

# **POR UMA RETOMADA A PAULO FREIRE: uma análise do potencial revolucionário de sua proposta educacional**

## ***FOR A RETURN TO PAULO FREIRE: an analysis of the revolutionary potential of his educational proposal***

Fernanda Bartoly Gonçalves de Lima<sup>1</sup>

**Resumo:** Atualmente se vivencia uma atribuição do legado de Paulo Freire a uma suposta doutrinação ideológica de cunho marxista, detonando-se uma problemática confusão entre o legado freiriano, o legado marxiano, e ainda o que foi feito da compreensão marxista. Buscando apresentar uma melhor compreensão sobre a concepção educacional freiriana, a partir da perspectiva marxista, se analisa as proposições de Paulo Freire como uma tentativa de retomar suas valiosas contribuições à educação brasileira. Conclui-se que as obras freirianas não apenas podem ser utilizadas em prol de uma educação pela emancipação humana no sentido marxiano, mas que também apresentam importantes colaborações para a realização de uma proposta educacional revolucionária.

**Palavras-chave:** Paulo Freire, concepção educacional, perspectiva marxista, educação revolucionária, superação do capitalismo

**Abstract (ou resumen).** Currently, Paulo Freire's legacy is attributed to a supposedly Marxist ideological indoctrination, triggering a problematic confusion between the Freirean legacy, the Marxian legacy, and even what was made of the Marxist understanding. Seeking to present a better understanding of Freire's educational concept, from a Marxist perspective, Paulo Freire's propositions are analyzed as an attempt to resume his valuable contributions to Brazilian education. It is concluded that the Freire's works not only can be used in favor of an education for human emancipation in the Marxian sense, but that they also present important collaborations for the realization of a revolutionary educational proposal.

**Keywords:** Paulo Freire, educational concept, Marxist perspective, revolutionary education, overcoming Capitalism.

---

<sup>1</sup> Doutora e Mestre em Educação pelo programa de pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília. Possui Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, e é especialista em Psicopedagogia, pela Universidade Católica de Brasília. Professora do Instituto Federal de Brasília, Campus Brasília. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8425-1269>

## Introdução

Consagrado como o Patrono da Educação Brasileira, Paulo Freire (1921-1997) é o brasileiro mais conhecido, nacionalmente e internacionalmente, no campo da educação, celebrado por buscar uma forma de realizar a educação vinculada às possibilidades de libertação dos socialmente oprimidos. Todavia, com o crescimento da popularização de uma ideologia de extrema direita nessa segunda década do século XXI, as ideias freirianas tem sido alvo de ataques a partir de uma compreensão rasa e muitas vezes infundadas, colocando suas propostas como algo nocivo à ordem e ao progresso do país. A vinculação de Paulo Freire ao legado de Karl Marx (1818-1883) é posta como sendo uma relação imediata e ainda como a expressão de uma fórmula para o caos. Lembrando que nesse cenário, as ideias marxianas tem sido situadas entre a insensatez e a censura, numa agitação que embaralha preceitos acadêmico-científicos com moral e religião.

Como exemplo desse atual panorama, foi criada uma sugestão legislativa de revogação da lei que institui Paulo Freire como Patrono da Educação Brasileira, expressa na SUG nº 47 de 2017 (BRASIL, 2017) que possui como argumento uma ideia de que Paulo Freire, como um filósofo de esquerda, basearia seu método de educação na luta de classes, entendendo isso como um sócio construtivismo que seria a materialização do marxismo cultural, e que os resultados seriam catastróficos, já tendo sido demonstrado em todas as avaliações internacionais que seu método seria um fracasso retumbante. A sugestão foi, felizmente, rejeitada no Senado Federal em dezembro de 2017 por Comissão em decisão terminativa, que ressaltou, com argumentos factuais, que Paulo Freire é considerado o pensador brasileiro mais valorizado e referenciado no cenário internacional.

A vinculação das obras freirianas a uma concepção subversiva à atual ordem social não é, de todo, equivocada. De fato, ao analisar a realidade da população na qual se encontrava, Paulo Freire identifica uma profunda injustiça social e percebe na educação uma forma de habilitar essa população para se libertar desta realidade opressora, propondo transformações radicais à organização social. Todavia, não se pode afirmar que Paulo Freire seria a expressão do marxismo brasileiro, e nem que seu objetivo seria claramente uma revolução socialista, pelo menos não nos moldes das revoluções de esquerda do século XX. Na verdade, se identifica uma problemática confusão entre o legado freiriano, o legado marxiano, e ainda o que foi feito da compreensão marxista. Nesse sentido, buscando apresentar uma clara compreensão sobre a concepção educacional freiriana, se analisa as proposições de Paulo Freire como uma tentativa de retomar suas valiosas contribuições à educação brasileira. Não se trata de um esforço isolado: frente ao atual estúpido rechaçamento do pensamento freiriano, se percebe diversas manifestações que visam justamente esclarecer do que se trata sua obra e suas propostas.

Todavia, cabe ressaltar que a análise que se realiza aqui se faz sob o ponto de vista da teoria social marxiana - da mesma forma que não há neutralidade em nenhuma expressão científica, nesta análise também não há. Considerando a obra marxiana em

sua defesa pela emancipação humana como expressão última e desejável para a humanidade, se aponta o modelo social capitalista o grande obstáculo para a realização dessa emancipação, devido à alienação decorrente do seu modo de produção da vida social. A alienação corresponde ao estranhamento de um mundo social que é criado pelo próprio ser humano, mas que não se reconhece neste (MARX, 2013). Com este entendimento, a alienação não pode ser superada sem se alterar as condições concretas da alienação, condições estas provenientes das consequências geradas pelo metabolismo social do capital, que garante a manutenção da propriedade privada, divisão do trabalho, classes sociais. Assim, a organização social capitalista é posta como o principal impeditivo da emancipação humana (MARX, 2009), sendo condição sine qua non a sua superação, indicando o comunismo como a alternativa social possível e desejável para a emancipação humana.

Sobre essa compreensão, se investiga o legado freiriano a partir das obras de Paulo Freire (2003, 1996, 1991a, 1991b, 1987, 1983, 1981, 1980), tendo como parâmetro norteador a defesa pela necessidade da subversão do capitalismo em direção a uma sociedade comunista (MARX; ENGELS, 2008). Desta forma, a pesquisa se configura como uma análise teórica, pautando-se no método dialético de investigação, sobre a perspectiva materialista-histórica.

## 1 Breve contextualização da vida de Paulo Freire

Ao falar das propostas de Paulo Freire não se pode perder de vista que suas teorias estão profundamente vinculadas ao seu contexto pessoal e profissional, dialogando diretamente à realidade brasileira e ainda, nordestina e campesina. Desta forma, entender o pensamento do autor implica compreender também sua história de vida e seus os embates enfrentados.

Em 1921 nasce, em Recife-PE, Paulo Reglus Neves Freire, um cidadão nordestino que se destaca nos estudos de forma que, com o apoio de seus irmãos, é poupado do trabalho familiar para poder continuar estudando. Conhece a pobreza e a fome, devido às dificuldades enfrentadas por sua família como reflexo da crise econômica de 1929. A bolsa de estudos, conseguida por sua mãe, lhe é crucial para que pudesse cumprir a escola secundária (VALE, 2005). Nesta mesma escola, é convidado, após sua formatura, para atuar como professor, lecionando língua portuguesa. Porém, não segue os estudos relativos à docência no ensino superior, apesar de continuar exercendo a profissão. Interessado na área de ciências humanas, cursa Direito na Faculdade do Recife. Desiste da advocacia ainda em seu primeiro caso como advogado, no qual representava um credor contra um dentista endividado, que não conseguira pagar a compra de seus equipamentos de trabalho. Sendo assim, deixa a causa e ingressa na Divisão de Educação e Cultura, no recém-criado Serviço Social da Indústria (SESI), e volta a lecionar na Escola de Belas Artes da Universidade do Recife. Em 1959, defende a tese "Educação e atualidade brasileira", obtendo o título de Doutor em Filosofia e História da Educação.

Unindo seus estudos acadêmicos com as necessidades concretas que percebia em seu entorno, Freire (1980) busca realizar suas atividades educativas entendendo que a

educação “em todos os seus níveis deve chegar a ser criadora, pois devemos antecipar o novo tipo de sociedade que buscamos na América Latina” (FREIRE, 1980, p. 07). Neste sentido, sua proposta pedagógica participa dos movimentos culturais que despontam na década de 1960, momento no qual o conhecimento, a educação e a arte demonstravam sua capacidade de ressaltar a necessidade de mudanças político-sociais no contexto brasileiro, trazendo proposições críticas.

Devido ao reconhecimento de suas ações pedagógicas, Paulo Freire é convidado pelo então Ministro da Educação, Paulo de Tarso, para coordenar o Programa nacional de Alfabetização, em 1963 (VALE, 2005). Começa a ganhar visibilidade suas propostas pedagógicas, instituindo o que ficou conhecido como o Método Paulo Freire. Entretanto, pouco foi o tempo que dura a ascensão das propostas críticas e libertárias que cresceram nesse período, incluindo as proposições freireanas. Com o Golpe de 1964, se extingue todos os movimentos populares, e o Método Paulo Freire passa a ser considerado como uma ameaça. Apesar de repudiar o Método Paulo Freire, o governo brasileiro da ditadura militar implanta, em 1969, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que utiliza propostas freireanas, porém esvaziando seu teor político (VALE, 2005).

Com o Golpe Militar, Paulo Freire é preso por 70 dias, acusado de atividades subversivas. Após sua liberdade, estando ainda sob ameaça, parte para o exílio. Reside na Bolívia, Chile, Estados Unidos, e finalmente na Suíça, onde vive por dez anos. No exílio publica seus primeiros livros, desenvolvendo suas propostas educativas, ganhando notoriedade internacional. Como consultor da Universidade de Genebra viaja para a Ásia, Oceania, América e países de língua portuguesa na África, difundindo, assim, suas ideias pelo mundo. Depois de quinze anos de exílio, Paulo Freire retorna ao Brasil, em 1979, momento no qual o governo militar concede anistia a todos presos e perseguidos políticos, como resultado das diversas lutas sociais que insurgiram durante a ditadura.

Na condição de ex-exilado recusa-se a requerer ao Ministério da Educação autorização para reassumir suas antigas funções, retornando à Genebra. Em 1980 recebe o convite para trabalhar na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, regressando, definitivamente, ao Brasil. Devido ao pedido de alguns estudantes e professores, Paulo Freire se torna docente, também, da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Continua desenvolvendo suas atividades, se tornando Secretário de Educação do Município de São Paulo, em 1989, e participa da criação do Instituto Paulo Freire, em 1991. Aos 75 anos, vítima de um infarto agudo, Paulo Freire falece em 1997, deixando um legado de obras, pesquisadores e seguidores. Como resultado do caráter inovador de sua proposta pedagógica, junto a sua ampla jornada pelo mundo, a perspectiva freireana é atualmente desenvolvida em institutos, cátedras, escolas e centro de pesquisas em cinco continentes.

## 2 Paulo Freire e a educação para a transformação

Sobre a questão principal de Freire (1996), não há dúvida: fazer da educação um elemento de transformação da realidade. O caráter revolucionário de sua proposta

educativa é afirmado por diversos estudos acerca de sua obra. Neste sentido, muito de suas ideias coadunam com a perspectiva marxiana de emancipação humana, sendo Marx, inclusive, uma influência presente nas elaborações freireanas. Além de títulos marxianos, suas obras trazem para a discussão autores tais como György Lukács, Karel Kosik, Ernesto Guevara, Lênin, Mao Tsé-Tung, Jean-Paul Sartre, Simone de Beauvoir, Georg Hegel, Edmund Husserl, Eric Fromm, Karl Jaspers, Álvaro Vieira Pinto, entre outros, que o ajudam a estabelecer seu arcabouço crítico para uma transformação social. Neste sentido é que Paulo Freire também é conhecido por um ecletismo de suas fontes, no qual abarca perspectivas dialéticas histórica-concreta e fenomenológica, além de sua base religiosa cristã. Se posicionando como cristão e revolucionário, Freire (1981) explica que devido ao cristianismo aproxima-se da população pobre, e para melhor compreender a situação da pobreza, desigualdade e injustiça social, aproxima-se do pensamento marxista.

Ser cristão não significa necessariamente ser reacionário, como ser revolucionário não implica ser “demoníaco”. Ser revolucionário significa estar contra a opressão, contra a exploração, em favor da libertação das classes oprimidas, em termos concretos e não em termos idealistas (FREIRE, 1981, p. 91).

Com esta ampla base conceitual, busca uma forma de propor uma pedagogia que permitisse à educação auxiliar na transformação social concreta, subversiva ao capitalismo. Seu foco se direciona à população que entende como oprimida pela estrutura social capitalista abarcando, nessa denominação, proletários urbanos e camponeses e os marginalizados. Com esta acepção adota o termo “oprimido” para designar o grupo social a qual destina sua ação pedagógica, reconhecendo este grupo como o sujeito revolucionário. Entende que os oprimidos podem realizar sua libertação, que se figura como a libertação também dos opressores. Sua definição de função de libertação a ser realizada pelos oprimidos se aproxima da função emancipadora que Marx (2010) designa ao proletariado.

Por isto é que, somente os oprimidos, libertando-se, podem libertar os opressores. Estes, enquanto classe que oprime, nem libertam, nem se libertam. O importante, por isto mesmo, é que a luta dos oprimidos se faça para superar a contradição em que se acham. Que esta superação seja o surgimento do homem novo – não mais opressor, não mais oprimido, mas homem libertando-se (FREIRE, 1987, p. 24).

A partir dessa elaboração Paulo Freire (1987) chega a sua conhecida constatação de que é preciso superar a contradição entre opressor e oprimido para além de capacitar o oprimido para que este se torne, posteriormente, opressor: “Quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor” (1987, p. 60). Com isso refuta a pseudolibertação gerada por uma educação que vise inserir o oprimido de forma exitosa na já existente configuração social – seu objetivo é a transformação da sociedade.

Na verdade, porém, os chamados marginalizados, que são os oprimidos, jamais estiveram fora de. Sempre estiveram dentro de. Dentro da estrutura que os transforma em “seres para outro”. Sua solução, pois, não

está em “integrar-se”, em “incorporar-se” a esta estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se “seres para si” (FREIRE, 1987, p. 35).

Compreendendo os oprimidos como o grupo revolucionário, e a educação como um meio de capacitá-los para a luta revolucionária, Freire (1987) centraliza o professor como um importante agente para a revolução. Todavia, criticando a tradicional forma pedagógica escolar, Freire (1987) busca também substituir o termo professor, empregando a palavra *educador*. Da mesma forma substitui aluno/estudante por *educando*. Entende-se que essa substituição de termos visa evidenciar seu posicionamento por e para a educação, mas não necessariamente pela escola (tradicional), no qual o professor se figura como o detentor exclusivo do saber, distante e elevado em relação aos alunos, que carentes do saber recebem o conhecimento a ser ingerido passivamente.

Em conformidade com seus ideais Freire (1987) encontra no espaço de educação não-formal (fora da escola) o solo fértil para desenvolver suas práticas, inaugurando propostas para o campo educacional. Suas características inovadoras são explicadas por Oliveira (1991, p. 28), ao afirmar que

Rompendo com uma tradição mantida por toda uma intelectualidade, pela elite acadêmica alienada e desinteressada das coisas nacionais, que desprezava seu povo e não se identificava com ele [...] [Paulo Freire] se voltou para o que havia de mais marginal e oprimido na sociedade brasileira: os camponeses pobres e analfabetos do Nordeste. [...] O segundo fato que me parece importante no trabalho de Paulo é que ele realizou fora do contexto institucional. Um trabalho educacional realizado fora da escola foi a segunda grande inovação.

Freire (1987) dedica, portanto, seu trabalho à questão do analfabetismo, ao mesmo tempo em que questiona a forma escolar, dando preferência a ações pedagógicas realizadas na forma de “círculos de cultura<sup>iii</sup>”. Rompendo com o modelo, o espaço, e o público-alvo tradicional da educação escolar, o pensador brasileiro propõe um novo método, com o foco na alfabetização de adultos, especialmente os adultos camponeses brasileiros nordestinos. Marca, assim, uma significativa diferença aos tradicionais métodos de alfabetização, que adaptavam cartilhas infantis para os adultos. Percebe a dificuldade gerada pela alta abstração que iniciava o sujeito no mundo escrito, com frases insignificantes para os estudantes, tais como ba-be-bi-bo-bu, ou ainda “vovó viu a uva”. Neste sentido, critica o método de alfabetização que colocava diante dos estudantes não apenas o enigma do alfabeto, mas também palavras referentes a realidades abstratas. Pois, para além de decodificar textos, Freire (1983) busca o significado sócio-político da alfabetização.

A alfabetização implica não uma memorização visual e mecânica de sentenças, de palavras, de sílabas desgarradas de um universo existencial, mas uma atitude de criação e recriação. Implica uma autoformação de que

possa resultar uma postura interferente sobre seu contexto (FREIRE, 1983, p. 111).

Como explica Oliveira (1991), Paulo Freire buscava permitir a compreensão da leitura e da escrita junto ao desenvolvimento de uma compreensão da realidade, defendendo que isto se constitui numa política educacional nova. Com esta nova perspectiva de alfabetização, centralizando a classe oprimida como guia das ações pedagógicas, junto ao questionamento da forma e conteúdo da educação escolar, se estrutura o Método Paulo Freire, que em seu desenvolvimento se difunde como uma Educação Popular. Neste, há a valorização da cultura popular, sem considerá-los inferior à cultura dita erudita.

Com as discussões sobre o conceito de cultura, o analfabeto descobriria que tanto é cultura o boneco de barro feito pelos artistas, seus irmãos do povo, como cultura também é a obra de um grande escultor, de um grande pintor, de um grande místico, ou de um pensador. Cultura é a poesia dos poetas letrados de seu país, como também a poesia de seu cancionero popular. Cultura é toda criação humana (FREIRE, 1983, p. 109).

Da mesma forma, Freire (1987) proclama a importância dos conhecimentos já trazidos pelos estudantes, mas com ciência de que esse conhecimento não era o suficiente para uma leitura concreta do mundo. E essa elevação do conhecimento para uma leitura do mundo mais concreta se configura como o objetivo central do processo educativo, sob a condução do professor. O Método Paulo Freire, portanto, valoriza a atuação docente, porém trazendo a atividade discente como integrante do processo pedagógico. Não se trata de centralizar a ação educativa no professor ou no estudante, mas tornar esse processo um movimento dialético, em busca de uma “superação da contradição educador-educandos, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos” (FREIRE, 1987, 34). Ou dito de forma mais direta: “A educação autêntica, repitamos, não se faz de “A” para “B” ou de “A” sobre “B”, mas de “A” com “B”, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 48).

Em sua crítica ao modelo educacional de “A” para “B” ou de “A” sobre “B”, Freire (1987) funda o termo “educação bancária”, que seria a metodologia no qual o professor “deposita” o conhecimento dentro do estudante, que assimilaria esse depósito de forma passiva, subserviente.

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se

oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. (FREIRE, 1987, p. 33).

A concepção tradicional que coloca o estudante como uma “folha de papel em branco” a ser preenchida pelo professor é rechaçada, de forma que os conhecimentos, experiências e vivências dos estudantes se tornem as pautas fundamentais no processo educativo. Porém, reforça-se que não se trata de uma centralização do processo educativo no estudante, que relega ao professor o papel de um mero assistente. Pelo contrário,

Paulo, ao redefinir o papel da educação, não elimina o papel do educador. [...]. Creio que no pensamento de Paulo estava clara a ideia de que a consciência popular – não por incapacidade histórica do povo, mas em função de séculos de exploração e marginalização – é uma consciência fragmentária. Embora tenha uma percepção da realidade, que também é fundamental e válida, não esgota toda a realidade. Para superar o dado pelo vivido, pelo imediato, é necessária uma experiência de conhecimento mais elaborada, mais sistematizada: é aí que a intervenção do educador se torna fundamental (OLIVEIRA, 1991, p. 31).

Nesse sentido, seu método propõe uma alfabetização que trouxesse um vocabulário que já fizesse parte da vida dos estudantes, a partir de temas geradores, que seriam temas que comportam as principais contradições sociais relacionadas à realidade em torno do estudante. Partindo de um texto contextualizado, se geraria debates, pesquisa, leitura e escrita de novos textos relacionados. A conexão entre a vida real e a leitura deveria significar uma simbiose, que proporcionaria o desenvolvimento integral do sujeito. Afinal, “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 2003, p. 22). Junto à alfabetização, propõe uma ampliação do universo conhecido pelo estudante, de forma que pudessem se posicionar frente ao mundo, desenvolvendo sua consciência sobre a realidade. Pode se entender que, de certa forma, Freire (1987) sugere a aproximação do mundo real do estudante como ponto de partida para a ação docente, propondo um movimento dialético de transpor, pela faculdade da abstração, a representação caótica do todo em direção à totalidade concreta.

Creio que toda prática educativa que se oriente não no sentido da repetição do presente ou da volta ao passado, mas num sentido de transformação do presente para enfrentar o futuro, deve estar necessariamente preocupada em que educadores e educandos desenvolvam o ato de conhecimento do concreto, do real (FREIRE, 1991b, p.55).

Numa proposta de estimular o desvelamento da realidade a partir de um posicionamento ativo dos estudantes, o diálogo se configura como uma ferramenta crucial, rompendo com modelos que se baseiam na passividade e silêncio dos estudantes. O diálogo, na perspectiva freireana, pressupõe a superação de uma compreensão polarizada de conhecimento e verdade.



É através deste [o diálogo] que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando do educador, mas educador-educando com educando-educador. Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já, não valem (FREIRE, 1987, p. 39).

Entendendo o diálogo como a mais sensata forma de se realizar o processo educativo, Freire (1987) propõe uma educação ativa por parte dos estudantes, que qualifica como uma “educação problematizadora”, exigindo a participação destes pela indagação, contestação, sugestão, que possibilitaria uma autêntica apropriação da realidade concreta: “a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade” (FREIRE, 1987, p. 80). Nesse processo de maior apropriação da realidade, se objetiva a formação de homens que irão lutar pela transformação social. “Para a educação problematizadora, enquanto um que fazer humanista e libertador, o importante está, em que os homens submetidos à dominação, lutem por sua emancipação” (FREIRE, 1987, p. 43). Deixa claro, assim, seu posicionamento pedagógico que parte de uma compreensão da indissociabilidade entre educação e política.

Neste ínterim traz à tona uma questão substancial: uma educação com conteúdo revolucionários, se é realizada de forma tradicional, jamais poderia ser uma educação revolucionária. Afirma que é preciso não apenas permitir, mas confiar na capacidade dos estudantes de chegarem, por meio de suas próprias elaborações, à compreensão da realidade.

O radical, comprometido com a libertação dos homens, não se deixa prender em “círculos de segurança”, nos quais aprisione também a realidade. Tão mais radical, quanto mais se inscreve nesta realidade para, conhecendo-a melhor, melhor poder transformá-la. Não teme enfrentar, não teme ouvir, não teme o desvelamento do mundo. Não teme o encontro com o povo. Não teme o diálogo com ele, de que resulta o crescente saber de ambos. Não se sente dono do tempo, nem dono dos homens, nem libertador dos oprimidos. Com eles se compromete, dentro do tempo, para com eles lutar (FREIRE, 1987, p. 14).

Realiza, assim, uma importante contribuição para se evitar um equívoco que pode ser realizado por professores que se percebem como revolucionários apenas por trabalharem com conhecimentos revolucionários. Clarifica que uma educação revolucionária depende não apenas do conteúdo, mas, principalmente, de uma forma de se realizar a educação que rompa com a tradicional metodologia escolar: “considerar-se proprietário do saber revolucionário, que deve, desta maneira, ser doado ou imposto ao povo, é manter-se como era antes” (FREIRE, 1987, p. 27). De forma mais clara, explica que

Precisamos estar convencidos de que o convencimento dos oprimidos de que devem lutar por sua libertação não é doação que lhes faça a liderança

revolucionária, mas resultado de sua conscientização. É necessário que a liderança revolucionária descubra esta obviedade: que seu convencimento da necessidade de lutar, que constitui uma dimensão indispensável do saber revolucionário, não lhe foi doado por ninguém, se é autêntico. Chegou a este saber, que não é algo parado ou possível de ser transformado em conteúdo a ser depositado nos outros, por um ato total, de reflexão e de ação (FREIRE, 1987, p. 30).

Com isso, refuta completamente não só a metodologia pedagógica tradicional, que chama de bancária, mas também se posiciona contra a qualquer procedimento de liderança revolucionária que, sem o diálogo, se considere a favor do povo sem a necessidade de se estar com o povo.

Dizer-se comprometido com a libertação e não ser capaz de comungar com o povo, a quem continua considerando absolutamente ignorante, é um doloroso equívoco. Aproximar-se dele, mas sentir, a cada passo, a cada dúvida, a cada expressão sua, uma espécie de susto, e pretender impor o seu status, é manter-se nostálgico de sua origem (FREIRE, 1987, p. 27).

Por esse mesmo motivo o autor brasileiro não poderia propor uma mudança revolucionária que dispensasse a educação desse processo. Uma perspectiva que coaduna com a crítica aos processos políticos revolucionários que, em nome da liberação do povo, realizou a própria supressão do povo, vide os movimentos ditatoriais da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Neste sentido, Freire (1996, p. 155) afirma: “sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou esquerda”. Defende, portanto, que uma política de esquerda deve encontrar seu apoio nas consciências das massas populares, sendo esta sua base radical. Afinal a revolução deveria vir do povo em sua totalidade que, a partir de sua própria consciência, decide lutar.

Deste modo, Freire (1987) entende que a partir do desvelamento do real, por meio de uma educação problematizadora, os estudantes realizariam seus processos de conscientização, que os levariam a ter um posicionamento diferente frente ao mundo, modificando suas ações e os levando a lutar pela emancipação – dessa forma enxerga a possibilidade da revolução. Sua proposta educativa visa, portanto, uma transformação a ser realizada pelos homens a partir da transformação gerada em suas consciências, por meio de uma educação problematizadora. Desta forma, designa a educação como processo de conscientização, que deveria desencadear a ação libertadora: “a conscientização não pode parar na etapa do desvelamento da realidade. A sua autenticidade se dá quando a prática de desvelamento da realidade constitui uma unidade dinâmica e dialética com a prática da transformação” (FREIRE, 1981, p. 117). Defende, assim, que quando se realiza uma conscientização, esta já inclui o âmbito da ação, constituindo-se uma *práxis*.

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

momento já é o da ação, esta se fará autêntica práxis se o saber dela resultante se faz objeto da reflexão crítica (FREIRE, 1987, p. 29).

Busca, dessa maneira superar a dicotomia ação e reflexão, defendendo que só há transformação quando as duas se dão em unidade, isto é, quando há *práxis*. Ou seja, apesar de partir do diálogo, da conscientização, a libertação em Freire (1987) não se limita ao mundo abstrato, das ideias. Reforça que é preciso a unidade indissolúvel da teoria e prática para a transformação. O ponto de partida seria o reconhecimento de sua situação junto a uma compreensão mais concreta da realidade.

Esta superação não pode dar-se, porém, em termos puramente idealistas. Se se faz indispensável aos oprimidos, para a luta por sua libertação, que a realidade concreta de opressão já não seja para eles uma espécie de “mundo fechado” (em que se gera o seu medo da liberdade) do qual não pudessem sair, mas uma situação que apenas os limita e que eles podem transformar, é fundamental, então, que, ao reconhecerem o limite que a realidade opressora lhes impõe, tenham, neste reconhecimento, o motor de sua ação libertadora. Vale dizer pois, que reconhecer-se limitadas pela situação concreta de opressão, de que o falso sujeito, o falso “ser para si”, é o opressor, não significa ainda a sua libertação. Como contradição do opressor, que tem neles a sua verdade, como disse Hegel, somente superam a contradição em que se acham, quando o reconhecer-se oprimidos os engaja na luta por libertar-se. Não basta saber-se numa relação dialética com o opressor – seu contrário antagônico – descobrindo, por exemplo, que sem eles o opressor não existiria, (Hegel) para estarem de fato libertados. É preciso, enfatizemos, que se entreguem a práxis libertadora (FREIRE, 1987, p. 19).

Entretanto, apesar de sua perspectiva da dialética da *práxis* revolucionária e da realidade concreta, Freire (1987) entende que a palavra seria a fonte geradora do processo da ação. Considera que a partir da palavra, do diálogo, da conscientização, a prática revolucionária já se daria automaticamente. Com isso, o processo educacional em si já seria transformador, pois ao passar por processos de conscientização, o estudante já seria capaz de agir de forma diferente em relação a sua própria vida.

A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos. Desta forma, esta superação exige a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que, objetivando-a, simultaneamente atuam sobre ela. Por isto, inserção crítica e ação já são a mesma coisa. Por isto também é que o mero reconhecimento de uma realidade que não leve a esta inserção crítica (ação já) não conduz a nenhuma transformação da realidade objetiva, precisamente porque não é reconhecimento verdadeiro. Este é o caso de um “reconhecimento” de caráter puramente subjetivista, que é antes o resultado da arbitrariedade do subjetivista o qual, fugindo da realidade objetiva, cria uma falsa realidade “em si mesmo”. E não é possível transformar a realidade concreta na realidade imaginária (FREIRE, 1987, p. 21).

Neste sentido, ao mesmo tempo que se aproxima da concepção revolucionária marxiana, se afasta. Defende a compreensão do mundo real objetivo, a ser transformado pelo sujeito revolucionário que desenvolveu processos de conscientização sobre sua realidade concreta. Ou seja, afirma que não basta o reconhecimento, a compreensão e a consciência para a libertação da humanidade, pois é preciso a ação transformadora. Porém realiza um salto que o aproxima de uma dialética idealista, ao entender que esses processos já conduziram, em si, à ação transformadora. Se esta hipótese fosse factual, seria descomplicado fazer da educação um meio para a emancipação. Pois bastaria o desenvolvimento coletivo de uma subjetividade revolucionária para que o mundo fosse radicalmente transformado. O problema se instaura quando, a partir dessa concepção, se cai no ideário de libertação pela conscientização, que pode ser facilmente convertida em uma concepção de emancipação que se desprende da necessidade da transformação da realidade objetiva. E, a partir daí, uma teoria pedagógica de base subversiva pode terminar com propostas que não necessariamente levam à subversão.

Não obstante, o próprio Freire (1991a) viria, nos anos 1990, entender este raciocínio como uma “tentação idealista”.

Uma coisa que admiti naquela época porque cai na tentação idealista que tanto critico foi pensar que a releitura do mundo era em si mesma uma reescritura do mundo. E isso é idealismo. Hoje já não penso assim. [...] Vocês sabem que o difícil é, evitando qualquer uma dessas quedas – seja o idealismo solipsista que reduz toda a realidade concreta à intimidade arbitrária da consciência, seja o objetivismo mecanicista que transforma a consciência em simples reflexo do material – atravessar as sendas da história dialeticamente. É difícil viver a prática dialética (FREIRE, 1991a, p.48).

Desta forma é preciso reconhecer que a teoria freireana apesar de, em seu ecletismo conceitual, acabar caindo em uma “armadilha” idealista, suas elaborações pedagógicas se qualificam como propositivas, contextualizadas e revolucionárias. Afinal a conscientização, ou em termos marxistas, a formação da consciência revolucionária, é um elemento crucial para a emancipação humana. Não é à toa que o pensador brasileiro fora “endemonizado” pelos reacionários conservadores defensores da chamada “escola sem partido”. Afinal, a “neutralidade” em relação à sociedade passa longe do pensamento freireano: “Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura” (FREIRE, 1996, p. 115).

Sendo assim, seu posicionamento político contra o capitalismo e a favor da luta dos sujeitos pela transformação da realidade faz de Paulo Freire um importante intelectual a ser considerado quando se busca a emancipação humana. Conclui-se, portanto, que suas propostas pedagógicas trazem mais contribuições do que desserviços para uma compreensão revolucionária da realidade. Para tanto é preciso não perder de vista que sua proposta pedagógica emancipadora é construída sobre o contexto extraescolar, para estudantes adultos, trabalhadores e marginalizados. Pensar o Método Paulo Freire fora desse contexto sem os devidos ajustes pode fazer de sua proposta uma reprodução romântica de pedagogias reacionárias. Desta forma, a teoria freireana pode

e deve ser considerada para a elaboração de pressupostos pedagógicos emancipadores, porém com as devidas ponderações necessárias para a coerência com a perspectiva marxiana de emancipação humana. Para isso já é possível, de antemão, apontar importantes questões trazidas por Freire (1987): a ação revolucionária requer a formação de uma consciência revolucionária, a ser construída em coletivo, numa perspectiva hierárquica horizontal entre liderança e massa revolucionária, e a educação é crucial na formação desses processos de conscientização, na qual o professor, em permanente diálogo com os estudantes, os conduz de uma visão caótica da realidade para uma compreensão concreta da totalidade. Com esse objetivo é que elabora suas propostas de educação problematizadora, círculos de cultura, temas geradores. Todavia, vale sempre ressaltar que suas propostas, se desgarradas de seu objetivo fundamentalmente revolucionário, podem ser cooptadas dentro de uma educação falsamente progressista e essencialmente conservadora.

### Considerações finais

A partir dessa análise, se conclui que as propostas educacionais freirianas não apenas podem ser utilizadas em prol de uma educação pela emancipação humana no sentido marxiano, mas que também apresentam importantes colaborações para que essa educação não seja cooptada por um pensamento revolucionário vulgar, que seria algo como perceber os estudantes como uma massa de manobra justamente para a realização de uma desejável revolução. Para esclarecer esse ponto, lembra-se que a consciência sobre a necessidade da luta revolucionária não é algo a ser depositado nos indivíduos, mas a ser desenvolvido de forma autêntica pelos sujeitos (FREIRE, 1987). Não se trata de um convencimento a ser realizado, resultando numa crença de que caberia ao professor persuadir as pessoas com quem lida em seu trabalho sobre a necessária agitação revolucionária. Esse equívoco, inclusive, pode acabar por deslocar o professor de sua função formativa. Desmistificando a questão da liderança que pode cair sobre professores militantes, reforça-se que a função revolucionária do professor se realiza não enquanto um líder revolucionário, mas como “líder” do processo pedagógico que visa produzir uma humanização em sua potencialidade ontológica revolucionária. O que não impede que este professor seja um líder revolucionário no âmbito da sociedade civil.

Concorda-se, portanto, que uma educação revolucionária não poderia ser realizada nos mesmos moldes de uma educação bancária. A formação do sujeito revolucionário requer um posicionamento docente diverso daquele em que se deposita conteúdos “revolucionários” nos estudantes. Freire (1987) contribui, assim, para a elaboração de uma proposta pedagógica revolucionária, principalmente por alertar sobre a importância de não se confundir a proposital manutenção da ignorância das massas com uma suposta falta de capacidade intelectual das massas. A contribuição freireana implica, entre outras coisas, em lembrar que até mesmo conteúdos revolucionários podem gerar dominações ideológicas, e que o movimento revolucionário não pode ser apenas *realizado* pela força das classes oprimidas, mas deve ser *gestado* no seio dessas classes, a partir de suas próprias necessidades percebidas em sua vida concreta, e não apenas partir das ideias dos intelectuais de esquerda. Nesse

sentido, defende-se que uma compreensão concreta da realidade só poderia ser resultado de uma formação que se pauta pela abstração e organização conceitual advinda da própria realidade do sujeito. O que revela a necessidade da perspectiva do diálogo freireano.

Desta forma, o conhecimento revolucionário não é algo a ser puramente transmitido, mas também construído coletivamente. Entende-se, portanto, que é preciso promover a elevação da consciência filosófica da classe trabalhadora (SAVIANI, 1989), considerando que ela mesma já possui, em sua vida cotidiana, o acesso ainda mistificado à realidade concreta do real funcionamento do capitalismo. Com isso, defende-se que a educação pode contribuir para a revolução como um lócus onde esse processo revolucionário pode ser gestado intelectualmente, considerando a realidade concreta do atual cenário capitalista. Vale cogitar a percepção de Bauman (2001, p. 13), que explica que “se o tempo das revoluções sistêmicas passou, é porque não há edifícios que alojem as mesas de controle do sistema, que poderiam ser atacados e capturados pelos revolucionários”. Nesse sentido, diante das mudanças desse capitalismo tardio, estipula-se que é necessário se voltar a raiz do pensamento revolucionário, de forma a compreender o atual contexto a partir dessa base, e que a educação poderia convergir à essa necessidade.

Essa proposta trata de uma profunda confiança na teoria revolucionária marxiana, que deve ser posta constantemente em movimento pela análise do real, podendo se realizar incorporações pertinentes ao mesmo tempo que atua na desmistificação de premissas essencialmente conservadoras. Como afirma Hobsbawm (1992, p. 268)

O futuro do socialismo assenta-se no fato de que continua tão necessário quanto antes, embora os argumentos a seu favor já não sejam os mesmos em muitos aspectos. A sua defesa assenta-se no fato de que o capitalismo ainda cria contradições e problemas que não consegue resolver e que gera tanto a desigualdade (que pode ser atenuada através de reformas moderadas) como a desumanidade (que não pode ser atenuada).

Não ter medo da verdade, em sua radicalidade, faz parte da certeza que sua essência é revolucionária. Por isso, entende-se que em um processo de formação do sujeito revolucionário não é necessário se fechar nos tópicos explicitamente revolucionários, pois sempre estará lá, em todos os assuntos, a verdade a ser desvelada por meio de um processo educativo o qual o trabalho docente assume a tarefa de aprofundar as questões em sua raiz. E sempre estará lá, nos estudantes, a essência ontológica revolucionária que os movem em direção de propor como o mundo pode se estruturar de forma que seja mais favorável para a humanidade.

## Referências

- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BRASIL. **Lei nº 12.612 de 13 de abril de 2012**. Declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12612.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12612.htm)> Acesso em 30/03/2021.
- BRASIL. **Sugestão nº47 de 2017**. Revogação da Lei que institui Paulo Freire patrono da educação brasileira (Lei 12612). Disponível em <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/131196>> Acesso em 30/03/2021.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 2003.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. A televisão educativa. In: FREIRE, P. *et al.* **O processo educativo segundo Paulo Freire e Pichon-Rivière**. Petrópolis: Vozes, 1991a.
- FREIRE, P. O processo de educação ambiental. In: FREIRE, P. *et al.* **O processo educativo segundo Paulo Freire e Pichon-Rivière**. Petrópolis: Vozes, 1991b.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, P. **Conscientização**: Teoria e prática da libertação. São Paulo: Cortez e Moraes, 1980.
- HOBBSBAWM, E. Renascendo das cinzas. In: BLACKBURN, Robin (Org.). **Depois da queda**: o fracasso do comunismo e o futuro do socialismo. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1992.
- MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MARX, K. Crítica da filosofia do direito de Hegel – Introdução. In: \_\_\_\_\_. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2010.
- MARX, K. **Para a questão judaica**. São Paulo: Expressão popular, 2009.
- MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista**. Porto Alegre: L&PM, 2008.
- OLIVEIRA, M. D. de. Paulo Freire. In: FREIRE, P. *et al.* **O processo educativo segundo Paulo Freire e Pichon-Rivière**. Petrópolis: Vozes, 1991.
- SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez Editora; Autores Associados, 1989.

VALE, M. J. **Paulo Freire, educar para transformar**: almanaque histórico. São Paulo: Mercado cultural, 2005.

---

<sup>i</sup> Sancionado pela Lei nº12.612 de 13 de abril de 2012.

<sup>ii</sup> Mesmo com seu texto confuso e infundado, essa ideia legislativa, alcançado mais de 20.000 apoiadores em consulta pública, foi encaminhada para tramitação no senado federal.

<sup>iii</sup> *Círculo de Cultura* é uma ideia freireana para a substituição da turma de alunos ou da sala de aula. Visa promover o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita e se realiza no interior do debate sobre questões centrais do cotidiano tais como trabalho, cidadania, alimentação, saúde, organização das pessoas, liberdade, felicidade, valores éticos, política, oprimido, economia, direitos sociais, religiosidade, cultura, entre outros.