

Anotações sobre a relação intolerável entre Paulo Freire e a Filosofia acadêmica brasileira.

Pensar e escrever com os oprimidos

Notes on the intolerability between Paulo Freire and Brazilian academic philosophy. Thinking and writing with the oppressed

Marco Rampazzo Bazzan
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
marco.rampazzo.bazzan@gmail.com

Resumo: Neste artigo, exploramos a relação paradoxal entre Paulo Freire e a filosofia acadêmica brasileira. Apesar de ser o Patrono da Educação Brasileira e um dos autores mais citados e respeitados internacionalmente nas Ciências Humanas, Paulo Freire é praticamente negligenciado nos registros da História da Filosofia de seu país. Nossa tese é que esta ausência não se deve à falta de rigor teórico de seu pensamento, mas é sintomática de algo intrínseco aos mecanismos de reprodução e funcionamento da filosofia acadêmica. Basicamente Freire não é considerado um autor “sério” dentro dos protocolos do cânone universitário. Portanto, inspirado pela reflexão de Roberto Gomes sobre a seriedade acadêmica e seu distanciamento crônico dos anseios da sociedade, este artigo questiona a marginalização do pensamento de Freire na área da Filosofia como um sintoma. Sua exclusão aponta para uma remoção fundamental na filosofia acadêmica que contribui significativamente para a marginalização progressiva do pensamento crítico tanto na educação básica quanto na sociedade em geral. Com base nisso, levantamos implicitamente uma questão fundamental, tanto urgente quanto provocativa: qual é o propósito de defender uma área que, em grande parte, não contribui para sua missão histórica?

Palavras-chave: Freire; Filosofia Brasileira; a razão tupiniquim; materialismo; opressão.

Abstract: In this paper, I explore the paradoxical relationship between Paulo Freire and academic Brazilian Philosophy. Despite being known as the patron saint of Brazilian education and one of the most cited and respected authors internationally in the Human Sciences, Paulo Freire is practically neglected in the records of the history of Philosophy in his own country. My hypothesis suggests that this absence is not due to a lack of theoretical rigor but is symptomatic of something intrinsic to the mechanisms of reproduction and functioning of academic philosophy. Essentially, Freire is not considered a “serious” author within the protocols of the university canon. Inspired by Roberto Gomes’ reflection on academic seriousness and its detachment from society’s aspirations, this article questions the marginalization of Freire’s thought precisely as a symptom. His exclusion points to a fundamental removal in academic philosophy that contributes significantly to the progressive marginalization of critical thinking in both basic education and society in general. Based on this, I implicitly raise a fundamental, urgent, and provocative question: what is the purpose of defending a field that largely fails to contribute to its historical mission?

Key-words: Freire, Brazilian Philosophy; the tupiniquim reason; Materialism; Oppression.

Recebido em 07 de maio de 2024. Aceito em 06 de setembro de 2024.

1. Um pensamento inclassificável

No Prefácio da primeira edição italiana de *Pedagogia do oprimido*, Linda Bimbi sugeria que Paulo Freire tinha o hábito de descrever seu pensamento e sua obra como “inclassificáveis”. Embora não haja uma citação textual que o comprove, essa expressão deixou sua marca na história, pois foi adotada, como veremos, por especialistas reconhecidos no Brasil. De acordo com Bimbi (1971, p. 15), a inclassificabilidade do pedagogo pernambucano advinha de sua “absoluta incompatibilidade com os esquemas e o vínculo visceral com a terra e os homens”. Ao destacar esses dois pontos cruciais no início dos anos 70, a autora buscava apresentar ao público italiano Freire como um “autêntico intelectual do novo mundo dos povos” que emergiam “para a história” (BIMBI, 1971, p. 14). Assim, em 1971, ao colocá-lo ao lado de outros protagonistas das lutas de libertação do Terceiro Mundo no novo Panteão da cultura alternativa, Bimbi conferiu ao pedagogo pernambucano o status de autor perfeitamente adequado para inspirar o imaginário daquela geração que escolheu o antiautoritarismo como sua divisa.

Sem dúvida, a descrição é não apenas retoricamente eficaz, mas também particularmente perspicaz ao destacar aspectos que caracterizam profundamente o estilo e a postura de Freire. Recordá-la agora nos permite abordar três questões sobre as quais pretendemos focar nossa atenção nestas páginas. Em primeiro lugar, ao indicar o vínculo íntimo e indissociável do pensamento freiriano com sua terra, sua história e suas contradições específicas, as palavras de Bimbi enraízam sua proposta político-pedagógica na conjuntura latino-americana dos anos 60. Em segundo lugar, nos sugerem as razões do diálogo profundo e empático que, ao escrever a *Pedagogia do oprimido*, Freire reconhece ter estabelecido com os escritos de outros intelectuais tão “autênticos” quanto ele, como foram Frantz Fanon ou Albert Memmi. E, por fim, destacam o enigma que cerca a recepção de sua obra no mundo acadêmico, ou seja, sua paradoxal marginalidade, senão ausência substancial, nos livros de história da filosofia brasileira.

Para compreender esse último ponto, é importante lembrar, em primeiro lugar, da maneira como, nos anos 90, Moacir Gadotti afirmou a relevância ainda atual da qualificação de “inclassificável” sugerida por Bimbi. Para ele, Freire não se “submeteu a correntes e tendências pedagógicas”, e criou “um pensamento vivo orientado apenas pelo ponto de vista dos oprimidos” (GADOTTI, 2003, p. 345). Ao fazê-lo, o diretor do Instituto Paulo Freire destaca um aspecto decisivo para entender a paradoxal recepção acadêmica daquele que, em 2012, foi consagrado, por lei, Patrono da Educação Brasileira. Se, por um lado, sua obra continua a desafiar imediata e inexoravelmente aqueles entre seus leitores que se reconhecem em suas reflexões, por outro, deixa perplexos ou desapontados os acadêmicos que estão preocupados em classificar ou rotular autores e obras segundo modelos e correntes pedagógicas ou filosóficas presentes nos manuais, ou que se perguntam quão corretamente ou fielmente o pedagogo de Recife teria lido este ou aquele autor que cita em suas obras¹.

Não surpreende que o próprio Freire tenha tentado escapar desse dispositivo classificador ao enfatizar a esterilidade de tais abordagens para lidar com sua obra. A esse respeito, Gadotti (2005, p. 15) relata que, em conversa com ele, Freire negou explicitamente a importância de saber “quais autores ou correntes filosóficas o influenciaram”. Para entender corretamente essa posição, é preciso lembrar como, em diálogo com Adriana Nogueira e Dermeval Saviani, Freire argumentava que não poderia se dizer marxista simplesmente porque rejeitava qualquer princípio a priori, considerando-o sinônimo de dogmatismo (e, poderíamos acrescentar, qualquer possível condenação da infidelidade filológica a posteriori). No entanto, na mesma ocasião, ele também reconhecia a contribuição fundamental das obras marxianas para seu modo de pensar

¹ Se não os próprios autores, essas pesquisas deixam a maioria dos leitores insatisfeitos ou indiferentes quanto aos resultados. No primeiro caso, por estar desatento a um ou mais aspectos das obras que citava, ou ignorante de outros que deveria ter considerado. No segundo caso, ao usar categorias de várias correntes, ele seria considerado um pensador eclético e pouco original.

criticamente o mundo, na medida em que lhe permitiram “desmontar a concepção neoliberal que está aí na pós-modernidade” (*Caderno pedagógico*, apud ZANELLA. 2010).

Ora, de acordo com Freire (1989, p. 9), “a compreensão crítica do ato de ler [...] não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”. Na verdade, ele não lia textos para interpretar ou comentar o pensamento alheio, mas sim para forjar uma imagem crítica do mundo. Freire (1989, p. 9) estava convencido de que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, e que, portanto, a leitura da palavra não podia, nem deveria ser desconectada da leitura do mundo. Então, longe de aspirar a ter qualquer valor exegético, a imagem de mundo que deriva desse tipo de leitura arraigada é tanto mais bem-sucedida quanto mais consegue se abrir para a transformação da realidade social, tornando-a possível e plausível para seus interlocutores.

Conforme Freire (2013b, p. 123) relembra na *Pedagogia da esperança*, juntamente ao rigor na abordagem de um tema ou no uso de uma categoria em suas obras, a questão da “influência deste ou daquele pensador ou daquela pensadora cuja obra, às vezes, eu não havia lido”, dominava as discussões nos encontros nas universidades do hemisfério norte durante o exílio entre os Estados Unidos da América e a Suíça. Entretanto, de outro teor eram as discussões na presença de estudantes oriundos do Terceiro Mundo. Discussões evidentemente mais afinadas com a prática teórica de Freire. Com esses estudantes, os debates “giravam preponderantemente em torno de questões políticas. Eram essas questões que nos levavam aos problemas filosóficos, éticos, ideológicos e epistemológicos” (FREIRE, 2013b, p. 123).

Em outras palavras, a leitura de textos por parte de Freire não é um fim em si mesma; ao invés disso, visa a uma compreensão mais profunda do mundo a partir da realidade concreta em que está inserido, com o objetivo de transformá-lo. Portanto, ao abordar o pensamento de Freire, o problema não é tanto entender o quão “bem” ou quão “fielmente” ele interpretou este ou aquele autor, mas sim como ele dialogou com os escritos e discursos de outros, reconhecendo pontos de contato com suas próprias preocupações.

Maria Araujo Freire chamou a atenção para o fato de que, em Paulo Freire, não há uma distinção clara entre um tempo de escrever e um tempo de ler. Em vez disso, há “um tempo de ler-escrever ou escrever-ler” (ARAUJO FREIRE, 1996, p. 61). É crucial entender que “quando Freire escreve”, ele está simultaneamente “lendo” outros autores e relendo a si próprio, da mesma maneira que ao ler a si e a outros autores vai, ao mesmo tempo, escrevendo ou reescrevendo a si mesmo e aos outros” (ARAUJO FREIRE, 1996, p. 61). Também é importante considerar como essas leituras desafiaram e alimentaram seu pensamento, sua prática e sua escrita na conjuntura em que estava refletindo e agindo. Portanto, os protocolos de leitura tradicionais ou as metodologias oriundos de outros contextos são ineficazes para compreender a singularidade e complexidade da escrita de Paulo Freire².

Conforme Lúcia Fátima Valente e Thalles Valente de Paiva (2022, p. 74), o uso do termo “inclassificável” por Bimbi e Gadotti ganha relevância ao destacar que na obra de Freire não há conteúdo específico que possa ser rotulado de forma estática. Sua pedagogia, de certa forma, exige “uma contextualização dialética ao longo do tempo”. Esta exigência de “contextualização dialética” sugere que a palavra de Freire permanece viva ao desafiar constantemente seus leitores a renovar seu entendimento ou a se tornarem cúmplices, apropriando-se dela de forma crítica e criativa em seus próprios contextos de recepção. Isso impossibilita qualquer atitude passiva, ilusória, neutra ou objetiva em relação a ela. Quem, “em nome da

² Compartilhamos as considerações de Silvana Ramos (2023, p. 8) sobre a necessidade de desenvolver métodos específicos que “nos permitam compreender a nossos autores”. Isso implica elaborar umas metodologias adequadas “para analisar o estatuto do trabalho intelectual de nossos autores e autoras na medida em que eles não cabem no figurino francês”, no molde europeu ou norte-americano.

objetividade científica, transforma o orgânico em inorgânico, o que está sendo no que é, o vivo no morto, teme a mudança” (FREIRE, 2013a, p. 123).

Ao mesmo tempo, é justamente pela recusa radical de Freire ao dogma liberal da neutralidade objetiva da atividade científica – aquele que, para ser claro, postula a existência do conhecimento objetivo ignorando o caráter contraditório da realidade – que podemos explicar sua ausência ensurdecadora nos livros de História da Filosofia Brasileira. Ora, ao menos aos nossos olhos, longe de constituir o limite que determinaria sua obsolescência (ZANELLA, 2010), são justamente sua singularidade irreduzível e seu profundo enraizamento nas veias abertas da América Latina, que constituem as razões de sua intempestividade para a posteridade, tornando-a um exemplo de que, com o passar do tempo, nada perdeu de seu vigor e relevância (LIMA, 2018).

Pelo menos é a partir dessa perspectiva que desejamos nos aprofundar no que denominamos de enigma da relação de Paulo Freire com a filosofia acadêmica brasileira. Nesse sentido, com base no que foi exposto, propomos compreender a “incompatibilidade com os esquemas” sugerida por Bimbi como uma inadequação das abordagens evocadas para entender aquele “pensamento vivo orientado pelo ponto de vista dos oprimidos”, destacado por Gadotti. Portanto, como leitores cúmplices de Freire, devemos lidar com uma força indomável que anima sua obra tanto quanto mantém seu espírito atual, desafiando a pretensão universitária de catalogá-la ou neutralizá-la, evidenciando toda a vaidade e insuficiência dessa tentativa.

Esse pensamento vivo e indomável encontra sua fonte justamente no posicionamento político-pedagógico expresso no título da obra mais conhecida: Freire escreve a partir do ponto de vista dos oprimidos com o objetivo de eles removerem responsavelmente as condições socioeconômicas e culturais de sua subalternidade. E se é com base nesse objetivo e em seus efeitos que se deveria finalmente julgar o valor e a eficácia das contribuições freirianas (isso a partir da aceleração da alfabetização que impulsionou seu “método”), é justamente a assunção radical desse ponto de vista que provoca a hostilidade e o ostracismo de muitos acadêmicos em relação a sua obra. Isso ocorre na medida em que esse pensamento vivo evidencia, por um lado, as contradições desses acadêmicos que pretendem explicar ao povo o que deveria ser feito sem, portanto, escutar a voz popular e, por outro, coloca em xeque, revelando como ilusória e hipócrita a suposta coerência que esses intelectuais reivindicam para si mesmos³.

Isto posto propomos traduzir o “inclassificável” de que falam Bimbi e Gadotti sobre Freire através do “inalcançável” (*insaisissable*), conforme Louis Althusser caracterizaria o enigma de Maquiavel. Ou seja, parafraseando o que o autor de *Pour Marx* afirma sobre o maldito e celeberrimo secretário florentino, sugerimos que Freire nos captura (“*se saisit de nous*”), mas que, no entanto, nos escapa (“*il nous échappe*”) quando tentamos capturá-lo (“*nous voulons nous saisir de lui*”) (ALTHUSSER, 2009, p. 36). E para entender o que chamamos de enigma ou marginalidade paradoxal da recepção acadêmica da obra freiriana na área da Filosofia, podem ser úteis as palavras que Althusser escolheu para descrever a relação entre Lenine e o saber universitário. Ou seja, mesmo entre Freire e a filosofia estabelecida haveria “uma relação de facto intolerável: aquela que toca em cheio na ferida [de sua remoção] a filosofia reinante – a política” (ALTHUSSER, 1970, p. 24) ou, mais apropriadamente no caso específico, um pensamento verdadeiramente crítico que, conforme a décima primeira Tese marxiana sobre Feuerbach, não apenas interpreta o mundo, mas também busca realmente transformá-lo.

2. A filosofia como arma de combate (contra a razão tupiniquim)

³ Como destacou Bourdieu “O capital acadêmico é obtido e mantido por meio da ocupação de cargos que permitem dominar outros cargos e seus ocupantes. Esse poder sobre os órgãos reprodutivos do corpo acadêmico confere aos seus detentores uma autoridade estatutária, um tipo de atributo funcional que está muito mais relacionado à posição hierárquica do que a propriedades extraordinárias do trabalho ou da pessoa...” (BOURDIEU, 1984, p. 112).

Para compreender a relação, que escolhemos qualificar como intolerável, entre Paulo Freire e a filosofia acadêmica brasileira, pode ser útil relembrar o diagnóstico que Roberto Gomes apresenta na *Crítica da razão tupiniquim*. O anacronismo se justifica pelo fato de que, publicado em 1978, este texto tem como alvo práticas universitárias moldadas pela ditadura militar que, em 1964, havia exilado Freire considerando-o uma ameaça revolucionária à ordem social. No texto mencionado Gomes apresenta uma análise impiedosa do modo como a filosofia é praticada nas instituições de seu país, denunciando sua dramática desconexão com a sociedade e, assim, destacando sua subserviência ao status quo. Não é difícil, portanto, discernir a funcionalidade da razão tupiniquim em fabricar e alimentar aquele “falso mundo” de que fala Freire (2013a, p. 172) na *Pedagogia do oprimido* destacando que, para quem pretende dominar, “não seja possível apresentar o mundo como problema, mas, pelo contrário, como algo dado, como algo estático, a que os homens se devem ajustar.”

No retrato caricaturado de Gomes, o acadêmico tupiniquim é basicamente aquele que, ao refletir sobre problemas relacionados a outros contextos históricos e culturais, produz especulações desenraizadas da “realidade que nos circunda” (GOMES, 1994, p. 13). Destarte, “perdeu-se a ligação e a referência crítica à realidade, que sempre foi a pretensão básica da Filosofia quando soube ser fiel à sua missão marginal” (GOMES, 1994, p. 13). Para esse tipo de intelectual, o que realmente importa sempre aconteceria em outro lugar, entre Nova York, Paris, Oxford ou Friburgo, onde talvez ele também tenha estudado por algumas semanas, e onde sempre sonha ou finge exercer sua atividade, fechando os olhos para a sociedade brasileira. Ao adotar essa atitude, a filosofia acadêmica elaborou uma linguagem não apenas inacessível, mas também insignificante para as massas populares. Assim, “no intelectual brasileiro que discursa, triunfa o sério – expressão de uma classe privilegiada diante da multidão analfabeta” (GOMES, 1994, p. 17).

Justamente essa frase parece sintetizar magistralmente a razão profunda do sentimento intolerável que a filosofia acadêmica brasileira nutre geralmente pelo pensamento freiriano. Para perceber isso, devemos lembrar a distinção que Gomes (1994, pp. 10-12) introduz no segundo capítulo da obra citada, onde o autor diferencia o uso de “sério” na expressão “a sério”, traduzível como “seriamente”, daquele de “sério” como uma seleção de conteúdos dignos ou legitimados de serem discutidos no campo acadêmico. Como a citação acima indica inequivocamente, o acadêmico “sério” constitui-se como um campo elitista e xenófilo de discussão enquanto “maneira de dizer dentro de padrões previamente consagrados” (Gomes, 1994, p. 13).

Esse dispositivo do “sério acadêmico” seleciona como legítimos estilos e conteúdo na maioria dos casos desconexos e impermeáveis à realidade concreta, a ponto de não saber comunicar com a sociedade brasileira como um todo, corroborando o distanciamento entre as classes privilegiadas e as massas populares. A razão tupiniquim é, portanto, essencialmente ornamental e conservadora, isto é, decorativa e acessória aos potentados. Essa razão reproduz alhures o que se chama de filosofia, constituindo-se como uma prática que, ao perpetuar-se, conforma-se ao existente ou à subalternidade cultural ao exterior, sufocando o desenvolvimento de um pensamento enraizado, autônomo e emancipatório, o que Gomes (1994, pp. 55-68) chama de “filosofia entre-nós”.

Em suma, as condições de existência e de reprodução do “sério acadêmico” que moldam a atuação do intelectual tupiniquim refletem as profundas e naturalizadas desigualdades das sociedades latino-americanas e, nessa medida, parecem constituir um objeto implícito da crítica contida em uma passagem que, embora pouco conhecida, é, a nosso ver, decisiva para a compreensão da importância da filosofia para Freire. Em 1969, o pedagogo pernambucano escreveu que o melhor aluno de filosofia não seria aquele que apenas disserta, como é comum na universidade, ou o que “mais memorizou as fórmulas, mas sim aquele que compreendeu a razão por trás delas” (FREIRE, 1983, p. 35). Nesse sentido, Freire contrasta a simples memorização do conteúdo com uma apropriação crítica que requer a compreensão do processo de produção do pensamento e a reflexão sobre seu significado para aqueles que o estudam em seu contexto de recepção.

Nesta ótica, o melhor aluno não seria aquele capaz apenas de discutir as questões clássicas da história do pensamento ocidental, desde o Ser em Parmênides até a Intencionalidade da Consciência em Husserl, passando pelo Mundo das Ideias de Platão, a Coisa em si de Kant ou a Dialética do senhor e do escravo em Hegel e Marx, mas sim aquele que “pensa criticamente sobre todo esse pensamento e corre o risco de pensar também” (FREIRE, 1983, p. 35). Em outras palavras, como salienta Gomes (1994, p. 23), todo grande filósofo pensa a partir de sua própria realidade, assumindo reflexivamente sua posição, o que constitui a especificidade de sua prática. Esse gesto original reflexivo sobre a sua própria singularidade é fundamental para poder assumir o “risco de pensar” por si mesmo, uma tarefa evocada por Freire e imprescindível para poder assumir o verdadeiro desafio de uma filosofia autenticamente contextualizada, o que aliás, na *Pedagogia do oprimido*, Freire (2013a, p. 42) relaciona com a questão do reconhecimento na *Fenomenologia do Espírito* de Hegel.

O desenvolvimento de um pensamento autônomo representa o cerne de muitos escritos de Paulo Freire, e em particular da obra da qual é extraído o trecho citado, *Extensão ou comunicação*, publicada em Santiago do Chile pelo Instituto para la *Capacitación y la Investigación en la Reforma Agraria* em 1969. Após ter sido preso e posteriormente exilado após o golpe de Estado de 1964, Freire chega ao Chile nos dias em que se comemora a vitória de Eduardo Frei Montalva nas eleições presidenciais. Freire então se engaja em diversos projetos do governo nas áreas rurais nos quatro anos seguintes (ADREOLA, 2010). Em *Extensão ou comunicação*, o autor reflete criticamente sobre o processo de modernização que afeta o país de forma geral e a reforma agrária de maneira particular, a partir da perspectiva dos camponeses com quem ele trabalhou quase diariamente.

É importante lembrar brevemente que a Reforma Agrária entrou na agenda dos governos chilenos desde o final dos anos 30. No entanto, foi somente na década de 60 que esse tema emergiu como a principal demanda dos movimentos sociais no país. Esse movimento ganhou impulso com a ação da Igreja Católica, que começou a distribuir algumas de suas terras aos camponeses, por um lado, e com o programa Aliança para o Progresso, lançado pelos Estados Unidos da América, que buscava promover reformas sociais como forma de conter a influência da revolução cubana no continente. Diante dessas pressões sociais, em 1962, o governo nacionalista de Jorge Alessandri promulgou a primeira lei de Reforma Agrária.

Todavia, esse processo experimentou um impulso significativo apenas durante o governo dos democratas cristãos, ou seja, durante a estadia de Freire no Chile. Sob o lema “*la tierra para el que la trabaja*”, o governo de Frei Montalva promoveu a modernização do setor agrícola por meio da redistribuição de terras e da sindicalização dos camponeses. Um elemento central desse processo foi a troca da principal unidade de produção do latifúndio para o “assentamento”, uma unidade de produção transitória⁴. Essa mudança estrutural teve um profundo impacto na vida dos camponeses e em sua relação com a terra e o mundo ao seu redor. No Chile, Freire abordou as questões relacionadas à ação educativa e à revolução cultural, valorizando sua experiência de alfabetização no Nordeste brasileiro e refletindo sobre os efeitos da transformação constituída pela implementação da Reforma Agraria (WILLIANSO, 1996).

No entanto, o foco crítico da obra *Extensão ou comunicação* é a postura dos agrônomos encarregados de introduzir novas técnicas para o trabalho da terra, visando aumentar sua produtividade. Freire denuncia a recusa, por parte da maioria deles, em levar em consideração o conhecimento cultural dos habitantes rurais, subestimando sua importância no processo. No primeiro capítulo, apoiando-se nos estudos semiológicos de Pierre Giraud, o pedagogo brasileiro realiza uma análise da semântica do termo “extensão”, identificando como objeto da sua crítica o uso extensivo que se tornou comum no mundo científico, ou seja, a extensão entendida como simples transferência de conhecimentos e técnicas.

⁴ Para mais detalhes veja a documentação disponível no site Memoriachilena da Biblioteca Nacional de Chile: <https://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-3536.html#presentacion> (consultado em 29.9.2023).

Essa transferência incorreria no que Freire (1983, pp. 14, 35) chama de “equivoco gnosiológico”, que consiste basicamente em pressupor um conteúdo estático a ser depositado nos camponeses, considerados como recipientes vazios a serem preenchidos. O ato de transferir mecanicamente o conhecimento de um sujeito que se supõe possuir para aqueles que dele seriam privados se dá majoritariamente de forma vertical, isto é, antidialógica, e, nessa medida, corresponde àquela atitude autoritária da educação que, na *Pedagogia do oprimido*, Freire (2013a, pp. 72-78) denuncia como “bancária”. Pressupondo-se como detentores de todo o conhecimento, o educador bancário e o extensionista agrônomo pretendem, consciente ou inconscientemente, substituir pelo conhecimento técnico o saber tradicional da cultura camponesa. Qualquer dúvida ou discussão sobre isso é considerada uma inútil “perda de tempo” (FREIRE 1983, pp. 29-36). Dessa forma, a crítica e as palavras populares são deslegitimadas, silenciadas ou aniquiladas, perdendo qualquer dignidade. Em outras palavras, a cultura popular passa a ser proibida de ser considerada como digna de existir.

Essa cultura majoritariamente camponesa e periférica é produto das crenças que se estabeleceram ao longo do tempo, moldando a relação dessas comunidades com o mundo. De acordo com Freire (1981, p. 26), “os camponeses desenvolvem sua maneira de pensar e de visualizar o mundo de acordo com pautas culturais que, obviamente, se encontram marcadas pela ideologia dos grupos dominantes da sociedade global de que fazem parte”. Essa relação é “mágica” na medida em que não atende aos critérios racionais da ciência e da tecnologia modernas desenvolvidas na história do Ocidente. De acordo com Freire (1981, p. 26), “a resistência dos camponeses a esta ou àquela forma mais eficaz de trabalho, que implicaria numa maior produtividade, é de natureza cultural”.

Desse ponto de vista, a ação do agrônomo extensionista configura-se como uma verdadeira “invasão cultural” que, negando o valor das tradições populares, aliena violentamente e coloniza o imaginário dos membros das comunidades rurais. Na *Pedagogia do oprimido*, Freire (2013a, p. 187) esclarece que “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”.

Essa invasão cultural é exercida por meio da violência física ou ideológica, e pode ser de dois tipos: ou “invasão realizada por uma sociedade matriz, metropolitana, numa sociedade dependente, ou invasão implícita na dominação de uma classe sobre a outra, numa mesma sociedade” (FREIRE 2013a, p. 188). Eis o ponto que toca implicitamente a filosofia acadêmica. Pois, “uma condição básica ao êxito da invasão cultural é o conhecimento por parte dos invadidos de sua inferioridade intrínseca” (FREIRE 2013a, p. 188). Sendo assim, a invasão cultural é ritualizada, portanto, em instituições educacionais que “funcionam, em grande medida, nas estruturas dominadoras, como agências formadoras de futuros ‘invasores’” (FREIRE, 2013a, p. 190).

Parafraseando o título do documentário de Pierre Bourdieu, *A sociologia é uma arma de combate*, podemos afirmar que, ao menos nesse contexto, para Freire, a filosofia entre nós assume o papel de uma ferramenta de luta, essencial para debater e definir a prática pedagógica em meio à transição epocal experimentada pelas sociedades latino-americanas. Segundo o pedagogo brasileiro, os agrônomos chilenos, ao ensinarem novas técnicas agrícolas, desempenham, de facto, uma função educativa. Sob essa ótica, “o trabalho do agrônomo educador, que se dá no domínio do humano, envolve um problema filosófico que não pode ser desconhecido nem tampouco minimizado” (FREIRE, 1983, p. 16). De acordo com Freire (1983, p. 16), quando estão em jogo “formas de conhecimento” e educação, “a reflexão filosófica se impõe” e “não é possível eludi-la”. É importante ressaltar que essa reflexão não se refere às especulações da filosofia próprias do intelectual tupiniquim. Para Freire, a filosofia não deve ser utilizada para persuadir as pessoas a aceitarem passivamente ou se acomodarem ao mundo conforme ele se apresenta (ou é explicado pelas

autoridades), mas sim deve ser uma reflexão crítica sobre os pressupostos subjacentes à atitude “bancária”, que perpetua e fortalece a alienação e a subalternidade. A filosofia entre nós deve estimular a compreensão dialética das diferentes formas pelas quais o ser humano conhece, em suas interações com o mundo (FREIRE 1983, p. 16).

3. Pensamento radical dialogando com Marx e Vieira Pinto

Refletindo sobre o processo de reforma agrária no Chile, Freire salienta que:

transformando a realidade natural com seu trabalho, os homens criam o seu mundo. Mundo da cultura e da história que, criado por eles, sobre eles se volta, condicionando-os. Isto é o que explica a cultura como produto, capaz ao mesmo tempo de condicionar seu criador. (FREIRE, 1981, p. 27)

A matriz histórico dialética desta reflexão é bastante evidente e indica como um dos textos marxianos mais significativos para Freire é, sem dúvida, *As teses sobre Feuerbach*. Além da décima primeira já evocada, Freire (2013a, p. 43, nota 15) cita em extenso a terceira tese em uma nota de rodapé do primeiro capítulo da *Pedagogia do oprimido*, para enfatizar a necessidade da “inserção crítica das massas em sua realidade através da práxis, pelo fato de que nenhuma realidade se transforma a si mesma”. Conforme a terceira tese:

A doutrina materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação, de que homens modificados são, portanto, produto de outras circunstâncias e de uma educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado. Por isso, ela necessariamente chega ao ponto de dividir a sociedade em duas partes, a primeira das quais está colocada acima da sociedade (por exemplo, em Robert Owen). A coincidência entre a alteração das circunstâncias e a atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente entendida como prática revolucionária. (MARX, 2014, p. 625)

Essa passagem marxiana permite uma compreensão mais aprofundada, a partir de uma perspectiva genuinamente materialista, de como Freire lia o processo da reforma agrária e concebia a sua proposta pedagógica como uma prática revolucionária. Ao apropriar-se das teses de Marx, Freire afirma que não pode haver educação progressista sem uma práxis que, por sua vez, não pode prescindir de uma reflexão crítica sobre os princípios do conhecimento e da ação no campo pedagógico e cultural, baseada nas interações sociais e no próprio ambiente. Dessa forma, conforme declara Freire (2013a, p. 47) mesmo: “a pedagogia do oprimido que, no fundo, é a pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação, tem suas raízes aí. E tem que ter nos próprios oprimidos, que se saibam ou comecem criticamente a saber-se oprimidos, um dos seus sujeitos”.

Conforme Georges Labica (1990, p. 87) a terceira Tese sobre Feuerbach “só encontra explicação melhor a este respeito nas páginas de *A ideologia alemã* consagradas à concepção materialista da história.” Pois, “a autotransformação é o processo contínuo da revolução, sempre já em andamento na prática. A consciência que se toma dela é, ipso facto, auto-educação” (LABICA, 1990, p. 88). Nesta medida o comunismo torna-se “o movimento real que supera o estado de coisas atual. As condições desse movimento [devem ser julgadas segundo a própria realidade efetiva. (S. M.)] resultam dos pressupostos atualmente existentes. (A. M.)” (MARX; ENGELS, 2014, p. 763).

Conforme Freire (1983, p. 16), a reflexão filosófica é “indispensável à superação da compreensão ingênua do conhecimento humano, na qual muitas vezes nos conservamos”. Nesse sentido, “A filosofia da ciência, como a da técnica, não é um divertimento dos que não atuam; não é uma perda de tempo, como pode parecer aos tecnicistas” (FREIRE, 1983, p. 26), senão uma ferramenta essencial para enfrentar a realidade e transformá-la. O equívoco gnosiológico desses técnicos agrônomos decorre da “ingenuidade que se reflete em situações educativas em que o conhecimento do mundo é considerado como algo estático que deve ser transferido e depositado nos alunos” (FREIRE, 1983, p. 16). Ou seja, o conhecimento não se resolve em um reflexo do mundo tal como este aparece à primeira vista, mas surge de uma dialética com

a realidade e sua história. Ao mesmo tempo, “mecanicismo, tecnicismo, economicismo são dimensões de uma mesma percepção acrítica do processo da reforma agrária. Implicam todas elas na minimização dos camponeses, como puros objetos da transformação” (FREIRE, 1981, p. 26).

Identificamos, assim, a questão central da pedagogia freiriana: a transição complexa e contraditória da compreensão ingênua e da “cultura do silêncio”, características do imediatismo e da sociedade fechada do latifúndio, para uma consciência crítica problematizadora como exigem os processos econômicos, políticos e sociais em andamento no continente latino-americano. Essa transição estava intrinsecamente ligada à abordagem da alfabetização crítica promovida por Freire no Nordeste brasileiro. Essa abordagem buscava atender à necessidade de desenvolver uma pedagogia que capacitasse as massas populares a exercerem uma cidadania plenamente responsável. Esse esforço se tornou ainda mais premente à medida que essas massas começaram a emergir como sujeitos históricos, após séculos de imobilidade e subjugação resultantes do latifúndio, da colonização e da escravidão. É importante destacar que essa aposta não apenas se consolidou, mas também se aprofundou com a experiência da reforma agrária no Chile, culminando não apenas na escrita de *Pedagogia do oprimido*, mas também na adoção de uma perspectiva plenamente consciente de seu horizonte latino-americano e terceiro-mundista (FREIRE, 2013b, pp. 43-45).

Para abordar a transição da ingenuidade para a consciência crítica, Freire explicitamente recorre e retrabalha as categorias elaboradas por Álvaro Vieira Pinto. Em sua obra *Consciência e realidade nacional*, Vieira Pinto (1960, p. 81) apresentava como “a tese mais significativa” a distinção entre consciência ingênua e consciência crítica, que “servirá como critério para discriminar as múltiplas variedades de representação individual da realidade”. Para Vieira Pinto, essas são “duas formas de pensar.” A consciência ingênua, essencialmente, não tem consciência dos fatores e condições que a determinam, enquanto a consciência crítica, por sua vez, possui uma compreensão clara dos fatores e condições que a determinam.

Referindo-se aos “estudos sérios e profundos” de Vieira Pinto, em *Educação como prática da liberdade*, Freire reescreve a relação entre consciência ingênua e crítica nos termos de uma dialética entre “consciência intransitiva” e “consciência transitiva”. Pois, a consciência torna-se fundamental quando possui uma compreensão clara dos fatores e condições que a determinam, possibilitando assim a transformação da realidade na qual está inserida, ou seja, dos condicionamentos que moldam as existências individuais e coletivas. A consciência crítica e transitiva é fundamentalmente histórica. Daqui decorre a perspectiva profundamente política de sua pedagogia que busca intervir nos “graus da capacidade de apreensão em seu condicionamento histórico-cultural” (FREIRE, 1967, pp. 57-58), capacitando-o como agente histórico, capaz não apenas de reproduzir, senão também de transformar a sociedade. A consciência crítica abre-se para a história como um projeto de liberdade ou descolonização dos imaginários. E, precisamente porque a liberdade está sempre condicionada, a ação emancipatória não pode ignorar o conhecimento desses condicionamentos e as percepções do potencial virtual a partir da combinação dos elementos que compõem a conjuntura.

Ora, como evocado acima, para expressar esse ponto nodal, Freire traduz a consciência ingênua como “consciência intransitiva” e a consciência crítica como “consciência transitiva”. A consciência ingênua é intransitiva justamente porque é impermeável aos estímulos para transformar o mundo, está imersa no mundo como algo imutável. Isso ocorre, porém, apenas “na medida [...] em que amplia o seu poder de captação e de resposta às sugestões e às questões que partem de seu contorno e aumenta o seu poder de dialogação, não só com o outro homem, mas com o seu mundo, se ‘transitiva’” (FREIRE, 1967, p. 59). Esse processo torna o ser humano permeável na medida em que ele se descobre como passível de aperfeiçoar-se. Mas esta transformação só é possível num processo coletivo. É justamente esse diálogo entre os seres humanos sobre o mundo e com o mundo, sobre desafios e problemas, que os torna sujeitos históricos.

Aliás, conforme o mencionado anteriormente, a pedagogia de Freire concentra-se principalmente na transição da consciência ingênua para a consciência crítica, partindo da natureza problemática expressa pelo desenvolvimento transitivo da consciência ingênua. De fato, “a consciência transitiva é, em um primeiro estágio, predominantemente ingênua” (FREIRE, 1967, p. 59). Essa primeira etapa, que descreve a situação naquele momento histórico do Brasil nos centros urbanos, é caracterizada “pela simplicidade na interpretação dos problemas”; “pela tendência a julgar que o tempo melhor foi o tempo passado”; “pela subestimação do homem comum”; “por uma forte inclinação ao gregarismo”; “pela impermeabilidade à investigação, a que corresponde um gosto acentuado pelas explicações fabulosas”; “pela fragilidade na argumentação”; “pelo forte teor de emocionalidade”; “pela prática não propriamente do diálogo, mas da polêmica”; “pelas explicações mágicas” (FREIRE, 1967, p. 59).

É evidente que essa situação é muito semelhante àquela que Freire (1981, p. 27) observa ao entrar em contato com os camponeses que trabalham nos assentamentos do Chile: “sua maneira de pensar, condicionada por seu atuar ao mesmo tempo em que a este condiciona, de há muito e não de hoje, se vem constituindo, cristalizando”. A preocupação de Freire decorre tanto da consciência das armadilhas da transição histórica em curso em termos de infraestrutura econômica, quanto da existência da diversidade e da eficácia de diferentes tipos de ingenuidade. Ele identifica na consciência transitiva ingênua o terreno ideal para o sucesso dos populismos (tanto de direita quanto de esquerda), por meio de suas respostas simplistas e sua demagogia, ou seja, a manipulação, a invasão cultural, o fanatismo ou o messianismo que tanto caracterizam a história da América Latina.

É em resposta a essa ameaça no campo dos oprimidos que Freire define o sentido a ser atribuído a “radical” em oposição a “fanático” e “sectário”. A consciência avança em seu fortalecimento como transitiva e histórica por meio de uma “uma captação crítica do desafio” que não seja “o resultado de prescrições ou de expectativas alheias” (FREIRE, 1967, p. 49). A atuação dos sectários (tanto de direita quanto de esquerda) “tem uma matriz preponderantemente emocional e acrítica.” É uma atitude “arrogante”, “antidialógica” e por “anticomunicativa”. Desse desejo de dominar e impor a sua visão surge

a inclinação do sectário ao ativismo, que é ação sem vigilância da reflexão. Daí o seu gosto pela sloganização, que dificilmente ultrapassa a esfera dos mitos e, por isso mesmo, morrendo nas meias verdades, nutre-se do puramente relativo a que atribui valor absoluto. (FREIRE, 1967, p. 50)

Pelo contrário, a radicalização autêntica progride através do “aprofundamento das contradições”. Esta radicalização implica “enraizamento que o homem faz na opção que fez” e deve ser “crítica e amorosa, humilde e comunicativa” (FREIRE, 1967, p. 49). O radical “não nega o direito ao outro de optar” e “não pretende impor a sua opção” (FREIRE, 1967, p. 49). Ele “tenta convencer e converter, e não esmagar o seu oponente”. Enfim como resume Kornbauer (2010, p. 150) “a consciência transitiva crítica substitui as explicações mágicas e no seu lugar adota princípios e relações causais para interpretar a realidade”. Sendo assim, “ela tem a predisposição para rever sua posição e se dá conta dos preconceitos que deformam as interpretações.” Suas características são, portanto, a “responsabilidade pelos seus atos, a atitude argumentativa dialógica e a receptividade diante do novo” (KRONBAUER, 2010, p. 150).

4. Pensando a transição latino-americana dialogando com Fanon, Memmi e Althusser.

De acordo com Freire (1967, p. 49), o radical autêntico não renuncia ao diálogo, mas apenas reage “à violência dos que lhe pretendam impor silêncio”. Todavia, “a posição radical, que é amorosa, não pode ser autoflageladora” na medida em que “não pode acomodar-se passivamente diante do poder exacerbado de alguns que leva à desumanização de todos” (FREIRE, 1967, p. 50). Aqui encontramos uma extensa nota na qual Freire invoca a análise da violência de Fanon em *Os condenados da terra*. Com ele, Freire concorda expressamente: a violência é a primeira lição que os oprimidos aprendem dos opressores. Este é um ponto

que Freire aprofunda no primeiro capítulo da *Pedagogia do oprimido* ao falar de “imersão”. Neste estágio, “não podem os oprimidos divisar, claramente, a ‘ordem’ que serve aos opressores que, de certa forma, ‘vivem’ neles” (FREIRE, 2013a, p. 59). Nesta confusão e frustração, eles “agredirem seus companheiros oprimidos” (FREIRE, 2013a, p. 59). Ao fazerem isso, estariam “agredindo neles, indiretamente, o opressor também ‘hospedado’ neles e nos outros. Agredem, como opressores, o opressor nos oprimidos” (FREIRE, 2013a, p. 59). Por outro lado, “em certo momento da experiência existencial dos oprimidos” nasce “uma irresistível atração pelo opressor. Pelos seus padrões de vida” (FREIRE 2013a, p. 59).

Precisamente para entender este trágico fenômeno de emulação na base da criticada “aderência”, esta “atração irresistível pelo opressor” caracterizaria a classe média “cuja aspiração é tornar-se igual ao homem ‘ilustre’ da chamada classe ‘superior’” (FREIRE, 2013a, p. 59), Freire encontra em Fanon e Memmi interlocutores pertinentes para pensar os problemas mais complexos que estava encontrando na realidade concreta entre Brasil e Chile. Na *Pedagogia da esperança*, Freire conta ter lido *Os condenados da terra* e *O retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador* durante a elaboração da *Pedagogia do oprimido*. Freire (2013b, p. 137) fala dessas leituras em termos de “convivência”, expressando assim aquela “sensação gostosa que nos envolve quando encontramos confirmação para a razão de ser da certeza que sentíamos”.

O nome de Fanon já aparece no Esclarecimento de *Educação como prática da liberdade*, publicado no primeiro ano de seu exílio em Santiago do Chile em 1965. Neste escrito, Freire (1967, p. 36) sustenta que “a elevação do pensamento” das massas, o que “é comumente chamado de politização”, a que Fanon se refere em *Os condenados da terra*, e que constitui para ele uma forma de “ser responsável nos países subdesenvolvidos”, começaria por meio dessa “auto-reflexão” que o pedagogo pernambucano coloca no centro de sua proposta pedagógica, cujo significado político ele desenvolverá plenamente nos escritos elaborados durante o exílio chileno. Para ele, de fato, a conscientização das massas populares brasileiras exigia uma “educação que as colocasse em uma postura de auto-reflexão sobre seu tempo e espaço”, com o objetivo de levá-las a uma “conscientização” (FREIRE, 1967, p. 36). Com base nessa conscientização, então, elas deveriam abrir caminho para “sua inserção na história não mais como espectadoras, mas como protagonistas ou atores” (FREIRE, 1967, p. 36).

Assim, considerando o que foi exposto, podemos facilmente imaginar as páginas de Fanon que chamaram a atenção de Freire para além do documentado nas citações explícitas. Fanon aborda a violência no auge da guerra de libertação da Argélia, mas também reflete sobre os paradoxos da transição, fazendo uma análise incisiva das “desventuras da burguesia nacional”, que, para manter seus privilégios, compromete o desenvolvimento do país, perpetuando a dependência tanto econômica quanto cultural⁵.

Quando pensamos em privilégio, é inevitável lembrar o trecho da *Pedagogia do oprimido* no qual Freire (2013a, p. 59) convoca Memmi como autor de uma “excepcional análise da ‘consciência colonizada’”, na qual “se refere à sua repulsa de colonizado ao colonizador mesclada, contudo, de ‘apaixonada’ atração por ele”. Essa “atração apaixonada” deriva do privilégio que Memmi situa no centro da reprodução da relação colonial, uma vez que estimula a perpetuação da dependência e das desigualdades pelas elites dominantes, que utilizam a submissão cultural como ferramenta de dominação.

Agora, o que nos interessa destacar aqui é que as leituras de Fanon e Memmi contribuem para a reflexão de Freire sobre o problema central de sua proposta pedagógica, ou seja, as múltiplas dificuldades, armadilhas,

⁵ No final do capítulo sobre as *Desventuras da burguesia nacional*, Fanon (1968, p. 167) escreve “A direção burguesa dos países subdesenvolvidos encerra a consciência nacional num formalismo esterilizante. Só o alistamento maciço dos homens e das mulheres em tarefas esclarecidas e fecundas dá conteúdo e densidade a essa consciência. Então a bandeira e o palácio do governo deixam de ser os símbolos da nação. A nação abandona esses lugares iluminados e artificiais e refugia-se nos campos onde recebe vida e dinamismo. A expressão viva da nação é a consciência em movimento da totalidade do povo. É a práxis coerente e esclarecida dos homens e mulheres. A construção coletiva de um destino é a aceitação de uma responsabilidade na dimensão da história”.

contradições que configuram a complexidade da formação de uma consciência emancipatória nas massas populares que estavam emergindo na história, abandonando o imobilismo e a “cultura do silêncio” do latifúndio. Essa emersão consiste na integração ao modo de produção capitalista em países que, mesmo obtendo independência jurídica, continuariam a desempenhar o papel de periferia nas Economias-Mundo das antigas metrópoles coloniais.

É este mesmo problema que, desde as primeiras páginas de *Educação como prática da liberdade*, orienta a leitura freiriana da “sociedade brasileira in transit”. Com “in transit” Freire expressa a ideia de uma transição “de uma para outra época”, onde as contradições se exacerbam, exigindo uma nova configuração dos elementos presentes na conjuntura. Especificamente, se trata da passagem de uma sociedade que, com Popper, Freire chama de “fechada”, onde as elites impõem seus “apetites” ao povo, junto a sua própria visão de mundo e seus formatos culturais, para uma “sociedade aberta” na qual os dominados se capacitam como sujeitos de transformação.

Para Freire, a sociedade brasileira em trânsito tinha seu ponto de partida na sociedade fechada onde o “centro de decisão de sua economia fora dela” (FREIRE, 1967, p. 48). Pois, “sua economia, era comandada por um mercado externo” que mandava para ela ser “exportadora de matérias-primas”. Nesta medida tratava-se de uma “sociedade reflexa na sua economia” (FREIRE, 1967, p. 48). Desta situação decorre

... sua alienação cultural [...] a que correspondia uma tarefa alienada e alienante de suas elites. Elites distanciadas do povo. Superpostas à sua realidade. Povo ‘imerso’ no processo, inexistente enquanto capaz de decidir e a quem correspondia a tarefa de quase não ter tarefa. De estar sempre sob. De seguir. De ser comandado pelos apetites da ‘elite’, que estava sobre ele. (FREIRE, 1967, p. 46)

O processo de transição epocal gera a reação autoritária do golpe de estado de 1964, isso ocorre só porque uma brecha irreversível foi aberta na sociedade fechada anterior que não poderia ser restaurada a não ser de forma autoritária. Ao mesmo tempo, o golpe marca uma fase nova em que se “exige uma nova ótica para as tarefas e os temas até pouco característicos da fase de Trânsito” (FREIRE, 1967, p. 45). Pois, o a fase de trânsito envolve um jogo complexo de contradições nos setores sociais que, potencialmente, podem constituir-se politicamente em classes em luta. A experiência no Chile prova a Freire que tem uma relação complexa entre infraestrutura e superestrutura invalidando toda leitura mecanicista, economicista ou tecnicista. Os “obstáculos culturais” que atrapalham a reforma agrária chilena lidam com os hábitos cristalizados dos camponeses que se formaram na estrutura do latifúndio:

Se a relação que havia antes entre a estrutura dominadora e as formas de perceber a realidade e de atuar nela está desaparecendo, isto não significa que as negatividades da ‘cultura do silêncio’ hajam perdido sua força condicionante com a instalação do ‘assentamento’. Seu poder inibidor permanece, não como reminiscência inconsequente, mas como algo concreto, interferindo no quefazer novo que a nova estrutura demanda dos camponeses. (FREIRE, 1981, p. 28)

Confrontando-se com esta questão Freire aprofunda o estatuto da contradição desde um ponto de vista materialista. Como destaca Luís Gilberto Kronbauer:

Na justificativa da *Pedagogia do oprimido*, Freire retoma essa linguagem da contradição como luta de classes. Embora se utilize da metáfora hegeliana da dialética do senhor e do servo, a linguagem aí é nitidamente marxista: ‘na contradição, os oprimidos introjetam o opressor’. (KRONBAUER, 2010, p. 157)

Se é certo que a contradição em jogo seja aquela marxiana, Kronbauer parece todavia ocultar a relevância de uma outra referência já presente na *Pedagogia do oprimido*. Trata-se da referência a um autor que se dedicou justamente ao entendimento da especificidade da dialética marxiana criticando a imagem da simples inversão. Freire lê a tradução dos ensaios recolhidos por Louis Althusser no *Por Marx* na edição espanhola editada por Marta Harnecker e publicada em 1967 com o título *La revolución teórica de Marx*.

A relevância que Freire atribui a Althusser parece responder plenamente ao convite formulado pela autora chilena em sua introdução, onde ela escreve que, com seus ensaios, Althusser forneceria “alguns elementos teóricos fundamentais” apontando:

o terreno sobre o qual podemos construir uma análise objetiva, científica, da conjuntura histórica turbulenta, mas ainda cheia de esperanças, que vivem e sofrem nossos povos da América Latina, assim como aqueles da África e da Ásia, que buscam, um pouco às cegas, a via revolucionária que lhes permita sair de uma situação de exploração, fome e miséria. (HARNECKER, 1967, p. 2)

Em sua Introdução Harnecker ressalta especialmente a relevância da categoria de sobredeterminação. Para entender o porte desta referência para Freire vale a pena citar em extenso um trecho do ensaio *Ação cultural e reforma agrária* que ele escreve em Santiago de Chile em 1968:

Só através da ‘dialética da sobredeterminação’ é possível compreender esta permanência que, na verdade, cria problemas e dificuldades até mesmo às transformações revolucionárias. Somente armados deste instrumento metodológico poderemos entender e explicar as reações de caráter fatalista dos camponeses em face dos desafios que a nova realidade lhes faz. Como também compreender que eles tenham, não raras vezes, no modelo dominador do patrão latifundista, o exemplo que devem seguir. Ou que, já enquanto ‘assentados’, lhes pareça normal dizer, referindo-se ao antigo patrão, ‘o verdadeiro patrão mora mais acima’, não percebendo que, ao considerar o antigo patrão como o verdadeiro, estão questionando a validade mesma de seu estado de ‘assentados’, na realidade nova do ‘assentamento’, em que devem superar a posição anterior de objetos, assumindo a de sujeitos. Ou ainda, que muitos vejam na *Corporación de la Reforma Agrária* seu novo patrão. (FREIRE, 1981, p. 28)

Destarte, Freire deixa claro que seu interesse por Althusser decorre de uma ferramenta conceitual que ele encontra considerando-a pertinente para lidar com um problema fundamental de seus trabalhos dos anos 60. Trata-se justamente da questão da transição que constituía o objeto do primeiro livro de *Educação como prática da liberdade* no que diz a entrada das massas na vida política do Brasil, e que encontra com a experiência no Chile no momento de intensificação da reforma agrária seu aperfeiçoamento como perspectiva latino-americana. Freire aspira amenizar a palavra que conquista, e aquelas categorias ou conceitos que, para afirmar sua universalidade, levam à relativização ou silenciamento de elementos presentes na conjuntura. É para dar conta da complexidade dessas realidades e dessas contingências contraditórias juntamente à dialética entre infraestrutura e superestrutura que o pedagogo brasileiro examina a efetividade de palavras e conceitos, reconhecendo toda a pertinência da categoria da sobredeterminação althusseriana.

Pois, a sobredeterminação permite considerar os efeitos da “sobrevivência” tanto na burguesia nacional criticada por Fanon quanto nos próprios oprimidos em busca do privilégio (conforme o diagnóstico de Memmi) de serem sujeitos da dominação, ou das atitudes reacionárias dos camponeses chilenos. Como o interesse é a mola que leva a burguesia a destruir as instituições que ela moldou como sua forma política, assim o privilégio pessoal, a razão calculadora e a incapacidade ou a desconfiança numa emancipação coletiva constitui um fator fundamental na reprodução da sociedade da opressão.

Coerentemente com a tese de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra escrita, assim a sobredeterminação se torna uma ferramenta conceitual que fortalece a compreensão crítica do mundo desde a América Latina. Longe de tornar-se althusseriano, Freire está convencido que o filósofo francês forneceu uma ferramenta metodológica adequada para tratar e intervir sobre o que definimos como o problema fundamental da *Pedagogia do oprimido*. Como resume eficazmente Kronbauer (2010, p. 157): “Ao buscarem a sua libertação, num primeiro momento, os oprimidos tendem a ser opressores” na medida em que a “estrutura do seu pensar se encontra condicionada pela contradição vivida na situação concreta em que formam a sua consciência” (FREIRE, 1970, p. 32). Assim, “nessa contradição, eles entendem que a realização humana consiste em tornar-se igual ao opressor que introjetaram. Sua consciência está marcada pela situação em que estão ‘imersos’” (KRONBAUER, 2010, p. 157).

É importante ressaltar agora que Althusser elabora essa categoria para caracterizar a contradição marxiana em contraposição à hegeliana, e o faz seguindo as reflexões de Mao Tsé Tung em *Sobre a contradição* (2008). Após a crítica à metáfora da inversão, o filósofo francês concentra-se na teoria do “elo mais fraco” de Lenine. A Revolução bolchevique se torna viável ao explorar a acumulação e exacerbação das contradições presentes na conjuntura russa. O ponto crucial da leitura reside na capacidade de Lenine, com base nas análises históricas de Marx (*Guerra Civil na França, O 18 Brumário de Luís Bonaparte*) e na interpretação da experiência da Revolução russa de 1905, de realizar uma fusão das múltiplas contradições presentes, criando uma “unidade de ruptura”.

A profundidade de sua leitura de Althusser se torna evidente focando na escrita de Freire. Falando de “contradição principal” e “aspecto principal da contradição” Freire retoma implicitamente a análise de Mao (2008, pp. 83-83). Sendo assim, ele escreve que:

se impõe a necessidade de um conhecimento tanto quanto possível cada vez mais crítico do momento histórico em que se dá a ação, da visão do mundo que tenham ou estejam tendo as massas populares, da percepção clara de qual seja a contradição principal e o principal aspecto da contradição que vive a sociedade. (FREIRE, 2013a, p. 218)

Além de não se limitar a uma nota de rodapé decorativa, a sobre-determinação althusseriana apresenta-se tanto como uma contribuição significativa para resolver uma questão fundamental da *Pedagogia do oprimido*, quanto como uma fonte de inspiração da escrita freiriana nos termos sugeridos por Maria Araújo Freire conforme destacado anteriormente. Aliás, Araújo Freire chama também a atenção sobre o fato de que seu marido:

escreveu os três primeiros capítulos da *Pedagogia do oprimido* em apenas quinze dias porque os tinha pensado por mais de um ano. Ficou meses escrevendo o quarto e último capítulos, porque os escreveu logo após os momentos em que ia ordenando as ideias em seu pensamento. (ARAÚJO FREIRE, 1996, p. 158)

Conforme o relato de Paulo Freire, isso ocorreu a partir de dezembro de 1967, depois que Ernani Maria Fiori lhe entregou o ensaio que seria publicado como prefácio na edição brasileira. Ao reler, algum tempo depois, os primeiros três capítulos, Freire (2013b, pp. 59-60) considerou o manuscrito ainda incompleto. Ele decidiu, então, redigir o que se tornaria o quarto capítulo, procedendo paralelamente a uma revisão dos outros três. Apesar de ele mesmo considerar que não fez mudanças significativas, é plausível pensar que essa revisão o tenha levado a adicionar algumas notas de rodapé, bem como a reformular ou reescrever alguns trechos.

Ora, em 1967 Marta Harnecker publica justamente a edição espanhola do *Por Marx* de Althusser. Sendo assim podemos deduzir que Freire leu os ensaios sobre a sobre-determinação ao elaborar o quarto capítulo e que isso contribuiu a responder àquela sensação de “incompletude” que ele afirma ter sentido em relação à primeira versão do manuscrito entregue a Fiori. De facto, o impacto da leitura de Althusser se torna evidente no tópico dedicado à invasão cultural, onde Freire (2013a, p. 187) argumenta que frequentemente os próprios agentes dessa invasão são indivíduos subjugados, “sobre-determinados” pela cultura da opressão. É precisamente essa sobre-determinação que possibilita compreender como “as instituições formadoras que nela se constituem estarão, necessariamente, marcadas por seu clima, veiculando seus mitos e orientando sua ação no estilo próprio da estrutura” (FREIRE, 2013a, p. 187).

A relevância da leitura de Althusser na escrita de Freire é testemunhada também por um trecho da justificativa, provavelmente reescrita depois da redação do quarto capítulo. Conforme Freire (2013a, p. 38), habitualmente, no início do processo, “os oprimidos, em vez de buscar a libertação na luta e por ela, tendem a ser opressores também, ou *subopressores*. A estrutura de seu pensar se encontra condicionada pela contradição vivida na situação concreta, existencial, em que se ‘formam’” (grifo meu). Em ambos os

casos mencionados “é evidente a força ‘sobredeterminante’ da cultura em que se desenvolvem os mitos que os homens introjetam” (FREIRE, 2013a, p. 193).

Conclusão: escrever com os oprimidos

Sem dúvida, Freire havia lido o Prefácio da segunda edição do *Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador* escrito por Memmi em 1965, pois ele cita um trecho em uma nota em *Pedagogia do oprimido*. No entanto, não sabemos se ao escolher este título para sua obra ele tinha a intenção de realizar o que Memmi indica como uma “ambição”, ou seja, retratar o retrato do oprimido em geral, do qual o colonizado seria uma das principais manifestações da época. O que é certo, porém, é que Freire compartilha com Memmi a consciência da complexidade contraditória das opressões, um aspecto que a pedagogia autoritária nega por definição.

Contra a mecânica autoritária e classista da educação bancária, Freire concebe os círculos de cultura. Esses círculos se tornam a marca registrada do método que paradoxalmente está associado ao seu nome. Escrevemos “paradoxalmente” porque Freire se recusava de ter elaborado um método universalmente válido, insistindo que sua pedagogia era uma crítica ao autoritarismo das instituições educacionais na “sociedade em trânsito”. Portanto, essa metodologia era pensada para uma situação específica, a fim de promover uma alfabetização crítica que se diferenciava da tradicional por articular a aquisição de habilidades linguísticas com um processo de conscientização, o que fundamenta um seu desenvolvimento em círculos de alfabetizando.

Os círculos de cultura (GADOTTI, 1996, pp. 72, 82) são essencialmente concebidos como estruturas pedagógicas coletivas alternativas aos dispositivos pedagógicos “extensionista” e “bancários”, que ainda dominam as instituições educacionais, promovendo a passividade e a docilidade dos educandos (mesmo no caso de muitas metodologias ditas “ativas”). “No lugar do professor [...], o coordenador de debates. No lugar da aula discursiva, o diálogo”. No lugar do aluno passivo, o “participante do grupo”; em vez de “programas alienados, uma programação compacta, ‘reduzida’ e codificada em unidades de aprendizado” (FREIRE, 1967, pp. 102-103, nota 2). Freire fala sobre eles primeiro em *Educação como prática da liberdade* e depois em *Pedagogia do oprimido*. São círculos concebidos para acompanhar, no primeiro caso, o processo de alfabetização; e, no segundo, o processo de pós-alfabetização.

A palavra geradora atende a alguns critérios descritos por Jarbas Marcel (1963) em um artigo que acompanha as atividades de Freire no Nordeste brasileiro. Como Freire (1967, pp. 113-114) resume, citando o trabalho de Jarbas, a melhor palavra geradora é “aquela que reúne em si a maior porcentagem possível dos critérios”: o “sintático”, ou seja, a riqueza e o potencial fonético; o “semântico”, que diz respeito à relação entre a palavra e a realidade designada, o “maior ou menor grau de conscientização” que a palavra traz em potencial, ou seja, “o conjunto de reações socioculturais que a palavra gera na pessoa ou grupo que a utiliza”. O tema gerador é caracterizado como o primeiro resultado da decodificação dos debates com a comunidade do círculo de cultura.

Essa pesquisa é empática, a equipe tem o dever de ouvir os participantes para codificar seu universo temático a partir das “situações-limite”, delineando assim os contornos dos “desafios” possíveis para superá-los por meio de um processo coletivo. E, embora seja normal que os pesquisadores cheguem à área de pesquisa movendo-se em um campo de conceitos e valores que permanecerão presentes em sua percepção das situações examinadas, isso não significa que a pesquisa temática possa se tornar um instrumento para impor esses conceitos e valores. O círculo de cultura é, portanto, um dispositivo coletivo no qual se pratica o que Gramsci (1975, p. 1505) chamava de “conexão sentimental”. A compreensão do mundo é a resultante de uma relação dialética entre o sentir popular e o saber acadêmico.

Freire aspira a conjurar a palavra que conquista, e aquelas categorias ou conceitos que, para afirmar sua universalidade ou sectarismo, levam à relativização ou remoção de elementos presentes na conjuntura. É para dar conta da complexidade dessas realidades contraditórias que o pedagogo brasileiro avalia a eficácia, reconhecendo toda a pertinência da categoria de sobredeterminação forjada por Louis Althusser para compreender a especificidade da contradição marxiana. A sobredeterminação permite considerar os efeitos das “sobrevivências” tanto na elite ou burguesia nacional criticada por Fanon quanto nos próprios oprimidos em busca do privilégio ou cativados pelo desejo de eles serem sujeitos de dominação.

Freire elogia a capacidade de Memmi em mostrar a complexidade contraditória dos colonizados e oprimidos, sua atração natural e aspiração inercial de serem sujeitos de dominação, e não de libertação, que sinalizam a presença inevitável do opressor como um “hospedeiro” no oprimido, como o primeiro e muitas vezes único modelo disponível para aqueles que se estão percebendo como sujeitos históricos. Essa atitude gera um conjunto de aspirações individualizadas que constituem um terreno fértil para o populismo, o “sectarismo”, o “medo da liberdade” e a “cultura do silêncio”. Dessa situação surge a necessidade de o educador progressista encarnar um exemplo radicalmente alternativo, combinando “a coerência entre a palavra e o ato de quem testemunha”, “a radicalização, nunca a sectarização, na opção feita”, “a valentia de amar” que significa “a acomodação ao mundo injusto, mas a transformação deste mundo para a crescente libertação dos homens” e “a crença nas massas populares” (FREIRE 2013a, pp. 218-219).

A partir das “primeiras palavras” da *Pedagogia do oprimido*, Freire reivindica e opõe sua coerência radical e indomável aos compromissos neutralizantes e virtuosismos estéreis dos “verbalismos” acadêmicos.

As afirmações que fazemos neste ensaio não são, de um lado, fruto de devaneios intelectuais nem, tampouco, de outro, resultam apenas de leituras, por mais importantes que elas nos tenham sido. Estão sempre ancoradas, como sugerimos no início destas páginas, em situações concretas. Expressam reações de proletários, camponeses ou urbanos, e de homens de classe média, que vimos observando, direta ou indiretamente, em nosso trabalho educativo. (FREIRE, 2013a, p. 28)

A dificuldade da transição e as situações extremas espreitam logo no início dos círculos de cultura e são demonstradas por depoimentos populares que neles emergiram:

Não são raras as vezes em que participantes destes cursos, numa atitude em que manifestam o seu “medo da liberdade”, se referem ao que chamam de “perigo da conscientização”. “A consciência crítica (dizem) é anárquica.” Ao que outros acrescentam: “Não poderá a consciência crítica conduzir à desordem?” Há, contudo, os que também dizem: “Por que negar? Eu temia a liberdade. Já não a temo!” (FREIRE, 2013a, p. 26)

Sendo assim, a escrita de Freire não é apenas orientada pelo ponto de vista dos oprimidos, mas é formada pelas falas dos participantes dos círculos, juntamente a suas leituras e reflexões. Coerente, ousado, radical, amoroso e confiante, Freire avança, portanto, dois passos além do que Althusser atribuía à escrita de Maquiavel como protótipo do pensador materialista. Althusser destacava primeiramente que Maquiavel teria realizado um ato político na teoria, ou seja, teria aberto uma nova opção na teoria, possibilitando que um novo príncipe encontrasse seu destino na realização da missão assim editada. Em segundo lugar, ele teria se popularizado ao adotar o ponto de vista dos menos privilegiados (os pequeninhos) ou plebeus. Por seu lado, com base nos círculos de cultura, Freire traz à tona, com a sobriedade da linguagem popular, a complexidade das contradições da sociedade in trânsito, marcada por múltiplas opressões sobredeterminadas, restaurando a dignidade plena e validando epistemologicamente as palavras dos subalternos. Isso permite a abertura de um espaço até lá utópico não apenas como teoria, mas como práxis por meio de uma conscientização popular efetiva nos moldes de uma “ação editanda”, o “inédito viável” (FREIRE, 2013a, p. 134). A escrita da *Pedagogia do oprimido* não é um discurso a mais sobre os subalternos, senão o resultado da síntese cultural realizada com eles.

Neste ponto, tudo retorna: para o tupiniquim acadêmico bancário não pode haver nada mais intolerável do que o exercício de um pensamento coletivo, autônomo, enraizado, popular e periférico. Em resposta à intolerância e arrogância do acadêmico tupiniquim, ecoam as palavras de Caetano Veloso na canção *Reconvexo*, onde critica o desprezo pela cultura popular do jornalista brasileiro Paulo Francis: “seu olho me olha, mas não me alcança, não tenho escolha, careta, vou descartar”.

Referências bibliográficas

- ALTHUSSER, L. 1970. *Lenine e a filosofia*. Tradução de H. Helder e A.C. Manso Pinheiro. Lisboa: Editorial Estampa.
- ALTHUSSER, L. 2009. *Machiavel et nous* (1994), Paris, éditions Thalandier.
- ANDREAOLA, Balduino. Verbete “Chile”. In: *Dicionário Paulo Freire*. STRECK, D. R., REDIN, E., ZITKOSKI, J. J. (orgs.). 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, pp. 115-116.
- ARAUJO, Maria Freire. A voz da esposa: A trajetória de Paulo Freire. In: *PAULO FREIRE: Uma biobibliografia*. Moacir Gadotti (Org.). São Paulo: Cortez, 1996, pp. 27- 67.
- BIMBI, Linda. 2002. Dal Nordest a Barbiana: Proposta per una cultura “alternativa”. In: Freire, P. *Pedagogia degli Oppressi* [1971]. Torino: Ega, pp. 11-16.
- BOURDIEU, P. 1984. *Homos Academicus*. Paris: Ed. de Minuit.
- CABALUZ, F.; AREYUNA-LBARRA, B. 2020. Percurso de Paulo Freire no Chile (1964-1969): alfabetização popular e influências do marxismo heterodoxo. *Revista Colombiana de Educación* [online]. 2020, n.80, pp. 291-312. Epub Oct 10, 2021. <https://doi.org/10.17227/rce.num80-11>
- FANON, F. 1968. *Os condenados da terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- FREIRE, P. 1967. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo, Paz e Terra.
- FREIRE, P. 2013a. *Pedagogia do oprimido* [recurso eletrônico]. 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,
- FREIRE, P. 1983. *Extensão ou comunicação?* 8ª ed. Tradução de R. Darcy de Oliveira. Prefácio de Jacques Chonchol. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. 2013b. *Pedagogia da Esperança* [recurso eletrônico]. 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. 1981. Ação cultural e reforma agrária. In: Paulo Freire. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 5ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, pp. 26-30.
- GADOTTI, M. Porque continuar lendo Paulo Freire. In: GADOTTI, M., GOMEZ, M., FREIRE, L. *Lecciones de Paulo Freire cruzando fronteras: experiencias que se completan*. Buenos Aires: CLACSO, 2003, pp. 345-347.
- GADOTTI, M. 2005. O plantador do futuro. In: *Revista Viver Mente & Cérebro: Coleção memória da pedagogia*, n. 4, Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto, pp. 6-15.
- GOMES, R. 1994. *Crítica da razão tupiniquim* [1978]. 10ª ed. São Paulo: FTD.
- GRAMSCI, A. 1975. *I quaderni del carcere*. Vol. II. Torino: Einaudi, 1975.
- KRONBAUER, L. G.. Verbetes “Consciência” e “Contradição”. In: *Dicionário Paulo Freire*. Danilo R. Streck, Euclides Redin, Jaime José Zitkoski (orgs.). 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, pp. 49-50 e 156-58.

HARNECKER, Marta. 2004. Introducción. In: L. Althusser. *La Revolución teórica de Marx* [1967]. Buenos Aires: Siglo XXI, pp. 1-9.

LABICA, Georges. 1990. *Karl Marx – As “Teses sobre Feuerbach”*. Rio de Janeiro: Zahar.

LIMA L. C. 2018. Três razões para estudar Freire hoje, para além da mais óbvia. In: Gadotti, M. e Carnoy M. (org.) *Reinventando Paulo Freire*. São Paulo: Instituto Paulo Freire/ Lehmann Center/ Cambridge Graduate School of Education, pp. 29-36.

MACIEL, J. 1963. A fundamentação teórica do sistema Paulo Freire de educação. *Estudos universitários. Revista de cultura da Universidade do Recife*, n. IV, pp. 25-60, Abril-Junho.

MAO, Tsé Tung. *Sobre a prática da contradição*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

MARX, K. 2014. Teses sobre Feuerbach. In: Engels, F.; Marx, K. *A Idéologia Alemã*. São Paulo: Boitempo, pp. 624-628.

MEMMI, A. 1973 *Portrait du colonisé précédé du portrait du colonisateur*. Paris : Payot.

PINTO, A. V. 1960. *Consciência e Realidade Nacional*. V.1 Rio de Janeiro: Textos Brasileiros de Filosofia.

RAMOS, S. de S. 2023. Gilda de Mello e Souza e a filosofia autoral no Brasil. *Discurso*, São Paulo, Brasil, v. 53, n. 1, p. 6–16. DOI: 10.11606/issn.2318-8863.discurso.2023.213908.

Valente, L. de F.; Paiva, T. V. de. (2022). Paulo Freire e o legado de uma educação partidária em prol da práxis do oprimido. *Comunicação & Educação*, 26(2), 73-88. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v26i2p73-88>

WILLIANSO, G. C. 1996. Paulo Freire: 1964-1969. Sua passagem pelo Chile e o Chile pelo qual passou. In: *PAULO FREIRE: Uma biobibliografia*. Moacir Gadotti (Org.). São Paulo: Cortez, pp. 184-186.

ZANELLA, J. L. 2010. Considerações sobre a Filosofia da Educação de Paulo Freire e o Marxismo. *Quaestio - Revista de Estudos em Educação, Sorocaba, SP*, v. 9, n. 1, 2010. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/170>. Acesso em: 29 jan. 2024.