

Educação e mudança social: perspectivas a partir do humanismo em Paulo Freire¹

Daniel Ribeiro de Almeida CHACON²

RESUMO

O humanismo pedagógico em Paulo Freire distingue-se pela centralidade da politicidade como elemento estruturante do fenômeno educativo. Este artigo propõe-se a aprofundar essa dimensão, elucidando a radicalidade intrínseca a esse humanismo. Destacamos, assim, que o ideário freiriano se configura como uma práxis revolucionária latino-americana, orientada para a conscientização da classe oprimida frente à alienação capitalista do trabalho e da cultura. O método desta pesquisa é o da revisão bibliográfica. Com o propósito de promover uma ampliação heurística criteriosa, a obra *Pedagogia do oprimido* é tomada como referência teórica central. De maneira complementar, outras produções de Paulo Freire serão oportunamente consideradas e integradas, conforme demandado pelas reflexões desenvolvidas ao longo da investigação. Nesse sentido, adota-se o termo "pedagogia da(o) oprimida(o)" como designação que contempla, em sua plenitude, o corpus teórico freiriano, ultrapassando os limites da obra homônima e abrangendo a integralidade de seu pensamento crítico. As considerações do presente artigo situam-se na perspectiva de que a pedagogia da(o) oprimida(o) é, fundamentalmente, uma teoria da ação que enfatiza a dimensão política da educação e a dimensão pedagógica da luta revolucionária.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia do(a) oprimido(a), revolução, diálogo, política, humanismo.

¹ Este artigo é uma adaptação de um excerto da Tese, de nossa autoria, intitulada "Filosofia da práxis: o problema da alienação humana em Karl Marx e Paulo Freire". A pesquisa aqui realizada contou com o financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig).

² Professor Efetivo e Pesquisador no Departamento de História na Universidade do Estado de Minas Gerais (FaE/CBH/UEMG). Possui formação diversificada com Graduação em Filosofia, História, Pedagogia e Teologia; Especialização em Ciência da Religião e Educação (Inspeção Escolar e Supervisão Escolar); Mestrado (acadêmico e eclesástico) em Filosofia; e Doutorado em Filosofia, nas linhas de Filosofia Política e Filosofia da Religião. Atualmente, cursa Ciências Econômicas na Universidade Católica de Brasília. Suas pesquisas focam em Filosofia Política, História do Pensamento Político e Econômico, Filosofia da Educação. Ademais, detém experiência internacional como Professor Visitante na Escola Universitária Católica de Cabo Verde (EUCV). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9122-3773>. E-mail: daniel.chacon@uemg.br

Education and social change: perspectives from Paulo Freire's humanism

Daniel Ribeiro de Almeida CHACON

ABSTRACT

The pedagogical humanism in Paulo Freire is distinguished by the centrality of politicization as a structuring element of the educational phenomenon. This article aims to deepen this dimension, elucidating the intrinsic radicality of this humanism. We highlight that Freirean thought constitutes a Latin American revolutionary praxis, oriented toward the conscientization of the oppressed class in the face of the capitalist alienation of labor and culture. The research method employed is bibliographic review. To ensure a rigorous heuristic expansion, *Pedagogy of the Oppressed* will be taken as the central theoretical reference. Complementarily, other works by Paulo Freire will be considered and integrated as required by the reflections developed throughout the investigation. In this regard, the term *pedagogy of the oppressed* is adopted as a designation that fully encompasses the Freirean theoretical corpus, transcending the limits of the homonymous work and embracing the entirety of his critical thought. The considerations of this article are situated within the perspective that the pedagogy of the oppressed is, fundamentally, a theory of action that emphasizes both the political dimension of education and the pedagogical dimension of revolutionary struggle.

KEYWORDS: Pedagogy of the oppressed, revolution, dialogue, politics, humanism.

Educación y cambio social: perspectivas desde el humanismo de Paulo Freire

Daniel Ribeiro de Almeida CHACON

RESUMEN

El humanismo pedagógico en Paulo Freire se distingue por la centralidad de la politicidad como elemento estructurante del fenómeno educativo. Este artículo se propone profundizar en esta dimensión, elucidando la radicalidad intrínseca a dicho humanismo. Destacamos, así, que el ideario freireano se configura como una praxis revolucionaria latinoamericana, orientada hacia la concienciación de la clase oprimida frente a la alienación capitalista del trabajo y la cultura. El método de esta investigación será la revisión bibliográfica. Con el propósito de promover una ampliación heurística rigurosa, la obra *Pedagogía del oprimido* será tomada como referencia teórica central. De manera complementaria, otras producciones de Paulo Freire serán consideradas e integradas oportunamente, según lo demanden las reflexiones desarrolladas a lo largo de la investigación. En este sentido, se adopta el término "pedagogía de las/os oprimidas/os" como una designación que contempla, en su plenitud, el corpus teórico freireano, superando los límites de la obra homónima y abarcando la integralidad de su pensamiento crítico. Las consideraciones del presente artículo se sitúan en la perspectiva de que la pedagogía de las/os oprimidas/os es, fundamentalmente, una teoría de la acción que enfatiza la dimensión política de la educación y la dimensión pedagógica de la lucha revolucionaria.

PALABRAS CLAVE: Pedagogía del oprimido, revolución, diálogo, política, humanismo.

Introdução

A pedagogia da(o) oprimida(a)³ consiste em uma teoria da ação que enfatiza a dimensão política da educação e a dimensão pedagógica da luta revolucionária. Nesse sentido, evocamos aqui uma importante provocação gramsciana: “toda a relação de ‘hegemonia’ é necessariamente uma relação pedagógica [...]” (Gramsci, Q 10, §44, p. 1331; tradução nossa aqui e alhures). Nas complexas relações políticas de hegemonia e dominação reside a principal preocupação de nosso autor: a questão da alienação e desumanização intrínseca à lógica do capitalismo. Em síntese, a teoria da práxis de Paulo Freire emerge como um processo dialógico de conscientização de classe, manifestando-se de forma concreta como uma prática de resistência da classe oprimida frente às ideologias e políticas segregacionistas e exploratórias.

Com efeito, a pedagogia dos(as) oprimidos(as) se contrapõe diametralmente às teorias e práticas político-partidárias que consideram a classe oprimida como mero objeto da revolução, massa disforme e incapaz de compreender as complexidades e nuances da luta histórico-socialista. Nesse sentido, ação cultural (luta revolucionária) e revolução cultural (conquista revolucionária) se articulam sempre no horizonte do diálogo com a classe oprimida.

Ora, isso não implica que o patrono da educação nacional tenha considerado, de forma ingênua, que a educação, por sua própria natureza, tivesse reunido as condições necessárias para a libertação. Conforme o autor, “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (Freire, 2000, p. 66). A educação, portanto, erige-se como uma condição primordial e indispensável para a organização revolucionária; todavia, isoladamente, não é suficiente para a superação das condições materiais nas quais repousa a lógica da alienação.

Isso posto, o objetivo do presente artigo é investigar a dimensão política do fenômeno educativo tal como desvelado a partir da obra *Pedagogia do oprimido*, de Paulo Freire. Para alcançar tal objetivo, o método utilizado nesta pesquisa será o da revisão bibliográfica. Adicionalmente, outras

³ A constituição de uma pedagogia do(as) oprimido(a) é um complexo projeto de educação humanista que se faz irreduzível à escrita de uma determinada obra. Com efeito, a Dr.^a Ana Maria Araújo Freire declara: “a ‘pedagogia do oprimido’ traduz a leitura de mundo de Paulo Freire, carregada da paixão pela vida, dialeticamente relacionando emoção e razão, teoria e prática, explicitadas por meio da indignação e do amor, da denúncia e da esperança, dos limites e da liberdade, da ética e da estética, da palavração e da práxis. É a sua identidade maior, profunda, plena e vibrante. Enfim, a ‘pedagogia do oprimido’ como um todo, e não só a *Pedagogia do oprimido*, é a síntese da vida de Paulo Freire, de seu modo de viver e entender o mundo” (Freire, A. M. A., 2017, p. 29-30). Ainda, Leonardo Boff, no prefácio da obra *Pedagogia da Esperança*, também nos diz que a: “*Pedagogia do oprimido* é mais que um livro, é antes uma prática pedagógica que, num momento de seu processo de constituição, ganhou corpo numa escritura. Prática pedagógica que parte de uma clara opção ético-humanística prévia: o amor ao ser humano oprimido contra a sua opressão e em favor da vida e da liberdade” (Boff, 2016, p. 9).

obras de Paulo Freire serão cuidadosamente examinadas e incorporadas, de acordo com as reflexões desenvolvidas ao longo da pesquisa.

Educação e transformação social na pedagogia da(o) oprimida(o)

Numa perspectiva ordinária, é comum a definição informal da educação como manifestação de comportamento social refinado, equiparando-a, dessarte, a certa urbanidade e polidez, frequentemente associada à elite social e econômica. Entretanto, a análise formal do conceito de educação nos leva a defrontar com uma problemática irreduzível a um específico conjunto de comportamentos e valores inconfundivelmente burgueses. A educação, desse modo, para além de tais simplificações burlescas e caricaturais, constitui um complexo fenômeno político, manifestando-se através de nuances de natureza profundamente histórica, social e cultural (cf. Vaz; Chacon; Zarahi, 2021, p. 3).

Sob essa perspectiva, vale ressaltar importante excerto de Carlos Rodrigues Brandão, no livro *O que é educação*:

A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam-e-aprendem, o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos por meio de trocas sem fim com a natureza e entre os homens (Brandão, 2002, p. 5).

Nesse fragmento, Brandão (2002) esboça dois aspectos fundamentais da educação, sob uma perspectiva emancipadora: i) sua natureza social e ii) seu caráter dinâmico. A educação, em sua análise, se conceitua como faceta intrínseca ao modo de vida inerentemente humano, delineando-se num processo dinâmico e social de constante criação e recriação. Como atividade sócio-histórica complexa, a educação nos diz de saberes lógico-sistemáticos, de questões ético-filosóficas, postulados políticos, além do desenvolvimento da sensibilidade anímica, derivada das experiências culturais organizadas e transformadas continuamente pelo ser humano (cf. Vaz; Chacon; Zarahi, 2021, p. 4).

Numa perspectiva freiriana, o processo educacional está associado à produção, à aquisição e à sistematização de conhecimentos, visando a discernir criticamente as condições concretas de existência e, mais notadamente, promover a transformação destas por meio de ações emancipadoras

da classe oprimida. Logo, a dimensão da politicidade do fenômeno educacional emerge como aspecto de imenso interesse na pedagogia da libertação.

De acordo com Arroyo (2014, p. 10), as abordagens pedagógicas trazem consigo a profunda inserção nas relações políticas e nas experiências sociais em que são geradas. Noutros termos, as pedagogias ou processos formativos dos indivíduos enquanto sujeitos sociais, éticos e culturais revelam-se, portanto, indissociáveis da realidade político-econômica, das complexas tramas de relações sociais de dominação e desumanização em que se inserem as classes subalternas.

Isso posto, evidencia-se a necessidade de uma reflexão crítica e da insurgência da classe oprimida diante da matriz ideológica subjacente aos modelos pedagógicos engendrados a partir dos interesses burgueses e capitalistas. Tais modelos se descrevem por Freire sob abrigo da consagrada expressão “educação bancária”, ou também como “educação tecnicista”, “concepção nutricionista do conhecimento”⁴, dentre designações análogas.

A educação bancária se erige como uma ação pedagógica alienada e alienante. Em outras palavras, visa ao amoldamento dos indivíduos para a submissão, para a aceitação de uma realidade estática, bem-comportada e fragmentada. Nesse contexto, a educação tecnicista assemelha-se a um sedativo capaz de entorpecer a capacidade criativa dos(as) educandos(as), obscurecendo, por força, as reflexões mais profundas sobre as contradições e os conflitos sociais, políticos e econômicos. Na argumentação freiriana, tal perspectiva tem por fim a preservação da imersão e da perpetuação da consciência ingênua, da falta de criticidade. Subjugam, portanto, as(os) educandas(os), buscando asfixiar qualquer vestígio de rebeldia, reprimindo tanto a curiosidade quanto a autonomia (cf. Sartori, 2019, p. 161).

A pedagogia do(a) oprimido(a) desfere um incisivo golpe crítico contra o pressuposto da educação enquanto simples descrição estática e puramente fragmentada da realidade, dissociada da complexa situação existencial dos(as) educandos(as)⁵. Segundo o julgamento de Freire, “não são raros os educadores para quem ‘educar é adaptar o educando a seu meio’ e a escola, em regra, não

⁴ “Desta forma, ler é reescrever e não memorizar os conteúdos da leitura. Devemos superar a ingênua compreensão do ato de ler e de estudar como um ato de ‘comer’. Do ponto de vista desta falsa concepção que, como Sartre, poderemos chamar de ‘concepção nutricionista do conhecimento’, aqueles que lêem [*sic*] e estudam devem fazê-lo para tornar-se ‘intelectualmente gordos’. Daí o uso de expressões como ‘fome de conhecimento’, ‘sede de saber’, ter ou não ‘apetência pelo saber’” (Freire, 2015a, p. 142-143).

⁵ “Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem comportado [*sic*], quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é ‘encher’ os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação” (*Idem*, 2016c, p. 104).

vem fazendo outra coisa senão isto” (Freire, 2015a, p. 167). A perspectiva bancária repousa, logo, numa concepção ilusória do ser humano como mero sujeito de acomodação e ajustamento, destinado a ser expectador, em vez de agente recriador do mundo. Por conseguinte, ao negligenciar o protagonismo humano como sujeito transformador da realidade, tal abordagem sufoca a capacidade criativa e revolucionária dos(as) educandos(as).

Na proporção em que tal perspectiva bancária oblitera a faculdade criativa dos educandos ou a relega a plano secundário, fomentando assim a ingenuidade em detrimento da capacidade crítica, ela, de fato, serve aos interesses da classe opressora: "para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação. O seu ‘humanitarismo’, e não humanismo, está em preservar a situação de que são beneficiários [...]" (*Idem*, 2016c, p. 107-108).

Nas sociedades em que a estrutura vigente conduz à colonização das mentes, parafraseando Marx e Engels (2007, p. 47), Freire afirma que “a pedagogia dominante é ‘pedagogia da classe dominante’” (Freire, 2016a, p. 123). Isso se deve, justamente, ao complexo mecanismo da assimilação, mais precisamente, da introjeção da sombra do opressor no oprimido. A pedagogia burguesa, ao ser imposta às classes subalternas como a única alternativa educacional legítima e, portanto, como parte integral do saber oficial, induz nelas um falso reconhecimento da ilegitimidade e, conseqüentemente, uma desvalorização da cultura popular. Desse modo, concretiza-se a alienação da ignorância: a classe oprimida absolutiza sua própria ignorância de um saber considerado superior⁶ (cf. *in loc. cit.*).

A proposta pedagógica nutricionista vem a ser, portanto, parte do projeto político burguês de intensificação das relações de domínio sobre a classe oprimida. Nessa tessitura, ela promove uma exaltação do individualismo, num evidente esforço para desestimular a organização social da classe trabalhadora diante das relações de exploração. Institui-se, portanto, uma tentativa de manipulação e domesticação das mentes, sob a justificativa de uma suposta “predisposição natural” à conformidade, revelando-se, em sua essência, um ato de imposição de poder sobre os(as) educandos(as). Por sua pretensa “natureza pragmática”, essa ideologia dirige seu olhar exclusivamente para um futuro individualizado, relegando ao esquecimento a complexidade das questões sociais mais amplas e estruturais da realidade (cf. Agostini, 2019, p. 201).

⁶ “[...] O pobre absolutiza a própria ignorância, em benefício do ‘patrão’ e ‘daqueles que são como o patrão’, que se tornam juízes e detentores de todo saber. É assim que a opressão encontra, na lógica do atual sistema de ensino, um instrumento de escolha para tornar o status quo aceito e prolongá-lo; ou que, com a desculpa de promover a ‘integração social’, a ação pedagógica contribui para cavar e legalizar ‘um abismo profundo entre as classes’” (Freire, 2016a, p. 123-124).

Conforme Beisiegel (1982, p. 7), observa-se uma educação concebida e justificada pelas elites intelectuais como essencial para preparar as massas para a consecução dos objetivos capitalistas. Nos modelos burgueses, a educação destinada ao povo manifesta de forma explícita suas raízes ideológicas e suas funções de controle social, ou seja, suas dimensões políticas. Desenvolve-se assim um instrumento que, ao invés de fomentar a conscientização, contribui para a preservação do estado de alienação. Sob a justificativa de integrar as pessoas à sociedade por meio de práticas pedagógicas, o sistema escolar burguês, na realidade, propende legitimar a disparidade entre as classes sociais. Nesse sentido, a abordagem tecnicista pretende desviar o foco das questões fundamentais do país e dissolver a organização da classe oprimida. Sob o disfarce de promotora da ascensão social, via inserção no livre mercado, essa abordagem tende, na realidade, a aprofundar as marcas da alienação sobre os(as) oprimidos(as).

Conforme avaliação de Paulo Freire, qualquer concepção educacional que se adentre em práticas mecanicistas, limitando-se à simples descrição e memorização artificial de uma realidade social falsamente apresentada como uma constante natural, configura-se como um projeto de intencionalidade opressora. Nessa linha de raciocínio, evocamos a célebre expressão, popularmente atribuída a Darcy Ribeiro, de que "a crise da educação no Brasil não é uma crise; é um projeto"⁷. Sob a ótica freiriana, tal projeto se constitui enraizado numa política de colonização cultural.

De acordo com a interpretação freiriana das práticas pedagógicas bancárias:

A análise destes textos revela, não importa se seus autores são ingênuos ou astutos, a ideologia da classe dominante que tem, na educação por ela posta em prática, um instrumento eficiente para sua reprodução. A asa é da ave. Eva viu a uva, o galo canta, o cachorro ladra, são contextos linguísticos que, mecanicamente memorizados e repetidos, esvaziados de seu conteúdo enquanto pensamento-linguagem referido ao mundo, se transformam em meros clichês. Seus autores, refletindo sua posição de classe, não podem reconhecer, nas classes dominadas, a capacidade de conhecer, de criar seus próprios textos, com que expressariam seu pensamento-linguagem. Repetem com os textos o que fazem com as palavras, depositando-os na consciência dos alfabetizando, como se esta fosse um espaço vazio. Uma vez mais, a concepção nutricionista do conhecimento (Freire, 2015a, p. 74).

A educação bancária se limita a uma única margem de ação, que consiste na memorização mecânica de conteúdos fragmentados e desconectados da realidade (Freire, 2016c). Nessa

⁷ Para ser preciso, foi em 1977 que, por ocasião da 29ª reunião anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), Darcy Ribeiro proferiu a seguinte assertiva: "em consequência, a crise educacional do Brasil, da qual tanto se fala, não é uma crise, é um programa. Um programa em curso, cujos frutos, amanhã, falarão por si mesmos" (Ribeiro, 1986, p. 20).

abordagem, persiste a prevalência na valorização das competências técnicas, voltadas para a satisfação das demandas do mercado, em detrimento de uma investigação mais holística, que contemple as complexas camadas sócio-históricas, políticas e culturais que subjazem os conteúdos programados⁸. Ademais, nesse modelo, o conhecimento se revela como uma dádiva benevolente outorgada pelos(as) mais eruditos(as) aos(às) néscios(as). Beneplácito que, reiteramos, origina-se do dissimulado interesse de perpetuação do domínio de classe.

Segundo Paulo Freire (2015a, p. 143), se nos inclinássemos a conceber o conhecimento como uma constante petrificada e a consciência como simples ocupante do espaço corpóreo, talvez pudéssemos encontrar justificativa para a adoção da educação bancária. Contudo, tal perspectiva epistemológica possui seus equívocos! O conhecimento se caracteriza por ser um processo dinâmico e incessante, enquanto a consciência se manifesta como uma “intencionalidade” orientada para o mundo.

No âmbito humano, o conhecimento se delineia pela constante intersecção entre ação e reflexão sobre a realidade. Na condição de agentes no mundo, os seres humanos são corpos conscientes que exercem influência sobre a realidade não apenas por meio direto das ações concretas, mas também por intermédio da criticidade. Nesse sentido, o ser humano possuía a capacidade de tomar sua própria existência no mundo como objeto de uma análise crítica. Ao revisitar experiências anteriores, os sujeitos são capazes de apreender o conhecimento nelas contido. Quanto mais apto se está para desvendar as razões subjacentes ao próprio ser e agir, tanto mais é possível compreender também a realidade na qual se está imerso, transcendendo, assim, uma compreensão superficial e ingênua que dela se possa ter (cf. Freire, 2015a, p. 143-144).

Nesse cenário, realiza-se o quefazer histórico da pedagogia do(a) oprimido(a). A proposta pedagógica humanista delineada por Paulo Freire articula-se em dois momentos distintos: inicialmente, os(as) oprimidos(as) desvelam as nuances da realidade opressora e se comprometem, através da práxis, com a transformação do mundo; posteriormente, após superação da realidade opressora, essa pedagogia torna-se a pedagogia dos seres humanos em processo perene de emancipação e autonomia (cf. *Idem*, 2016c, p.74).

Conforme Gadotti (1996, p. 81), a pedagogia da(o) oprimida(o) almeja instaurar um processo educacional fomentador de uma análise crítica do mundo, reconhecido como realidade inacabada. Tal

⁸ Do contrário, na perspectiva da pedagogia do(a) oprimido(a), “o operário que está aprendendo, por exemplo, o ofício de torneiro, de mecânico, de pedreiro, de marceneiro, tem o direito e a necessidade de aprendê-lo tão melhor quanto possível, mas tem, igualmente, o direito de saber a razão de ser do próprio procedimento técnico. Tem o direito de conhecer as origens históricas da tecnologia, assim como o de tomá-la como objeto de sua curiosidade e refletir sobre o indiscutível avanço que ela implica, mas, também, sobre os riscos a que nos expõe [...]” (Freire, 2016b, p. 182).

abordagem implica a denúncia da realidade opressora e alienante, enquanto simultaneamente proclama a possibilidade de concretizar uma nova realidade sócio-histórica. Esses elementos se relacionam, portanto, dialogicamente no contexto da ação cultural transformadora.

Não obstante, a pedagogia freiriana se distingue como uma abordagem contextual, dinâmica e profundamente dialógica. Noutros termos, ela se constitui como uma ação cultural sensível à realidade histórica, caracterizada, então, por um processo contínuo de construção e reconstrução de si mesma. Longe de configurar-se como um conjunto inflexível de normas predefinidas, a pedagogia freiriana exige uma apreciação cuidadosa das sutilezas relacionadas a seu próprio desenvolvimento histórico.

Nesse contexto, torna-se premente reconhecer que a apreensão das particularidades críticas desse ideário revolucionário demanda a superação da inclinação à descrição simplista e monolítica de sua natureza. A análise da pedagogia da(o) oprimida(o) não se assemelha à contemplação de uma obra de arte consumada, porém de uma jornada contínua de descoberta, reinterpretação e reinvenção, revelando camadas profundas de significado e complexidade.

Sob esse enfoque, nossa investigação deve considerar as especificidades pelas quais essa pedagogia se desenvolveu historicamente. Dessarte, convém pontuar que, especialmente após *Pedagogia do oprimido*, o humanismo freiriano adquire contornos ainda mais críticos e revolucionários em comparação com suas produções anteriores. Segundo a análise crítico-literária e filosófica de Scocuglia:

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/personalista (definidoras de seu “humanismo idealista” inicial) continuam presentes, agora misturadas com as incorporações do pensamento marxista. Na sequência de sua obra (pós-pedagogia do oprimido), nos anos setenta, notaremos uma certa “limpeza do terreno teórico” na tentativa de desfazer o “amálgama” e encampar referências marxistas, à exemplo dos escritos de Antonio Gramsci (Scocuglia, 1999, p. 55).⁹

⁹ Embora a pesquisa em questão não focalize diretamente esse tópico, deve-se mencionar, ademais, o profundo impacto que as vivências pedagógicas e culturais de Paulo Freire, durante a década de 1970, nos países africanos de língua portuguesa, como Guiné-Bissau, Cabo Verde, Angola e São Tomé e Príncipe, exerceram posteriormente sobre a pedagogia do(a) oprimido(a). Aí, enfatizamos os encontros enriquecedores com educadores e educadoras locais, as experiências de gestão pedagógica, as interações dialógicas com os(as) estudantes, os contatos diretos com as comunidades marginalizadas e oprimidas, bem como a imersão nas obras de autores revolucionários africanos, a exemplo de Amílcar Cabral, cujas ideias exerceram uma profunda influência na perspectiva crítica do nosso autor. Essas experiências multifacetadas, dentre outras, constituíram um sólido alicerce para o desenvolvimento e aprimoramento da pedagogia freiriana (cf. Chacon, 2023, p. 75-77). Nesse sentido, destacam-se aqui duas relevantes obras freirianas que abordam profundamente as influências da experiência africana: *Cartas à Guiné-Bissau* e *A África ensinando a gente*. Além disso, sugerimos o cotejo de outros textos igualmente instigantes: a) o capítulo “Amílcar Cabral – pedagogo da

Nesse contexto, é possível identificar uma influência gramsciana na pedagogia do(a) oprimido(a), especialmente na apreciação que o filósofo sardo dedica ao senso comum¹⁰. Pela visada gramsciana, os(as) intelectuais orgânicos, alinhados(as) com um horizonte emancipatório das classes subalternas, desempenham uma função inestimável na edificação de uma perspectiva contra-hegemônica. Essa ação se manifesta não apenas através do desenvolvimento de um pensamento crítico que supere os limites do senso comum, mas também por intermédio de ações político-pedagógicas que articulam as narrativas do senso comum com os elementos presentes na esfera da teoria e ação política, num projeto classista emancipatório (cf. Duriguetto, 2014, p. 292).

Em adição ao diálogo freiriano com a tradição marxista, cumpre-nos lembrar que, na tese III de *Ad Feuerbach*, Karl Marx (2007, p. 533) afirma que “[...] o próprio educador tem de ser educado”¹¹. A preocupação com a formação política do(a) educador(a) emerge, desde então, na literatura marxiana. Nessa perspectiva, Gramsci ressaltou a dimensão dialética da educação, a qual relaciona a concepção de mundo dos subjugados – o senso comum – e a visão de mundo mais refinada, crítico-revolucionária – a filosofia da práxis (cf. Mesquida, 2011, p. 35). Efetivamente, essa perspectiva ascende a esferas mais radicais sob o auspício da pedagogia do(a) oprimido(a), e, nesses termos revolucionários, podemos compreender melhor a natureza da educação em Paulo Freire.

No humanismo pedagógico freiriano, a educação dos(as) educadores(as) contempla, obviamente, a dimensão formal e continuada dos estudos acadêmicos, o compromisso com a pesquisa

revolução”, presente na obra freiriana *Pedagogia da Tolerância*; b) *Paulo Freire e Amílcar Cabral*: a descolonização das mentes, de autoria de José Eustáquio Romão e Moacir Gadotti; c); e a não menos importante “*Guiné-Bissau*: nação africana forjada na luta”, do próprio Amílcar Cabral (cf. Referências).

¹⁰ Em obra coletiva, situada entre suas publicações tardias, Paulo Freire afirma: “para mim o caminho gramsciano é fascinante. É nessa perspectiva que me coloco. No fundo tudo isso tem a ver com o papel do chamado intelectual, que Gramsci estuda tão bem e tão amplamente” (Gadotti; Freire; Guimarães, 2015, p. 97). Não obstante, é necessário destacar tal aproximação como apenas pontual. Indubitavelmente, Paulo Freire não figura entre os pensadores gramscianos. A ênfase conferida, neste artigo, a sua conexão com o filósofo da Sardenha pretende apenas enfatizar a consonância da pedagogia política freiriana com a tradição marxista. Não obstante o reconhecimento de dissonâncias primordiais entre os autores, observamos que uma análise mais aprofundada das relações teóricas entre eles excede os limites deste artigo. Dessarte, na continuação do trecho mencionado, Freire evidencia com precisão o sentido de sua convergência com Gramsci. Assim: “para mim, se a classe trabalhadora não teoriza a sua prática é porque a burguesia a impede de fazê-la. Não porque ela seja naturalmente incompetente para tal. Por outro lado, o papel do intelectual revolucionário não é o de depositar na classe trabalhadora, que também é intelectual, os conteúdos da teoria revolucionária, mas o de, aprendendo com ela, ensinar a ela (Gadotti; Freire; Guimarães, 2015, p. 97).

¹¹ Em referência direta à tese III de *Ad Feuerbach*, de Marx, Freire comenta: “[...] o partido revolucionário que se recusa a aprender com as massas populares, rompendo assim a unidade dialética entre ensinar e aprender, já não é revolucionário, mas elitista. Esquece uma fundamental advertência de Marx em sua Terceira Tese sobre Feuerbach: ‘O educador também precisa ser educado’” (Freire, 2015a, p. 231).

Educação e mudança social: perspectivas a partir do Humanismo em Paulo Freire científica¹² e com a reflexão sócio-histórica e filosófica¹³. Mas a educação dos(as) educadores(as) implica também a abertura ao universo dos(as) próprios(as) estudantes(as)¹⁴. Na perspectiva em questão, “[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2016a, p. 120)¹⁵.

Destarte, Paulo Freire (2001, p. 260) adota uma postura contundente diante da tendência das pedagogias hegemônicas em “[...] dicotomizar o saber do senso comum do outro saber, mais sistemático, de maior exatidão [...]”. Ora, no decurso histórico brasileiro, a negação dos saberes tradicionais e experienciais dos povos originários, dos(as) ribeirinhos(as), da comunidade sem-terra e dos(as) desabrigados(as), da negritude, dos trabalhadores(as) do campo e da cidade, além de tantos outros grupos socialmente oprimidos, tem se manifestado como política necrófila de silenciamento, negação da própria humanidade e da história de resistência e contracultura dos(as) subalternizados(as) (vide Arroyo, 2023).

Nesse cenário, Miguel G. Arroyo (*op. cit.*) destaca que, embora a profunda negação do ser e dos saberes dos(a) esfarrapados(as) do mundo seja uma característica histórica ainda persistente, outra constante histórica marca presença na própria cultura marginalizada, no saber da experiência comum: a resistência diante da negação da humanidade das(os) deserdadas(os) do mundo. Desse modo, valorizar o senso comum significa reconhecer os “saberes de vivências de re-existências feitos, aprendidos como herdeiros e testemunhas de persistentes re-existências a persistentes ameaças da vida” (Arroyo, 2023, p. 35).

Em tal horizonte, ressoa a interpelação freiriana:

¹² A perspectiva freiriana apenas destaca que “[...] o rigor científico, o rigor acadêmico, não é uma categoria metafísica. Ele é uma categoria histórica, assim como o saber tem uma historicidade. A ciência que exige rigor não é nenhum a priori da história. A ciência se constitui na história, como nós nos constituímos historicamente. A ciência é uma criação humana, histórica e social” (Gadotti; Freire; Guimarães, 2015, p. 83).

¹³ “O fato, porém, de que ensinar ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe. A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática” (Freire, 2001, p. 259-260).

¹⁴ “Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os ‘argumentos de autoridade’ já não valem” (Freire, 2016c, p. 120).

¹⁵ Curiosamente, essa expressão consolidou-se como um lema amplamente difundido nos meios pedagógicos e em diversos espaços escolares brasileiros. Entretanto, a apreensão de sua significação mais profunda cedeu lugar a uma interpretação caricatural e predominantemente estética da frase. Como resultado, ela também se tornou objeto de diversas críticas, inclusive por autores marxistas. De acordo com Saviani (2021, p. 174), “esse aforismo é uma frase de efeito, bastante atraente. Mas... qual seu conteúdo? Dir-se-ia que se trata de um slogan”.

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, 2016c, p. 65).

A valorização do senso comum do(a) oprimido(a), ou seja, o reconhecimento do “saber de pura experiência feito” (Freire, 2015b, p. 25) não implica, porém, na supressão do estímulo à capacidade crítica do(a) alfabetizando(a)¹⁶. Na verdade, Paulo Freire destaca o respeito à curiosidade ingênua, valorizando o conhecimento que, embora não possua a rigorosidade científico-metodológica e filosófica, constitui-se como ponto de partida para sua própria superação. Logo, o objetivo fundamental é que a(o) educanda(o) possa realizar uma passagem da ingenuidade para a criticidade ou, nos termos freirianos, da curiosidade ingênua para uma curiosidade epistemológica. De acordo Freire, “a superação e não ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica” (Freire, *op. cit.*, p. 32).

Dessa forma, torna-se perceptível certa convergência entre os pensamentos de Freire e Gramsci no âmbito da dinâmica educacional e sociopolítica. Ambos compartilham a convicção de que a relação entre intelectuais e pessoas menos letradas¹⁷ não deve se limitar ao domínio do senso comum. Bem ao contrário, visam a conduzir estas dialogicamente em direção a uma concepção da existência que interpele e problematize profundamente a realidade circundante. Trata-se, assim, em lugar de restringir a atividade científica, “[...] construir um bloco intelectual-moral que torne politicamente possível um progresso intelectual em massa e não apenas de escassos grupos intelectuais (Gramsci, Q 11, §16, p. 1385-1385)¹⁸.

As implicações políticas derivadas da abertura ao senso comum, à curiosidade e à promoção da reflexão educacional crítica assumem facetas variadas. No entanto, um aspecto discutido por Paulo Freire ganha destaque, qual seja, sua preocupação ético-política com uma educação emancipatória,

¹⁶ “Respeitar a ‘leitura de mundo’ do educando, saber escutá-lo, não significa, já deixei isto claro, concordar com ela, a leitura de mundo, ou a ela se acomodar, assumindo-a como sua. Respeitar a leitura de mundo do educando não é também um jogo tático com que o educador ou educadora procura tornar-se simpático ao educando. É a maneira correta que tem o educador de, com o educando e não sobre ele, tentar a superação de uma maneira mais ingênua por outra mais crítica de inteligir o mundo” (Freire, 2015b, p. 120).

¹⁷ Sob a questão do analfabetismo, dos(as) iletrados(as), Paulo Freire revela algo não tão surpreendente: “[...] muitos analfabetos e semianalfabetos, do ponto de vista linguístico, são, porém, politicamente ‘letrados’, muito mais do que certos letrados eruditos. E não há nisto nenhuma razão de espanto. A prática política daqueles, sua experiência nos conflitos – no fundo a parteira real da consciência – lhes ensina o que os últimos não aprendem ou não conseguem aprender nos seus livros” (Freire, 2015a, p. 148).

¹⁸ “[...] ma appunto per costruire un blocco intellettuale-morale che renda politicamente possibile un progresso intellettuale di massa e non solo di scarsi gruppi intellettuali” (Gramsci, Q 11, §16, p. 1385-1385).

contraposta ao silenciamento promovido por quaisquer manifestações de um modelo educacional nutricionista: “não podemos, numa perspectiva democrática, transformar uma classe de alfabetização no espaço que se proíbe toda reflexão em torno da razão de ser dos fatos, nem tão pouco num comício libertador” (Freire, 2015b, p. 81).

A partir desse cenário, cabe ressaltar agora a crítica freiriana à denominada teoria da ação antidialógica, isto é, o fundamento da ação burguesa e suas características preponderantes: “a conquista”, “dividir para manter a opressão”, “a manipulação” e a “invasão cultural” (cf. Freire, 2016, p. 214). Ora, na perspectiva freiriana, a ação cultural emancipatória incide na estrutura social com um ímpeto transformador cujo propósito consiste em desfazer os grilhões objetivos das relações opressivas (ação dialógica). Em contrapartida, observa-se também uma ação dominadora nutrida por um intento reacionário de perpetuação da lógica opressora vigente (ação antidialógica). Tais processos desdobram-se, portanto, num complexo jogo histórico-dialético entre os polos de “permanência-mudança” (cf. *Idem*, 2016c, p. 127).

Contudo, Paulo Freire nos adverte, mais uma vez, dos riscos iminentes de se utilizar das estratégias antidialógicas com pretensões revolucionárias. Na perspectiva da pedagogia do(a) oprimido(a), a massificação da classe oprimida pelos partidos revolucionários apenas reproduz uma lógica necrófila, alienadora e, portanto, desumanizante¹⁹. Desse modo, “a ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo, ‘ação cultural’ para a liberdade, por isto mesmo, ação com eles” (Freire, 2016c, p. 97).

¹⁹ “Tenho ainda bem viva na memória a afirmação de quatro educadores alemães, da antiga Alemanha Oriental, numa noite dos começos dos anos 1970, na casa de um deles. Falou um, com a anuência dos demais: ‘Li, recentemente, a edição alemã de seu livro, Pedagogia do oprimido. Achei muito bom que você tivesse criticado a ausência de participação dos estudantes nas discussões em torno do conteúdo programático. Nas sociedades burguesas’, continuou categórico, ‘é importante falar sobre isto e agitar os estudantes em torno do assunto. Aqui, não. Nós sabemos o que os estudantes devem saber’. Daí em diante, depois do que lhes disse, em resposta, foi difícil manter a conversa em bom ritmo. A visita se encerrou e eu me recolhi à casa do amigo que me hospedava mais cedo que esperava. Levei algum tempo para dormir. Pensei não apenas no que acabara de ouvir naquela noite em Berlim, mas no que ouvira durante o dia todo, reunido com um grupo de jovens cientistas, pesquisadores universitários. O contraste era enorme. Os moços criticavam o autoritarismo do regime, para eles retrógrado, antidemocrático, arrogante. Sua crítica, porém, era feita de dentro e não de fora da opção socialista. Os educadores com quem acabara de estar eram a expressão daquilo sobre e contra que me haviam falado os moços cientistas. Custei a dormir pensando no excesso de certeza com que aqueles educadores ‘modernos’ faziam seu discurso, sua declaração de fé inabalável: ‘Aqui, não. Nós sabemos o que os estudantes devem saber’. Esta é, sempre, a certeza dos autoritários, dos dogmáticos, de que sabem o que as classes populares sabem, de que sabem o de que elas precisam, mesmo sem falar com elas. Por outro lado, o que as classes populares já sabem, em função de sua prática na prática social, é de tal maneira ‘irrelevante’, ‘desarticulado’, que não faz sentido para autoritários e autoritárias. O que faz sentido para eles e para elas é o que vem de suas leituras, e o que escrevem em seus textos. É o que já sabem em torno do saber que lhes parece fundamental e indispensável e que, em forma de conteúdos, deve ser ‘depositado’ na ‘consciência vazia’ das classes populares” (Freire, 216b, p. 160-161).

CHACON

Se uma liderança revolucionária, encarnando, desta forma, uma visão humanista – de um humanismo concreto e não abstrato – pode ter dificuldades e problemas, muito maiores dificuldades e problemas terá ao tentar, por mais bem-intencionada que seja, fazer a revolução para as massas oprimidas. Isto é, fazer uma revolução em que o com as massas é substituído pelo sem elas, porque trazidas ao processo através dos mesmos métodos e procedimentos usados para oprimi-las. Estamos convencidos de que o diálogo com as massas populares é uma exigência radical de toda revolução autêntica. Ela é revolução por isto (Freire, 2016c, p. 199-200).

Posto isso, analisemos as características da ação antidialógica, conforme expressas na obra *Pedagogia do oprimido*. “A conquista” evoca a realidade de subjugação e aviltamento impostos à pessoa dominada, implicando a negação de sua autonomia e da plenitude de seu ser como humano, relegando-a, assim, à condição de objeto de exploração ou, quiçá, de “libertação”. Sob essa lente interpretativa, a questão vai além da esfera econômica, estendendo-se também ao domínio espiritual, “[...] roubando ao oprimido, conquistando sua palavra também, sua expressividade, sua cultura” (*Idem*, 2016, p. 215).

“A divisão para manutenção” constitui, em si mesma, um fator potencializador da alienação: “quanto mais se pulverize a totalidade de uma área em ‘comunidades locais’ [...], tanto mais intensifica a alienação. E, quanto mais alienados mais fácil dividi-los e mantê-los divididos” (*Idem*, 2016c, p. 220). A pedagogia da libertação enfatiza, assim, a importância de uma leitura na qual o ser para si do(a) oprimido(a) se revela também como classe para si. Ora, tal inferência denota que o embate da classe oprimida não se restringe às problemáticas tangenciais, sindicais e correlatas, mas se destina primordialmente, embora não exclusivamente, à suplantação da lógica opressora do capitalismo, da divisão da sociedade em classes.

Por sua vez, “a manipulação” se define como um artefato ideológico utilizado para a preservação do *status quo*, para a homogeneização das massas e para a criação de ilusões na esfera popular. “A manipulação se faz por toda a série de mitos a que nos referimos. Entre eles, mais este: o modelo que a burguesia se faz de si mesma às massas com possibilidade de sua ascensão” (*Ibidem*, p. 227).

Através da manipulação, os indivíduos são gradualmente envolvidos em um estado de “anestesia” que os priva da percepção da realidade opressiva que enfrentam, silenciando suas vozes e, conseqüentemente, facilitando a perpetuação da dominação. Este fenômeno surge como resultado

Educação e mudança social:
perspectivas a partir do Humanismo em Paulo Freire
de estratégias culturais e ideológicas politicamente engendradas, as quais contribuem para a formação de uma cultura do silêncio²⁰.

Na perspectiva freiriana, a manipulação pressupõe uma estratégia autoritária, contrária ao diálogo, tornando-se, pois, incompatível com a luta revolucionária e emancipatória²¹. Nesse sentido, Freire provoca também os(as) agentes revolucionários, ao constatar que, “enquanto populista, porém, na medida em que simplesmente manipula em lugar de lutar pela verdadeira organização popular, este tipo de líder em pouco ou quase nada serve à revolução” (Freire, 2016c, p. 231).

Nesse horizonte, considere-se a advertência de Gramsci:

A filosofia da práxis [...] não é o instrumento de governo de grupos dominantes para obter consentimento e exercer hegemonia sobre classes subalternas; é a expressão dessas classes subalternas que desejam educar a si mesmas na arte do governo e que têm interesse em conhecer todas as verdades, mesmo as desagradáveis, e evitar as ilusões (impossíveis) da classe superior e, ainda mais, de si mesmas (Q 11, §41, p. 1320).

“A invasão cultural”, em última análise, serve à causa da dominação. Nesse viés, ela se manifesta como uma dualidade intrínseca: é ela mesma dominação e, simultaneamente, é tática de dominação (cf. FREIRE, 2016c, p. 235). Através dela, ocorre uma apropriação do(a) invadido(a), ao mesmo tempo que se busca legitimar a dominação pela falsa alegação da superioridade inerente ao(à) invasor(a). A invasão cultural relega as pessoas do “espaço invadido” à condição de simples objetos e desfigura profundamente a cultura invadida; “[...] desrespeitando as potencialidades do ser a que condiciona, a invasão cultural é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão” (*Op. cit.*, p. 234).

Nessa configuração, o avanço das sociedades burguesas e o ideal capitalista de modernização²², assemelhando-se a um “cavalo de Tróia”, carregam consigo “[...] ‘a invasão cultural’

²⁰ No ideário freiriano, a cultura do silêncio se manifesta na negação do ser do(a) oprimido(a), de sua vocação ontológica, expressividade, criatividade e autonomia. Noutros termos, a cultura do silêncio é a imposição de “[...] formas especiais de consciência dominada” (Freire, 2015a, p. 114).

²¹ “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, ‘Não penso autenticamente se os outros também não pensam. Simplesmente, não posso pensar pelos outros nem para os outros nem sem os outros’. Esta é uma afirmação que, pelo caráter dialógico nela implícito, incomoda os autoritários” (*Idem*, 2016b, p. 162).

²² Paulo Freire jamais se opôs ao progresso científico e tecnológico. O cerne da questão aqui não reside em um saudosismo reacionário que preconiza o retorno a uma sociedade arcaica, de tecnologia rudimentar. Ao invés disso, o que o nosso autor enfatiza é que “[...] a modernização tecnológica não traz consigo, necessariamente, a criticização das massas populares, uma vez que, não sendo neutra, depende da ideologia que a ilumina” (Freire, 2015a, p. 195).

que deforma o ser da sociedade invadida, a qual chega a ser uma espécie de caricatura de si mesma” (Freire, 2016a, p. 109).

Vale reiterar, conforme Paulo Freire, que:

Apesar da evidência, talvez não seja demasiado afirmar que a constatação da cultura do silêncio implica no [*sic*] reconhecimento da cultura dominante e que ambas, ao não se gerarem a si próprias, se constituem nas estruturas de dominação. A cultura do silêncio, tanto quanto dominadores e dominados, se encontra em relação dialética e não de oposição simétrica com a cultura dominante. Por outro lado, nem tudo o que compõe a cultura do silêncio é pura reprodução ideológica da cultura dominante. Nela há também algo próprio aos oprimidos em que se amuralham, como dissemos na primeira parte deste trabalho, para defender-se, preservar-se, sobreviver. Daí a necessidade já salientada de a liderança revolucionária conhecer não apenas as debilidades desta cultura, mas também sua potencialidade de rebelião (Freire, 2015a, p. 114-115).

Apesar do amplo domínio ideológico das políticas imperialistas refletido na invasão cultural, a pedagogia do(a) oprimido(a) insiste radicalmente na persistente dimensão contra-hegemônica, na resistência e rebeldia subjacente às culturas invadidas. Nesse sentido, a cultura popular também expressa “resistências à desumanização mais cruel, persistente em nossa história: saber-se decretados pelos padrões de poder, de pensar, de saber com deficiência originária de humanidade – subumanos. Logo decretados inumanizáveis” (Arroyo, 2023, p. 65; e, *idem*, 2015).

Em última análise, Paulo Freire contrasta as características da ação antidialógica com as da ação dialógica, as quais se configuram da seguinte maneira: a “co-laboração”, a “união”, a “organização” e a “síntese cultural” (cf. Freire, 2016c, p. 257). Enquanto na dinâmica da dominação ocorre uma relação de coisificação do(a) dominado(a), na prática da “co-laboração” surge um processo cooperativo no qual os sujeitos se reúnem para a transformação da realidade. A liderança revolucionária, portanto, deve estabelecer uma relação de íntima comunhão com o povo. Em tal conjuntura, também se vislumbra a união em prol da libertação, dado que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (Freire, 2016c, p. 95). Na superação da divisão, instaura-se, pois, a possibilidade de conscientização crítica das massas, de reconhecimento de si como classe oprimida (cf. *Idem*, 2016c, p. 257-259).

A organização se revela como uma dimensão pedagógica na qual liderança e povo desenvolvem conjuntamente o aprendizado e a ação cultural. Nas palavras de Freire, “se, para a elite dominadora, a organização é a de si mesma, para a liderança revolucionária, a organização é a dela com as massas populares” (Freire, 2016c, p. 273). Ademais, ele nos lembra que a organização

Educação e mudança social: perspectivas a partir do Humanismo em Paulo Freire
revolucionária envolve uma consciente “pronúncia” do mundo. É por meio do reconhecimento da práxis coletiva e popular que o mundo é “vocalizado” para ser transformado. Noutras palavras,

Não há “pronúncia” do mundo sem consciente ação transformadora sobre o mesmo. “Ação consciente” a que Marx várias vezes se referiu. Mas é necessário sublinhar-se, também, que há diferentes maneiras de “pronunciar o mundo”. A das classes dominantes, que determina o silêncio das classes dominadas ou a aparência de sua voz, na sua recuperação por aquelas, e a das classes dominadas, que demanda sua organização revolucionária para a abolição das estruturas de opressão (*Idem*, 2015a, p. 80).

Finalmente, na “síntese cultural”, ocorre a superação da cultura opressora e alienante. Nesse ponto, enfrenta-se o desafio das diferentes perspectivas de mundo entre as lideranças e as massas. Isso não implica a negação das diferenças, mas a rejeição da imposição de uma sobre a outra. Conforme Paulo Freire, a superação da imposição cultural sobre a classe subjugada é uma exigência fundamental para a libertação: “neste sentido é que toda revolução, se autêntica, tem de ser também revolução cultural”²³ (*Idem*, 2016c, p. 276).

Outrossim, o educador pernambucano nos adverte de que:

[...] uma pedagogia revolucionária exige também que as relações entre partido revolucionário e classe dominada se verifiquem de tal forma que o partido, no seu papel de consciência crítica das massas populares, não lhes coloque obstáculos ao processo de sua criticização (Freire, 2015a, p. 236).

Nos termos freirianos, o processo de conscientização não se concretiza como simples prescrição partidária, senão como um processo de síntese cultural que, efetivamente, apenas pode florescer no contexto da práxis revolucionária. Nesses termos, a consciência de classe requer uma prática coletiva, profundamente dialógica, que, por conseguinte, promove um conhecimento consoante aos interesses e desafios reais da classe oprimida.

²³ Convém destacar aqui: “[...] a ação cultural para a libertação se realiza em oposição às classes dominantes, enquanto a revolução cultural se faz com a revolução já no poder. Os limites da ação cultural para a libertação se encontram na realidade opressora mesma e no silêncio imposto às classes dominadas pelas classes dominantes. São esses limites os que determinam as táticas a serem usadas, que são necessariamente diferentes das empregadas na revolução cultural. Enquanto a ação cultural para a libertação enfrenta o silêncio como dado concreto e como realidade introjetada, a revolução cultural o confronta apenas como introjeção. Ambas são um esforço através do qual se nega, culturalmente, a cultura dominante, mas a revolução cultural já conta com as novas bases materiais que viabilizam aquela negação. A nova cultura que nasce no seio da velha que é negada não está isenta, porém, de uma permanente análise crítica. É que a revolução cultural não é imobilista. A ação cultural para a libertação e a revolução cultural implicam na [sic] comunhão entre os líderes e as massas populares, como sujeitos da transformação da realidade. Na revolução cultural, porém, esta comunhão é tão íntima que líderes e povo se tornam um só corpo e permanente processo de autoavaliação. Em dois pontos, porém, não há diferença entre a ação cultural para a libertação e a revolução cultural. Ambas têm na ‘dialética da sobredeterminação’ a sua explicação necessária e são ambas conscientizadoras. Ser consciente, numa como na outra, não é um ‘slogan’ nem expressão de idealismo, mas a forma radical de ser dos seres humanos” (Freire, 2015a, p. 138-139).

Embora a estrutura opressora tenda a resistir ao questionamento e obstaculize a abertura para o diálogo, torna-se fundamental a adoção de uma postura dialógica, capaz de refletir criticamente, inclusive, a negação do próprio diálogo (cf. *Idem*, 2016c, p. 110). Nessa perspectiva, surge o necessário questionamento sobre o sentido do diálogo na pedagogia do(a) oprimido(a). Ora, como nos lembra Freire:

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação (*Idem*, 2014b, p. 141).

Nesse ponto, relembremos a temática das virtudes teologais (fé, esperança e amor), as quais, associadas à humildade²⁴, são apreendidas como pilares do diálogo. Sob tal perspectiva, a questão não expressa um sentimentalismo religioso inócuo ou uma intencionalidade simplesmente romanesca. Antes, trata-se de considerar os elementos constitutivos da prática dialógica no contexto de uma teoria revolucionária. Aqui avulta a preocupação freiriana em interpelar as ações revolucionárias, contemplando, dessa forma, as dimensões da alteridade e da apreciação das diferenças.

O diálogo é, sob essa perspectiva, característica própria da existência humana; entretanto, ele é negado nas relações em que alguns homens, mulheres e pessoas não-binárias são transformados(as) em “seres para outro(a)”, submetidos a uma coisificação sacrificial, a fim de preservar intactas as estruturas das relações capitalistas. Nesse horizonte, complementa Freire, “o diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos” (Freire, 2020, p. 51). Nesse mesmo lugar, Paulo Freire admite que ser dialógico, numa perspectiva humanista radical, não consiste apenas

²⁴ “Não há, por outro lado, diálogo, se não há humildade. A pronúncia do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante. O diálogo, como encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir, se rompe, se seus polos (ou um deles) perdem a humildade. Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim? Como posso dialogar, se me admito corno um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros ‘isto’, em quem não reconheço outros eu? Como posso dialogar, se me sinto participante de um ‘gueto’ de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são ‘essa gente’, ou são ‘nativos inferiores’? Como posso dialogar, se parto de que a pronúncia do mundo é tarefa de homens seletos e que a presença das massas na história é sinal de sua deterioração que devo evitar? Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela? Como posso dialogar, se temo a superação e se, só em pensar nela, sofro e definho? A autossuficiência 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 mais” (Freire, 2016c, p. 137-138).

em autodeclarar-se como tal, porém em efetivamente vivenciar uma relação de abertura ao(à) outro(a)
²⁵. Ser dialógico implica a recusa da invasão cultural, da manipulação e da coisificação e massificação do povo²⁶. Além disso, pressupõe, essencialmente, o comprometimento com a perene transformação da realidade.

Na obra *Extensão ou comunicação*, Paulo Freire explicita também o conceito de diálogo numa perspectiva didático-pedagógica, conforme apresentada por ele na pedagogia do(a) oprimido(a):

O que se pretende com o diálogo não é que o educando reconstitua todos os passos dados até hoje na elaboração do saber científico e técnico. Não é que o educando faça adivinhações ou que se entretenha num jogo puramente intelectualista de palavras vazias. O que se pretende com o diálogo, em qualquer hipótese (seja em torno de um conhecimento científico e técnico, seja de um conhecimento “experencial”), é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível reação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la (*Ibidem*, p. 65).

A abertura dialógica, no contexto da crítica didático-pedagógica, não implica a anulação da figura docente²⁷, dos saberes técnico-científicos e filosóficos. A crítica em questão se dirige, primordialmente, ao tecnicismo, compreendido como perspectiva que reduz a educação à qualificação acrítica de mão de obra, destinada exclusivamente a atender às demandas do mercado capitalista²⁸. A dialogicidade da educação se revela como uma expressão de franca receptividade ao questionamento,

²⁵ “Eu não posso, em minha opinião, proclamar a minha opção por uma sociedade socialista, participativa, em que ao final, as classes trabalhadoras assumem a história em suas mãos e, ao mesmo tempo, rejeitar uma estudante que tem uma visão crítica a meu respeito, perguntando para ela: você sabe quem eu sou? Para mim, não é possível fazer um discurso sobre a libertação e revelar o meu comportamento com uma profunda desconfiança nas massas populares. Não é possível falar de participação democrática e quando as massas vêm para a praça e pretendem falar, dizer: “O povo veio e vai estragar a democracia.” Por esta razão, a virtude da coerência é uma virtude libertadora. Ela vai se desenrolando e respondendo às demandas que a prática propõe” (Freire, 2021b, p. 392-393). No encontro ocorrido no Teatro San Martín, em Buenos Aires, Paulo Freire dirigiu-se aos educadores argentinos numa reunião de líderes, preparatória para a participação da CEAAL na Assembleia Mundial de Educação de Adultos. Este evento, registrado no documento “Paulo Freire en Buenos Aires”, representa a síntese de sua palestra proferida em 1985 (cf. Ref. Bibliográficas: Documentos; ali, Brandão, 2021, p. 387ss.).

²⁶ “Massificação é desumanização, é alienação” (Freire, 2020, p. 50).

²⁷ “O diálogo entre professoras ou professores e alunos ou alunas não os torna iguais, mas marca a posição democrática entre eles ou elas. Os professores não são iguais aos alunos por n razões, entre elas porque a diferença entre eles os faz ser como estão sendo. Se fossem iguais, um se converteria no outro. O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. O diálogo, por isso mesmo, não nivela, não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz ao outro. Nem é tática manhosa, envolvente, que um usa para confundir o outro. Implica, ao contrário, um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados, que o autoritarismo rompe ou não permite que se constitua. Assim também a licenciosidade, de forma diferente, mas igualmente prejudicial” (Freire, 2016b, p. 162-163).

²⁸ “Na formação não dicotomizo a capacitação técnico-científica do educando dos conhecimentos necessários ao exercício de sua cidadania. Na visão pragmático-tecnicista, contida em discursos reacionariamente pós-modernos, o que vale é a transferência de saberes técnicos, instrumentais, com que se assegure boa produtividade ao processo produtivo” (*Idem*, 2020, p. 94)

à incerteza e à capacidade crítica do(a) educando(a). Próprio do humano, tal fenômeno se realiza enquanto profunda sensibilidade em relação à realidade do(a) outro(a), aos seus domínios de sentido e significado.

Com efeito, o humanismo freiriano pretende um alinhamento dialógico com a classe oprimida, engajando-se em ações pedagógicas capazes de superar as práticas educativas descontextualizadas e alienantes, e visando, de modo inverso, à efetivação do processo de conscientização. Esse processo se realiza também como uma conquista da linguagem, isto é, da habilidade para a expressão verbal, da análise dos significados e sua contextualização histórica e social, com a finalidade de fomentar a emancipação das pessoas oprimidas, conduzindo-as dialogicamente a uma participação efetiva na esfera civil e, inclusive, à apropriação desta última. No âmago dessas reflexões, institui-se um vigoroso apelo político e profético cuja radicalidade se orienta socialmente para a libertação dos estratos sociais oprimidos. Reside aqui, portanto, um ímpeto esperançoso e utópico proeminente, associado a um comprometimento revolucionário (cf. Cambi, 1999, p. 622), posto que, nas palavras de Paulo Freire, “a realidade pode ser transformada e deve ser transformada” (Freire; Freire; Oliveira, 2014, p. 48).

Considerações Finais

O presente artigo analisou a dimensão política da educação na pedagogia freiriana, destacando como a conscientização se configura como um processo revolucionário voltado para a superação da alienação e da opressão capitalista. A partir da revisão das obras de Paulo Freire, verificamos que a educação não atua isoladamente na transformação social, mas é um fator fundamental na construção de uma práxis libertadora. Os resultados da análise reafirmam a necessidade de um modelo educacional dialógico e crítico, comprometido com a emancipação das classes subalternas. Dessa forma, concluímos que a pedagogia do(a) oprimido(a) não se limita a um método educacional, mas configura-se como uma teoria da ação, articulada à luta política e social por uma sociedade efetivamente mais justa e democrática.

Na pedagogia da libertação, a classe oprimida é reconhecida como protagonista na luta histórica de classe. Por conseguinte, a realidade áspera e servil, em conjunto com as percepções de mundo dela decorrentes, assim como as narrativas de luta e insurgência, não podendo ser simplesmente desconsideradas, devem ser acolhidas como ponto de partida fundamental para uma educação enquanto ação cultural transformadora.

No entanto, é crucial compreender que a proposição de uma pedagogia da resistência não sugere, em absoluto, que a educação, por si só, seja o principal catalisador para a concretização da revolução. Com efeito, Freire alega que “isto não significa, porém, que o simples fato de desenvolver uma tal prática seja bastante para libertar as classes oprimidas. Isto significa que tal prática ajuda libertação na medida em que contribui para que os alfabetizandos compreendam sua realidade em termos críticos” (Freire, 2015a, p. 145).

A educação, desprovida das condições materiais adequadas, se não inócua, pode se afigurar como idealismo disfuncional. Nesse sentido, a concepção da pedagogia para a liberdade, na qual, em termos teóricos, a conscientização denota uma etapa vital na consecução da autonomia, e a educação como fator orientador em direção às condições desse estado, não se revela como ingenuidade presente na literatura freiriana. É crucial reconhecer, portanto, que essa perspectiva deve ser integrada de forma complexa e delicada à compreensão de que a educação não pode ser separada dos efeitos da realidade socioeconômica predominante (cf. Costa, 2019, p. 223).

Em última análise, cumpre-nos reconhecer que a receptividade da teoria da conscientização de tradição marxista, em Paulo Freire, é objeto de considerável controvérsia. Enquanto a proposta freiriana se aproxima dialogicamente de importantes provocações marxianas e de alguns intérpretes, perspectivas clássicas da tradição marxista também se apresentam em antagonismo profundo. Tal se exemplifica na interpretação da conscientização da classe trabalhadora, esboçada por pensadores como Karl Kautsky e Vladimir Lênin, os quais compreendiam que, em virtude da complexa transição do domínio da necessidade para o domínio da liberdade, a consciência de classe “[...] deve ser imputada, atribuída, trazida de fora para dentro da classe, e aqui a organização revolucionária desempenha um papel essencial” (Glauber, 2022, p. 348).

Assim, na pedagogia da libertação não se busca precisamente realizar uma explicação às massas sobre a luta revolucionária, mas, sim, estabelecer um diálogo crítico com a classe oprimida. Trata-se de uma pedagogia que se erige e se renova a partir da realidade dos(as) despossuídos(as) do mundo, concretizando-se, assim, a partir das narrativas de opressão, alienação e desumanização, bem como das crônicas de resistência histórica, luta social e cultura popular.

Referências

AGOSTINI, Nilo. **Os desafios da educação a partir de Paulo Freire e Walter Benjamin**. Petrópolis: Editora Vozes, 2019.

ARROYO, Miguel G. **Vidas re-existent**s: reafirmando sua outra humanidade na história. Petrópolis: Editora Vozes, 2023.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ARROYO, Miguel G. O humano é viável? É educável? **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 17, n. 35, maio-ago., p. 21-40, 2015.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Política e educação popular**: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil. São Paulo: Ática, 1982.

BOFF, Leonardo. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. 23 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2016.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A pessoa de Paulo – Memórias, depoimentos. In: CHACON, Daniel Ribeiro de Almeida (org.). **Pedagogia da resistência**: escritos a partir da vida e obra de Paulo Freire. Petrópolis, 2021. p. 367-419.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2002.

CABRAL, Amílcar. **Guiné-Bissau**: nação africana forjada na luta. Lisboa: Nova Aurora, 1974.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CHACON, Daniel Ribeiro de Almeida. **10 lições sobre Paulo Freire**. Petrópolis: Vozes, 2023.

COSTA, Gildo José da. A analética de Enrique Dussel e a dialógica de Paulo Freire: em busca dos fundamentos da ética da libertação. 2019. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Departamento de Filosofia. São Paulo, 2019.

DURIGUETO, Maria Lúcia. **A questão dos intelectuais em Gramsci**. Serviço Social & Sociedade, São Paulo, n. 118, p. 265-293, abr.-jun. 2014.

FREIRE, Ana Maria Araújo. A pedagogia do(a) oprimido(a) como parte da “pedagogia do(a) oprimido(a)” de Paulo Freire. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (org.). **Pedagogia da libertação em Paulo Freire**. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz & Terra, 2017, p. 27-35.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 22. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 3. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. 6. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do compromisso**: América Latinha e educação popular. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018b.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51. ed. Porto Alegre: Cortez Editora, 2017.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. Tradução de Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez Editora, 2016a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 23. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2016b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2016c.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 15. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2015a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 51. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2015b.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 36. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2014a.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014b.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. Ensinar, aprender: leitura do mundo, leitura da palavra. **Estudos Avançados**, vol. 15, n. 42, p. 259-268, 2001.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **A África ensinando a gente**: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria Araújo; OLIVEIRA, Walter Ferreira. **Pedagogia da solidariedade**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2014.

GADOTTI, M. A voz do biógrafo brasileiro: A prática à altura do sonho. In: GADOTTI, Moacir (org.). **Paulo Freire**: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez, 1996. p. 69-116.

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia**: diálogo e conflito. 9. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2015.

GRAMSCI, Antonio. **Quaderni del carcere**. 4 vol. Edizione critica, a cura di Valentino Gerratana. 3a. ed. Torino: Einaudi, 2007.

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. Trad. Luciano Cavini Martorano, Nélcio Schneider e Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2007.

MESQUIDA, Peri. Paulo Freire e Antonio Gramsci: a filosofia da práxis na ação pedagógica e na educação de educadores. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 43, p. 32-41, set. 2011.

RIBEIRO, Darcy. **Sobre o óbvio**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

ROMÃO, José Eustáquio; GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire e Amílcar Cabral**: a descolonização das mentes. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012.

CHACON

SARTORI, Jerônimo. Educação bancária / educação problematizadora. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. revista e ampliada. Belo Horizonte, 2019. p. 160-162.

SCOCUGLIA. **A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. 2. ed. João Pessoa: UFPB, 1999.

VAZ, Aline Choucair; CHACON, Daniel Ribeiro de Almeida; ZAHARI, Raquel Tereza de Faria Campos. O compromisso histórico-social das universidades: provocações progressistas a partir do pensamento freiriano. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 11, p. 1-15, 2021.



Os direitos de licenciamento utilizados pela revista Educação em Foco é a licença *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International* (CC BY-NC-SA 4.0)

Recebido em: 02/10/2024
Aprovado em: 18/02/2025