

Quem tem medo de Paulo Freire?

Um ensaio a partir da formação social brasileira

Letícia Batista da Silva

Professora da Fiocruz e da Escola de Serviço Social de Universidade Federal Fluminense (UFF)
E-mail: leticiabatistas@gmail.com

Regimarina Soares Reis

Professora em Saúde Pública da Fiocruz
E-mail: regimarina.reis@gmail.com

Resumo: Paulo Freire produziu rupturas no entendimento tradicional de educação ao inserir a realidade vivida como disparador e orientador fundamental do processo educacional. A partir da crítica à educação bancária, promoveu o deslocamento do educando de figura passiva para sujeito de aprendizagem capaz de ler e intervir no mundo, em um contexto marcado pela negação de direitos sociais. Esse movimento se choca com as estruturas dominantes que conformam a sociedade brasileira, marcada pelo capitalismo dependente. A pedagogia de Freire, com sua origem nos anos 1960, foi rechaçada ao se contrapor à lógica autoritária da ditadura civil-militar instaurada em 1964 e o que se observa em tempos atuais é a reposição da crítica à obra de Paulo Freire por parte de grupos com projeto de sociedade pautado no conservadorismo. O presente ensaio tem como objetivo estabelecer relações entre elementos da formação social brasileira e a pedagogia freireana.

Palavras-chave: Paulo Freire. Educação Popular. Formação Social.

Introdução

As concepções pedagógicas nos últimos cinquenta anos no Brasil e na América Latina são influenciadas pela obra de Paulo Freire, especialmente no que se refere à educação popular (TORRES, 1996; MENEZES e SANTIAGO 2014; FREIRE, 2017; OLIVEIRA e SANTOS 2018; NETO e STRECK, 2019, MACHADO *et al.*, 2019). É seguro dizer que a pedagogia crí-

tica de Paulo Freire guarda intensa conexão com o vivido, com a existência realizada em determinados contextos sócio-históricos e sua relação com a capacidade emancipatória da educação.

Conforme o censo demográfico de 1960 (BRASIL, 1960), período do início da atuação de Freire, 39,7% das crianças e adolescentes brasileiros entre 10 e 14



anos não sabiam ler e escrever e percentual próximo se repetia quando observado o perfil de mais de 15 anos de idade: 39,6% de não alfabetizados.

Em 1963, Paulo Freire e um grupo de educadores realizaram a alfabetização de 300 adultos em 40 horas. Esta experiência aconteceu no interior do Rio Grande do Norte, na cidade de Angicos. O resultado desta experiência influenciou a construção do Plano Nacional de Alfabetização de 1964. Era o governo de João Goulart e tratava-se de um esforço no sentido de coordenar os movimentos de educação de base, alfabetização de jovens e adultos que se multiplicavam em todo o país a partir de 1961 (PAIVA, 1987). Este Plano Nacional jamais foi realizado, pois, em 1964, o Brasil sofre um golpe civil-militar. Freire permanece 16 anos no exílio.

Sobre o método e os sentidos da proposta freireana, Nita Freire aponta:

O “convite” de Freire ao alfabetizando adulto é, inicialmente, para que ele se veja enquanto homem ou mulher vivendo e produzindo em determinada sociedade. Convida o analfabeto a

sair da apatia e do conformismo de “demitido da vida” em que quase sempre se encontra e desafia-o a compreender que ele próprio é também um fazedor de cultura, fazendo-o apreender o conceito antropológico de cultura. O “ser-menos” das camadas populares é trabalhado para não ser entendido como desígnio divino ou sina, mas como determinação do contexto econômico-político-ideológico da sociedade em que vivem (FREIRE, 1996, p. 37).

Depreende-se daí que a contribuição de Paulo Freire não se tratou estritamente da importância de saber ler e escrever, mas também de ser e estar no mundo, de ser para além das “sinas” sociais. Significou uma possibilidade de reinvenção de homens e mulheres que, no processo de alfabetização, eram tratados como sujeitos em diálogo com suas realidades. Realidades estas passíveis de questionamento e reinvenção. Aqui reside o medo das ideias de Freire.

Contemporaneamente, um dos marcadores dessas conexões se expressa no movimento Escola Sem Partido (ESP), que existe desde 2004, e cujo fundamento é que à escola cabe apenas o ensino instrução-

nal neutro; a educação em si seria exclusividade das famílias e da Igreja. Em um contexto que pressiona pela redução do pensamento crítico dentro das escolas, o ESP teve sua visibilidade ampliada nos últimos cinco anos, ao se aliar a organizações de direita no país e pautar projetos de lei nas Câmaras Municipais, Estaduais e no Congresso Nacional, com o objetivo de vigiar professores. A plataforma argumentativa do movimento se apoia em grande parte no desmerecimento da obra de Paulo Freire, uma vez que esta projeta a natureza política da educação e dá centralidade ao desenvolvimento da consciência crítica dos educandos.

Sendo assim, o objetivo deste ensaio é, principalmente a partir das contribuições de Florestan Fernandes, estabelecer relações entre elementos da formação social brasileira e o lugar da obra de Paulo Freire neste contexto. Para tanto, na primeira sessão deste ensaio apresentaremos alguns elementos acerca do caráter dependente da economia brasileira e seu sentido antidemocrático; e na segunda sessão, buscaremos apontar elementos da obra de Paulo Freire que parecem ser centrais no desencadeamento de rejeição e medo em grupos alinhados à concepção de educação como mera transmissão de conhecimentos e instrumento de dominação. Neste ensaio não se tem a intenção de discutir exatamente a obra de Paulo Freire, mas sim de identificar pontos de contato e articulações entre a pedagogia freireana e componentes do processo histórico de formação da sociedade brasileira.

Alguns elementos de Florestan para pensar a formação social

Nesta passagem, elencamos alguns elementos da obra de Florestan Fernandes que contribuem para a compreensão da formação social brasileira e que, ao mesmo tempo, cooperam para o entendimento dos cenários sociais que decodificam a pedagogia crítica de Paulo Freire.

As análises de Florestan Fernandes situam-se na tradição marxista. Marx apontou o caráter universalizante do modo de produção capitalista observando, também, as particularidades que este modo de pro-

dução assumiu em determinadas fronteiras nacionais (MARX, 1985; LUKÁCS, 1979), ou seja, certas particularidades nacionais do processo de expansão e reprodução do capital. Nesse sentido, as bases para a compreensão da particularidade do desenvolvimento do capitalismo no Brasil estão postas na relação estabelecida com a totalidade do modo de produção capitalista.

Na esteira das análises de Fernandes (1968, 1975, 1976), o desenvolvimento do capitalismo no Brasil se expressa sob a forma de dependência econômica, cultural e política do capitalismo central. As interpretações de Fernandes têm base histórica e concreta e, ao mesmo tempo, nos apontam um caminho metodológico para a análise do Brasil presente e também possíveis mediações com as críticas à obra de Paulo Freire.

O Brasil torna-se um Estado nacional em 1822; neste momento, a maioria dos trabalhadores brasileiros eram escravizados. Este é um país que se torna politicamente emancipado tendo como base econômica a escravidão e o latifúndio (FERNANDES, 1976).

Conforme assinalou Fernandes, a Independência brasileira é o marco do rompimento do estatuto de colônia; contudo, este “rompimento” não altera as condições internas da ordem social vigente. E destaca:

Assim, sem negar a ordem social imperante na sociedade colonial e reforçando-a, ao contrário, as referidas elites atuaram revolucionariamente ao nível das estruturas de poder político, que foram consciente e deliberadamente adaptadas às condições internas de integração e de funcionamento daquela ordem social. Dessa perspectiva, a Independência pressupunha, lado a lado, um elemento puramente revolucionário e outro especificamente conservador (FERNANDES, 1976, p. 32).

Ou seja, a Independência do Brasil acontece mantendo preservadas estruturas sociais e econômicas baseadas no trabalho escravo, no latifúndio, na concentração de renda e na concentração do poder nas mãos da elite brasileira.

Nas análises de Fernandes (1968, 1976) acerca da formação social, econômica e cultural, é patente que no Brasil o surgimento do “novo”, a realização da mudança e da “modernização” aconteceram de forma a

garantir a continuidade do que já está posto, do “antigo”, do que é capaz de conservar estruturas econômicas de exploração. A lógica analítica apontada pelo autor permanece atual e em constante renovação.

Na análise fernandiana, o caráter dependente da economia brasileira inviabilizou transformações no sentido democrático e, ao mesmo tempo, no bojo do desenvolvimento capitalista no país, criou estruturas de dominação sobre os trabalhadores. E essas estruturas de dominação se realizam sob a forma histórica de ações “autocráticas”, reacionárias e conservadoras, como o golpe de 1964.

Nas análises de Fernandes, o desenvolvimento do capitalismo no Brasil, assim como em outras regiões periféricas, não seguiu o desenvolvimento “clássico” de uma “revolução burguesa”¹, como nos moldes europeus ou estadunidenses. No Brasil não houve um roubo nacionalista, tampouco de cunho “democrático”. Do ponto de vista metodológico que sustenta essa afirmação, o autor argumenta que a pesquisa teórica “não pode gravitar em torno de um falso modelo, de um modelo que ‘não se repera’ nem é universal e tampouco ‘pode ser universalizado’” (FERNANDES, 1995, p. 142). Nesse sentido, entendemos que aqui o autor nos alerta que o caráter “universal” está no modo de produção do capital e não nos “modelos” analíticos. Dessa forma, depreendemos que a realização histórica do desenvolvimento do capitalismo e os sentidos da “revolução burguesa” ganham particularidade em sociedades onde a burguesia é assentada em economias dependentes.

Na obra *A revolução burguesa no Brasil*, Fernandes analisou e demonstrou a especificidade da formação social e da constituição da burguesia brasileira. Não só apresentou a distinção entre a revolução burguesa brasileira e as revoluções europeias e estadunidenses, mas também descreveu e analisou os elementos que demonstram sua herança antidemocrática. A débil burguesia brasileira instituiu-se a partir de uma dependência econômica externa que se realiza no interior do Estado brasileiro mediante práticas autocráticas de dominação interna. Como apontou, no contexto de desenvolvimento da burguesia brasileira, não houve (não há) espaço para rupturas, mas sim para mudanças paulatinas que produziram historicamente a reposição da condição de dependência e

dominação externas e, ao mesmo tempo, aperfeiçoaram a dominação interna, ou seja, dominação da elite burguesa sobre os trabalhadores.

Fernandes (1976, p. 204) assinala que a burguesia brasileira não forjou “instituições próprias de poder especialmente social”; utilizou o Estado como meio para o exercício de dominação. Na construção histórica brasileira, a burguesia orientou e controlou o “poder político estatal” de forma a atender aos seus interesses de classe. Nesse sentido, Florestan observa que a burguesia brasileira

[...] não assume o papel de “paladina da civilização” ou de “instrumento da modernidade”, pelo menos de forma universal e como decorrência imperiosa de seus interesses de classe. Ela se compromete, por igual, com tudo que lhe fosse vantajoso; e para ela era vantajoso tirar proveito dos tempos desiguais e da heterogeneidade da sociedade brasileira, mobilizando as vantagens que decorriam tanto do “atraso” quanto do “adiantamento” das populações (FERNANDES, 1976, p. 204).

Na análise fernandiana, o capitalismo brasileiro se constitui a partir de uma “burguesia dotada de moderado instinto modernizador” (FERNANDES, 1976, p. 206). Pode-se observar que a universalização do acesso à educação pública estatal de qualidade nunca foi uma bandeira da burguesia brasileira, principalmente se pensarmos nos tempos de ditadura civil-militar.

No processo de modernização brasileiro, havia a necessidade de convergência dos interesses burgueses externos e internos e essa convergência se realizava mediante procedimentos autocráticos de dominação que garantissem “vantagens” à elite brasileira. Procedimentos estes “herdados do passado ou improvisados no presente” (idem, p. 207). A realização da convergência dos interesses do mercado mundial e da burguesia brasileira passava pela constituição e manutenção de um Estado autocrático-burguês.

Com este “modelo” de intervenção, a burguesia brasileira reforçava seus vínculos externos de dependência e os internos de dominação. Do ponto de vista interno, na mesma medida em que se autoprivilegiava, impossibilitava tanto o desenvolvimento econômico com base nacional quanto a construção de ali-

cerces para uma lógica de universalização de direitos no Brasil, entre eles a educação. Essa impossibilidade da construção de alicerces para uma lógica de direitos se deu em função da desarticulação da possibilidade de organização da classe trabalhadora.

Na interpretação de Florestan, no que se refere às relações entre as classes, a burguesia tratou como “seu” o monopólio da “cidadania válida” e, assim, promoveu o controle sobre a sociedade civil e sobre o Estado brasileiro. Esse movimento histórico de reposição de poder na burguesia brasileira, descrito e analisado por Fernandes, permanece atualíssimo tanto na forma quanto nos meios.

O golpe de 1964 deixa explícito que a burguesia brasileira não tinha pretensões de constituir um capitalismo de base nacional e que para a sustentação de seu autoprivilegiamento exacerbava as formas de dominação via militarização e tecnocratização. No livro *A ditadura em questão*, sobre o sentido da institucionalização da força extrema (como a instituição do AI-5, em 1968), Fernandes assinalou:

[...] a violência inerente à sociedade capitalista contém um direito e um Estado de direito que institucionalizam a repressão e a opressão, fora e acima quer das ‘necessidades, naturais da ordem’ (as quais variam com as circunstâncias e a forma de governo) quer dos ‘ideais humanos de justiça’ (os quais não são consultados por nenhum tipo de direito ou de Estado, que tenham de equilibrar estratificação social com dominação social e poder político de minorias sobre maiorias) (FERNANDES, 1982, p. 2).

Depreendemos desse caminho analítico que, ao trabalhar com uma lógica de “autocracia burguesa institucionalizada”, Fernandes caracteriza a experiência brasileira para além dos limites de um Estado “liberal” ou “totalitário”. Ou seja, aplica na análise do Estado o mesmo movimento que aplicou na análise do desenvolvimento capitalista no Brasil. Dito de outra forma, Fernandes nos possibilitou perceber as nuances particulares do caso brasileiro, de modo que as interpretações que fazemos hoje, no momento atual, possam ser percebidas como uma “evolução” desta “autocracia burguesa institucionalizada” que ora utiliza força extrema, ora opera na construção de cooperação e de consenso.

Nesse sentido, queremos destacar que Florestan Fernandes entendeu o final da ditadura civil-militar não como a manifestação de uma “crise” definitiva, mas sim como uma “autorreforma” do regime ditatorial na busca por sua continuidade. O caminho identificado por Fernandes era de uma transição e conversação da ditadura agora sem o “braço militar” e por meio de uma “democracia tutelar” (FERNANDES, 1982). Esse trilho garantiu uma fértil continuidade das ideias, formas e lógica da nossa burguesia dependente, agora travestida de “democracia”. Contudo, no Brasil da década de 1970 estavam presentes também “forças” que, em diferentes medidas, insurgiram-se ao projeto de “autorreforma”. Dentre elas Fernandes² destacou a ação sindical, a luta política da esquerda brasileira, a oposição religiosa e a atuação do movimento estudantil. Nesse contexto também estava inserida a pedagogia de Paulo Freire.

Convém destacar que foi no contexto do regime civil-militar – cujo lema “segurança e desenvolvimento” tinha na baixa produtividade do sistema de ensino um obstáculo – que as influências tayloristas e fordistas foram adotadas no campo da educação, conformando a “pedagogia tecnicista” que comporia a linha de correntes pedagógicas liberais, juntamente com a “tradicional” e a “escola nova”. A pedagogia tecnicista, baseada na perspectiva da neutralidade científica e em princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, reordenou o processo educativo de modo mecânico e parcelado, semelhante ao que ocorreu no processo fabril. Para essa concepção, cabe à educação treinar mão de obra para a execução das múltiplas tarefas demandadas pelo sistema social (SAVIANI, 2013).

Assim, ao passo que o contexto histórico do regime ditatorial foi propício para o surgimento e propagação da pedagogia de Freire, também a motivação dos ataques à sua obra remontam a esse período, cuja lógica e modo de operação perduram na estrutura social brasileira e se concretizam por meio de políticas neoliberais³ que consomem direitos sociais, como o de acesso à educação pública de qualidade, e apequenam as condições de reprodução da classe trabalhadora. Cumpre destacar que, como apontado nas análises de Fernandes, a relação entre as classes sociais num país de economia dependente e subor-

dinada como o Brasil se dá de forma que a burguesia se autodefende e se reorganiza sistematicamente para manter seus privilégios e seus interesses de classe, assim como permanece atendendo às solicitações do capitalismo central, em um contínuo processo de conservação.

Paulo Freire incomodou a elite conservadora ao introduzir a crítica à educação tradicional no cerne do debate social, posicionando a educação como ato político que nega a memorização alienada, situa o educando como sujeito histórico e fomenta a leitura do mundo. Um misto de medo e ódio a Freire paira transversalmente sobre o projeto de sociedade pautado na dominação e dependente da exploração da classe trabalhadora pelo capital. Sobre os tempos atuais, Ferreira (2016) afirma:

Vivemos um momento histórico de retomada do conservadorismo moral e político no Brasil e de avanço dos pensamentos ideológicos de direita e extrema-direita. Através de um pretenso desejo por democracia e narrativas de clamor à nação, ao bem comum e aos valores tradicionais, esses pensamentos se alastram nas diversas arenas políticas [...] (FERREIRA, 2016, p. 166).

Em tempos de retomada do conservadorismo e de desmonte dos parcos direitos sociais conquistados pela classe trabalhadora brasileira, observamos a reposição do chamado “medo” de Paulo Freire. Isso posto, ressaltaremos a seguir aspectos relacionados à pedagogia de Paulo Freire que podem colaborar no entendimento do incômodo causado por sua obra.

Quem tem medo de Paulo Freire?

Em 1979, Paulo Freire concedeu entrevista ao jornal *O pasquim*. Não foi a primeira, mas esta, realizada por Claudius Ceccon, tinha como chamada a pergunta “Quem tem medo de Paulo Freire?” (O PASQUIM, 1979).

Cabe-nos neste curto ensaio buscar apontar alguns elementos, à luz das discussões travadas acima, que conectam o entorno das ideias de “medo” e ódio a Freire. Nesse sentido, destacaremos três pontos para o debate, pontos estes que estão obviamente interligados e que não temos a intenção de esgotar

neste ensaio. São eles: o método, a concepção de educação e a relação com o marxismo.

Pode-se dizer que o pilar do método Paulo Freire é o processo educacional tendo como ponto de partida a realidade e o cotidiano do educando. Aprender a ler e a escrever a partir do que já se conhece, do que atravessa seu cotidiano. Trata-se não apenas de saber ler e escrever, mas também de situar o lido e o escrito em um contexto social. É um método proposto a partir de uma relação teórico-prática. Gadotti (1996) destaca que, de maneira esquemática, pode-se dizer que o método Paulo Freire consiste em três momentos que são entrelaçados dialética e interdisciplinarmente:

- a) a *investigação temática*, pela qual aluno e professor buscam, no universo vocabular do aluno e da sociedade onde ele vive, as palavras e temas centrais de sua biografia; b) a *tematização*, pela qual eles codificam e decodificam esses temas; ambos usam o seu significado social, tomando, assim, consciência do mundo vivido; e c) a *problematização*, na qual eles buscam superar uma primeira visão mágica por uma visão crítica, partindo para a transformação do contexto vivido (GADOTTI, 1996, p. 80).

Pode-se dizer que o pilar do método Paulo Freire é o processo educacional tendo como ponto de partida a realidade e o cotidiano do educando. Aprender a ler e a escrever a partir do que já se conhece, do que atravessa seu cotidiano. Trata-se não apenas de saber ler e escrever, mas também de situar o lido e o escrito em um contexto social.

Ainda para Gadotti (1996), é possível afirmar que o trabalho de Paulo Freire é mais que um método. Trata-se de uma teoria do conhecimento, de uma filosofia da educação. Ao se apoiar em técnicas que partem da crítica à realidade vivida – e por isso mesmo mobilizadora de comunidades – e não somente de indivíduos, o método Paulo Freire está imbricado de forte potencial transformador da sociedade. Certamente por isso mesmo, as ideias de Freire encontraram capilaridade em diversos campos do conhecimento, influenciando processos educacionais em várias áreas, para além da alfabetização de adultos.

Saviani (2013) assinala que, embora a fama de Paulo Freire esteja fortemente associada ao método de alfabetização de adultos, há em sua obra uma concepção de homem, sociedade e educação que está na base do método e que é imprescindível para entender o pensamento de Freire. A perspectiva é que a existência dos sujeitos é construída historicamente em comunhão com outros sujeitos, o que afirma a sua natureza crítica e dialógica. Porém, a realidade social contradiz essa natureza, uma vez que às forças dominantes interessa manter relações de alienação e dominação entre sujeitos.

A partir deste prisma, o processo educacional em Paulo Freire não é mera transferência de conhecimentos, mas sim um processo complexo que é, ao mesmo tempo, universalizante e particular. Explicamos: universalizante no sentido da aplicabilidade do método – em sua capacidade de realização enquanto metodologia de alfabetização – e particular na medida em que toma como substrato de interação a realidade na qual o educando está inserido. Parte do que o educando conhece, dos fatos e formas presentes em sua vida, do que está à sua vista. Nita Freire assevera:

Respeitando o senso comum e dele partindo, Freire propõe a sua superação. O “Método” obedece às normas metodológicas e linguísticas, mas vai além delas, porque desafia o homem e a mulher que se alfabetizam a se apropriarem do código escrito e a se politizarem, tendo uma visão de totalidade da linguagem e do mundo (FREIRE, 1996, p. 39).

Ao partir da realidade do educando, este método se apresenta também como um ato político oriundo da educação popular. Trata-se de entender onde se está, mas também de realizar questionamentos a esta realidade. Por não ser uma mera repetição de conteúdos de cartilha, o método possibilitou também uma espécie de releitura das realidades em que se inseriam os educandos imersos no processo de aprender a ler e escrever. Aprender a ler e escrever é também possibilidade de questionamento. Como? Para quê? Para quem? Contra quê? A favor de quem? A favor de quê? Etc. Como afirmou Fiori (1978) no prefácio da *Pedagogia do oprimido*:

A “codificação” e a “descodificação” permitem

ao alfabetizando integrar a significação das respectivas palavras geradoras em seu contexto existencial – ele a redescobre num mundo expressado em seu comportamento. Conscientiza a palavra como significação que se constitui em sua intenção significativa, coincidente com intenções de outros que significam o mesmo mundo. Este – o mundo – é o lugar do encontro de cada um consigo mesmo e os demais (FIORI, 1978, p. 6).

Corroboramos a ideia de que decifrar a palavra escrita é ponto nodal no processo de decifrar as situações existenciais e as determinações sociais em curso. Essa contribuição é visivelmente identificada no método Paulo Freire. Embora não seja possível que isoladamente a via da educação altere determinações sociais impostas pelo modo de produção capitalista, há consenso no pensamento crítico que a educação – em seu acesso, formas, intencionalidade e meios – é ponto basal para um processo de emancipação política com vistas à emancipação humana.

Mais do que lançar luz sobre a realidade, a perspectiva educacional freireana a denuncia, como podemos identificar no prefácio do livro *Pedagogia da autonomia*, quando Freire escreve:

A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar “quase natural”. Frases como “a realidade é assim mesmo, que podemos fazer?” ou “o desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século” expressam bem o fatalismo dessa ideologia e sua indiscutível vontade imobilizadora. Do ponto de vista de tal ideologia, só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada (FREIRE, 2011).

A pressão por minimizar o potencial crítico nos espaços formativos, expressa atualmente por movimentos como o ESP, advém de uma tentativa de despolitização da educação, a partir do depósito de conhecimentos supostamente neutros e da sinonímia equivocada entre os termos “política” e “partido”. O ódio e/ou medo a Paulo Freire, que costuma se caracterizar por bravatas como “expurgar Paulo Freire das salas de aula para afastar a ameaça marxista”,

também se localiza no fato de que a teoria freireana desnuda as contradições da estratégia adotada, como nos apontam os escritos em *Pedagogia da esperança*:

[...] ao negarem a mim a condição de educador, por ser demasiado político, eram tão políticos quanto eu. Certamente, contudo, numa posição contrária à minha. Neutros é que não eram nem poderiam ser (FREIRE, 2013).

A estratégia de supor possível a neutralidade na educação, assim como a atribuição de caráter negativo ao termo “política”, encontra eco, aproveitando-se de uma conjuntura de rejeição a políticos, por parte da sociedade, no bojo da crise política brasileira. Explicitando sua contradição e explicando as origens da rejeição a Paulo Freire, esses movimentos ganham visibilidade somente ao se aliarem a grupos políticos orientados por ideologia neoliberal.

Essa proposta neutralizante é um aprofundamento da concepção bancária de educação criticada por Freire, só que explicitamente orientada por suposta transferência asséptica de conteúdos e pela desqualificação da figura do professor.

O método freireano realizou uma crítica à própria educação e à escola, assim como aos papéis assumidos por educadores e educandos. Sobre a concepção “bancária” da educação como instrumento da opressão, na obra *Pedagogia do oprimido*, Freire escreve:

Quanto mais analisamos as relações educador-educandos na escola, em qualquer de seus níveis (ou fora dela), parece que mais nos podemos convencer de que estas relações apresentam um caráter especial e marcante – o de serem relações fundamentalmente narradoras, dissertadoras. Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica num sujeito – o narrador – e em objetos pacientes, ouvintes – os educandos. Há uma quase enfermidade da narração. A tônica da educação é preponderantemente esta – narrar, sempre narrar (FREIRE, 1978, p. 65).

A referência à educação “bancária”, em Freire, trata do saber como “*uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber*” (FREIRE, 1978, p. 67). Para ele, essa doação representa manifesta-

ções instrumentais da ideologia da opressão constituída pelo que chamou de alienação da ignorância. Na lógica bancária, a educação se realiza através do ato de depositar, transferir conhecimentos e valores aos educandos silenciados. Nessa perspectiva, como apontou Freire, o educador é o que educa; os educandos, os que são educados; o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados. Dentre outras questões, em síntese, o educador é o sujeito do processo e os educandos, meros objetos.

Pensando nos termos da formação social brasileira apontados por Fernandes, que destaca uma burguesia instituída a partir de uma dependência econômica externa, a qual se realiza no interior do Estado brasileiro mediante práticas autocráticas de dominação interna, depreende-se que historicamente a educação vem sendo utilizada como instrumento para fornecer condições para a manutenção de estruturas sociais de dominação, silenciamento e violência. Na crítica realizada aos modelos de educação e escola hegemônicos, especialmente em seu caráter “ban-

A estratégia de supor possível a neutralidade na educação, assim como a atribuição de caráter negativo ao termo “política”, encontra eco, aproveitando-se de uma conjuntura de rejeição a políticos, por parte da sociedade, no bojo da crise política brasileira. Explicitando sua contradição e explicando as origens da rejeição a Paulo Freire, esses movimentos ganham visibilidade somente ao se aliarem a grupos políticos orientados por ideologia neoliberal.

cário”, Freire visibiliza a ocorrência da minoração da emancipação humana em favor do treinamento para o desempenho de papéis sociais, da adaptação ao mercado de trabalho e do desenvolvimento de capacidades individuais, sendo o aluno um depositário de conhecimentos.

As práticas educacionais hegemônicas não-críticas, calcadas na educação bancária a serviço da alienação e domesticação e que ignoram as determinações sociais do processo educativo repõem condições

para a realização da dominação interna da elite burguesa sobre os trabalhadores. Ocorre a apropriação da educação como meio de adaptação e ajustamento social. Esse ajustamento social tem historicamente contribuído para a manutenção das desigualdades sociais geradas pelo modo de produção capitalista. Como já afirmado, as elites brasileiras, ao se autoprivilegiarem, impossibilitam tanto o desenvolvimento econômico com base nacional quanto a construção de alicerces para uma lógica de universalização de direitos no Brasil, como a educação com sentidos emancipatórios. Ao apresentar e questionar os sentidos, usos e propósitos da educação bancária, Paulo Freire, com sua prática e obra, contribuiu para o desvelamento do caráter opressor e alienante da educação brasileira.

E o marxismo em Paulo Freire? Em obras de Freire há referência e sustentação de argumentos a partir de autores como Marx, Lukács, Gramsci, Kosik e outros. A partir de *Pedagogia do oprimido*, é possível identificar a influência do pensamento marxiano e das ideias marxistas na obra de Freire (a relação entre opressor e oprimido, a visão da sociedade em termos de infraestrutura e superestrutura, a descrição da revolução e da mudança); o que não é verificado nos escritos anteriores. Ao tratar da necessidade de transformação objetiva da situação opressora através da tomada de consciência (por parte dos educandos que são também a classe trabalhadora) da opressão, Freire recorre a Marx. Freire argumentou que pensar no rompimento da lógica de opressão significa combinar análises e ações em torno da objetividade e subjetividade. Neste ponto, Freire destaca que:

Em Marx, como em nenhum pensador crítico, realista, jamais se encontrará esta dicotomia [objetividade versus subjetividade]. O que Marx criticou e, cientificamente, destruiu não foi a subjetividade, mas o subjetivismo, o psicologismo. A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na “invasão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens. Ao fazer-se opressora, a realidade implica na existência dos que oprimem e dos que são oprimidos (FREIRE, 1978, p. 39).

Nesta, assim como em outras passagens, Freire recorre a Marx para a decodificação da complexidade das condições geradoras da opressão destacada em sua obra, assim como na reflexão acerca da relação dialética entre objetividade e subjetividade. Freire fala de libertação através da consciência crítica da opressão e da condição de oprimido e que, como base para a realização desta “práxis”, estaria o conhecimento e reconhecimento desta realidade, que se coloca como domesticadora.

Entretanto, a recorrência de Freire a Marx e a autores marxistas não faz de Freire um marxista. Freire não incorporou o marxismo em sua concepção teórico-prática de análise da questão pedagógica, mas foi influenciado por autores de tradição marxista na explanação de certos aspectos das categorias com as quais trabalhava. A inspiração filosófica que estrutura o pensamento freireano ao longo da sua produção advém predominantemente do personalismo, pautado no solidarismo cristão, e da fenomenologia existencial, que se expressa por meio de elementos como a análise do diálogo, a descrição da consciência humana, a situação limite, o encontro (GADOTTI, 1996; SAVIANI, 2013).

Em *A ideologia alemã*, Marx e Engels apresentam uma concepção de história conectada com o processo de produção material. Asseveram que:

Essa concepção da história assenta, portanto, no desenvolvimento do processo real da produção, partindo logo da produção material da vida imediata, e na concepção da forma de intercâmbio intimamente ligada a esse modo de produção e por ele produzida, ou seja, a sociedade civil nos seus diversos estágios, como base de toda a história, e bem assim na representação da sua ação como Estado, explicando a partir dela todos os diferentes produtos teóricos e formas de consciência – a religião, a filosofia, a moral etc. etc. – e estudando a partir destas o seu nascimento; desse modo, naturalmente, a coisa pode também ser apresentada na sua totalidade (e por isso também a ação recíproca dessas diferentes facetas umas sobre as outras). [...] A força motora da história, também da religião, da filosofia e de todas teorias, não é a crítica, mas sim a revolução (MARX, ENGELS, 2009, p. 57-58).

Fica patente a centralidade das contradições postas no mundo real e as repercussões dessas contradi-

ções nas relações humanas. Relações humanas que, na perspectiva marxiana, são relações sociais e historicamente construídas. Em Marx, o proletariado (a classe trabalhadora) é sujeito fundamental e revolucionário. As interrogações acerca da sociedade civil levam ao questionamento da sociedade burguesa e esse questionamento aponta a necessidade de superação histórica do modo de produção capitalista, tendo como horizonte o fim das classes sociais. Ou seja, a perspectiva marxista é necessariamente revolucionária.

Na interpretação de Nita Freire,

A revolução pensada por Freire não pressupõe uma inversão nos polos oprimido-opressor, antes, pretende re-inventar, em comunhão, uma sociedade onde não haja a exploração e a verticalidade do mundo, onde não haja a exclusão ou a interdição da leitura do mundo aos segmentos desprivilegiados da sociedade (FREIRE, 1996, p. 39).

Em Freire, está presente o pensamento crítico frente à realidade do educando, do educador e do sistema educacional; contudo, não comparece na obra freireana referência à luta de classes e a perspectiva de superação do modo de produção capitalista. Em termos históricos, tomando como base a estrutura do modo de produção capitalista e a particularidade da formação social brasileira, é ingênua e imprecisa a imagem-objetivo apontada por Nita Freire como sendo a revolução pensada por Freire – reinventar, em comunhão, uma sociedade.

Cabe destacar que, dentre as pedagogias, aquela cuja filosofia é explicitamente demarcada pelo materialismo histórico, é a pedagogia histórico-crítica. Nesta, a educação é entendida como mediação inserida na prática social e é balizada pela análise das condições históricas de produção da existência humana. Destaque-se que nenhum autor marxista clássico desenvolveu teoria pedagógica em sentido estrito, a pedagogia histórico-crítica trata de ter como disparador e orientador uma concepção de mundo em consonância com a que é própria do materialismo histórico (SAVIANI, 2013).

No que se refere às concepções teóricas de Paulo Freire, nos parece mais preciso afirmar que ele se apresenta como um autor eclético. Como apontou

Freitas (1998, p. 99-100), a obra de Freire é marcada pelo existencialismo, fenomenologia e pelo marxismo, sendo este último uma influência incorporada a partir da obra *Pedagogia do oprimido*, como apoio na interpretação da realidade opressora e alienante em que se inserem educandos e educadores.

Partimos do pressuposto de que uma educação rigorosamente emancipatória só é possível ser realizada em um contexto societário onde a produção coletiva não é apropriada privadamente, ou seja, uma sociedade onde os frutos do trabalho são compartilhados de forma igualitária, possibilitando a todos os homens e mulheres condições iguais para seu desenvolvimento enquanto seres sociais. Nas palavras de Marx e Engels, uma sociedade em que “teremos uma associação, na qual o desenvolvimento livre de cada um é a condição para o desenvolvimento livre de todos” (MARX e ENGELS, 1998, p. 44).

Entretanto, queremos destacar a importância das análises de Freire acerca da educação e da própria escola, pois tais análises contribuíram (e contribuem) para o desvelamento das contradições postas na educação brasileira e no próprio papel da educação no ca-

Em Freire, está presente o pensamento crítico frente à realidade do educando, do educador e do sistema educacional; contudo, não comparece na obra freireana referência à luta de classes e a perspectiva de superação do modo de produção capitalista. Em termos históricos, tomando como base a estrutura do modo de produção capitalista e a particularidade da formação social brasileira, é ingênua e imprecisa a imagem-objetivo apontada por Nita Freire como sendo a revolução pensada por Freire – reinventar, em comunhão, uma sociedade.

pitalismo. Em termos brasileiros, continuamos vivenciando a tensão e a contradição apontadas por Saviani (2005), permanecemos entre a universalização da forma escolar de educação e sua não realização plena, o que produz a impossibilidade do acesso pleno da classe trabalhadora à educação com sentidos históricos e sociais. Obviamente, a própria educação escolar ou formal tem limites, mas defendemos aqui que é também um espaço fundamental de luta da classe trabalhadora, ainda que seja em si limitado. Em que

pese Paulo Freire ter sido um autor eclético, sua pedagogia e sua contribuição como educador filiaram-se ao questionamento do conservadorismo e do autoritarismo próprios da formação social brasileira.

Considerações finais

O pensamento freireano colide com as bases da estrutura social decorrente do processo histórico brasileiro. No Brasil, as transformações sempre se deram de modo a conservar o *modus operandi* de exploração característico do capitalismo dependente, negando direitos sociais e com arroubos ditatoriais, o que permanece atual e em constante renovação.

Identifica-se que a obra de Freire tem localização sócio-histórica intimamente imbricada na formação social brasileira, tanto pela conjuntura que impulsionou seu surgimento e disseminação quanto pelas condições em que se tem tentado desmerecer sua obra.

Freire criticou a educação “bancária”, que toma o educando como repositório de conhecimentos a serem transmitidos pelo educador e busca adaptar sujeitos à realidade. A crítica desenvolvida por Freire produziu a rejeição de sua obra por parte daqueles que se serviam e se servem até hoje de uma perspectiva pedagógica que reforça a manutenção de privilégios. O método, a concepção de educação e a influência marxista são pontos nodais para compreender quem tem medo de Paulo Freire e por que o tem.

Um dos pilares para a manutenção da ordem dominante é o controle da educação enquanto conceito, método e prática. Ao pensar a educação como meio que pode vir a contribuir com um processo que visa à emancipação humana e introduzir em sua pedagogia a perspectiva dialética entre linguagem, pensamento e mundo, desvelando as contradições inerentes aos processos educacionais na sociedade brasileira, Paulo Freire incomodou as classes dominantes. A prática pedagógica de Freire fomenta o desenvolvimento de consciência crítica, a leitura do mundo e a utilização do potencial criativo inerente a cada ser humano na transformação da realidade, contrapondo-se às pedagogias hegemônicas alienantes e domesticadoras.

Na composição de sua obra, Freire foi eclético, tomando como referência autores diversos, tendo, a

partir da *Pedagogia do oprimido*, incorporado influências marxistas principalmente para a explanação das relações de opressão. Entretanto, isso não torna Freire um autor marxista, pois seu campo teórico estruturante, pautado no personalismo cristão, não foi reconfigurado por essa perspectiva. O que houve foi uma apropriação conceitual que não se filia às origens filosóficas do marxismo e que se dilui em uma matriz de conhecimentos própria da visão teórica de Freire. Assim, os escritos sobre revolução na perspectiva freireana, em comparação à perspectiva marxista, estão situados em campos distintos de compreensão.

Contudo, à guisa das conclusões finais, reiteramos a importância das análises de Freire acerca da educação e da própria escola no desvelamento das contradições postas na educação brasileira. Paulo Freire não foi um marxista, mas sua contribuição como educador, assim como sua obra, produziu rupturas no entendimento tradicional da educação e corroborou (e corrobora) a compreensão dos seus sentidos em um país de economia periférica como o Brasil.

Influenciador da emergência de ideias pedagógicas progressistas em uma sociedade autoritária e orientada pelo capitalismo dependente, Freire causou descontentamento nas elites política e econômica de sua época, o que lhe custou o exílio. Também deixou um legado que até hoje reverbera em grupos sociais e políticos conservadores que pretendem se servir da educação como instrumento de alienação e controle. **US**

notas

1. Fernandes conceitua “revolução burguesa” como “um conjunto de transformações econômicas, tecnológicas, sociais, psicoculturais e políticas que só se realizam quando o desenvolvimento capitalista atinge o clímax de sua evolução industrial” (FERNANDES, 1976, p. 203).

2. Para aprofundamentos acerca da vida e obra de Florestan Fernandes, ver CERQUEIRA (2004) e FÁVERO (2005).

3. Sobre o neoliberalismo, na análise de Netto, em tempos neoliberais, entende-se que [...] o bem público como implicação automática da perseguição individual de fins particulares esvaneceu-se completamente. Em resumidas contas, o velho liberalismo entrava para o museu das antiguidades tanto no plano econômico [...], entronizando o mercado como a instância societal mediadora por excelência, quanto no plano político, sacralizando o Estado mínimo; as concepções mais lididamente liberais experimentavam um total descompasso com a dinâmica própria à ordem do capital (NETTO, 2012, p. 82). Destacamos ainda que, conforme Harvey (2008), o neoliberalismo não pode ser analisado como uma teoria econômica ou mesmo uma ciência, pois trata-se de doutrina que afirma os pressupostos de liberdade individual via exasperação das liberdades de mercado e de comércio.

BRASIL. Censo Demográfico de 1960. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-cacatalogo?id=768&view=detalhes>. Acesso em: 26 abr. 2020.

CERQUEIRA, Laurez. Florestan Fernandes - Vida e Obra. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

FÁVERO, Osmar. Democracia e educação em Florestan Fernandes. Campinas: Autores Associados, 2005.

FERREIRA, Guilherme Gomes. Conservadorismo, fortalecimento da extrema-direita e a agenda da diversidade sexual e de gênero no Brasil contemporâneo. **Lutas Sociais**, São Paulo, vol. 20, n. 36, p. 166-178, jan./jun. 2016.

FERNANDES, Florestan. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

_____. **A ditadura em questão**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1982.

_____. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

_____. Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

_____. Capitalismo dependente e imperialismo. In: FERNANDES, F. **Em busca do socialismo**: últimos escritos & outros textos. São Paulo: Xamã, 1995.

FIORI, Ernani Maria. **Prefácio pedagogia do oprimido**. 6 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Ana Maria Araújo. A trajetória de Paulo Freire. In: **Paulo Freire**: uma biobibliografia. (Org.) Moacir Gadotti. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 1996.

FREIRE, Ana Maria Araujo. Paulo Freire - Uma história de vida. São Paulo: Paz e Terra 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa/Paulo Freire, São Paulo, Paz e Terra, 2011. Formato: ePub.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido/Paulo Freire. 1. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. Formato: ePub.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 6 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

FREITAS, Marcos Cezar de. **Álvaro Vieira Pinto**: a personagem histórica e sua trama. São Paulo, Cortez: USF - IFAN, 1998.

GADOTTI, Moacir. A voz do biógrafo brasileiro: a prática à altura do sonho. In: **Paulo Freire**: uma biobibliografia. (Org.) Moacir Gadotti. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 1996.

HARVEY, David. **O novo imperialismo**. São Paulo: Loyola, 2012.

LUKÁCS, Georg. **Ontologia do ser social**: os princípios ontológicos fundamentais de Marx. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

referências

- MACHADO, Aline Maria Batista; SILVA, Andréa Melo; TOLENTINO, Graziela Mônica Pereira. Paulo Freire e a educação popular na história do Serviço Social brasileiro (1980-2010). *Serv. Soc. Soc.* São Paulo, n. 134, p. 70-87, jan./abr. 2019.
- MARX, Karl. **O capital**. Tomo 1, volume 1. São Paulo: Nova Cultural, 1985.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O manifesto comunista**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- _____. **A ideologia alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- MENEZES, Marília Gabriela; SANTIAGO, Maria Eliete. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. **Pro-Posições**, v. 25, n. 3 (75), p. 45-62, set./dez. 2014.
- NETO, João Colares da Mota; STRECK, Danilo. Fontes da educação popular na América Latina: contribuições para uma genealogia de um pensar pedagógico decolonial. **Educ. rev.** vol. 35, n. 78, Curitiba, nov./dez. 2019, Epub dez. 05, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/v35n78/1984-0411-er-35-78-0207.pdf>.
- NETTO, José Paulo. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal**. São Paulo: Cortez, 2012.
- O PASQUIM. Quem tem medo de Paulo Freire? Rio de Janeiro, **O Pasquim**, 498: 8-9, 12-18-jan. 1979 (Concedida a Claudius Ceccon).
- OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno; SANTOS, Tânia Regina Lobato. Paulo Freire na América Latina e nos Estados Unidos: Cátedras e Grupos de Pesquisas. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 56, n. 48, p. 106-139, abr./jun. 2018.
- PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. 5 ed. São Paulo: Edições Loyola - Ibrades, 1987.
- SAVIANI, Demerval. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios de uma sociedade de classes. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Orgs.) **Marxismo e Educação**: debates contemporâneos. Campinas: Autores Associados, 2005.
- _____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2013.
- TORRES, Carlos Alberto. A voz do biógrafo latino-americano: uma biografia intelectual. In: **Paulo Freire**: uma biobibliografia. (Org.) Moacir Gadotti. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 1996.

referências