partido revolucionário deve criar, numa situação histórica qualquer, os contextos teóricos, como se fosse “escolas revolucionárias” para em seguida fazer a revolução. Eu não fiz afirmações como essas antes. O que eu disse e o que eu repito agora é que o partido revolucionário que se recusa a aprender com as massas populares, ao quebrar a unidade dialética entre ensinar e aprender, não é mais revolucionário, pois ele se tornou elitista. Ele esqueceu uma advertência fundamental de Marx, na sua terceira tese de Feuerbach: ... “O educador mesmo precisa ser educado”.

Q: Falemos um pouco, se tu quiseses, desse termo que tu criaste – CONSCIENTIZAÇÃO – e que se tornou objeto de toda a sorte de interpretações ambíguas ou de distorções. Alguns se perguntam se as classes dominantes não poderiam, elas mesmas, “conscientizar o povo”. Outros, que desenvolvem as ditas ações revolucionárias em relação às massas, reivindicam também essa palavra. Enfim, há muitos que consideram a conscientização como uma varinha mágica capaz de “curar” a injustiça social ao somente modificar a consciência dos homens. Tu poderias, uma vez mais, esclarecer essas mistificações e nos restituir o verdadeiro conteúdo da conscientização?

R: Em primeiro lugar, quero dizer que é impossível considerar a conscientização de uma forma correta, como se ela fosse apenas um “hobby” intelectual ou a constituição de uma racionalidade desconectada do concreto. O esforço de conscientização que se identifica com a ação cultural para a libertação, é um processo, pelo qual, na relação sujeito-objeto, muitas vezes mencionada ao longo dessa entrevista, o sujeito se torna capaz de apreender, em termos críticos, a unidade dialética entre si e o objeto. Daí porque nós afirmamos que não há conscientização fora da práxis e fora da unidade teoria-prática, reflexão-ação.

Por outro lado, enquanto engajamento desmistificador, a conscientização não pode ser empreendida pelas classes sociais dominantes, que não podem fazer por causa da sua condição mesma de classes dominantes. A ação cultural que essas classes podem desenvolver é necessariamente aquela que, ao mistificar a realidade da consciência mistifica a consciência da realidade. Seria ingênuo esperar que as classes coloquem em prática ou mesmo estimulem uma forma de ação que ajude as classes dominadas a se assumir como tais. Há que se dizer novamente que, esse aqui é um “que fazer” próprio à vanguarda revolucionária, desde que não caiamos nas tentações da pequena burguesia do objetivismo mecanicista. Na verdade, para os mecanicistas, as classes dominadas estão aqui, como objetos, a serem liberados por eles, enquanto sujeitos da ação revolucionária. O processo de liberação é, para eles, qualquer coisa mecânica. Daí o seu voluntarismo. Daí sua confiança mágica na ação militarizada dicotomizada da ação política. É por isso que é mais fácil para eles realizar centenas de ações perigosas, mesmo que não tenham qualquer significado político, ao invés de dialogar com um camponês durante dez minutos...

Mas, há que se destacar que a conscientização não pode escapar, aventureiramente, aos limites que a realidade histórica lhe impõe. É dizer que, o esforço da conscientização não é possível na desconsideração do “viável histórico”. Na realidade, as vezes a ação popular que parte do desvelamento das estruturas opressivas de uma dada sociedade concreta, mas parcial, não é a expressão política do “viável histórico”. Em outros termos, pode acontecer que as massas populares se deem conta das razões mais imediatas que expliquem um fato particular, mas que elas não percebam, ao mesmo tempo, as ligações entre esse fato particular e a

totalidade da qual participa, onde se encontra o “viável histórico”. Nesse caso, embora adaptado ao fato “B”, a ação “A” pode, entretanto, não ser adequada do ponto de vista da totalidade. Seria o caso, por exemplo, de uma ação que embora sendo politicamente válida do ponto de vista de uma determinada área local, não o seria do ponto de vista das exigências de todo um país.

Q: Essa observação sobre a dificuldade de apreender a totalidade que contém o viável histórico e de organizar os diversos elementos que a constituem, nos parece fundamental. Na realidade, para assegurar sua dominação, as classes dominantes precisaram dividir os oprimidos, lhes colocando uns contra os outros. Assim, nos Estados Unidos, no início do movimento de libertação do povo negro, o inimigo principal era tão simplesmente o branco, enquanto que, por outro lado, os trabalhadores brancos constituíam uma das camadas mais racistas da sociedade americana. O mesmo fenômeno se reproduziu, com diferentes dados, no choque que observamos na América Latina entre os interesses imediatos do proletariado urbano-industrial e as reivindicações dos trabalhadores do campo, quando evidentemente seu interesse profundo permite a identificação de um inimigo principal comum. Nós acreditamos que a superação das visões parciais e fragmentadas implicam precisamente a assunção pelas massas oprimidas da “consciência de classe”. Como tu vês esse processo?

R: Eu começarei por dizer novamente que da mesma forma que esse não pode ser um “que fazer” fragmentado, espontaneísta ou paternalista, o trabalho de conscientização exige daqueles que se dedicam a ela uma percepção clara das relações entre totalidade e parcialidade; tática e estratégia; prática e teoria. Esse trabalho demanda ainda uma não menos clara visão que a vanguarda revolucionária deve ter de seu próprio papel, de suas relações com as massas populares. Nessas relações, a vanguarda deve tomar cuidado para não cair seja no liberalismo ou na falta de organização, seja no autoritarismo burocrático. Na primeira hipótese, ela não será capaz de conduzir ao processo revolucionário que se desintegraria em ações dispersas; na segunda, ao asfixiar a capacidade de ação consciente das massas ela lhes transformaria em simples objetos de sua manipulação. Nos dois casos, não haveria ponto de conscientização.

Analisemos, agora, como se pode fazer a superação pelas massas populares do estado de “consciência das necessidades de classe” onde espontaneamente elas se encontram para alcançar o estado de “consciência de classe”. A “discrepância dialética” entre esses dois estados coloca indiscutivelmente um desafio à vanguarda revolucionária. Essa “discrepância dialética” é o “espaço” ideológico onde se encontram as classes dominadas, na sua experiência histórica, entre o momento no qual, enquanto “classe em si” elas não agissem de acordo com seu ser e aquele em que assumem como uma “classe para si”, elas tomam consciência da missão histórica que lhes é própria. É apenas nesse momento que suas necessidades se definem como interesse de classe.

Nós estamos aqui diante de um problema difícil: de uma parte, a consciência de classe não se engendra espontaneamente, fora da práxis revolucionária; mas de outra parte, essa práxis implica uma consciência clara do papel histórico da classe dominada. Marx ressalta em *A Sagrada Família* a ação consciente do proletariado na sua própria abolição enquanto classe, pela abolição das condições objetivas que o constituem. Na realidade, a consciência de classe exige uma prática de classe que, por sua vez, engendra um conhecimento a serviço dos interesses da classe.

Ao passo que a classe dominante, enquanto tal, constitui e reforça a consciência de si no exercício do poder econômico, político e sociocultural, com o qual ela se impõe à classe dominada e a alinha sobre suas posições, esta só pode alcançar a consciência de si através da práxis revolucionária. Nesse processo, a classe dominada se torna “classe para si” e, ao agir de acordo com seu SER, não somente ela começa a conhecer de uma forma diferente daquela que conhecia anteriormente, mas também que anteriormente ela não conhecia. É por isso que a consciência de classe não é um puro estado psicológico, nem a simples sensibilidade que têm as classes para o que se opõe às suas necessidades e interesses, ela implica sempre um conhecimento de classe. O conhecimento, entretanto, não se transfere. Ele se cria na e pela ação sobre a realidade. A superação dessa contradição dialética, ao exigir uma pedagogia revolucionária, exige também que as relações entre o partido revolucionário e as classes dominadas se verifiquem de uma maneira tal que, sendo o partido a “consciência

crítica" das massas populares, não coloca obstáculos ao processo de criticidade de classe.

Q: Nós poderíamos concluir essa conversa retornando ao problema da organização do partido revolucionário. Tu poderias sistematizar tua crítica em direção às formas de ação política que são feitas em detrimento de uma participação consciente e criativa das massas populares e que se baseiam, como já disseste, numa concepção pequeno-burguesa da relação entre a vanguarda e as massas?

R: Eu acredito que um dos problemas mais difíceis que um partido revolucionário enfrenta na preparação dos seus quadros militantes consiste em ultrapassar o fosso que existe entre a opção revolucionária formulada pelos militantes e a sua prática, que nem sempre é verdadeiramente revolucionária, que se torna assim contraditória em relação à sua expressão verbal. É nesse sentido que seus erros metodológicos são sempre a expressão profunda de uma certa visão ideológica. Na medida, por exemplo, onde eles guardam no fundo deles mesmos o mito da "incapacidade natural" das massas populares, sua tendência é de desprezar, de recusar o diálogo com eles e de ser somente seus educadores. Ao agir desse modo, eles só fazem reproduzir a dicotomia, típica de uma sociedade de classes, entre ensinar e aprender, na qual a classe dominante "ensina" e a classe dominada aprende. Eles se recusam a aprender com o povo e começam a dar opiniões, a depositar nas massas o saber revolucionário.

Por causa de tudo isso, eu estou convencido de que o esforço de esclarecer o que é o processo de ideologização deve constituir um dos pontos necessários na introdução a todos os seminários de preparação de militantes, simultaneamente com o exercício da análise dialética da realidade. Ao proceder dessa forma, o seminário se torna uma ocasião para a qual os participantes são convidados a superar suas visões ingênuas e parciais da realidade, ao substituí-la por uma visão crítica e abrangente, se comprometendo também num processo de esclarecimento ideológico. Se dão conta que o diálogo com o povo, na ação cultural pela libertação, não é uma formalidade, mas uma condição indispensável ao ato de saber se nossa opção é genuinamente revolucionária. Tomam consciência que é impossível a dicotomia entre a intenção do militante, que é política, e seus métodos, as técnicas e

procedimentos através dos quais essa intenção se traduz na prática. Na verdade, a opção política do militante determina o caminhar de sua expressão. Haverá sempre diferenças radicais entre um militante de esquerda e um militante de direita, na utilização que eles poderão fazer de um projetor de slides. Uma grande parte dos obstáculos que impedem uma ação político-revolucionária correta, provém da contradição entre a opção revolucionária e o uso de métodos de ação que correspondem a uma prática de dominação.

Se minha opção é revolucionária, me é impossível considerar o povo como objeto de meu ato de libertação. Se, por outro lado, minha opção é reacionária, o povo não será mais do que um simples instrumento de minha ação pela preservação do *status quo*, onde eu quero somente aportar algumas reformas. A ação político-revolucionária não pode imitar a ação político-dominadora. Antagonistas nos seus objetivos, elas se opõem e se diferenciam não somente pelas consequências práticas dos métodos escolhidos mas também pela utilização que elas fazem de ajudas e alianças que elas se beneficiam.

APÊNDICE B – CRONOLOGIA RESUMIDA

CRONOLOGIA RESUMIDA DE PAULO FREIRE²⁰¹

Ano	Vida e Obra	Fatos históricos
1921	Na cidade de Recife, estado de Pernambuco, nasce Paulo Reglus Neves Freire (19 de setembro), o quarto filho de Joaquim Temístocles Freire, capitão da Polícia Militar de Pernambuco e de Edeltrudes Neves Freire.	A década de 1920 é marcada pelo refluxo da I guerra mundial, da gripe espanhola, consolidação da URSS, crise 1929 dentre outros acontecimentos. No Brasil, devido à grande migração de trabalhadores fabris, surgem as primeiras organizações anarquistas e comunistas (como o Partido Comunista Brasileiro, p.ex.).
1931	Afetada pela crise de 1929, a família de Freire é obrigada a fixar residência em Jaboatão (há 18 quilômetros de Recife), onde Freire, na época com 10 anos, vive sua infância.	Efeitos devastadores atingem a maioria dos países como resultado de uma das grandes crises cíclicas do capital em 1929 que, a partir das medidas contrarrestantes da burguesia, culminará, mais tarde, na II guerra mundial.
1934	Falece Joaquim Temístocles, Pai de Paulo Freire. O que coloca a família em condições materiais austeras. Nos anos que seguem, com idas e vindas, Freire luta, com muito empenho de sua mãe, para conseguir concluir seus estudos colegiais.	As medidas adotadas, na década de 1930, para superar a crise de acumulação de capital faz eclodir inúmeros confrontos armados ao longo do mundo, como a guerra civil espanhola, por exemplo. No Brasil, o cenário político é intensamente conturbado com crescimento do fascismo, golpe de Getúlio Vargas, dentre outros acontecimentos importantes que marcam a história do país.
1943	Ingressa na Faculdade de Direito do Recife. Neste tempo já lecionava	

²⁰¹ Esta cronologia, por ser resumida, não contém todos os textos da vasta obra de Freire. Destacamos aqueles de maior importância na transformação de seu pensamento, ou aqueles que, mesmo não assumindo maior relevância em sua obra, preparam sínteses que são desenvolvidas posteriormente nas obras principais. Uma biobibliografia detalhada pode ser encontrada especialmente em Gadotti (1996), que serviu de principal referência para a montagem deste quadro.

	língua portuguesa no Colégio Oswaldo Cruz, no qual foi aluno. No ano seguinte, casa-se com Elza Maria Costa Oliveira com quem teria cinco filhos: M ^a Madalena, M ^a Cristina, M ^a de Fátima, Joaquim e Lutgardes.	
1947	Assume como diretor na Divisão de educação e cultura do Serviço Social da Indústria (SESI). Trabalhará por 10 anos neste espaço. As experiências educacionais vividas neste tempo aparecerão refletidas em suas obras.	No Brasil, sob governo de Eurico Gaspar Dutra, setores da classe trabalhadora são perseguidos. Uma das consequências é a cassação do PCB, o que lança os comunistas brasileiros à ilegalidade.
1954	É promovido à superintendência do setor de educação e cultura do SESI, onde permanece até 1957.	Funda-se a Liga da Emancipação Nacional no Rio de Janeiro com o objetivo de ampliação, coordenação e unificação das lutas nacionalistas. Este grupo somado a outras iniciativas, como o Grupo de Itatiaia, se desdobrarão, em 1955, no Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) que será um grande centro de formação política para Freire.
1955/56	É nomeado como membro do Conselho Consultivo de Educação do Recife.	É fundado pelo Papa Pio XII, através da reivindicação dos bispos da América Latina e Caribe, o Conselho Episcopal Latino-Americano (CELAM). Organismo que promoverá anos depois as Conferências Gerais do Episcopado Latino-Americano, eventos com grandes reverberações nas organizações da esquerda católica, bem como seus pensadores.
1959	Presta concurso público para a cadeira de História e Filosofia da Educação de Belas Artes de Pernambuco. Escreve, para esse concurso, uma tese	Em Cuba, no dia 1º de Janeiro, é destituído o ditador Fulgencio Batista pela força revolucionária do Movimento 26 de Julho liderado por Fidel Castro.

	chamada <i>Educação e atualidade brasileira</i> . Reconhecido como seu primeiro trabalho de fôlego, no qual Freire usa como base para escritos posteriores.	
1960	Assumindo a direção da Divisão de Pesquisa, inicia sua participação no Movimento de Cultura Popular junto à Prefeitura do Recife.	Em maio, é constituído o Movimento de Cultura Popular (Recife) que tinha como alguns de seus focos a alfabetização de adultos e a educação de base. Foi criado por estudantes universitários, artistas e intelectuais, em ação conjunta com a prefeitura, na época ocupada por Miguel Arraes. Foi extinto pela ação da ditadura de 1964.
1961	Apesar de não ter entrado para a vaga no concurso prestado, realiza diversos trabalhos para a Universidade do Recife, onde, neste ano, é nomeado professor de Filosofia e História da Educação da Faculdade de Filosofia. Assume, também, o cargo de diretor da divisão de Cultura e Recreação do Departamento de Documentação e Cultura da Prefeitura Municipal do Recife. Escreve diversos textos menores como <i>A propósito de uma administração pública</i> , <i>Primeiro livro do monitor</i> , <i>Escola primária para o Brasil</i> , entre outros.	Após poucos meses de governo, o presidente da República Jânio Quadros renuncia. Aumentam as tensões políticas no país e setores militares se mobilizam contra a posse do vice-presidente João Goulart.
1962/63	Inicia a experiência conhecida como “as 40 horas de Angicos (RN)” que o trará notoriedade nacional. Desenvolve o método de alfabetização em outros lugares como no Gama – DF e Mossoró (RN). Ingressa no Conselho Estadual de Educação de	É criado o Serviço de Extensão Cultural (SEC) na, então, Universidade do Recife, com vistas a avançar em um projeto de Universidade Popular.

	Pernambuco, formando um grupo que se auto-intitulava “Conselheiros Pioneiros”. Escreve <i>Conscientização e alfabetização uma nova visão do processo</i> .	
1964	Trabalhando para o MEC pelo governo de João Goulart, prepara o Programa Nacional de Alfabetização, alçando seu método ao plano federal. Porém, com a ditadura, é perseguido e se vê obrigado a sair do país indo, primeiramente, em outubro, à Bolívia e depois, em novembro, ao Chile. Neste país inicia trabalhando como assessor do economista Jacques Chonchol, na época presidente do Instituto de Desarrollo Agropecuario – INDAP – e que anos depois veio a ser ministro da Agricultura do governo Allende.	Instaurada, através de um golpe, a ditadura civil-militar no Brasil. O Programa Nacional de Alfabetização, nos moldes pensado por Freire, foi interrompido. A ditadura persegue o autor e constrói sua imagem, à despeito de suas nítidas divergências, como sendo um comunista.
1965	Escreve uma obra importantíssima para o desenvolvimento de seu pensamento: <i>Educação como prática da liberdade</i> . Uma revisão de sua tese <i>Educação e atualidade brasileira</i> , na qual Freire amadurece alguns conceitos e posicionamentos políticos.	A Igreja Católica inicia a reorganização formal de sua estratégia de atuação (processo que já se dava em sua base) principalmente nos chamados países do terceiro mundo. O Conselho Vaticano, realizado neste ano, é uma síntese dessas transformações.
1968	Ano de intensa atividade de trabalho. Publica textos como <i>Educação e conscientização: extensionismo rural</i> e <i>Ação cultural para liberdade</i> . Escreve sua obra de maior fôlego desde o exílio: <i>Pedagogia do Oprimido</i> .	Acontece, em Medellín – Colômbia, a Segunda Conferência Geral do Episcopado Latino-americano. O documento sobre Educação desta conferência é marcadamente influenciado pelos escritos de <i>Educação como Prática da Liberdade</i> .
1969	É convidado para trabalhar na Universidade de Harvard (EUA) e também no Conselho Mundial das Igrejas em Genebra (Suíça).	

1970	Vai para Genebra, aceitando o convite de trabalhar para o Conselho Mundial das Igrejas (CMI).	Em outubro, Salvador Allende é confirmado como presidente da República pelo Congresso do Chile, tornando-se o primeiro chefe de estado marxista eleito pelos próprios ritos da institucionalidade burguesa.
1971	Funda, conjuntamente com outros brasileiros - a saber, Elza Freire, Miguel Darcy de Oliveira, Rosiska de Oliveira, Claudius Ceccon, a quem mais tarde se juntou Marcos Arruda - o Instituto de Ação Cultural (IDAC), que tem como finalidade o desenvolvimento de ações em educação popular nos países do chamado "terceiro mundo". Visita, pela primeira vez, países africanos como Zâmbia e Tanzânia, com os quais estabelece um vínculo de trabalho mediado pelo CMI.	
1973/75	Durante a década de 1970 Freire presta assessorias pedagógicas a diversos países africanos, dentre eles: Guiné-Bissau, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe. Em 1975 publica <i>Ação cultural para a liberdade</i> .	No 11 de setembro, articulado por oficiais da marinha e do exército, com apoio militar e financeiro do governo dos Estados Unidos e da CIA, e das organizações terroristas de tendências nacionalistas-neofascistas - como a Patria y Libertad-, ocorre no Chile um golpe militar derrubando o regime democrático constitucional e seu presidente, Salvador Allende. Instaura-se, portanto, a ditadura encabeçada pelo general Augusto Pinochet.
1976	Publica a 1ª edição de <i>Educación y cambio</i> (Educação e Mudança, na tradução em português só publicada em 1979). No ano seguinte, publica <i>Cartas à Guiné Bissau</i> , escrito como	

	uma síntese em processo do seu trabalho com o respectivo país africano.	
1979	Publica <i>Conscientização: teoria e prática da libertação</i> .	Realiza-se, em Puebla – México, a Terceira Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano. No Brasil, O presidente da república João Baptista Figueiredo sanciona a lei que concede anistia aos exilados políticos.
1980	Em julho, retorna ao Brasil. Faz um discurso no Teatro da Universidade Católica (TUCA-SP) com a famosa frase de que voltou para “reaprender o Brasil”. Paulo Freire envolve-se com a construção do PT e assume a Diretoria Executiva da Fundação Wilson Pinheiro.	Em 10 de fevereiro, é fundado o Partido dos Trabalhadores, partido no qual Freire contribui na construção e dedica sua militância. Em 1981, a Fundação Wilson Pinheiro (FWP) foi instituída pelo Diretório Nacional do PT como uma escola de formação política.
1986	Publica o escrito chamado <i>Medo e Ousadia</i> .	Cria-se o Instituto Cajamar. Uma escola de formação política do campo democrático-popular em que Freire assumiria como presidente.
1989	Assume a Secretaria de Educação do Município de São Paulo, sob governo da prefeita Luiza Erundina de Sousa do Partido dos Trabalhadores. Escreve textos como <i>O partido como educador</i> , <i>Pedagogia diálogo e conflito</i> e <i>Que fazer teoria e prática em educação popular</i> .	Antes mesmo de completar 10 anos de existência, o Partido dos Trabalhadores chega ao segundo turno das eleições presidenciais. Contudo, sua maior figura pública, Luís Inácio Lula da Silva perde para Fernando Collor de Melo (Partido da Reconstrução Nacional – PRN), provocando amplas discussões e disputas internas no partido.
1991	Em maio, encerra sua colaboração na Secretaria de Educação do Município de São Paulo.	
1992	Publica <i>Pedagogia da Esperança um</i>	No Brasil, Fernando Collor, presidente

	<i>reencontro com a Pedagogia do Oprimido.</i>	eleito, renuncia à presidência após a abertura de um processo de impeachment.
1996	Publica <i>Pedagogia da Autonomia saberes necessários à prática educativa.</i>	A repressão aberta aos movimentos sociais brasileiros cresce culminando no assassinato de dezenove militantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) pela Polícia Militar, naquilo que ficou conhecido como o Massacre de Eldorado dos Carajás.
1997	Com 75 anos, vitimado por um ataque cardíaco devido a complicações em uma operação de desobstrução de artérias, Freire falece em 2 de maio de 1997 no Hospital Albert Einstein, em São Paulo. Ainda neste ano, é publicado, postumamente, a <i>Pedagogia da Indignação</i> , livro que Freire escrevia, mas que precisou interromper devido seu estado de saúde.	