

PAULO FREIRE E A CONSTRUÇÃO DE UMA PEDAGOGIA DO TEMPO PRESENTE

Afonso Celso Scocuglia

Universidade Federal da Paraíba, acsocuglia@gmail.com

Introdução

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

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

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

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

O autor, tratando a relação educador-educando em paralelo às suas preocupações com a relação entre as lideranças e as camadas oprimidas, propõe uma pedagogia *com* o oprimido (subalterno) e não *para* o oprimido, o que significaria *sobre* ele. Na mesma trilha, indica a “opressão e suas causas” como mediação reflexiva dos oprimidos em busca do engajamento na luta libertadora. Esse movimento metodológico desencadearia a consciência crítica e a participação político-organizativa contra a opressão (Scocuglia, 2013, 2015).

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

A problemática fundamental do oprimido e da construção de uma pedagogia (hegemonia, segundo Gramsci¹) a ser formulada *com* ele concentra-se na hospedagem dos valores, dos interesses e das necessidades dos opressores na sua consciência, o que impediria a real percepção da situação de subalternidade na qual se encontra e a tomada de posição em sentido contrário. Segundo Freire (1984b, p. 32):

O grande problema está em como poderão os oprimidos, que hospedam o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia da sua libertação. Somente na medida em que se descubram hospedeiros do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora.

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

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



¹ Importante lembrar, com Gramsci (1982), que as relações hegemônicas são relações essencialmente pedagógicas.

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

No tratamento dessa temática aparece a influência da filosofia hegeliana², na priorização das esferas da consciência e da ideologia, especialmente no destaque dado à “relação senhor-escravo” e à transformação da realidade mediante a transformação da consciência escravizada. É o que pode ser depreendido do trecho a seguir:

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

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

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo permanente de libertação (Freire, 1984b, p. 44).



² Na *Pedagogia do oprimido* (1984b, p. 37), Freire lembra Hegel, referindo-se à “consciência senhorial” e à “consciência servil”. A primeira seria independente e teria como natureza “ser para si”. A outra seria dependente, “vivendo especialmente para o outro”.

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

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

Destarte, a partir de sua obra *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*, a política (intrínseca) da educação ganha o centro da análise e do discurso freiriano. E, assim, sua conceituação transita da “ação consciente” de Marx (“tornar a opressão mais opressora, acrescentando-lhe a consciência da opressão”) para a “consciência de classe”, com os aportes de Goldman e Lukács³.

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

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

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

Torna-se fundamental focar, para além da própria conceituação de Luká-



³ *The Human Science and Philosophy* (1978), de Lucien Goldman, e *History and Class Consciousness - Studies in Marxist Dialectics* (1968), de Georg Lukács.

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

Entretanto, podemos afirmar que poucos são os momentos de mudanças tão significativas no discurso freiriano, como aquele das aproximações ao pensamento econômico marxista (Scocuglia, 2013, 2015). Recorde-se: até aqui, seus principais escritos sofreram a influência dos marxismos com preocupações superestruturais, ou seja, priorizaram as esferas da consciência, da ideologia, da política e, até então, a esfera do trabalho, por exemplo, era tratada na perspectiva de Hegel (senhor-escravo), já citada.

A partir dos *escritos africanos* (já citados), produtos do trabalho de Paulo Freire e do IDAC na Guiné-Bissau e em outros países da África (anos 1970) – que tentavam reconstruções socialistas de um passado colonial recém-liberto –, destaca-se a visão da infraestrutura social como contexto educativo fundamental. Os trabalhos na lavoura do arroz ou na reconstrução física de vilas e cidades guineenses, arrasadas pela guerra anticolonialista de tantos anos, por exemplo, são apreendidos enquanto “conteúdo” e enquanto “método” de uma nova educação, a “educação do homem novo”. Uma educação do ser humano como “construtor da história”, produzido na gestação de uma nova hegemonia⁴ (ou seja, de uma *nova pedagogia*), de uma *contra-hegemonia* (e, portanto, de uma *contra-pedagogia*).

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

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



⁴ Para Gramsci (1982, 1984), a luta no campo da consciência é tão importante quanto a luta no campo da economia. Em outras palavras, as lutas no território da “superestrutura” contribuem efetivamente para a construção de uma “contra-hegemonia” dos subalternos. Com efeito, o político italiano defende um caminho tripla para tal construção: o investimento na “crise de hegemonia/crise de autoridade”; a “guerra de posição” e a “ação dos intelectuais”.

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

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

Por outro lado, ao apresentarmos (Scocuglia 2013,2015) o momento correspondente ao início da “ruptura” do discurso freiriano, afirmamos que *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* (1984c) trouxe à tona uma análise sociológica mais incisiva e rigorosa, trazendo à tona a questão das classes sociais e da luta entre elas como um avanço fundamental do pensamento de Freire, inclusive em relação às questões especificamente pedagógicas. Mostramos os alicerces teóricos da reestruturação da sua proposta educativa “como uma ação cultural dos dominados em busca de sua consciência de classe”. Colocamos, inclusive, que é a partir dos trabalhos realizados na África que vamos notar como a incorporação da categorização teórica infraestrutural marca a radicalização das propostas político-educativas desse educador.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

E arremata:

Pelo contrário, impõe-se a superação desta dicotomia para que, na nova

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

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

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

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

Importante reiterar duas importantes mudanças do pensamento-ação de Paulo Freire na direção progressista e, cada vez mais, radical. Uma contextualizada nos anos 1960, na América Latina, e a outra, na África das revoluções socialistas nos anos 1970. A sequência das obras citadas demonstra tal assertiva e confere notoriedade aos vários momentos do seu itinerário discursivo.

Considerações finais

Nestas considerações finais, uma síntese direcionada ao tempo presente do pensamento de Freire se faz necessária.

Primeiramente, a partir da sua base inicial (amálgama do nacional-desenvolvimentista com a democracia liberal, o personalismo e o existencialismo, sem esquecer a influência do catolicismo progressista), percebe-se uma incorporação aberta

de certos parâmetros políticos e ideológicos propostos pelos clássicos socialistas, especialmente Marx e Engels. Destacam-se várias referências à parte hegelianas desses escritos, a exemplo de *A ideologia alemã* (Marx e Engels, 1982), relativos à denominada “superestrutura”. Na *Pedagogia do oprimido* (1984b) já aparecem “classes” no contexto da opressão social, embora não constituam, ainda, categorias centrais da construção do seu discurso. Em *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* (1984c), a educação começa a ser efetivamente pensada no interior do conflito de classes, como ato de conhecimento “de classe”, em busca da mobilização-organização dos oprimidos e enquanto “ação cultural” que constrói a “consciência de classe”. Aqui, Goldman e Lukács (já citados) contribuem de modo fundamental.

No entanto, as incorporações dos vários marxismos, nos quais predominam preocupações analíticas “superestruturais”, herdadas de Hegel (1966), também cedem espaços para a aproximação teórica “infraestrutural”, visível nos escritos africanos, como em *Cartas à Guiné-Bissau*, e nos vários livros dialógicos, tais como *Pedagogia: diálogo e conflito* (1985a); *Por uma pedagogia da Pergunta* (1985b); *Medo e ousadia: o cotidiano do professor* (1987), escritos estes dos anos setenta e oitenta.

Um exemplo importante dessa progressão pode ser notado por meio do conceito de *trabalho*, uma das categorias fundamentais a passar por novo tratamento analítico. O que antes era pensado via “dialética senhor-escravo” de Hegel (1966) subsidia-se na economia política de Marx (S/d), na pedagogia da luta de Amílcar Cabral e aparece como “contexto político-educativo”, no qual o *trabalho* é entendido enquanto contexto balizador dos conteúdos programáticos escolares e da própria alfabetização dos adultos. Importante notar que, também, nesses escritos (antes citados), há a aproximação gramsciana através de temas nucleares como “hegemonia”, os “novos intelectuais” na organização da cultura e o “partido como intelectual-coletivo”.

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

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

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

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

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

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

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

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

Tratar-se-ia, repetindo Freire, de “repor o ser humano-social no centro das nossas preocupações”. Tal enfoque reforça a importância da intersubjetividade na história e a decisiva contribuição da educação na busca de uma nova racionalidade marcada pela solidariedade social, pela ética, pela minimização das desigualdades, pelas escolhas individuais e grupais, pelo respeito às diferenças. Nova racionalidade que reitere a história como possibilidade do novo, revogue o papel prioritário do econômico e recoloque as problemáticas existenciais, corriqueiras e cotidianas no centro das ações sociais, políticas, culturais e, também, econômicas (Scocuglia 2013, 2015).

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

Afinal, a nosso ver, a educação como prática da liberdade, a construção de pedagogias dos oprimidos, a ação cultural para a libertação e a mudança social, os direitos das camadas populares ao conhecimento e à construção da consciência crítica, o trabalho como princípio da educação ativa, a educação da pergunta (do problema e da pesquisa), a busca constante do diálogo e da autonomia, a história como possibilidade de conquista do inédito viável (fundado na denúncia e do anúncio), a democracia e a ética como alicerces da justiça cognitiva, o respeito às diferenças do saber científico e do saber popular (mas, não, à superioridade do primeiro), a indignação contra as injustiças e desigualdades sociais, a esperança como lume da educação do tempo presente e do futuro, entre outros, sustentáculos do pensamento de Paulo Freire, continuarão a instituir e a prospectar paradigmas político-pedagógicos relevantes - para além dos 100 anos do seu nascimento.

Referências Bibliográficas

- Cabral, Amílcar. *Unidade e luta*. Bissau: [s.n.], 1976. [Mimeo].
- Freire, Paulo. *Cartas à Guiné-Bissau*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980b.
- _____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984a.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984b.
- _____. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984c.
- _____. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1993.
- _____. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Cortez, 1996.
- _____. *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo: Cortez, 2001 [1959]).
- _____. *Pedagogia: diálogo e conflito*. São Paulo: Cortez/Associados, 1985a.

- _____. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985b.
- _____. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- Goldmann, Lucien. *The human science and philosophy*. London: Routledge, 1978.
- Gramsci, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- _____. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.
- Hegel, Georg. *Fenomenologia del espíritu*. México: Fondo de Cultura Econômica, 1966.
- Lukács, Georg. *History and class consciousness*. Studies in marxist dialectics. Cambridge, MIT Press, 1968.
- Marx, Karl. *Obras escolhidas*. São Paulo: Alfa-Omega, S/d
- Marx, Karl; Engels, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Cortez, 1982.
- Rossi, Wagner. *Pedagogia do Trabalho. Caminhos da educação socialista*. São Paulo: Moraes, 1982.
- Scocuglia, Afonso Celso. *A teoria só tem utilidade se melhorar a prática educativa: as propostas de Paulo Freire*. Rio de Janeiro: DP et al./FAPERJ, 2013.
- _____. *A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*. João Pessoa: Editora da UFPB/ABEU, 2015.