



DOI: 10.20396/rfe.v10i1.8652006

As interconexões da pedagogia crítica de Paulo Freire

*Afonso Celso Scocuglia*¹

Resumo

Desde seu início a pedagogia de Paulo Freire se alimenta das suas leituras de base, convergências e conexões com outros pensadores das ciências humanas/sociais e da educação. A partir dos ideais do catolicismo progressista e do nacionalismo-desenvolvimentista das décadas de 1950 e 1960 – presentes em suas obras *Educação e atualidade brasileira* (1959) e *Educação como prática da liberdade* (1984a) –, do progressismo marxista – presente de maneira crescente em *Pedagogia do oprimido* (1984b), *Ação Cultural para a liberdade e outros escritos* (1984c), *Educação e mudança* (1979) –, passando pelos “escritos africanos”, entre outros, até seu declarado “pós-modernismo progressista” – presente em *Pedagogia da esperança* (1996) –, muitos pensadores influenciaram Freire, em menor ou maior grau. Se Karl Jaspers (1958), Maritain (1966) e Lima Vaz et al. (1962), assim como os ideólogos do ISEB e John Dewey (1971), entre outros, marcaram suas ideias expostas inicialmente e até a metade dos anos 1960, Hegel (1966) e o marxismo “superestrutural” marcam a continuidade desenvolvida em *Pedagogia do oprimido* (1984b). De lá para cá, esta base foi misturada com as convergências e conexões de ideias que vão de Piaget a Gramsci, chegando às possibilidades de complementos, parcerias, extensões temáticas e reinvenções conceituais. Apesar do legado de Paulo Freire resultar dessas leituras, convergências e conexões, seu pensamento-ação nunca se deixou dominar/enjaular por nenhuma escola ou tendência ideológica. Ao contrário, reconhecendo a necessidade fundante de diálogos teóricos permanentes e tecendo uma obra sequiosa de complementações, construiu um pensamento original e crítico que marcou a pedagogia da segunda metade do século XX e, a nosso ver, demonstra uma prospecção atual vigorosa. Portanto, neste trabalho buscamos compreender as bases e as conexões do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire, explicitadas ao longo do seu discurso e colocadas nos seus principais livros publicados no Brasil, percorrendo um itinerário de referências bibliográficas, aproximadamente cronológico, de sua produção escrita.

Palavras-chave: Educação. Paulo Freire. Ética. Formação.

Resumen

Since the beginning, Paulo Freire’s pedagogy feeds on its basic readings, convergences and connections with other thinkers of the human / social sciences and education. From the ideals of the progressive Catholicism and the developmentalist nationalism of the 1950s and 1960s – present in his works *Educação e atualidade brasileira* (1959) and *Educação como prática da liberdade* (1984a) –, of the Marxist progressivism – increasingly present in *Pedagogia do oprimido* (1984b), *Ação Cultural para a liberdade e outros escritos* (1984c), *Educação e mudança* (1979) –, passing through the “African

¹Pesquisador da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: acscocuglia@gmail.com

writings”, among others, until his declared “progressive postmodernism” – present in *Pedagogia da esperança* (1996) –, many thinkers influenced Freire, to a lesser or greater extent. If Karl Jaspers (1958), Maritain (1966) and the Lima Vaz et al. (1962), as well as the ideologists of ISEB and John Dewey (1971), among others, marked Freire’s ideas initially and until the mid of the 1960s, Hegel (1966) and the “superstructural” Marxism mark the continuity developed in *Pedagogia do oprimido* (1984b). Since then, this base has been mixed with the convergences and connections of ideas that go from Piaget to Gramsci, reaching the possibilities of complements, partnerships, thematic extensions and conceptual reinventions. although Paulo Freire’s legacy results from these readings, convergences and connections, his ‘thought in action’ has never been dominated/limited by any school or ideological tendency. On the contrary, recognizing the foundational need for permanent theoretical dialogues and weaving a thirsty work for complementations, he constructed an original and critical thought that marked the pedagogy of the second half of the 20th century and, in our view, shows a vigorous current prospection. Therefore, in this work we sought to understand the bases and connections of Paulo Freire’s political-pedagogical thought, explained throughout his discourse and placed in his main books published in Brazil, following an itinerary of bibliographical references, approximately chronological, of his written production.

Palabras-clave: Education. Paulo Freire. Ethical. Formation.

Introdução

Desde o início, a pedagogia de Paulo Freire se alimenta das suas leituras de base, convergências e conexões com outros pensadores das ciências humanas/sociais e da educação.

A partir dos ideais do catolicismo progressista e do nacionalismo-desenvolvimentista das décadas de 1950 e 1960 – presentes em suas obras *Educação e atualidade brasileira* (1959)² e *Educação como prática da liberdade* (1984a) –, do progressismo marxista – presente de maneira crescente em *Pedagogia do oprimido* (1984b), *Ação Cultural para a liberdade e outros escritos* (1984c), *Educação e mudança* (1979) –, passando pelos “escritos africanos”, entre outros, até seu declarado “pós-modernismo progressista” – presente em *Pedagogia da esperança* (1996) –, muitos pensadores influenciaram Freire, em menor ou maior grau.

² *Educação e atualidade brasileira*, tese de Paulo Freire para a sua entrada na Universidade do Recife em 1959, a qual permaneceu na forma original (mimeografada) até 2001, quando foi publicada pela Cortez Editora. Aqui usamos a versão original.

Se Karl Jaspers (1958), Maritain (1966) e o Lima Vaz et al. (1962), assim como os ideólogos do ISEB³ e John Dewey (1971), entre outros, marcaram suas ideias expostas inicialmente e até a metade dos anos 1960, Hegel (1966) e o marxismo “superestrutural” marcam a continuidade desenvolvida em Pedagogia do oprimido (1984b). De lá para cá, esta base foi misturada com as convergências e conexões de ideias que vão de Piaget a Gramsci, chegando às possibilidades de complementos, parcerias, extensões temáticas e reinvenções conceituais.

Importante ressaltar que, apesar do legado de Paulo Freire resultar dessas leituras, convergências e conexões, seu pensamento-ação nunca se deixou dominar/enjaular por nenhuma escola ou tendência ideológica. Ao contrário, reconhecendo a necessidade fundante de diálogos teóricos permanentes e tecendo uma obra sequiosa de complementações, construiu um pensamento original e crítico que marcou a pedagogia da segunda metade do século XX e, a nosso ver, demonstra uma prospecção atual vigorosa.

Podemos demonstrar tal fato ao identificarmos, a título de exemplo, as principais teses do Relatório Delors/UNESCO (1996)⁴, realizado com base na contribuição de pensadores da educação de todo o mundo que prospectam o século XXI, tais como a “aprendizagem e a educação ao longo de toda a vida” e os “pilares da educação” (aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser). Ou seja, são evidentes as teses freirianas presentes naquelas eleitas pela UNESCO como representantes fundamentais da passagem do século XX para o século XXI. Com uma importante diferença: para Freire, não existem aprendizagens e epistemologias neutras. São, sempre, carregadas da politicidade intrínseca às práticas e reflexões teóricas no campo das ciências da educação.

³ O Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) foi criado no início dos anos 1950 quando o Estado “oficializou” o nacionalismo como ideologia do nacionalismo-desenvolvimentista. Participaram do ISEB os principais intelectuais brasileiros das correntes “progressistas”. Entre outros, podemos destacar Álvaro Vieira Pinto, Hélio Jaguaribe e Anísio Teixeira, que influenciaram a construção inicial do pensamento-ação de Paulo Freire.

⁴ Este relatório foi publicado no Brasil no formato de livro intitulado *Educação: um tesouro a descobrir*, pela Cortez/UNESCO, em 1998.

Ademais, a partir das bases e das conexões do amálgama teórico construído por Freire, ao longo da formulação do seu pensamento-ação, verificamos que a possibilidade concreta de ser complementado e reinventado é uma das características mais atuais do pensamento de Paulo Freire e de toda carga político-pedagógica do legado freiriano (SCOCUGLIA, 2013, 2015). Mais do que isso: a nosso ver, tais conexões constituem a própria força motriz da atualidade e da reinvenção de sua práxis.

Aliás, a impossibilidade de um só modelo ou de um só autor abarcar a pluralidade e a complexidade das práticas educativas e das reflexões pedagógicas sempre esteve intrínseca às proposições de Freire. Por isso mesmo, construiu seu pensamento inspirado em Dewey, Anísio Teixeira, Vieira Pinto, Hegel, Marx, Goldmann, Lukács, Amílcar Cabral, Gramsci, entre outros. Dedicou parte da sua obra aos livros-dialógicos escritos com Frei Betto, Gadotti e Sérgio Guimarães, Ira Shor, Antonio Faúndez, Adriano Nogueira, com os integrantes do Instituto de Ação Cultural - IDAC⁵, tais como Rosiska de Oliveira, Claudius Ceccon, entre outros. Sem olvidar que muitos dos seus escritos foram marcados pela oralidade, à espera da interlocução e do diálogo, e que suas ideias são estudadas em conexão com Freinet, Habermas, Piaget, Morin e tantos outros.

Nesse sentido, buscamos compreender as bases e as conexões do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire explicitadas ao longo do seu discurso e colocadas nos seus principais livros publicados no Brasil, percorrendo um itinerário de referências bibliográficas, aproximadamente cronológico, de sua produção escrita.

As bases e as conexões político-educativas de Paulo Freire

Nesta seção, partimos das bases e conexões que constituem o pensamento político-educativo de Paulo Freire. Para tanto, apresentamos a seguir o itinerário da pesquisa que realizamos.

⁵ O IDAC reuniu diversos ativistas e intelectuais brasileiros e latino-americanos exilados. Tal Instituto foi mais um exemplo do trabalho em equipe que sempre caracterizou a trajetória de Paulo Freire. Do Serviço de Extensão Cultural (SEC) da Universidade do Recife (início dos anos 1960) até a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (final dos anos 1980 e início dos anos 1990), em todas as fases de sua trajetória, o trabalho coletivo definiu a *práxis* de Paulo Freire.

O itinerário da pesquisa realizada

Para apreender as bases e as conexões em tela, considerando o binômio educação-política como eixo central do pensamento de Paulo Freire, tivemos como preocupação o entendimento: (a) das relações entre a educação e a política nos momentos iniciais do discurso freiriano; (b) das relações entre a educação e a política ao longo do desenvolvimento e das mudanças do pensamento do autor; (c) da importância que essas relações adquirem, constituindo o fio condutor da progressão de seu discurso; (d) das substanciais diferenças no tratamento analítico destas relações e de suas notórias mudanças qualitativas como, por exemplo, na categorização referente à conscientização, ao diálogo e à ação cultural.

Como ponto de partida, concordamos com Rossi (1982, p. 90-91), quando apresenta o seguinte pensamento:

Um erro comum na análise do trabalho de Freire é exatamente ignorar-se a clara evolução das suas concepções, que começa por um idealismo moldado por sua vinculação ao pensamento católico moderno, chegando até seu crescimento em direção à abordagem dialética da realidade, que caracteriza seus últimos escritos. Se sua Educação como prática da liberdade é influenciada por concepções de Jaspers e Marcel no nível filosófico, a Pedagogia do oprimido já mostra uma clara aproximação da melhor tradição radical, de Marx e Engels aos modernos revolucionários [...] e de outras linhas de análise crítica contemporânea.

Corroboramos tal reflexão, notando a capacidade de progressão das ideias de Paulo Freire. Como homem do seu tempo que frequentemente desafiava as suas próprias certezas, advogado do processo de conhecimento crítico e consciente de sua incompletude, Freire não parou de fazer história e ser feito por ela como gostava de repetir em suas conferências e em debates no Brasil e no exterior. Assim, observa-se com facilidade que o Freire de Educação como prática da liberdade, originalmente escrita em 1965, não é o mesmo, por exemplo, de Política e educação, de 1993, pois, entre eles, estão três décadas de ações e reflexões. Por isso, podemos afirmar que, na sua trajetória, existem vários Paulo Freire conectados. E que essas conexões foram forjadas a partir das suas leituras do mundo e das palavras, inclusive as palavras dos muitos pensadores com os quais dialogou teoricamente. Ao percorrer os caminhos dessa construção histórica e dialética, Freire erigiu

um pensamento complexus (ou seja, tecido em conjunto), que pode ser compreendido nos seus múltiplos componentes e dimensões das questões que focaliza, nas incertezas que contem, além das dificuldades de tratamento racional dos seus vários aspectos (Morin, 2000). Certamente, a espiral polifônica que caracteriza seus escritos e o retorno frequente a temas que são (re)problematizados, sob novos ângulos, não nos permitem tratar as partes da sua obra em separado, nem sermos totalmente lineares.

Precisamos considerar ainda as totalidades e as contradições político-educativas implícitas e explícitas ao longo da história das ideias constitutivas do discurso de Freire. Um discurso que, ao advogar a pedagogia do oprimido, denuncia a opressão; ao denunciar a educação “bancária”, propõe a educação “problematizadora”; ao colocar as dificuldades dos subalternos em se organizarem como classe, mostra as facilidades dos opressores em “ser classe” no exercício da direção/dominação. Um discurso que, ao pugnar pela necessidade da ação dialógica como matriz da pedagogia do oprimido, não se esquece do autoritarismo e da precariedade qualitativa de grande parte das nossas escolas que contribui para a produção do fracasso das crianças, dos jovens e dos adultos das camadas sociais subalternas.

Em relação aos livros selecionados para a análise discursiva de conteúdo temático, começamos destacando Educação como prática da liberdade e Pedagogia do oprimido (obras já citadas). Esses escritos marcam o início da vasta bibliografia de Freire, trazendo suas preocupações e propostas metodológicas para a alfabetização de adultos e tentando formular as primeiras matrizes de uma “pedagogia da resistência” aos processos de opressão, desenvolvidos em larga escala por toda a América Latina nos anos sessenta. No livro Ação cultural para a liberdade e outros escritos (1984c), a preocupação com a politicidade das práticas educativas com adultos – como processos de conhecimento não-neutros – transparece nitidamente. Também é fundamental para o nosso conteúdo temático a sua compreensão da educação mergulhada no conflito entre classes sociais (embora sua análise nunca tenha se restringido a tal enfoque), clarificando suas aproximações

teóricas com diversos autores marxistas – identificadas a partir da Pedagogia do oprimido –, começando do próprio Marx.

Na sequência da produção freiriana, principal atenção e destaque merecem as incorporações teóricas marxistas definidoras da infraestrutura econômica, pois, até então, Freire tecia sua análise quase exclusivamente nas esferas da chamada superestrutura. Estas incorporações são especialmente importantes para a progressão teórica e prática do autor: são algumas das revelações contidas nos escritos africanos publicados, por exemplo, em *Cartas à Guiné-Bissau* (1980b), em *A importância do ato de ler* (1982a) e noutros escritos, como *Vivendo e aprendendo* (Freire et al., 1980). Nesses textos, são notórias as aproximações teóricas com algumas teses gramscianas incorporadas por meio das leituras da obra de Amílcar Cabral (1976), líder da luta anticolonial guineense.

Dos livros dialógicos, escritos em conjunto com diversos interlocutores, destacamos: *Sobre educação* (1982, v. 1 e 1984, v. 2) e *Aprendendo com a própria história* (1987b) com Sérgio Guimarães; *Pedagogia: diálogo e conflito* (1985a) com Sérgio Guimarães e Moacir Gadotti; *Por uma pedagogia da pergunta* (1985b) com Antonio Faúndez; *Essa escola chamada vida* (1986) com Frei Betto; *Medo e ousadia: o cotidiano do professor* (1987a) com Ira Shor e *Na escola que fazemos* (1988) com Adriano Nogueira.

Também atentamos para *A educação na cidade* (1991), livro que contém reflexões sobre os desafios a serem enfrentados por Freire na Secretaria Municipal da Educação de São Paulo. Nos últimos escritos, destacamos, ainda, *Pedagogia da esperança* (1992), *Política e educação* (1993) e *Pedagogia da autonomia* (1996). Neste último, o autor se posiciona face às incertezas da crise de paradigmas nas ciências sociais e na educação, investindo firmemente contra os “determinismos” teleológicos da história (encampados, por exemplo, nos positivismos e parte significativa dos marxismos ortodoxos).

Explorando as bases e as conexões iniciais: a educação para o desenvolvimento, a liberdade e a consciência crítica

Os escritos iniciais de Paulo Freire têm como uma das matrizes os pensadores do Instituto Superior de Estudos Brasileiros - ISEB, considerados os principais ideólogos do nacionalismo-desenvolvimentista desde a década de 1950, no Brasil. Segundo o nacionalismo isebiano, a burguesia seria a classe apta (naquele momento histórico) a comandar as reformas de base que conduziriam o país ao desenvolvimento. Somam-se a essas ideias as práticas do populismo, herança de Getúlio Vargas, descrito por Ianni (1968, p. 206) como “uma política de massas específica de uma etapa das transformações econômico-sociais e políticas do Brasil”. Ainda segundo esse autor, “o populismo é, malgrado as distorções político-ideológicas que lhe são inerentes, um mecanismo de politização das massas. E quando essa politização se dá num período de crise do poder político da burguesia ela se torna extremamente perigosa” (IANNI, 1968, p. 208).

Nesse contexto, as ligações de Freire com o populismo progressista⁶, no governo de Pernambuco (Miguel Arraes) e no governo federal (João Goulart), projetam suas propostas pedagógicas como tentativa de ultrapassagem da ação política tradicional-conservadora regional e nacional, embora a característica de manutenção do controle e direcionamento das ações populares (inclusive, via “alfabetização-conscientização”) não possa ser ignorada enquanto parte desse mesmo processo. Essas propostas defendiam a incorporação definitiva da democracia e do progresso pelo caminho nacional-desenvolvimentista, principalmente quando nos concentramos em Educação e atualidade brasileira (1959). Importante salientar que as primeiras ideias sobre uma educação para o desenvolvimento nacional, tendo como via a democracia liberal-burguesa, transitam em direção a uma educação para liberdade – pensada como direito das pessoas, contra a massificação, como possibilidade de existência da consciência individual.

⁶ No Brasil, verificamos dois grandes ramos do populismo nos anos 1960. Um mais progressista/reformista e outro mais conservador, ambos manipuladores. Considerando todas as suas ambiguidades e contradições, entre os “progressistas”, podemos destacar os populismos liderados por Goulart, Arraes e Brizola, e entre os conservadores, Adhemar de Barros e Carlos Lacerda. Os populismos não incluíram, entre suas virtudes, a coerência política e a homogeneidade. Ao contrário, sempre foram sinônimos de contradição, de incoerência e de múltiplas divisões (à direita e à esquerda).

Segundo as teses disseminadas pelo ISEB, um dos graves problemas a ser enfrentado era o da não-participação política dos brasileiros, o que seria explicado pela tradição de um povo com passado e presente ligados à dominação externa, marcada pelas estruturas históricas da dependência. Essa história, feita de autoritarismo e paternalismo, corroborada pelo populismo, teria conduzido os brasileiros ao mutismo (depois, Freire dirá “cultura do silêncio”) e à apoliticidade. Por outro lado, nosso autor considerava que a industrialização capitalista, o progresso e a democracia vigentes poderiam conduzir o Brasil a “ser para si”, autônomo e independente. Imprescindível, naquele momento, seria “despertar a consciência” para essa realidade. Nesse “despertar”, a contribuição educacional constituir-se-ia uma das bases fundamentais.

Misturando essas concepções com a influência da filosofia existencialista – também filtrada pela “fábrica de ideologias” do ISEB –, e com os componentes de um humanismo-cristão (progressista), Paulo Freire defende a construção da Nação, enquanto formação, e o fortalecimento do Estado. Em conexão com a luta anticolonialista e anti-imperialista, essa ideia é abordada a partir da crítica da existência colonial e da necessidade de um projeto de existência nacional (PAIVA, 1980, p. 82-83).

Nesse caminho, o chamado “Método Paulo Freire” servia ao revigoramento das ideias inerentes à transição à modernidade por meio da superação da consciência mágica atrelada à sociedade arcaica e à instituição de novas formas de consciência. A ultrapassagem da consciência ingênua e mágica em direção à consciência crítica constituía o próprio cerne do binômio alfabetização-conscientização.

Em *Educação e mudança*, Freire (1979, p. 40-41) aponta as características da consciência ingênua e da consciência crítica. Caracterizariam a consciência ingênua: 1- o simplismo e o não aprofundamento na “causalidade do próprio fato” e as conseqüentes “conclusões apressadas, superficiais”; 2- a consideração que o “passado foi melhor”; 3- possibilidade de “fanatismo”; 4- subestimação do “homem simples”; 5- “suas explicações são mágicas”; 6- “é frágil na discussão dos problemas”; 7- “tem forte conteúdo passional”; 8- “apresenta fortes

compreensões mágicas” e 9- a afirmação da “realidade estática, não mutável”. Num outro nível, a consciência crítica seria caracterizada: 1- pela “profundidade na análise de problemas e não satisfação com as aparências”; 2- pelo entendimento de que “a realidade é mutável”; 3- “por substituir explicações mágicas por princípios autênticos de casualidade”; 4- por procurar “verificar e testar descobertas”; 5- por tentar “livrar-se dos preconceitos”; 6- por ser “intensamente inquieta”; 7- “aceita a delegação da responsabilidade e da autoridade”; 8- ser “indagadora, investiga, força, choca”; 9- por “amar o diálogo e nutrir-se dele” e por “não repelir o velho por ser velho” e nem “aceitar o novo por ser novo”, mas aceitá-los “na medida em que são válidos”.

Buscava-se, assim, a educação necessária àquela sociedade em trânsito que se democratizava. Deste prisma, a visão do autor sobre a escola incide na denúncia escolanovista do anacronismo, do ensino ornamental e excessivamente literário, baseado na memorização e no verbalismo – o que mais tarde chamou de “educação bancária”. Seguiu a tradição analítica isebiana e a influência dos renovadores como Fernando Azevedo e, especialmente, Anísio Teixeira (1966) – expoentes da escola nova⁷, no Brasil (influenciados pelas propostas de John Dewey).

Como esses educadores, Freire defendia uma proposta de educação ativa em sintonia com a realidade e adequada ao desenvolvimento nacional e à democracia liberal. O processo educativo era tido como instrumento democrático, gerado na comunidade pela discussão dos seus próprios problemas, via “comunicação de consciências” ou via “intersubjetividade”. Entendia-se que esse tipo de formação propiciava a participação dos indivíduos num clima “democrático-personalista-comunitário”. Para a consecução de tais objetivos, far-se-ia imprescindível um método ativo com o aluno no centro do processo pedagógico-educativo.

⁷ Sabemos do tributo de Freire a alguns dos principais escolanovistas brasileiros como Fernando Azevedo e Anísio Teixeira. Por sua vez, o escolanovismo brasileiro é devedor das proposituras de John Dewey. Como um dos influenciadores marcantes da “escola ativa”, Dewey propugnava uma educação prática, solucionadora de problemas “vivos” através das experiências passadas dos seus alunos. Uma educação contra a memorização/transmissão de um conhecimento pronto e elaborado por outrem. A influência original de Dewey, via Anísio Teixeira, compõe um dos alicerces das propostas pedagógicas de Freire.

Importante considerar, neste amálgama inicial, a influência da filosofia de Álvaro Vieira Pinto. Segundo esse filósofo, para existir, o ser humano necessitava estar consciente de sua historicidade e da historicidade de sua consciência. Note-se que a consciência é que determina o homem e o mundo (iluminismo kantiano), permitindo-lhe ser sujeito capaz de liberdade (esta concepção depois será alterada e reconstruída por Freire). Observe-se, também, que Freire não utiliza, nesse instante, a categorização que envolve a classe social e a sua consciência, como fará a partir da Pedagogia do oprimido (FREIRE, 1984b). A consciência humana é entendida como consciência da sua dignidade e da sua liberdade.

Embasando tais propostas, certas correntes filosóficas imbricavam-se – especialmente o existencialismo-cristão e o personalismo –, marcando o enfoque prioritariamente “superestrutural”, desde o primeiro momento de sua produção intelectual. Na já mencionada tese acadêmica, Freire (1959, p. 8) escreve: “o homem é um ser de relações que estando no mundo é capaz de ir além, de projetar-se, de discernir, de conhecer (...) e de perceber a dimensão temporal da existência como ser histórico e criador de cultura”. Por sua vez, esse existencialismo-cristão ligava-se, intrinsecamente, ao culturalismo. Estabelece-se uma síntese existencial-culturalista, base de uma proposta pedagógica que dá sustentação teórica às suas proposições sobre a alfabetização de adultos. Neste sentido, torna-se fundamental entender a ênfase dada aos chamados círculos de cultura, substituindo a educação formalizada e institucionalizada, e aos cadernos de cultura como alternativa às cartilhas tradicionalmente usadas nas escolas.

A não descoberta do homem como ser fabricante da cultura implicaria a cultura do silêncio, a submissão e a perpetuação da subalternidade. Esse processo, segundo Freire, estaria ligado à extrema dependência sócio-político-econômico-cultural, à qual o país havia se submetido ao longo de toda a sua história. De outro prisma, nota-se a colocação de parâmetros personalistas de análise, unidos à síntese existencial-culturalista mencionada. É advogada uma sociedade democrática, alicerçada no pluralismo econômico e político e na dignidade da pessoa humana. Destaca-se aqui o aporte de Maritain (1966), influente

entre os católicos nos anos 1940/1950, incorporando a preocupação com uma educação da pessoa para a conquista da dignidade e da liberdade interior: “pessoas livres (pelo conhecimento, pela vontade e pelo amor) reunir-se-iam em torno do bem comum, humanizar-se-iam contribuindo para a humanização e a libertação do próximo” (1966, p. 143).

Nessa trilha, várias correntes construtoras do pensamento de Paulo Freire convergem na intencionalidade política e na tentativa da formulação de uma proposta educativa – entendida como instrumento da transformação da consciência e da existência das pessoas no mundo e com o mundo. As relações entre a educação como processo de conscientização e da educação como conquista da liberdade constituem marcas constantes do discurso político-pedagógico de Freire.

Entretanto, não podemos perder de vista o fato de que as relações entre a educação e a política (que constituem o eixo central do pensamento-ação de Paulo Freire, como defendemos desde o início da nossa pesquisa) passam por mudanças significativas ao longo da construção do seu discurso. O conceito de “conscientização”, por exemplo, inicialmente pensado como um produto psicopedagógico, progride para o entendimento da contribuição educacional para a busca da “consciência de classe” sob a inspiração de preceitos marxistas. Acompanhemos o pensamento do autor:

Ao ouvir pela primeira vez a palavra conscientização, percebi imediatamente a profundidade de seu significado, porque estou absolutamente convencido de que a educação como prática da liberdade é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade [...] Ao nível espontâneo, o homem ao aproximar-se da realidade faz simplesmente a experiência da realidade na qual está e procura. Esta tomada de consciência não é ainda a conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência (FREIRE, 1980a, p. 25).

Notamos um excessivo crédito ao poder transformador da educação. A meta seria conseguir um determinado grau de consciência que ensejasse a compreensão da necessidade do desenvolvimento nacional e da democracia liberal. E, principalmente, o engajamento das camadas populares nesse processo político, comandado por frações da moderna burguesia, mas,

também, por forças conservadoras que dirigiam o Brasil. Segundo os pensadores isebianos, as frações de classes da burguesia nacional (modernizantes) seriam as únicas capazes de desempenhar tal liderança transformadora.

Freire cita Vieira Pinto quando este coloca que “a consciência ingênua se crê superior aos fatos, dominando-os de fora e, por isso, se julga livre para entendê-los como melhor lhe agrada”. Por sua vez, a “consciência crítica é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica, nas suas relações causais e circunstanciais” (1984a, p. 104). Segundo essas concepções, o processo educativo deveria propiciar a elevação de um “nível de consciência a outro”, para a aceitação da mudança, do diálogo, da democracia e, principalmente, para o consentimento das reformas favoráveis ao desenvolvimento nacional.

Para isso, Freire enfatiza que o processo de conscientização não será apenas resultante das modificações econômicas, por mais importantes que estas sejam. Para ele, a criticidade seria resultado de um trabalho pedagógico apoiado em condições históricas propícias. Na busca da criticidade, a conscientização não poderia fazer parte de uma educação qualquer, mas de um processo voltado para a “responsabilidade social e política, para a decisão”. No entanto, seguindo Torres (1979, p. 16), “poder-se-ia confundir-la (a conscientização) com o manto róseo do humanismo abstrato e bem-intencionado, mas vazio”.

Referindo-se às forças que pretendem instalar e/ou manter a alienação e tentam impedir a conscientização, repele a massificação como introjeção da “sombra opressiva”. Entende que “expulsar esta sombra pela conscientização é uma das tarefas fundamentais de uma educação realmente liberadora e por isso respeitadora do homem como pessoa” (1984a, p. 37). A massificação, como parte do processo de dominação, impede o “indivíduo de ser ele mesmo”. Ao contrário, a “educação para a liberdade” representaria o antídoto ao vetor da alienação e do ocultamento do real. A liberdade é pensada existencialmente, ou seja, a descoberta do indivíduo como pessoa livre em oposição à domesticação castradora. Trata-se de uma “educação para o homem-sujeito da sua história”.

Nesta ótica, Freire defende o diálogo como veículo pedagógico principal da educação conscientizadora que busca a liberdade como alternativa de construção da pessoa, contra a massificação e a alienação e contra a introjeção da sombra opressiva. O processo educativo, em seus vários níveis, deveria contribuir para tais mudanças com a construção de uma consciência crítica nacional que se fundamentasse na democracia, no diálogo, na liberdade e, especialmente, nos valores progressistas de uma sociedade que transitava para a modernidade.

As bases e as conexões da progressão do pensamento de Paulo Freire: a pedagogia do oprimido e a ação cultural para a libertação

Ao investigarmos a obra de Freire em sua totalidade, devemos entender a Pedagogia do oprimido (1984b) como ponto de partida de uma elaboração teórica mais aprofundada, mais consistente e mais rigorosa, especialmente quanto à sua base de fundamentação sócio-econômica e política. A aproximação aos pensamentos marxianos e marxistas é notória, principalmente quanto a uma leitura do mundo que leva em consideração, por exemplo, as questões relativas às classes sociais e ao conflito entre elas – resultando, daí, uma visão educacional mergulhada (sem ser aprisionada) em tal conceituação. Também é nesse livro que Freire “começa a ver” (segundo suas palavras) a politicidade do ato educativo com maior nitidez, embora a educação ainda não seja explicitada em sua inteireza política, mas apenas em seus “aspectos” políticos.

Enfatize-se que a aproximação marxiana-marxista é feita (não-dogmaticamente) através de parâmetros superestruturais relativos ao entendimento das conexões educação-consciência-ideologia-política. Coloque-se, ainda, que as correntes existencialistas e personalistas (definidoras do seu “humanismo idealista” inicial) continuam presentes, agora misturadas com as incorporações do pensamento marxista. Na sequência da sua obra (após Pedagogia do oprimido), nos anos setenta, notaremos maior clareza do terreno teórico e a tentativa de desfazer o amálgama e encampar outras referências marxistas, a exemplo dos escritos de Antonio Gramsci (1982, 1984).

Em suma, quanto à sequência relativa ao binômio educação-política, podemos apresentar a seguinte afirmação: (1) em Educação e atualidade brasileira (1959), Freire defende uma prática educativa voltada para o desenvolvimento nacional e para a construção de uma democracia burguesa/liberal; (2) em Educação como prática da liberdade (1984a) advoga uma educação para a liberdade (existencial/pessoal) em busca da “humanização do homem”, via conscientização psicopedagógica; (3) enquanto que na Pedagogia do oprimido (1984b) postula um processo educativo para a “revolução da realidade opressora”, para a eliminação da “consciência do opressor introjetada no oprimido”, via ação político-dialógica. Assim, a pedagogia do oprimido é aquela que

Tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por uma libertação, em que esta pedagogia se fará e se re fará (FREIRE, 1984b, p. 32).

O autor, tratando a relação educador-educando em paralelo às suas preocupações com a relação entre as lideranças e as camadas oprimidas, propõe uma pedagogia com o oprimido (subalterno) e não para o oprimido, o que significaria sobre ele. Na mesma trilha, indica a “opressão e suas causas” como mediação reflexiva dos oprimidos em busca do engajamento na luta libertadora. Esse movimento metodológico desencadearia a consciência crítica e a participação político-organizativa contra a opressão.

A problemática fundamental do oprimido e da construção de uma pedagogia (hegemonia, segundo Gramsci⁸) a ser formulada com ele concentra-se na hospedagem dos valores, dos interesses e das necessidades dos opressores na sua consciência, o que impediria a real percepção da situação de subalternidade na qual se encontra e a tomada de posição em sentido contrário. Segundo Freire (1984b, p. 32):

O grande problema está em como poderão os oprimidos, que hospedam o opressor em si, participar da

⁸ Importante lembrar, com Gramsci (1982), que as relações hegemônicas são relações essencialmente pedagógicas.

elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia da sua libertação. Somente na medida em que se descubram hospedeiros do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora.

Nota-se que o “grande problema” se passa em nível da relação consciência/ideologia, ou seja, na “superestrutura” e não em nível das relações de produção ou das relações inter-estruturais, como o próprio Freire conceituará mais tarde, em *Cartas à Guiné-Bissau* (1980b).

Com efeito, para o autor, a luta dos oprimidos e sua libertação estão diretamente conectadas à percepção dessa situação opressora/alienante e à criação de alternativas a essa situação. É o que percebemos quando escreve o seguinte pensamento:

Sua luta se trava entre eles serem eles mesmos ou seres duplos. Entre expulsarem ou não o opressor 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 que atuam, na atuação dos opressores. Entre dizerem a palavra ou não terem voz, castrados em seu poder de criar e recriar, no seu poder de transformar o mundo [...] A libertação, por isto, é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce desse parto é o homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressor-oprimido, que é a libertação de todos (FREIRE, 1980b, p. 36).

No tratamento dessa temática aparece a influência da filosofia hegeliana⁹, na priorização das esferas da consciência e da ideologia, especialmente no destaque dado à “relação senhor-escravo” e à transformação da realidade mediante a transformação da consciência escravizada. É o que pode ser depreendido do trecho a seguir:

O que caracteriza os oprimidos, como “consciência servil” em relação à consciência do senhor, é fazer-se quase “coisa” e transformar-se, como salienta Hegel, em “consciência para o outro”. A solidariedade verdadeira com eles está em com eles lutar para a transformação da realidade objetiva que os faz ser este “ser para outro” (FREIRE, 1980b, p. 37-38).

⁹ Na *Pedagogia do oprimido* (1984b, p. 37), Freire lembra Hegel, referindo-se à “consciência senhorial” e à “consciência servil”. A primeira seria independente e teria como natureza “ser para si”. A outra seria dependente, “vivendo especialmente para o outro”.

Nessa trilha, o autor ressalta a importância da “vanguarda”, da “liderança revolucionária”, insinuando a ação político-partidária (embora não aprofunde a questão), ao “explicar às massas populares a sua própria ação” e “ativar conscientemente o desenvolvimento ulterior da experiência revolucionária” – teses estas embasadas em Lukács (1968). Para Freire (1984c, p. 109), “não há conscientização se, de sua prática, não resulta a ação consciente dos oprimidos, como classe social explorada, na luta por sua libertação”. O autor faz ainda o seguinte acréscimo:

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 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 permanente de libertação (FREIRE, 1984b, p. 44).

Com efeito, a construção do pensamento político-pedagógico processa-se dinamicamente com a incorporação de novas categorias analíticas. Embora não se possa afirmar o desaparecimento das raízes personalistas e existencialistas, expressas desde seus primeiros escritos.

É isso que podemos apreender quando Freire categoriza a ação cultural enquanto educação e epistemologia política. Para ele, a “ação cultural para a libertação é um ato de conhecimento em que os educandos assumem o papel de sujeitos cognoscentes em diálogo com o educador, sujeito cognoscente também [...]” (FREIRE, 1984c, p. 48). Ação cultural que, em sua amplitude, assume caracteres “utópicos e esperançosos”, por um lado, e de “denúncia-anúncio”, por outro. Utópica “não porque se nutra de sonhos impossíveis” ou porque seja “idealista” ou “porque tente negar a existência das classes e de seus conflitos”. Utópica e esperançosa porque, a serviço da libertação dos oprimidos, “se faz e refaz na prática social, no concreto, e implica a dialetização da denúncia e do anúncio” (FREIRE, 1984c, p. 59).

Destarte, a partir de sua obra *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*, a politicidade (intrínseca) da educação ganha o centro da análise e do discurso freiriano. E, assim, sua conceituação transita da “ação

consciente” de Marx (“tornar a opressão mais opressora, acrescentando-lhe a consciência da opressão”) para a “consciência de classe”, com os aportes de Goldman e Lukács¹⁰.

De Goldman (1978), incorpora a superação da “consciência real” pelo “máximo de consciência possível”. Para o “máximo”, tornar-se-ia imprescindível o trabalho de mobilização e organização dos subalternos, pois, é na “prática desta comunhão (...) que a conscientização alcança seu ponto mais alto” (FREIRE, 1984c, p. 97).

Do conceito lukcasiano, Freire recorta os sentidos práticos e pedagógicos. E nos mostra a nítida progressão do conceito de “conscientização”:

A consciência de classe demanda uma prática de classe que, por sua vez, gera um conhecimento a serviço dos interesses de classe. Enquanto a classe dominante, como tal, constitui e fortalece a ‘consciência de si’ no exercício do poder, com o qual se sobrepõe à classe dominada e lhe impõe suas posições, esta só pode alcançar a consciência de si através da práxis revolucionária. Por meio desta, a classe dominada se torna ‘classe para si’ e, atuando de acordo com seu ser, não apenas começa a conhecer, de forma diferente, o que antes conhecia, mas também a conhecer o que antes não conhecia. Neste sentido, implica sempre em um conhecimento de classe. Conhecimento, porém, que não se transfere, se cria, através da ação sobre a realidade (FREIRE, 1984c, p. 141).

Torna-se fundamental focar, para além da própria conceituação de Lukács, a ênfase na ligação educação-consciência sob o ponto de vista gnosiológico. A ênfase nos direitos ao (1) conhecimento do que antes se conhecia de outra forma e ao (2) conhecimento do que não se conhecia, oportunizando (3) a produção/criação de um conhecimento próprio por parte dos subalternos, mostra a preocupação de ler o pedagógico em sua plenitude política.

Entretanto, podemos afirmar que poucos são os momentos de mudanças tão significativas no discurso freiriano, como aquele das aproximações ao pensamento econômico marxista. Recorde-se: até aqui,

¹⁰ *The Human Science and Philosophy* (1978), de Lucien Goldman, e *History and Class Consciousness - Studies in Marxist Dialectics* (1968), de Georg Lukács.

seus principais escritos sofreram a influência dos marxismos com preocupações superestruturais, ou seja, priorizaram as esferas da consciência, da ideologia, da política e, até então, a esfera do trabalho, por exemplo, era tratada na perspectiva de Hegel (senhor-escravo), já citada.

A partir dos escritos africanos (já citados), produtos do trabalho de Paulo Freire e do IDAC na Guiné-Bissau e em outros países da África (anos 1970) – que tentavam reconstruções socialistas de um passado colonial recém-liberto –, destaca-se a visão da infraestrutura social como contexto educativo fundamental. Os trabalhos na lavoura do arroz ou na reconstrução física de vilas e cidades guineenses, arrasadas pela guerra anticolonialista de tantos anos, por exemplo, são apreendidos enquanto “conteúdo” e enquanto “método” de uma nova educação, a “educação do homem novo”. Uma educação do ser humano como “construtor da história”, produzido na gestação de uma nova hegemonia¹¹ (ou seja, de uma nova pedagogia), de uma contra-hegemonia (e, portanto, de uma contra-pedagogia).

As bases e as conexões da radicalização do pensamento de Paulo Freire: a produção, o trabalho e a transformação da sociedade como contextos de educação política

Defendemos, anteriormente, a ideia de que a incorporação aberta (não-dogmática) de categorias analíticas marxistas sócio-econômicas – infra-estruturais – determina uma ruptura significativa no pensamento político-pedagógico de Paulo Freire. O grande “pano de fundo” anterior – a transformação social pensada em termos superestruturais – é reestruturado. As reinvenções da sociedade e da educação passam, necessariamente, pela transformação do processo produtivo e de todas as relações implicadas nesse processo. Por isso, concordamos com Rossi (1982, p. 91), quando escreve o seguinte pensamento:

¹¹ Para Gramsci (1982, 1984), a luta no campo da consciência é tão importante quanto a luta no campo da economia. Em outras palavras, as lutas no território da “superestrutura” contribuem efetivamente para a construção de uma “contra-hegemonia” dos subalternos. Com efeito, o político italiano defende um caminho triplo para tal construção: o investimento na “crise de hegemonia/crise de autoridade”; a “guerra de posição” e a “ação dos intelectuais”.

Poder-se-ia dizer que, neste ponto, Paulo Freire aproxima-se de uma visão gramsciana. O homem tem de assumir seu papel como sujeito da História, não enquanto indivíduo abstrato, mas enquanto ser situado dentro de condições concretas, condições estas que se constituem a partir da organização econômica da sociedade, da posição do homem dentro da estrutura produtiva dessa mesma sociedade e daquelas relações que, como uma consequência, ele estabelece com seus semelhantes, relações que são organizadas essencialmente a partir dessa mesma posição que ele ocupa na produção.

Nesta altura, convém sintetizar, para efeito de análise comparativa, que, em *Educação como prática da liberdade*, Freire defendia a mudança na sociedade através de uma “reforma interna” do homem, via “conscientização”. Com a presença das categorias econômicas, completando a sua análise teórica, suas concepções político-pedagógicas são reestruturadas. Usando a expressão de Rossi (1982, p. 91), Freire ultrapassa o humanismo idealista substituindo-o por um humanismo concreto.

Por outro lado, ao apresentarmos anteriormente o momento correspondente ao início da “ruptura” do discurso freiriano, afirmamos que *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* (1984c) trouxe à tona uma análise sociológica mais incisiva e rigorosa, trazendo à tona a questão das classes sociais e da luta entre elas como um avanço fundamental do pensamento de Freire, inclusive em relação às questões especificamente pedagógicas. Mostramos os alicerces teóricos da reestruturação da sua proposta educativa “como uma ação cultural dos dominados em busca de sua consciência de classe”. Colocamos, inclusive, que é a partir dos trabalhos realizados na África que vamos notar como a incorporação da categorização teórica infraestrutural marca a radicalização das propostas político-educativas desse educador.

Certamente, podemos afirmar que a contribuição à educação e aos educadores da Guiné-Bissau (assim como, ao processo revolucionário na Tanzânia, São Tomé e Príncipe etc.), a experiência de colaborar para a “reinvenção do poder”, do processo produtivo, o trabalho educacional do partido, em suma, a experiência africana de libertação pela via socialista, radicalizam o pensamento de Freire. Neste sentido, a inspiração, os escritos e o legado de Amílcar Cabral (1976) foram decisivos.

Caracterizando a atuação de Cabral à frente do Partido Africano para a Independência da Guiné-Bissau e Cabo Verde (PAIGC), Freire (1980b, p. 23-24) destaca: “A sua clareza política e a coerência entre sua opção e sua prática estão na raiz tanto de sua recusa ao espontaneísmo, como de uma rejeição à manipulação”. Cabral sabia que os canhões sozinhos não faziam a guerra, daí sua preocupação constante com a formação política e ideológica... e daí, também, a atenção especial que dedicou aos trabalhos de educação nas zonas libertadas (durante a guerra de guerrilhas contra as tropas portuguesas). Nessa tarefa, segundo Cabral (1976, p. 212-213), a pequena burguesia só teria um caminho: “reforçar a sua consciência revolucionária... identificar-se com as classes trabalhadoras, não se opor ao desenvolvimento normal do processo da revolução... suicidar-se como classe”.

Freire (1980b, p. 21) enfatiza “a reorganização do modo de produção e o envolvimento crítico dos trabalhadores numa forma distinta de educação, em que mais que adestrados para produzir, sejam chamados a entender o próprio processo de trabalho”. Nota-se a importância dada ao trabalho como fonte e contexto de educação. Ou seja, uma das bases fundamentais da pedagogia socialista marca presença. Assim, a alfabetização, parte inicial da implantação da educação transformadora, representaria uma “sistematização do conhecimento dos trabalhadores rurais e urbanos alcançada em decorrência de sua atividade prática”. Aproxima-se o trabalho produtivo à educação no momento em que “já não se estuda para trabalhar, nem se trabalha para estudar, estuda-se ao trabalhar”, como coloca Freire em *Cartas à Guiné-Bissau* (FREIRE, 1980b, p. 22). Unifica-se o contexto “teórico” (educativo) e o contexto “concreto” (a atividade produtiva).

Por isso, além da “sistematização do conhecimento” pela “atividade prática dos trabalhadores que não se esgota em si, mas pelas finalidades que a motivam”, nosso autor identifica uma fonte fundamental para os planos educativos em desenvolvimento, ou seja, o conhecimento popular. A esse respeito, escreve as seguintes palavras:

Ao lado da reorganização da produção, este é, enfatize-se, um dos aspectos centrais a ser criticamente compreendido e trabalhado por uma sociedade revolucionária: o da valorização, e não idealização, da sabedoria popular que envolve a atividade criadora do povo e revela os níveis de seu conhecimento em torno da realidade (FREIRE, 1980b, p. 29).

Trabalhando esta concepção freiriana (“partir, sempre, do conhecimento popular, através da pesquisa do universo vocabular, dos costumes, dos valores populares”), podemos visualizar uma aproximação significativa em relação ao pensamento de Gramsci quanto à passagem do “senso comum” à “filosofia que transforma o mundo”. Interessante destacar que a aproximação desses dois pensamentos (ambos político-educativos, embora em Gramsci haja a predominância da preocupação política e, em Freire, o predomínio seja político-pedagógico) acontece, sem que Freire registre (com referências ou citações) a aproximação.

Freire destaca, então, a importância da prática revolucionária como “parteira da consciência” e a virtual facilidade em compreender (no contexto teórico “escolar”) essa própria prática através da alfabetização. Destaque-se, ainda, a existência das “escolas da guerrilha”, isto é, em meio à guerrilha surgiram várias escolas “sob as árvores e as trincheiras de combate”, guiadas pela liderança de Amílcar Cabral. Freire chama a atenção, uma vez mais, para o legado do líder guineense, corroborado por completo por toda equipe de educadores, quando diz que “Um dos objetivos principais da transformação do nosso ensino é fazer a ligação da escola à vida – ligá-la à comunidade onde se encontra, ao bairro. Ligar a escola ao trabalho produtivo, em especial ao trabalho agrícola, aproximá-la das organizações de massas” (FREIRE, 1980b, p. 50).

Segundo nosso autor, o modelo da Escola de Cói (Guiné-Bissau) produzia um novo tipo de educador-intelectual. Um “novo intelectual” no sentido de Gramsci (1982). Para ele, a grande chave explicativa estava no binômio educação-trabalho e, mais especificamente, na inseparabilidade dos trabalhos manuais com os trabalhos intelectuais. Às atividades produtivas na agricultura, na saúde, na higiene, na alimentação etc., associava-se a

reflexão sobre essas práticas, num processo contínuo e dinâmico. Freire sinaliza, então, que

Na medida em que essas experiências se forem sistematizando e aprofundando é possível fazer derivar da atividade produtiva, cada vez mais, os conteúdos programáticos de n disciplinas que, no sistema tradicional, são transferidos, quando são, verbalisticamente (FREIRE, 1980b, p. 25).

Torna-se importante verificar que nessas preocupações escolares, pedagógicas e educativas, especificamente curriculares, a síntese escola-produção, como manifestação prática da ligação educação-trabalho, dá a tônica fundamental do discurso de Freire. Os princípios básicos da sua proposta pedagógica estão presentes, a exemplo da preocupação permanente com a “educação bancária”, isto é, com a transmissão do conhecimento em “depósitos” supostamente ignorantes e vazios.

Mas, mesmo diante dos progressos da Escola de C6 (pensada como modelo para a implantação definitiva da educação socialista, fundada na inseparabilidade educação-trabalho) Freire adverte para o risco de se repetir o que o sistema capitalista faz com “seus” trabalhadores, ensinando-lhes suas (do sistema) necessidades. Certamente, para não correr o risco alertado, a inseparabilidade do trabalho produtivo e do processo educativo deve ser direcionada no sentido da priorização e do privilégio do trabalho sobre o capital.

Freire (1980b) oferece-nos, numa das mais importantes cartas enviadas aos educadores responsáveis pelo programa de alfabetização, uma interessante síntese do que ele entende como objetivo principal e permanente de qualquer transformação social: a gestação do “homem novo”. Para ele, a síntese educação-trabalho/escola-produção é, basicamente, o suporte dessa gestação.

Neste sentido, o homem novo e a mulher nova a que esta sociedade aspira não podem ser criados a não ser através do trabalho produtivo para o bem-estar coletivo. Ele é a matriz do conhecimento em torno dele e do que dele desprendendo-se a ele se refere. Isto significa, que uma tal educação não pode ter um caráter seletivo, o que levaria, em contradição com os objetivos socialistas, a fortalecer a dicotomia entre o trabalho manual e o trabalho intelectual (FREIRE, 1980b, p. 125).

E arremata:

Pelo contrário, impõe-se a superação desta dicotomia para que, na nova educação, a escola primária, secundária, universitária, não se distinga essencialmente da fábrica ou da prática produtiva de um campo agrícola, nem a elas se justaponha. E mesmo quando, enquanto contexto teórico, se ache fora da fábrica ou do campo agrícola, isto não signifique que ela seja considerada uma instância superior àquela nem que aqueles não sejam em si escolas também (FREIRE, 1980b, p. 24).

Corroboramos a tese de Rossi (1982), já citada, incluindo Freire como um dos alicerces teóricos da “pedagogia do trabalho” e da construção dos “caminhos da educação socialista” e percebemos a importância da progressão de Freire, de um humanismo idealista ao humanismo concreto. Certamente um dos alicerces teóricos deste “humanismo concreto” é a síntese do trabalho, da produção e da (possível) ação revolucionária, como fontes de uma educação política das camadas subalternas. Ou seja:

Uma educação completamente diferente da colonial. Uma educação pelo trabalho, que estimule a colaboração e não a competição. Uma educação que dê valor à ajuda mútua e não ao individualismo, que desenvolva o espírito crítico, a criatividade e não a passividade. Uma educação que se fundamente na unidade da prática e da teoria, entre o trabalho manual e o trabalho intelectual e que, por isso, incentive os educandos a pensar certo (ROSSI, 1982, p. 95).

Em suma, podemos dizer que, enquanto a educação política dos subalternos indica a permeabilização da educação com o trabalho, da escola com a produção, no pólo capitalista, esta proposta educativa encontra grandes barreiras. Logicamente, aos capitalistas, torna-se desinteressante uma educação que prioriza a síntese do trabalho manual com o intelectual e avança na construção da consciência dos trabalhadores enquanto “classe para si”.

Importante reiterar duas importantes mudanças do pensamento-ação de Paulo Freire na direção progressista e, cada vez mais, radical. Uma contextualizada nos anos 1960, na América Latina, e a outra, na África das revoluções socialistas dos anos 1970. A sequência das obras citadas

demonstra tal assertiva e confere notoriedade aos vários momentos do seu itinerário discursivo.

Considerações Finais

Nestas considerações finais, nosso desafio é construir uma síntese das bases e das conexões de um pensamento complexo (tecido em conjunto, com arestas e amálgamas antes mostrados), especialmente quanto ao seu movimento que é progressivo e prospectivo. Essencial ressaltar: se há uma permanência/constância no pensamento de Freire, esta deve ser caracterizada pelo seu movimento incessante. O que é constante é o movimento permanente de construção/reconstrução da sua práxis político-educativa.

Iniciando esta síntese, podemos considerar: primeiramente, a partir da sua base inicial (amálgama do nacional-desenvolvimentista com a democracia liberal, o personalismo e o existencialismo, sem esquecer a influência do catolicismo progressista), percebe-se uma incorporação aberta de certos parâmetros políticos e ideológicos propostos pelos clássicos socialistas, especialmente Marx e Engels. Destacam-se várias referências à parte hegelianas desses escritos, a exemplo de *A ideologia alemã* (Marx e Engels, 1982), relativos à denominada “superestrutura”. Na *Pedagogia do oprimido* (1984b) já aparecem “classes” no contexto da opressão social, embora não constituam, ainda, categorias centrais da construção do seu discurso. Em *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* (1984c), a educação começa a ser efetivamente pensada no interior do conflito de classes, como ato de conhecimento “de classe”, em busca da mobilização-organização dos oprimidos e enquanto “ação cultural” que constrói a “consciência de classe”. Aqui, Goldman e Lukács (já citados) contribuem de modo fundamental.

No entanto, as incorporações dos vários marxismos, nos quais predominam preocupações analíticas “superestruturais”, herdadas de Hegel, também cedem espaços para a aproximação teórica “infra-estrutural”, visível nos escritos africanos, como em *Cartas à Guiné-Bissau*, e nos vários livros dialógicos, tais como *Pedagogia: diálogo e conflito*; *Por uma*

pedagogia da Pergunta; Medo e ousadia: o cotidiano do professor (todos já citados), escritos estes dos anos setenta e oitenta.

Um exemplo importante dessa progressão pode ser notado por meio do conceito de trabalho, uma das categorias fundamentais a passar por novo tratamento analítico. O que antes era pensado via “dialética senhor-escravo” de Hegel subsidia-se na economia política de Marx, na pedagogia da luta de Amílcar Cabral e aparece como “contexto político-educativo”, no qual o trabalho é entendido enquanto contexto balizador dos conteúdos programáticos escolares e da própria alfabetização dos adultos. Importante notar que, também, nesses escritos (antes citados), há a aproximação gramsciana através de temas nucleares como “hegemonia”, os “novos intelectuais” na organização da cultura e o “partido como intelectual-coletivo”.

A inclusão da categorização “infraestrutural” como base relacional do que ocorre na “superestrutura” da sociedade, ou seja, a priorização do trabalho e da produção coletiva como princípio e lócus político-educativo, marca um novo ponto no constante movimento do discurso de Paulo Freire. A defesa de uma análise necessariamente “interestrutural” (na qual a “superestrutura” não é mero reflexo das relações econômicas), ao mesmo tempo em que não eclipsa questões existencialistas e personalistas, evidencia a atualização permanente de suas preocupações político-educativas, associadas a um ferrenho antidogmatismo.

Não podemos esquecer que um dos alicerces indelévels da prática e da teoria de Paulo Freire é a questão da democracia: liberal, social, socialista..., mas, sempre, democracia. Esta é uma questão política central que embasa o pensamento freiriano, em todos os momentos. Mesmo durante o tempo de proximidade com o populismo “de esquerda” e do nacionalismo-desenvolvimentista dos anos 1950 e 1960. Importante registrar que, mesmo aproximando-se dos marxismos que, não raramente, englobam posições autoritárias, Paulo Freire nunca admitiu o totalitarismo presente dos socialismos (e comunismos) reais. A radicalidade democrática foi, sempre, uma das suas posições mais firmes e permanentes.

Assim, se nos seus escritos a humanização não se fará sem a destruição da sociedade de exploração e da dominação humana, o itinerário da consecução de tal possibilidade é sempre democrático. Tal fato, entre outros, o torna atual e incluso nas discussões da crise dos paradigmas determinantes, nas quais “outras razões” pretendem recolocar a práxis humana no centro das decisões do mundo. Decisões fundadas na ética, na solidariedade social e na conquista da democracia.

Destarte, nessa sequência de sínteses, o que poderíamos enfatizar como principal em termos das categorias próprias do pensamento político-pedagógico do nosso autor? Em outras palavras, o quê (e como), nos vários amálgamas teóricos, foi mudado (ou não) das categorias como “diálogo”, “conscientização”, “pedagogia do oprimido” etc.?

Uma constatação é fundamental: separando o pensamento político do pedagógico (para tentar ser didático na explicação), notamos que a ruptura política, no sentido da adesão aos movimentos sociais populares e dos trabalhadores (como classe sócio-política), é acompanhada por uma evolução pedagógica. Em outras palavras, a educação e a pedagogia não deixaram de se realizar via diálogo, não deixaram de priorizar o ato de conhecimento, a busca da consciência crítica. Mas, o que antes era predominantemente psicopedagógico, passou a ser prioritariamente político-pedagógico.

O momento que marca essa passagem traz o oprimido como categoria central discursiva e a denúncia da “desumanização opressora” como caminho político de emancipação. A consciência da opressão e o conseqüente combate à ideologia do opressor, “hospedada na ingenuidade da consciência oprimida”, dão a tônica da mudança do enfoque analítico. O último capítulo da Pedagogia do oprimido localiza o segmento de ruptura do discurso freiriano e a existência de um “outro Paulo Freire” – diferente do de Educação como prática da liberdade, por exemplo –, que se consubstancia em Ação Cultural para a liberdade..., nas Cartas à Guiné-Bissau e em toda sequência dos seus escritos das décadas de 1980 e de 1990.

O diálogo, admitido de início como possibilidade de mediação “interclasses”, é repensado e entendido como “ação entre os iguais e os diferentes, mas contra os antagônicos” nos conflitos sociais. A conscientização, engendrada com a contribuição de Vieira Pinto e dos isebianos, em estágios da consciência (ingênua, transitiva, crítica), desloca-se, gradativamente, para a consciência de classe lukacsiana.

Por outro lado, a adoção das “classes-na-luta-de-classes”, antes ausente ou colocada de forma nebulosa, constitui-se em um importante deslocamento da sua análise social, às vezes, de forma até repetitiva e, por outras vezes, exagerada. Importante: Freire não admite em seus escritos o determinismo da “luta de classes como motor da História” que, inexoravelmente, desembocaria no socialismo e no comunismo, como o faz Marx.

Neste sentido, com a política sendo “substantiva” e a pedagogia “adjetiva”, a concepção inicial de uma educação para a mudança “interna” do homem, via conscientização de âmbito psicopedagógico e que implicaria a transformação de toda a sociedade, é virada de ponta-cabeça (como Marx tentou com Hegel, nem por isso deixando de ser, parcialmente, hegeliano).

Nos últimos escritos (anos 1990), evidencia-se a defesa da educação “para a autonomia e para a capacidade de dirigir”, ou como defendia Gramsci, para a “contra-hegemonia dos subalternos”. Educação para formar cidadãos plenos e não uma educação que, além dos milhares de alunos sumariamente expulsos da escola (ou sem acesso efetivo a ela), continua a formar cidadãos de segunda, terceira, quarta... classes. Educação cidadã que não advoga o cinismo liberal, responsável direto pela miséria e pela catástrofe social brasileira. Educação que “não sendo fazedora de tudo é um fator fundamental na reinvenção do mundo”. E que, conforme enfatiza Freire (1993, p. 14):

Como processo de conhecimento, formação política, manifestação ética, procura da boniteza (...) é prática indispensável dos seres humanos (dos homens e das mulheres) e deles específica na História como movimento, como luta. A história como possibilidade não prescinde da controvérsia, dos conflitos que, em si mesmos, já engendrariam a necessidade da educação.

A história como possibilidade rechaça o “fim da história” e a compreensão mecânica-positiva-linear (que pensa o futuro como processo inexorável), implicando um caminho diferente do entendimento da educação. A esse respeito, as seguintes palavras de Freire (1993, p. 97) são esclarecedoras:

A superação da compreensão mecanicista da História, por outra que, percebendo de forma dialética as relações entre consciência e mundo, implica necessariamente uma nova maneira de entender a História. A História como possibilidade. Essa inteligência da História, que descarta um futuro predeterminado, não nega, porém, o papel dos fatores condicionantes a que estamos submetidos. Ao recusar a História como um jogo de destinos certos, como um dado dado, ao opor-se ao futuro como algo inexorável, a História como possibilidade reconhece a importância da decisão como ato que implica ruptura, a importância da consciência e da subjetividade, da intervenção crítica dos seres humanos na reconstrução do mundo.

Tratar-se-ia, repetindo Freire, de “repor o ser humano-social no centro das nossas preocupações”. Tal enfoque reforça a importância da intersubjetividade na história e a decisiva contribuição da educação na busca de uma nova racionalidade marcada pela solidariedade social, pela ética, pela minimização das desigualdades, pelas escolhas individuais e grupais, pelo respeito às diferenças. Nova racionalidade que reitere a história como possibilidade do novo, revogue o papel prioritário do econômico e recoloque as problemáticas existenciais, corriqueiras e cotidianas no centro das ações sociais, políticas, culturais e, também, econômicas.

A história e a educação política do século XXI precisam saber (ainda mais) sobre Paulo Freire. Não como autor único e isolado, mas, ao contrário, conectado com tantos outros pensadores, como procuramos mostrar. Podemos encontrar, nas bases e nas conexões das suas obras, certas respostas indicativas para possíveis saídas das crises dos paradigmas, inclusive nos campos da educação e da pedagogia.

Afinal, a nosso ver, a educação como prática da liberdade, a construção de pedagogias dos oprimidos, a ação cultural para a libertação e a mudança social, os direitos das camadas populares ao conhecimento e à

construção da consciência crítica, o trabalho como princípio da educação ativa, a educação da pergunta (do problema e da pesquisa), a busca constante do diálogo e da autonomia, a história como possibilidade de conquista do inédito viável (fundado na denúncia e do anúncio), a democracia e a ética como alicerces da justiça cognitiva, o respeito às diferenças do saber científico e do saber popular (mas, não, à superioridade do primeiro), a indignação contra as injustiças e desigualdades sociais, a esperança como lume da educação do tempo presente e do futuro, entre outros, sustentáculos do pensamento de Paulo Freire, continuarão a instituir e a prospectar paradigmas político-pedagógicos relevantes.

Referências

CABRAL, Amílcar. **Unidade e luta**. Bissau: [s.n.], 1976. [Mimeo].

DELORS, Jacques et al. **Learning: the treasure within**. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century (highlights). Paris: UNESCO, 1996.

DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 1998.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1971.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Moraes, 1980a.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980b.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez/Associados, 1982.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984b.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984c.

FREIRE, Paulo. **Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Cortez, 1992.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Cortez, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez, 2001[1959].

FREIRE, Paulo et al. **Vivendo e aprendendo**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

FREIRE, Paulo et al. **Sobre Educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. v. 1.

FREIRE, Paulo et al. **Sobre Educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984. v. 2.

FREIRE, Paulo et al. **Pedagogia: diálogo e conflito**. São Paulo: Cortez/Associados, 1985a.

FREIRE, Paulo et al. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985b.

FREIRE, Paulo et al. **Essa escola chamada vida**. São Paulo: Ática, 1986.

FREIRE, Paulo et al. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987a.

FREIRE, Paulo et al. **Aprendendo com a própria história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987b.

FREIRE, Paulo et al. **Na escola que fazemos**. Rio de Janeiro: Vozes, 1988.

GOLDMANN, Lucien. **The human science and philosophy**. London: Routledge, 1978.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

FREIRE, Paulo et al. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

HEGEL, Georg. **Fenomenologia del espíritu**. México: Fondo de Cultura Econômica, 1966.

IANNI, Otávio. **Colapso do populismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

JASPERS, Karl. **Razão e anti-razão do nosso tempo**. Rio de Janeiro: ISEB, 1958.

LUKÁCS, Georg. **History and class consciousness**. Studies in marxist dialectics. Cambridge, MIT Press, 1968.

MARITAIN, Jacques. **Rumos da educação**. Rio de Janeiro: Agir, 1966.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Cortez, 1982.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

PAIVA, Vanilda. **Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

ROSSI, Wagner. **Pedagogia do Trabalho**. Caminhos da educação socialista. São Paulo: Moraes, 1982.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A teoria só tem utilidade se melhorar a prática educativa: as propostas de Paulo Freire**. Rio de Janeiro: DP et alii./FAPERJ, 2013.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. João Pessoa: Editora da UFPB/ABEU, 2015.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. São Paulo: Editora Nacional, 1969.

TORRES, Carlos Alberto. **Diálogo com Paulo Freire**. São Paulo: Loyola, 1979.

VAZ, Henrique de Lima et al. **Cristianismo, hoje**. Rio de Janeiro: Editora da UNE, 1962.