DOI: 10.5935/0103-4014.20180027

Prefácio para a reedição de *Pedagogia do oprimido*, de Paulo Freire

Celso de Rui Beiseigel [1]

A *Pedagogia do oprimido* é geralmente apontada como o mais importante entre os livros de Paulo Freire. Em diversos momentos, o próprio educador parece concordar com essa avaliação. A *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a Pedagogia do oprimido, editado pela Paz e Terra, em 1992, é um bom testemunho do carinhoso afeto do autor pelo livro concluído no Chile, em 1968.

Em muitos aspectos a *Pedagogia do oprimido* apareceu como alguma coisa nova na produção intelectual de Paulo Freire. Em seus trabalhos anteriores, as análises e reflexões assentavam nas experiências e vicissitudes vividas no Brasil. A comunicação apresentada ao Segundo Congresso Nacional de Educação de Adultos, em 1958, propunha a discussão sobre o analfabetismo a partir do exame das condições de vida da população dos mocambos do Recife. No ano seguinte, o trabalho apresentado ao concurso de cátedra na Escola de Belas Artes de Pernambuco, intitulado *Educação e atualidade brasileira* e, logo depois, o artigo sobre a "Escola Primária para o Brasil", de 1961, cuidavam do diagnóstico e da crítica das instituições escolares aqui existentes, como fundamento de propostas das mudanças exigidas por um país em processo de transição para a modernidade capitalista. O artigo de 1963, na *Revista de Estudos Universitários* da Universidade do Recife, já explicitava, no próprio título, "Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo", as características principais do método Paulo Freire de alfabetização de adultos. As populações desfavorecidas, a inadequação das instituições e das práticas da educação acessível aos pobres, o autoritarismo da dominação oligárquica e as novas perspectivas de emancipação popular, potencialmente embutidas na modernização capitalista, assim como as críticas e as propostas inovadoras apresentadas para a prática educacional apareciam como aspetos privilegiados nas análises e reflexões do educador. O livro *Educação como prática da liberdade*, embora concluído no Chile, ainda aparecia como um acerto de contas com as realidades vividas no Brasil.

Convém esclarecer, desde logo, que a atuação em favor do embasamento da educação na realidade das populações desfavorecidas não era um fator de empobrecimento das análises e propostas de Paulo Freire. Ao contrário, desde seus primeiros escritos, a insistente defesa da necessidade da prática de uma educação

CC BY-NC

diferente, fundada nas condições da vida popular e na cultura de seus agrupamentos, atraiu a atenção de educadores e explica em grande parte o crescente prestígio alcançado antes e depois de seu autoexílio no Chile. É importante observar, também, que desde os primeiros tempos de seu envolvimento com as questões da educação de jovens e adultos analfabetos, Paulo Freire esclareceu reiteradamente que não era um especialista em alfabetização. A criação do método de alfabetização fora uma resposta específica a desafios propostos por sua atividade no Movimento de Cultura Popular do Recife. As orientações e os procedimentos definidos no método de alfabetização atendiam as ideias e definições mais gerais, já claramente delineadas em *Educação e atualidade brasileira*. Nas questões especificamente atinentes às técnicas de alfabetização, o educador tinha uma competente colaboradora em sua própria esposa, Elza, professora no ensino primário. Não obstante esses esclarecimentos, a associação de sua imagem ao método de alfabetização de adultos persistiu ao longo das atividades, mesmo depois dos trabalhos realizados no setor da reforma agrária no Chile.

A *Pedagogia do oprimido* trabalha em outro nível de abstração. Os diferentes sujeitos das experiências anteriores, os trabalhadores do Recife, os camponeses, os adultos analfabetos, os jovens universitários, os professores, os oligarcas e seus representantes intelectuais, o diálogo entre os coordenadores de debates e os adultos participantes nos círculos de cultura, a *conscientização* dos homens do povo, todas essas figuras mais concretamente visualizáveis nas realidades anteriores surgem agora, na *Pedagogia do oprimido*, sob a forma de construções abstratas, como opressores e oprimidos, educação bancária e educação problematizadora, educadores-educandos e educandos-educadores, diálogo libertador e sua antítese no diálogo que oprime. Certamente Paulo Freire não teria redigido a *Pedagogia do oprimido* sem a vivência das realizações e das vicissitudes do passado. Em todos os capítulos, o livro traz embutidas as experiências, as práticas educativas e as reflexões anteriores. A contrapartida a essa observação também é válida, pois deixa claro que os conteúdos do livro, sob uma linguagem diversa, também já estavam em larga medida implícitos nas realizações anteriores. Mas, agora, essas análises apresentam-se aos leitores não mais como trabalho de um educador brasileiro comprometido com a transformação das realidades sociais, em seu próprio país.

É perfeitamente defensável entender que *a Pedagogia do oprimido* explicitava, inequivocamente, o alcance universal das ideias e das práticas do educador. Contribuiu para esse efeito a publicação original do livro em inglês e sua tradução, logo depois, para outras línguas: até 1974, havia sido traduzido para espanhol, italiano, alemão, holandês e sueco (a primeira edição em português, pela Paz e Terra, só foi viabilizada em 1975). O interesse e a repercussão favorável que então acompanharam o lançamento do livro explicam-se por razões diversas. Certamente a qualidade e a originalidade das análises contavam bastante. Mas as ideias e análises de Paulo Freire encontraram um campo favorável

de aceitação na tensa atmosfera política e intelectual vivida nos Estados Unidos, no final da década de 1960 e na primeira metade dos anos 1970. A persistência da guerra fria, a guerra do Vietnã e suas repercussões sociais internas, os movimentos de emancipação do negro, a movimentação da militância feminista, a agitação nas universidades, as repercussões dos dissensos no campo religioso e os primeiros sinais da teologia da libertação marcavam a vida política e intelectual da sociedade americana. Esses e outros movimentos agitavam igualmente a vida cultural, política e ideológica no Ocidente europeu. A revolta dos jovens em maio de 1968 exemplifica a extensão e a profundidade do inconformismo. As ideias do educador foram acolhidas com interesse também em amplos círculos intelectuais no velho mundo. Sob esse aspecto, a *Pedagogia do oprimido* foi o passaporte de Paulo Freire, primeiro para os Estados Unidos, depois para a Europa, no Conselho Mundial das Igrejas e, em seguida, para numerosas regiões de outros continentes. Em *Pedagogia da esperança* encontra-se longa sequência de reminiscências do educador a propósito desses efeitos do livro no alargamento de seu espaço de atuação. O interesse despertado por suas posições motivou notável intensificação de contatos em entrevistas, reuniões e debates diversos com estudantes universitários, grupos de trabalhadores imigrantes e militantes de movimentos sociais e políticos de diferentes nacionalidades. Um exemplo dessas consequências está no envolvimento do educador com a educação popular promovida por movimentos de libertação nacional na África.

Um outro aspecto relevante nas diferenças entre a *Pedagogia do oprimido* e as publicações anteriores aparece nos procedimentos de validação das análises e proposições. Paulo Freire dedicou-se a atividades no campo educacional desde muito cedo: foi professor de Língua Portuguesa no Colégio Oswaldo Cruz, no Recife; assumiu o setor de educação do Sesi de Pernambuco; dedicou-se ao ensino de História e Filosofia da Educação na Escola de Serviço Social e na Universidade Federal de Pernambuco; atuou na criação e na direção do Movimento de Cultura Popular do Recife; criou o Serviço de Extensão Cultural da Universidade Federal de Pernambuco. Encontram-se nessa fase de suas atividades numerosas evidências de uma atenção especial para as realidades empíricas no campo da educação. O trabalho no Sesi envolvia, entre outras inciativas, a realização de pesquisas mais ou menos informais sobre as condições de vida, a organização familiar e as características da linguagem e da comunicação em setores populares do Recife. Suas atividades nessa época incluem a coordenação de uma experiência com sete unidades escolares na zona paroquial do bairro de Casa Amarela. São notáveis também os ensaios de educação realizados no Centro de Cultura Dona Olegarinha, no Recife, como parte dos trabalhos de criação do método de alfabetização de adultos. As pesquisas e outras atuações realizavam-se ao mesmo tempo em que procurava apropriar-se de uma ampla e importante bibliografia. Avanços no domínio da teoria, pesquisas e ensaios de intervenção interagiam permanentemente na prática do educador. *Educação e atualidade brasileira* apa-

rece como um primeiro esforço de articulação e explicitação de uma visão de conjunto sobre o homem, a sociedade e a educação. Destacam-se como seus interlocutores privilegiados, nesses primeiros ensaios de teorização, intelectuais vinculados ao Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb), pensadores católicos, educadores, filósofos, sociólogos e psicólogos sociais, como Vieira Pinto, Guerreiro Ramos, Corbisier, Jaguaribe, Jaspers, Maritain, Bernanos, Helder Câmara, Amoroso Lima, Anísio Teixeira, Dewey, Gilberto Freyre, Mannheim, Zevedei Barbu. As orientações imprimidas aos estudos posteriores, até a divulgação de *Educação como prática da liberdade*, já no Chile, não contradizem o referencial teórico delineado em 1959. Encontra-se notável correspondência entre as ideias defendidas teoricamente e as práticas propostas para a atividade educativa. Com algumas variações consolidadas ao longo do tempo, a atuação prática, a presença das realidades sociais e o movimento das ideias exprimem-se solidariamente nas publicações.

Quase dez anos após esses primeiros esforços de sistematização, a *Pedagogia do oprimido* pode ser vista como uma nova sistematização do pensamento de Freire. As perguntas formuladas pelo autor ainda são em quase tudo as mesmas já trabalhadas nos estudos anteriores: possibilidades de emancipação dos homens, características da educação libertadora, papel do diálogo, construção da personalidade democrática. Mas o quadro ideológico e os autores nos quais fundamenta suas reflexões são bem diversos dos anteriores. Em *Pedagogia do oprimido* encontram-se citações de Hegel, Marx, Engels, Lukács, Goldman, Althusser, Marcuse, Fromm, Freyer, Fanon, Memmi, Sartre, Simone de Beauvoir, Niebur, Jaspers, Husserl, Regis Debret, Kosic, Mao Tse-Tung, Furter, Malraux, Guevara. Dos autores valorizados anteriormente, são mencionados Jaspers e Álvaro Vieira Pinto. O educador começava a movimentar-se num universo teórico diferente. Nas palavras do próprio Paulo Freire (1992, p.45), "talvez tenha sido Santiago, em si mesma, naquela época, o melhor 'centro de ensino' e de conhecimento de América Latina". Nas "primeiras palavras" da *Pedagogia do oprimido*, o autor declara que as afirmações feitas no livro não eram "fruto de devaneios intelectuais" e tampouco resultavam "apenas de leituras, por mais importantes que tenham sido". Estariam sempre ancoradas em situações concretas, expressando reações "de proletários, camponeses ou urbanos, e de homens de classe média", que vinha observando, direta ou indiretamente, em seu trabalho educativo. É inegável, por outro lado, que ao longo da convivência no intenso círculo de debates então instaurado em Santiago, as experiências vividas anteriormente, bem como a convivência que continuava mantendo com setores populares e médios no Chile, encontraram expressão sob formulações correntes em outras perspectivas teóricas, no geral bem mais radicais do que aquelas que até então permeavam suas manifestações.

Acrescenta-se aqui outra diferença significativa entre esse livro e os trabalhos anteriores. As análises e reflexões do educador exprimem-se, agora, em

termos bem mais afirmativos e radicais. Mesmo quando formuladas sob generalizações de amplo espectro de abstração, as críticas à ordem social geradora e mantenedora da opressão são radicais e rigorosas. Entende-se perfeitamente a rejeição despertada pelos manuscritos da *Pedagogia do oprimido* entre as facções conservadoras da democracia cristã chilena.

A *Pedagogia do oprimido* convida à releitura de textos metodológicos de Max Weber. Nos estudos sobre "A objetividade do conhecimento nas ciências e na política sociais", Weber examina procedimentos usuais na construção da teoria científica nas ciências humanas e analisa questões de legitimação, validação e aplicação dos conhecimentos. Em muitos pontos, a elaboração teórica de Paulo Freire responde perfeitamente às observações do sociólogo sobre a construção dos denominados tipos ideais. Essa correspondência pode ser observada já na afirmação de Weber de que "As construções da teoria abstrata só na aparência são deduções a partir de motivos psicológicos fundamentais. Na realidade, trata-se antes do caso especial de uma forma de construção de conceitos, própria das ciências da cultura humana e em certo grau, indispensáveis". Num exemplo que oferece no campo da história da economia, cita um quadro ideal dos eventos no mercado dos bens de consumo, numa sociedade organizada segundo o princípio da troca, da livre concorrência e de uma ação racional. Essa construção seleciona e reúne "relações e acontecimentos da vida histórica para formar um cosmos, não contraditório, de relações pensadas". Assim construído, esse quadro conceitual *tem o caráter de uma utopia*, obtida mediante a acentuação mental dos elementos selecionados na realidade.

> A sua relação com os fatos empiricamente dados consiste apenas em que, onde quer que se comprove ou suspeite que determinadas relações – do tipo das representadas de modo abstrato na citada construção, a saber dos acontecimentos dependentes do mercado – chegaram a atuar, em algum grau, sobre a realidade, podemos representar e tornar compreensível pragmaticamente a natureza particular dessas relações mediante um tipo ideal. Essa possibilidade pode ser valiosa, e mesmo indispensável, tanto para a investigação quanto para a exposição. (Weber, 1974, p.74/77)

Respeitadas as devidas cautelas exigidas pela natureza dos valores trabalhados e da clara militância social do educador, a construção dos quadros de pensamento sobre os tipos que propõe atende em boa parte as observações de Weber. Essa correspondência pode ser observada ao longo dos capítulos dedicados à construção e à análise das características dos tipos de opressores e oprimidos, de educação bancária ou problematizadora, da dialogicidade e da antidialogicidade.

As situações concretas e as leituras mencionadas por Paulo Freire nas "primeiras palavras" do livro documentam, inegavelmente, a presença de uma ordem social opressora que se exprime na interação entre opressores e oprimidos. Em torno desses termos complementares, opostos e antagônicos, organizam-se, na construção teórica do educador, as demais características de cada um dos

termos e da própria interação entre eles. A *Pedagogia do oprimido* oferece páginas notáveis no encaminhamento inicial desses temas. A sucessiva explosão de rebeliões de várias ordens, especialmente de jovens, exprimiria o inconformismo gerado pela "civilização do consumo", pelas "burocracias de todos os matizes", pela persistência de antigas ordens e instituições, pela crescente distorção de possibilidades de humanização. O incremento da insatisfação estimularia a procura de caminhos alternativos para a *humanização*, entendida como a vocação dos homens. Mas essa vocação estaria sendo negada "na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores". A opressão, como violência contra a possibilidade de humanização, cedo ou tarde levaria à resistência e à luta dos oprimidos. Esse confronto embutia um risco inaceitável. A introjeção, pelo oprimido, da opressão como forma privilegiada de vida explicaria sua busca de realização mediante uma inversão de situações, com o que se restabeleceria a realidade opressora. Essa luta somente teria sentido quando os oprimidos "[...] ao buscar recuperar sua humanidade, [...] não se sentem idealisticamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos". E aí estaria "a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores", libertar-se de uma realidade opressora que os desumaniza. Encontram-se no correr da análise conceitos e reflexões que merecem atenção especial: entre outros, a consciência do oprimido como hospedeira da consciência dos opressores; a "aderência" do oprimido ao opressor; o medo à liberdade; o fatalismo do oprimido; a superação da contradição opressor-oprimido; a ação dominadora; a ação libertadora; a ação cultural; a inserção crítica dos oprimidos na realidade etc.

A pedagogia do oprimido seria a dimensão educativa da ação dos homens empenhados na luta pela libertação. Por isso mesmo, a opressão, os traços identificadores do pensamento e das práticas do opressor, bem como suas contrapartidas na consciência e nas práticas do oprimido, e mesmo a existência de uma ordem social que gera e sustenta a situação de opressão, expostas e analisadas ao longo do primeiro capítulo do livro, estarão presentes, explícita ou implicitamente, em seguida, na constituição dos tipos de educação e de dialogicidade.

O capítulo II é inicialmente dedicado ao exame da *concepção bancária da educação*, enquanto instrumento da opressão. A observação das relações do educador com o educando, na escola, ou fora dela, em qualquer nível, aponta a predominância quase absoluta da narração, das dissertações, com um sujeito, o que narra, e seus ouvintes, objetos dessa transmissão de conteúdos. A narração em geral esvazia os conteúdos de seus significados reais, transformando-os em depósitos do educador que o educando recebe passivamente. "A única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los." É a educação concebida como doação de quem sabe para quem não sabe. Paulo Freire reproduz aqui, sob outros quadros de referência, as críticas que já fizera às instituições escolares brasileiras na tese acadêmica de

1959. Essas críticas já fundamentavam sua explicação para não aceitar o uso de cartilhas nos trabalhos de alfabetização. Por mais bem intencionadas que pudessem ser, as cartilhas eram sempre uma ação de gabinete, um depósito de conteúdos feito por quem sabe para os que não sabem. Em seus trabalhos nos círculos de Cultura do Recife e, logo depois, nos Círculos de Cultura dedicados à educação de adultos analfabetos, Freire não adotava expressões características da educação escolar regular, pelas mesmas razões que agora, em 1968, atribuía à educação bancária. Não adotava palavras como aula, professor, aluno, lição, programas, cartilhas, por considerá-las de certo modo contaminadas pela atuação escolar autoritária e alienadora que ora atribuía à educação bancária. Como já apontara nas experiências passadas, nessa construção teórica da educação bancária o educador é que pensa, diz a palavra, disciplina, prescreve, atua, seleciona os conteúdos. O educador é o sujeito do processo. Os educandos, reduzidos à passividade, são meros objetos. Porque anula o poder criador do educando quando estimula sua ingenuidade e esvazia a possibilidade de formação da criticidade, essa educação interessa à opressão. Certamente interessa ao opressor a educação multiplicadora de autômatos bem ajustados à ordem social opressora.

A *educação problematizadora* seria em tudo oposta às práticas bancárias. Na definição e nas características dessa modalidade problematizadora de educação, aquele caráter utópico apontado por Weber nas construções de tipo ideal adquire maior evidência. Desde os primeiros tempos de atuação, Paulo Freire vinha ensaiando procedimentos e consolidando a expressão teórica do que seria uma educação voltada para a libertação dos homens. Uma educação assentada nas experiências existenciais do educando, realizada pelo diálogo entre os participantes e possibilitando a superação da contradição entre o educador e o educando. O educador já não seria o que apenas educa, "mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa". O próprio objeto de conhecimento que medeia a relação deixa de ser propriedade de quem ensina e passa a ser o foco de atenção de ambos, educador e educando. O educador, que tem inicialmente a informação, oferece-a ao educando, acompanha o desvelamento do objeto que este realiza e "redesvela" o que já conhecia no ponto de partida da interação. Essa nova interação educador/educando e educando/educador é objeto de extensas considerações no curso da exposição. Sua efetivação na prática educativa, porém, é complexa e difícil. O próprio Paulo Freire enfrentou dificuldades de compreensão e realização prática de suas orientações, nas experiências de educação popular que coordenou, nos primeiros tempos, no Brasil, e depois, em outros países. Por paradoxal que possa parecer, essa maior dificuldade de realização da educação emancipadora explica, em boa parte, a calorosa expectativa despertada pelos desafios colocados por Paulo Freire para os educadores e para a prática educativa em geral. Inspirada sobretudo na observação crítica de tudo aquilo que não era aceitável no campo da educação, insistentemente ensaiada em trabalhos empreendidos no Brasil e

no Chile, a construção teórica do tipo de educação problematizadora atendia plenamente as intenções de interferência construtiva na realidade. Explicitava o caráter autoritário de práticas generalizadas na educação escolar, predominantemente bancária. Estimulava a investigação de possíveis alternativas. Envolvia uma legião de educadores na investigação de novas possíveis práticas da almejada educação emancipadora.

Os capítulos finais do livro focalizam a dialogicidade, o diálogo e suas antinomias como matrizes de teorias de ação cultural antagônicas: a dialogicidade, que serve à libertação, e a antidialogicidade, inerente à opressão. Continuando o trabalho encaminhado em *Educação como prática da liberdade,* Freire reapresenta e aprofunda a análise do diálogo como fundamento de suas propostas. Essa condição está evidente já na definição dos conteúdos da educação libertadora, que não comportaria a decisão vertical de um conjunto de temas impostos autoritariamente, por quem sabe, para a aprendizagem dos que nada sabem. Ao contrário disso, a investigação desses conteúdos seria conduzida solidariamente pela equipe de educadores e pelos demais participantes das atividades. Essa escolha, afirma o educador, "envolve a investigação do próprio pensar do povo [...] não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar".

A *Pedagogia do oprimido* expõe extenso trabalho de aprofundamento da análise dessa etapa das atividades. Nas experiências realizadas no Brasil e mesmo em exemplos incluídos na *Educação como prática da liberdade*, os trabalhos focalizavam a conscientização e a alfabetização de jovens e adultos iletrados. A programação atendia a características dessa população. A partir de uma pesquisa dos modos de vida na localidade, o grupo de educadores arrolava o denominado *universo vocabular* da população e selecionava as *palavras geradoras*, sob critérios de riqueza fonêmica e possibilidade de evocação de experiências existenciais significativas para os adultos participantes dos círculos de cultura. Nas análises desenvolvidas em *Pedagogia do oprimido*, o campo das investigações é bem mais alargado, considera sobretudo trabalhos envolvidos com jovens e adultos na maioria já alfabetizados. As palavras geradoras das experiências iniciais cedem lugar a *situações* e *temas geradores.* Educadores e educandos atuariam juntos no complexo percurso destinado à identificação dos temas que seriam examinados no processo educativo. Mesmo quando os educadores, no exame das informações coletadas na investigação dos meios de vida na localidade, pensavam já ter captado claramente os conteúdos mais adequados ao processo, impunha-se refazer o percurso, com ativa participação dos educandos. O diálogo educador/educando começaria desde a investigação dos conteúdos programáticos e acompanharia todo o processo educativo. A escolha dos temas geradores já iniciaria a identificação das contradições presentes na realidade local, regional, nacional ou ainda mais ampla.

Na *Pedagogia da esperança*, nas palavras do educador,

> [...] a crítica à "invasão cultural" e à sectarização e a defesa da radicalidade

> de que falo na *Pedagogia do Oprimido*, tudo isso é algo que, tendo começado a ser experimentado anos antes no Brasil e cujo saber trouxera comigo para o exílio, na memória do meu próprio corpo, foi intensamente, rigorosamente vivido por mim nos meus anos de Chile [...] Estes saberes [...] se consolidaram na prática chilena e na reflexão teórica que sobre ela fiz. Em leituras iluminantes, que me faziam rir de alegria, [...] ao encontrar nelas a explicação teórica de minha prática ou a confirmação da compreensão teórica que estava tendo de minha prática. (Freire, 1992, p.44)

A *Pedagogia do oprimido* foi redigida num período de exacerbação de tensões em todos os aspectos da vida social no Chile. Tensões na economia, na política e nas suas expressões ideológicas. Com o foco de suas análises na educação libertadora das massas oprimidas, ao dialogar, agora, com interlocutores críticos da sociedade capitalista e mesmo em leituras de intelectuais incluídos entre expoentes do pensamento de contestação da ordem social, Freire teria necessariamente que enfrentar a análise da ação educativa na formação das massas e, especialmente, dos dirigentes dos movimentos revolucionários. Assim, nesses capítulos finais do livro, ao trabalhar em profundidade a questão do diálogo como necessidade absoluta na constituição da *ação cultural*, Freire estende essa reflexão à atuação das lideranças revolucionárias. O ensaio de formulação teórica das características da invasão cultural e de sua contrária, a ação cultural, segue o mesmo procedimento adotado nas construções anteriores. A partir dos polos da contradição opressor/oprimido, conceituação matriz de uma ordem social opressora, a análise caminha para o reconhecimento do poder de opressão das minorias dominantes e para a caracterização das práticas opressoras observadas em todas as instâncias e esferas da vida socialmente organizada. Essa ação do opressor alcançava nações, regiões e respectivas massas populares oprimidas. A *invasão cultural* estendia-se a valores, crenças, instituições, comportamentos e transparecia até mesmo na subjetividade dos oprimidos. Certamente essa sequência não traduzia um movimento linear limitado ao plano intelectual. Pelo contrário, os conceitos empregados e sua articulação teórica encontravam sólida fundamentação empírica nas experiências e na bibliografia mobilizadas pelo educador. No polo oposto, a ação cultural libertadora e problematizadora define seus objetivos e características na razão diretamente inversa aos objetivos e às práticas da atuação opressora. Freire reitera, enfaticamente, em diversas passagens da análise, que as lideranças revolucionárias devem atentar para o risco, sempre presente, de escorregar para os mesmos procedimentos de persuasão empregados pelos opressores. Ainda aqui, as análises da atuação das lideranças revolucionárias e sua contrapartida nas possibilidades de atuação das massas oprimidas chamam a atenção para a dimensão utópica de comportamentos idealmente construídos.

Embora reconheça, no final do livro, não ter experiência participante em movimentos voltados para a transformação da ordem social, o educador afirma acreditar que a convivência no trabalho com as massas populares e o persistente

esforço de realização de uma educação dialógica problematizadora, além da rica bibliografia disponível, comportavam o risco assumido ao apresentar suas propostas de teoria da ação opressora, a invasão cultural, e de sua contrária, a ação cultural libertadora.

Na *Pedagogia da esperança*, Paulo Freire examina e discute uma série de objeções e críticas formuladas a propósito de suas análises na *Pedagogia do oprimido* (Freire, 1992, p.89/94). Objeto de atenção especial do educador, algumas dessas críticas apontavam para questões da ausência das classes sociais, de sua utilização inadequada ou de sua substituição pelos conceitos, menos precisos, de opressores e oprimidos. É perfeitamente compreensível que o intelectual com formação marxista examine, com estranheza, análises sobre as oposições fundamentais na sociedade capitalista a partir de conceitos, como opressores e oprimidos, que não penetram mais a fundo nos mecanismos específicos de apropriação, pela minoria detentora dos meios de produção, de toda a riqueza socialmente produzida pelas maiorias dos vendedores da força de trabalho. Mas é necessário observar que o educador, nesse livro, focaliza a realidade em outro nível de abstração. Não há na verdade antagonismos inevitáveis entre análises sobre a tensão entre opressores e oprimidos e estudos sobre a dinâmica da relação entre as classes sociais na sociedade capitalista. Há tradições intelectuais e ideológicas diferentes. É bem possível que cada uma dessas focalizações valorize procedimentos e objetivos diversos. Certamente, o público alcançável por uma ou outra dessas perspectivas teóricas pode variar consideravelmente.

Em sua resposta, Freire observa que as classes sociais eram mencionadas em numerosas passagens da *Pedagogia do oprimido*, como pode de fato ser observado em diferentes momentos da análise (Freire, 1975, p.165, 167, 168, 178 etc.). Condenava posições mecanicistas que a seu ver estariam por traz de parte dessas críticas, reapresentava alguns posicionamentos e defendia pontos de vista sobre as classes sociais conforme apareciam em seu livro. Nessas páginas que merecem uma leitura bem acurada, há passagens esclarecedoras de suas posições sobre a história recente e as possibilidades de transformação da sociedade contemporânea.

Impõe-se aqui uma última observação. Paulo Freire viveu os primeiros tempos de sua formação em estreito contato com educadores e intelectuais católicos. Ao focalizar pessoas e eventos importantes nessa fase, menciona educadoras da Escola de Serviço Social do Recife, em suas próprias palavras, "todas católicas", Helder Câmara ou o padre Helder como era então conhecido; o doutor Alceu (Alceu de Amoroso Lima); Maritain; Bernanos; Jaspers; Ortega e Gasset; o Sesi de Pernambuco; Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife; a participação de jovens militantes da JUC nas atividades que empreendia ou coordenava. Não era "homem de igreja", de Ação Católica, mas encontrava entre círculos de educadores, intelectuais e jovens militantes católicos significativos contingentes de sua área de atuação. Desde muito cedo encontrou apoio

nos jovens da Juventude Universitária Católica (JUC) e nos setores mais avançados do catolicismo. As campanhas de conscientização e alfabetização de adultos recrutaram muitos alfabetizadores entre os jovens católicos do movimento estudantil (Beisiegel, 2008, p.183). Seus interlocutores nos Estados Unidos e na Europa também incluíam muitos intelectuais e militantes religiosos. É muito provável que uma discussão sobre as coletividades dos oprimidos falasse mais fundo à sua alma e a seus interlocutores do que as discussões sobre a interação entre as classes sociais. São hipóteses desafiadoras para os pesquisadores da obra de Paulo Freire. O interesse despertado pela *Pedagogia do oprimido*, após o lançamento de sua primeira edição, um interesse que persiste até hoje, parece pelo menos justificar as escolhas do educador. Mas Paulo Freire não era um prisioneiro de convicções ou correntes ideológicas. Suas respostas às críticas incluem, por exemplo, a afirmação de que "a realidade em que se encontram as grandes massas camponesas da América Latina está a exigir que a consciência de classe oprimida passe, senão antes, pelo menos concomitantemente pela consciência do homem oprimido" (Freire, 1992, p.90). A afirmação pode ser estendida também à passagem do homem oprimido da conscientização à consciência dos interesses comuns da classe social oprimida. Observa, também, que "há momentos históricos em que a sobrevivência do todo social coloca às classes a necessidade de se entenderem, o que não significa [...] estar-se vivendo um novo momento histórico vazio de classes sociais e seus conflitos" (ibidem, p.94). Ao longo de suas atividades junto aos trabalhadores do Sesi, nos círculos de cultura e na prática de seu método de conscientização e alfabetização de adultos, na convivência com jovens universitários, com militantes católicos e outros grupos de intelectuais no Chile, viveu intensamente uma densa interação das práticas e das ideias, sempre renovadas.

Paulo Freire não pode ser visto como um intelectual ingênuo em nenhum momento dessa trajetória. Um ponto alto no movimento dessas vivências na prática e na teoria está consolidado no livro de 1968. O educador continuou vivendo sua fecunda "práxis" de experiências, pesquisas, estudos e realizações. Produziu ainda um extenso elenco de publicações. A qualidade, a riqueza e a generosidade das propostas e ideias que permeiam toda a sua obra encontram-se forte e claramente marcadas na *Pedagogia do oprimido*.

Referências

BEISIEGEL, C. R. *Política e Educação popular*. Brasília: Liber Livros, 2008.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

WEBER, M. *Sobre a Teoria das Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença, 1974.

RESUMO – Trata-se da apresentação a um dos livros mais importantes de Paulo Freire, e mais conhecidos. O autor analisa com profundidade o contexto e as questões de onde emanam as ideias centrais das propostas de uma educação popular comprometida com as necessidades da população mais pobre.

PALAVRAS-CHAVE: Educação popular, Sociologia da educação, Política.

ABSTRACT – The article introduces one of Paulo Freire's most important and best known books. The author analyzes in depth the context and the issues from which emerge the central ideas of the proposals for a popular education committed to the needs of the poorest.

KEYWORDS: Popular education, Sociology of education, Politics.

Celso de Rui Beisiegel (21 de agosto de 1935 – 25 de novembro de 2017) foi professor Emérito da Faculdade de Educação da USP. Graduado em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (1958), mestre (1964) e doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo (1972). Exerceu a chefia do Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação e a Diretoria da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Foi Pró-Reitor de Graduação da USP entre 1990 e 1993. Suas obras são referências fundamentais para discutir-se a expansão dos sistemas públicos de ensino no Brasil, a educação de jovens e adultos e a obra de Paulo Freire.

Recebido em 20.11.2017 e aceito em 15.12.2017.

[I] Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil.