

**PEDAGOGIA DO OPRIMIDO: ATUALIDADE E URGÊNCIA 50 ANOS DEPOIS**  
**PEDAGOGY OF THE OPPRESSED: PRESENT AND URGENCY 50 YEARS LATER**  
**PEDAGOGÍA DEL OPRIMIDO: ACTUALIDAD Y URGENCIA 50 AÑOS DESPUÉS**

**Eliana Cristina Bär**

Doutoranda em Educação (UNICAMP)

Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina - *Campus Palhoça* Bilingue

[eliana.bar@ifsc.edu.br](mailto:eliana.bar@ifsc.edu.br)

**Gabriela Albanás Couto**

Doutoranda em Educação (UFSC)

Instituição: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

[gabrielaacouto@gmail.com](mailto:gabrielaacouto@gmail.com)

### **RESUMO**

Este ensaio objetiva refletir acerca das contribuições à área educacional e da atualidade da principal obra de Paulo Freire, a *Pedagogia do Oprimido*, no ano em que se completam 50 anos de sua escrita. O texto retoma o panorama histórico e social em que a obra foi desenvolvida e a sua recepção, no Brasil e no mundo, ao longo do tempo. Propõe-se, além disso, a retomada do método que conduziria a uma pedagogia do oprimido, com especial atenção à sua atualidade e importância para as ações na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Conclui-se ressaltando a urgência da obra para a reflexão e a proposição de ações educativas em uma sociedade na qual, ainda hoje, tantos oprimidos seguem sem o direito de dizer “a sua palavra”.

Palavras-chave: Pedagogia do Oprimido. Paulo Freire. EJA.

### **ABSTRACT**

This essay aims to reflect on the contributions to education and the validity of Paulo Freire's main work, *Pedagogy of the Oppressed*, on the 50th anniversary of its publication. The text summarizes the historical and social panorama in which the work was developed and its reception through the years, both in Brazil and the world. This work also proposes the resumption of the method that would lead to a pedagogy of the oppressed, with special attention to the present day and its importance for the actions that relate to the Education of Youth and Adults (EJA). It concludes by highlighting the urgency of the Freire's work to reflect and propose educational actions in a society in which, still today, so many oppressed remain without the right to say "their word".

Key words: Pedagogy of the Oppressed. Paulo Freire. EJA.

### **RESUMEN**

Este ensayo busca reflexionar sobre las contribuciones al área educativa y la actualidad de la principal obra de Paulo Freire, la *Pedagogía del Oprimido*, a 50 años de su publicación. El texto retoma el panorama histórico y social en que la obra fue desarrollada y cómo fue recibida en Brasil y en el mundo, a lo largo del tiempo. Se propone además, la reanudación del método que conduciría a una pedagogía del oprimido, con especial atención a la

actualidad y su importancia para las acciones en la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA). Se concluye resaltando la urgencia de la obra para la reflexión y la propuesta de acciones educativas en una sociedad en la que, aún hoy, tantos oprimidos siguen sin el derecho de decir "su palabra".

Palabras clave: Pedagogía del Oprimido. Paulo Freire. EJA.

## 1 INTRODUÇÃO

No ano de 2018 completam-se 50 anos da escritura da *Pedagogia do Oprimido*, por Paulo Freire. O presente ensaio propõe diálogos em torno da obra, de modo a refletir acerca da atualidade das discussões por ela inauguradas e a pertinência para os debates educativos contemporâneos, em especial na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em um primeiro momento, retoma-se o contexto histórico em que a obra foi forjada, bem como a sua recepção, no Brasil e no mundo, ao longo do tempo. Na sequência, propõe-se uma retomada do chamado método freiriano, fruto de toda a trajetória teórico-prática do autor e que, sistematizada na *Pedagogia do Oprimido*, foi continuamente revisitado nas publicações subsequentes. Em seguida, abordam-se as contribuições da obra para os projetos de EJA, procurando refletir acerca dos caminhos percorridos pelo autor para a construção de processos pedagógicos que visem os educandos como agentes da própria formação, vinculando, de forma necessária, pedagogia e política.

## 2 O CONTEXTO HISTÓRICO DA OBRA

Pernambucano, nascido em 19 de setembro de 1921, Paulo Freire formou-se advogado pela Faculdade de Direito de Recife. Mas foi na educação que ele desenvolveu sua trajetória e deixou um importante legado. A partir da experiência no Serviço Social da Indústria (SESI) e no Serviço de Extensão da Universidade do Recife, Freire deu início às suas primeiras reflexões acerca da educação, o que se desdobrou posteriormente na elaboração daquele que viria a ser conhecido como o “método Paulo Freire” de alfabetização de adultos. À época, o índice de analfabetismo entre pessoas com mais de 15 anos representava cerca de 40% da população<sup>1</sup>. Ainda não sistematizado, o método fora experimentado por ele e por grupos de educadores que convergiam com suas ideias – Movimentos de Cultura Popular do Recife, Movimentos de Educação de Base, entre outros. É no ano de 1963 que acontece, na cidade de Angicos, Rio Grande do Norte, a experiência

1 Conforme dados históricos registrados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), disponíveis em [https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/tendencias\\_demograficas/comentarios.pdf](https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/tendencias_demograficas/comentarios.pdf). Acesso em: 10 out. 2018.

conhecida nacional e internacionalmente como “As 40 horas de Angicos”<sup>2</sup>, na qual 300 adultos se alfabetizaram em menos de 40 horas a partir do método, sistematizado e apresentado por ele nos anos seguintes, nas obras *Educação como Prática da Liberdade e Pedagogia do Oprimido*. Essas iniciativas exitosas levaram Paulo Freire a ser convidado pelo então Presidente da República João Goulart a coordenar o Plano Nacional de Alfabetização. No entanto, isso não se concretizou em função do golpe militar instaurado em março de 1964. As inovadoras experiências de Freire, somadas a outras, como as dos Movimentos de Educação de Base (MEB), “foram alvos diretos da ação repressora do novo regime ditatorial, pois representavam a ideologia de esquerda, preocupada com a formação cultural da classe trabalhadora e foram combatidos a qualquer preço” (GADOTTI, 2012, p. 43).

Denunciando “o caráter autoritário e a orientação assistencialista” das atividades da educação brasileira, que faziam da escola uma “agência domesticadora” de homens e mulheres, para além da elaboração de um método, a preocupação de Freire era, sobretudo, a defesa de uma educação para a consciência e a construção da democracia em seu sentido mais profundo (BEISEIGEL, 2008). A proposta de uma “educação conscientizadora” era, portanto, uma resposta às críticas e preocupações explicitadas pelo educador acerca da educação brasileira nos anos anteriores. A coerência entre “os procedimentos recomendados” a partir das reflexões e críticas por ele elaboradas e as perspectivas teóricas que sustentavam suas concepções – de homem, de educação e de país – são traduzidas em seu método pedagógico.

De acordo com Gadotti e Abrão (2012), a potência transformadora de sua proposta educacional foi o motivo de o educador ter sido um dos primeiros intelectuais presos pelo regime militar, sendo exilado, inicialmente na Bolívia e, logo em seguida no Chile, seis meses após o golpe de 64. Observa-se que

A coragem de pôr em prática um autêntico trabalho de educação, que identifica a alfabetização como um processo de conscientização, capacitando o oprimido tanto para a aquisição dos instrumentos de leitura e escrita quanto para a sua libertação, fez dele um dos primeiros brasileiros a serem exilados (GADOTTI; ABRÃO, 2012, p. 10).

Apesar das agruras do exílio, Freire encontrou no Chile um clima político e intelectual favorável às suas ideias e importantes interlocutores, como movimentos populares e revolucionários, intelectuais e artistas, exilados brasileiros e latino-americanos e, sobretudo, o povo campesino com quem ele trabalhou ao longo de cinco anos por meio do *Instituto de*

<sup>2</sup> Em 2014, a revista EJA em Debate publicou edição especial em comemoração aos 50 anos da experiência de Angicos. Cf. EJA EM DEBATE, ano 3, n. 4, 2014.

### *Desarrollo Agropecuario.*

Foi no período de exílio no Chile que o educador escreveu suas primeiras obras, *Educação como Prática da Liberdade e Pedagogia do Oprimido*. É o próprio pensador quem comenta a importância do exílio como tomada de distância geográfica “com consequências epistemológicas” da realidade brasileira para a produção de seu pensamento:

Os quatro anos e meio que vivi no Chile foram assim anos de um profundo aprendizado. [...] A realidade chilena me ajudava, na sua diferença com a nossa, a compreender melhor as minhas experiências e estas, revistas, me ajudavam a compreender o que ocorria e poderia ocorrer no Chile (FREIRE, 2017, p. 59-60).

Vê-se que a distância do Brasil e o contato com a realidade chilena permitiram a Freire repensar suas ideias e prática a partir do novo contexto que vivia (HADDAD, 2008, p. 13).

Além disso, a troca com tantos pensadores que passavam ou viviam em Santiago, segundo Freire (2016), considerado “o melhor centro de ensino e de conhecimento da América Latina nos anos 1960”, sendo esse contexto reconhecido pelo educador como a ambiência definitiva para a produção da obra *Pedagogia do Oprimido*, publicada por lá em 1968. Vale lembrar que, naquele ano, o Brasil vivia o período mais duro do regime militar a partir da publicação, pelos militares, do Ato Institucional número 5, o AI-5. No mesmo ano, a França era tomada por movimentos estudantis que questionavam o *status quo*, a ordem estabelecida e os parâmetros sociais conservadores e opressores. Tais manifestações contaram com forte participação dos movimentos operários que reivindicavam melhores salários e condições de trabalho. O conhecido Movimento de Maio de 68 teve eco em diversos países do mundo, compondo o cenário de contestação e de contracultura da década de 1960.

No Brasil a *Pedagogia do Oprimido* foi publicada apenas em 1974, após dez anos de regime militar, que já se encontrava em uma fase mais branda em relação à censura. Pode-se atribuir ainda ao exílio no Chile, o fato de Freire ter se projetado como um dos pensadores latino-americanos mais importantes do século XX, devido ao intenso intercâmbio com pensadores de todo o continente naquele período. Sua obra segue influenciando gerações de educadores e movimentos populares por toda a América Latina.

A publicação da obra *Educação como Prática da Liberdade*, anterior à *Pedagogia do Oprimido* é também escrita no exílio. Fruto da tese que desenvolveu para seu ingresso na Universidade do Recife, nela já podem ser vistos esboçados seus principais conceitos. Na obra, o autor realiza uma análise da sociedade brasileira em transição e defende o papel de uma educação conscientizadora para que essa transição seja democrática, libertadora e transformadora da desigual realidade brasileira. É nela também que aparece a ideia de

“Círculo de Cultura” como lugar de uma prática livre e crítica que visa à construção do aspecto mais fundamental da obra de Freire, a ideia de liberdade, que “só adquire plena significação quando comunga com a luta concreta dos homens por libertar-se”<sup>3</sup>.

Da mesma forma em que a liberdade só pode ser forjada na luta concreta dos homens por libertar-se, por meio de um processo de conscientização, também a opressão assim só pode ser forjada com o oprimido, a partir de seu próprio engajamento na luta por libertar-se da opressão. Vê-se nessa ideia que Educação como Prática da Liberdade contém em potência as principais ideias que serão aprofundadas por Freire na obra posterior.

Em 1992, o educador revisita sua obra prima no livro *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*, no qual faz uma revisão crítica da mesma e do contexto em que foi escrita. Nesse livro de memórias, passados 24 anos entre as obras o educador faz questão de ressaltar que a *Pedagogia do Oprimido* é um tratado sobre a esperança. Em entrevista a Maria do Rosário Caetano, publicada no *Jornal Correio Brasiliense* em 24 de outubro de 1982, Freire reflete acerca das apropriações feitas de sua obra:

Durante muito tempo fui visto como um especialista em educação de adultos, um bom técnico, o autor de um método eficiente. Mas acho que desde meus primeiros estudos, mesmo com ingenuidade, já explicitava uma visão maior da alfabetização. E isto está presente na minha própria compreensão da alfabetização como um ato criador”. (...) E foi partindo desta compreensão crítica, que fui me desdobrando para compreender uma totalidade, para perceber a politicidade, a educabilidade do processo político. Se isto não está claro em meu primeiro livro, em *Pedagogia do Oprimido* esta percepção se faz bem presente. E se faz clara também na minha prática e na teoria da minha prática (FREIRE, 1982, p. 12).

Com efeito, embora possua extensa ressonância tanto na EJA como na Educação Popular, Paulo Freire consolidou-se dentre os grandes pedagogos da educação mundial.

Atualmente, *Pedagogia do Oprimido* encontra-se na 65ª edição no Brasil, tendo sido traduzida para em torno de 30 idiomas (ARAÚJO FREIRE, 2006). Além disso, é o único título brasileiro a compor a lista dos 100 títulos mais indicados por professores nas bibliografias das universidades de língua inglesa (Estados Unidos, Reino Unido, Austrália e Nova Zelândia), conforme dados apresentados por Lima (2017). Por sua vez, Freire é o brasileiro mais homenageado de todos os tempos, com 29 títulos de Doutor *Honoris Causa* de universidades de todo o mundo e centenas de outras menções e prêmios, como o Educação pela Paz, da UNESCO, em 1986.

3 Francisco Weffort, sociólogo e amigo de Freire, no prefácio da obra Educação como Prática da Liberdade.

### 3 O MÉTODO E SEU POTENCIAL PARA A TRANSFORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO

A potência crítica da obra *Pedagogia do Oprimido* consiste principalmente na defesa da educação como ato político, portanto, nunca neutro. Isso significa que a prática educativa precisa ser crítica e autocrítica, pautada no compromisso de desvelar a realidade. Por outro lado, a educação como ação na e pela democracia implica, necessariamente, ser uma prática de liberdade. Prática esta que não pode atuar na domesticação das massas, no convencimento: apenas será possível com a participação cidadã, ativa e pró-ativa dos educandos.

O fundamento da educação como prática da liberdade está na dialogicidade que, por sua vez, implica na palavra tornada práxis – ação e reflexão –, posta a serviço da transformação das relações e da realidade. A palavra como práxis, alerta Freire, recusa tanto a ação irreflexiva (ativismo), quanto a reflexão esvaziada de ação (verbalismo). Além disso, dialogar com os oprimidos não é dizer-lhes o que fazer, prescrevendo suas ações; devendo-se, ao contrário, contribuir para a conscientização.

Uma pedagogia do oprimido, dessa maneira, apenas pode ser forjada *com* os oprimidos. Por outro lado, para forjá-la, terão eles que superar a contradição das condições concretas e existenciais que infundem a ideia que para combater a opressão seria necessário torna-se também um opressor. Reconhecer-se oprimido não basta para romper com os processos opressivos, sendo necessário, para isso, romper com a “aderência” ao opressor, que, em uma compreensão individual de superação, transforma os oprimidos em “opressores dos outros” (FREIRE, 2017, p. 44). Lançando mão da dialética do senhor e do escravo, proposta por Hegel (2005)<sup>4</sup>, Freire indica que a liberdade atuaria como condição e movimento de busca contínuo e constante que está a todo o tempo evidenciando a inconclusão humana. Superar a opressão é, antes de tudo, superar o medo de libertar-se e, fazendo-o, libertar também o opressor. Essa libertação de que fala o autor apenas é possível em sociedade.

No caminho para a construção da sua pedagogia, Freire sugere algumas inversões acerca da organização das propostas educativas. Primeiramente, o diálogo orienta a busca do conteúdo programático, e a organização prévia das atividades que se pretende inserir no plano de trabalho: o conteúdo não parte do educador, mas da realidade a ser transformada, e emerge mediado pelo diálogo com os sujeitos. Para isso, é essencial o conhecimento das situações

<sup>4</sup> De acordo com essa alegoria, a história da humanidade é pautada na busca por reconhecimento: a consciência de si se dá pelo reconhecimento do sujeito pelo outro. Desde sempre, então, existem dominadores e dominados. O senhor seria a entidade reconhecida, o escravo, a que reconhece, alienando-se da consciência de si. Para Hegel, nenhum dos dois (senhor e escravo) podem ser livres a menos que sua libertação implique na libertação do outro.

concretas que interferem nas aprendizagens desses sujeitos. Dito de outra maneira, é necessário conhecer o lugar e o sentido de mundo dos educandos, sob pena de se “pregar no vazio”. Um primeiro passo, assim, é o diálogo acerca das visões de mundo que regem as ações tanto dos educandos como dos educadores.

O diálogo como ferramenta de pronúncia e recriação do mundo não é transferível de uns para os outros. Em decorrência desse aspecto, propõe-se um olhar horizontalizado para as relações entre educadores e educandos e, “neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais” (FREIRE, 2017, p. 112). Posto dessa forma, o diálogo como caminho para uma educação libertadora tem na *educação bancária* seu contrário. Com o termo *educação bancária* Freire denuncia as ações pedagógicas pautadas em processos de narração e dissertação, nas quais o professor é considerado o único agente efetivo do processo educativo e a maior força reside no som da palavra que na sua significação. A narração “conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado”, transformando o educando em recipiente que se enche com conteúdos a serem acionados futuramente. Nessa relação, “a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são depositários e o educador, o depositante” (FREIRE, 2017, p. 80) e, uma vez mais repete-se a dialética hegeliana.

Nesse caso, os educandos, cuja ignorância é absolutizada, descobrem no educador o conhecedor absoluto. A *educação bancária* mantém a lógica da dominação, visto que acomoda os educandos à “realidade” das posições sociais, ignorando sua formação para a atuação crítica e ativa no mundo:

Na educação de adultos, por exemplo, não interessa a esta visão “bancária” propor aos educandos o desvelamento do mundo, mas, pelo contrário, perguntar-lhes se “Ada deu o dedo ao urubu”, para depois dizer-lhes, enfaticamente, que não, que “Ada deu o dedo à arara” (FREIRE, 2017, p. 85).

Se a educação como prática da liberdade será sempre processo vivo, e não coisa que se deposita, que se arquiva é, portanto, “práxis, que implica ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2017, p. 93). Dentro dessa proposta, a efetivação de uma educação libertadora está na conciliação entre educadores e educandos e na superação de uma “cultura do silêncio” (FREIRE, 2017, p. 82)<sup>5</sup>. Isso apenas terá condição de ser se a ação libertadora recusar a repetição metodológica da *educação bancária*, pautada na doutrina, nos depósitos ou na propaganda. Desse modo, um alerta é posto aos educadores:

<sup>5</sup> De acordo com Lima (2015), a *cultura do silêncio* opera de distintas formas: i) de forma dual, ao condicionar tanto o opressor, como o oprimido; ii) como uma dimensão da *educação bancária*, que se assemelha aos meios de comunicação de massa e; iii) tanto nos ambientes rurais, quanto nas periferias urbanas, de modo mais contundente, nos países em desenvolvimento.

a educação bancária, embora sirva aos dominantes, pode estar enraizada nas práticas pedagógicas de agentes comprometidos com a transformação social.

O contraponto à *educação bancária* estaria na educação problematizadora, guiada pela compreensão dos educandos como seres conscientes do mundo e de si, cujas práticas afirmem a dialogicidade fazendo-se dialógica. E é sobre o diálogo que se debruça o sentido mais profundo da afirmação freiriana, segundo a qual “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2017, p. 95). Na educação problematizadora, quebra-se a hierarquia educador-educando por meio da qual um apenas ensina e o outro apenas aprende. Ela é, antes de tudo, um chamado ao não autoritarismo. O que não implicaria, no entanto, na alusão a uma não necessidade de saberes docentes. Acerca disso, Cortella (2018), ressalta os ensinamentos e o exemplo de Paulo Freire em torno da amorosidade competente: sem competência, sem o saber fazer, a amorosidade sucumbe à mera boa vontade.

### 3.1 O DIÁLOGO E O MÉTODO

O método na obra de Paulo Freire pode ser entendido como a próprio diálogo posto como base da relação entre educadores e educandos, e como “instrumento de preparação de pessoas para uma tarefa coletiva de reconstrução nacional” (BRANDÃO, 2013, p. 87). O diálogo como método atua antes mesmo do encontro objetivo entre educadores e educandos, quando os primeiros se questionam sobre o quê e porquê irão dialogar com seus educandos, mediando, portanto, os fundamentos, meios e fins da ação educativa problematizadora.

Na educação problematizadora, o “objeto cognoscível, deixa de ser uma posse imutável do educador, para se tornar objeto de “reflexão sua e dos educandos” (FREIRE, 2017, p. 97). Nesse ato, ao colocar os conteúdos (objetos de ensino), ao crivo do diálogo e da reflexão, educadores e educandos terão oportunidades de, ao imergir nos conhecimentos, retornarem deles modificados e desafiados a conhecer cada vez mais.

Do espaço dialógico se extraem o *universo temático* que orientará a construção do plano de trabalho propriamente dito, que, por sua vez, estará organizado a partir de *temáticas significativas* de onde se extraem os *temas geradores*. De acordo com Brandão (2013), os *temas geradores* constituem questões da realidade concreta que envolve os educandos e que “espontaneamente aparecem quando se fala sobre ela, sobre seus caminhos” tais como “seu meio ambiente, a natureza, através do trabalho; com a ordem social da produção de bens sobre a natureza; com as pessoas e grupos de pessoas dentro e fora dos limites da comunidade, da vizinhança, do município, da região; com valores, símbolos e ideias”

(BRANDÃO, 2013, p. 39). Nesse sentido, o que se propõe a investigar é o pensamento, a linguagem e a visão de mundo dos educandos “em que se encontram envolvidos os temas geradores” (FREIRE, 2017, p. 122), de modo a proporcionar aprendizagens significativas e possibilitar a reflexão de educandos e educadores acerca da realidade a ser transformada.

O método proposto compõe-se de diferentes fases, a maior parte delas anteriores à ação educativa propriamente dita. A primeira fase consiste na imersão no universo dos educandos de modo a aprender dele a visão de mundo, o nível de consciência e as temáticas pertinentes; trata-se eminentemente de situações de pesquisa nas quais, todavia, educadores e comunidade são agentes e não objeto. Na segunda fase, a partir dos dados e temáticas levantadas organiza-se a etapa de *codificação*. Numa primeira etapa, a equipe de educadores organiza, sob diferentes meios, as temáticas que serão apresentadas à problematização com os educandos na etapa de *descodificação*, a partir da qual organiza-se um leque temático dos temas descodificados. A etapa seguinte implica na identificação e das *situações-limite*, que consistem em determinantes históricos que permitem a adaptação dos sujeitos a uma determinada realidade, funcionando como um filtro entre ela e a sua transformação.

Na próxima fase, a identificação das *situações-limite* permite vislumbrar também o *inédito viável*, ou seja, os atos de possibilidades humanas situados entre o ser (condicionamento segundo a realidade social em que os sujeitos estão implicados) e o *ser mais* (consciência de si), e que permitem a superação das *situações-limite*. Na quarta fase, ocorrerá uma nova codificação dos temas geradores, que irão posteriormente compor o plano de conteúdos das diferentes áreas temáticas envolvidas no processo de formação dos educandos. Esse longo caminho, anterior mesmo à chegada em sala de aula propriamente dita, não raras vezes irá esbarrar nas condições efetivas de trabalho dos educadores e nas possibilidades de aproximação com as comunidades. Nesse sentido, como alternativa metodológica, Freire sugere que os educadores procurem conhecer a realidade do público cuja aprendizagem irão mediar e organizem seus planos de trabalho identificando as temáticas introdutórias condizentes com as realidades dos educandos. O plano educativo, partindo delas, seria paulatinamente composto por temas advindos da investigação temática que se iniciaria com o atendimento aos educandos.

### 3.2 A AÇÃO ANTIDIALÓGICA E A AÇÃO DIALÓGICA

*“Nenhuma ‘ordem’ opressora suportaria que os oprimidos todos passassem a dizer: ‘Por quê?’”*  
(FREIRE, 2017, p. 106).

Conforme citado no início deste texto, a palavra tornada práxis é, para Freire, base para a ação libertadora e para uma educação revolucionária e dialógica. Entretanto, a consolidação desse tipo de prática educativa esbarra na resistência daqueles que se beneficiam do silêncio dos oprimidos e, sendo assim, lançam mão de uma série de estratégias, conscientes ou não, para a manutenção das condições estabelecidas.

No sentido de dar visibilidade à atuação dessas estratégias, Freire elabora o que ele denomina de *teoria da ação antidialógica*, de encontro à qual seria necessária uma *teoria da ação dialógica*. Esta última é a que permitiria a concretização das ações que constituem o método de uma pedagogia do oprimido, funcionando como movimento, mas também como antídoto às características da *ação antidialógica*, conforme é possível observar no quadro a seguir:

| Ação antidialógica             | Ação dialógica         |
|--------------------------------|------------------------|
| Conquista                      | Co-laboração           |
| Dividir para manter a opressão | Unir para a libertação |
| Manipulação                    | Organização            |
| Invasão cultural               | Síntese cultural       |

A *conquista* como primeira estratégia de *ação antidialógica* implica distintos procedimentos, dos mais ostensivos aos mais sutis. O desejo ou a necessidade de conquista do outro acompanha a *ação antidialógica* desde suas bases. Isso porque,

Através dela e para todos os fins implícitos na opressão, os opressores se esforçam para manter nos homens a sua condição de “ad-miradores” do mundo. Como não podem consegui-lo, em termos totais, é preciso, então, *mitificar* o mundo. [...] Daí que, na ação da conquista, não seja possível apresentar o mundo como problema, mas, pelo contrário, como algo dado, como algo estático, a que os homens devem ajustar (FREIRE, 2017, p. 187).

Essa ação de *mitificar* o mundo impede os sujeitos de desvelar a ordem social, levando-os a crer que as coisas sempre foram do jeito que são e que as transformações, que porventura aconteçam, não são frutos de sua atuação. Mitificando-se a realidade mitifica-se também as consciências.

A divisão para a manutenção da opressão é uma segunda característica da *ação antidialógica*, consistindo em pulverizar as lutas, setorizar e burocratizar os espaços de organização social. As lutas identitárias podem ser um exemplo dessa ação: quando à margem das questões sociais mais amplas, são discutidas desligadas das desigualdades de classes,

como se a transformação das realidades imediatas pudesse acontecer sem um olhar para a totalidade social da qual fazem parte. Dessa maneira, “essas formas focalistas de ação, intensificando o modo focalista de existência das massas oprimidas [...] dificultam a percepção crítica da realidade e as mantêm ilhadas da problemática dos homens oprimidos de outras áreas em relação dialética à sua” (FREIRE, 2017, p. 191). Essa situação atinge aqueles que não levam em conta que o desenvolvimento

da comunidade local não se pode dar a não ser dentro do contexto total de que faz parte, em interação com outras parcialidades, o que implica a consciência da unidade na diversificação, da organização que canalize as forças dispersas e a consciência clara da necessidade de transformação da realidade. Tudo isso é que assusta, razoavelmente, os opressores. Daí que estimulem todo tipo de ação em que, além da visão focalista, os homens sejam ‘assistencializados’ (FREIRE, 2017, p. 191).

Essa perspectiva assistencialista pode imiscuir-se também na ideia de “capacitação de lideranças” para a promoção da comunidade ou grupos, como algo à parte, supostamente possível de ser realizado fora do contexto social que se quer transformar. Para Freire, serão legítimas as lideranças que emergem das realidades das próprias comunidades ou nelas, e com elas, engendram sua atuação.

Por meio da *manipulação*, outra característica da *ação antidialógica*, os dominantes lançam mão de estratégias para a conformação das classes populares aos seus objetivos. O antídoto à manipulação é a “organização criticamente consciente, cujo ponto de partida, por isso mesmo, não está em depositar nelas o conteúdo revolucionário, mas na *problematização* de sua posição no processo. Na *problematização* da realidade nacional e da própria manipulação” (FREIRE, 2017, p. 200). Tal condição implica em que toda a política efetivamente progressista deva se apoiar e dialogar com as classes populares e não apenas falar para e ou por elas, sob pena de fracassar. Isso porque, apenas conscientes da sua realidade e ávidos pela luta contra a opressão é que os oprimidos podem romper com a dominação. Do contrário, a ação dominante, acionando os mecanismos de manipulação, tenderia a minar o projeto revolucionário, por meio da adesão dos oprimidos a seus mitos operadores da manipulação (meritocracia, populismo, assistencialismo, justiça, ordem social, progresso, a vontade divina, a desigualdade e miséria como responsabilidades do indivíduo).

Por sua vez, a *Invasão cultural* operaria principalmente pelo “reconhecimento” por parte dos invadidos da superioridade cultural dos invasores, acionando naqueles o desejo de igualar-se a esses (nos modos de vestir, andar, falar, portar-se e pensar). A exemplo dos processos anteriores, também a *invasão cultural* pode ser praticada pela liderança revolucionária, ainda que esteja imbuída, de fato, da transformação social. Isso acontece

quando se abandona o diálogo, acreditando que as massas não são capazes de compreender o projeto revolucionário. A liderança revolucionária, embora em diálogo com as massas, pode vir a perceber, em dado momento histórico, um certo alheamento dessa, passando a perceber-se como contradição tanto dos oprimidos como da classe dominante. Ao deixar de compreender o papel histórico desse alheamento pode, num primeiro momento, apreender o alheamento das classes populares como incapacidade delas. Ao pensar assim, as lideranças, ainda que compreenda o papel da massas para a transformação social, pode assumir um papel messiânico, dizendo-lhes *o que* fazer e não mais dialogando *com* elas. Desse modo, “racionalizando a sua desconfiança, fala na impossibilidade do diálogo com as massas populares antes da chegada ao poder, inscrevendo-se, desta maneira, na teoria antidialógica da ação” (FREIRE, 2017, p. 225). Tal condição pode levar a liderança a usar as mesmas estratégias da classe dominante, como a *manipulação* e a *invasão cultural*.

Para não se igualar ao opressor, caberá à liderança revolucionária lançar mão da *teoria da ação dialógica*, pautada, ela também, em quatro características que se opõem às estratégias da *ação antidialógica*. A primeira delas é a *co-laboração* que, alicerçada na alteridade, “não pode dar-se a não ser entre sujeitos, ainda que tenham níveis distintos de função, portanto, de responsabilidade” (FREIRE, 2017, p. 228). Na prática pedagógica, quando em diálogo, as *situações-limite* são postas à problematização, buscando-se ações para solucioná-las, permite-se o desvelamento do mundo e de si, por parte das massas que, conforme avançam nesse processo, mais poderão aderir à luta de transformação social como agentes. Essa *co-laboração* conduz à libertação, como problematização e compreensão dos mitos, que tendem a hospedar o dominador no dominado mantendo-o na sua condição.

A *organização*, por sua vez, empreenderá táticas e estratégias de ação para o enfrentamento das condições de opressão. Para isso, deverá estar apoiada nas ações anteriores e ser conduzida de modo a equilibrar dialeticamente, por parte das lideranças, autoridade e liberdade. Isso porque “na teoria da ação dialógica, portanto, a organização, implicando autoridade, não pode ser autoritária; implicando liberdade, não pode ser licenciosa” (FREIRE, 2017, p. 245); assim, se a autoridade sem a liberdade conduz ao autoritarismo, por outro lado, a licenciosidade (liberdade sem autoridade) pode minar o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos e dos grupos.

A *síntese cultural* – como “modalidade de ação com que, culturalmente, se fará frente à força da própria cultura, enquanto mantenedora das estruturas em que se forma” (FREIRE, 2017, p. 247), funciona também como um antídoto à *invasão cultural*. Com efeito, enquanto na *invasão cultural* tanto os dominadores quanto as lideranças, assumindo inconscientemente

um papel dominador, adentram o espaço social dominado impondo a sua palavra e a cultura legítima, na *síntese cultural* ainda que falem de outro lugar, chegam para conhecer o mundo do povo com o povo, “não para ensinar, ou *transmitir*, ou *entregar* nada ao povo” (FREIRE, 2017, p. 247). A *síntese cultural* atua, por essa razão, como ponto de partida na investigação dos *temas geradores*, cuja investigação não pode ser dividida entre a investigação temática e a síntese, sob pena dessa dicotomia marcar um momento inicial no qual o povo estaria sendo estudado como objeto passivo.

Tendo como sujeitos tanto os investigados como os investigadores é que a investigação temática é também *síntese cultural*. Com efeito, 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 a práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (FREIRE, 2017, p. 57).

Nesse sentido, a ação dialógica, ao permitir a problematização das condições de opressão e sua superação, vai aos poucos deixando de ser *do* oprimido, passando a ser dos homens na busca por *ser mais*.

#### 4 PAULO FREIRE NO CORAÇÃO DA EJA

São inúmeras e incontáveis as contribuições da obra *Pedagogia do Oprimido* para a Educação de Pessoas Jovens e Adultas. A própria história da EJA no Brasil é atravessada pela obra de Freire, seja no sentido teórico-prático, haja vista ele ter sido o principal pensador do adulto analfabeto no Brasil e a esses sujeitos ter direcionado seu método de aprendizagem, seja no sentido político, por ter inspirado movimentos sociais e populares ao longo do tempo e em tantos lugares. Suas obras inauguraram toda uma corrente de pensamento que na América Latina ficou conhecida como Educação Popular. Tendo como referência os princípios freirianos, a Educação Popular “afirma a vocação ontológica do ser humano para o conhecimento, reconhecendo e valorizando a riqueza da cultura popular” (DI PIERRO, 2017, p. 17). Em consonância com tais princípios, acaba por propor uma educação transformadora por meio de metodologias mais participativas, dialógicas e inclusivas.

Ao lançar um novo olhar sobre o adulto em situação de alfabetização, a perspectiva freiriana coloca educandos e educandas no centro do processo educativo, focado, por sua vez, não mais no ensino, mas na aprendizagem do ser aprendente, que também é produtor de cultura. Ao inserir os educandos no centro do debate, mostra que a educação é um processo

de comunhão entre homens e não de afirmação de saberes hierárquicos que devem ser depositados, inculcados, nos educandos. Com essa proposta, Paulo Freire contribui para pensar a educação como um direito humano, porque humanizadora. Ainda assim, passado meio século da publicação de seus primeiros escritos, o que se vê – ao contrário do que se diz levianamente acerca da implementação da pedagogia freiriana no Brasil – é que “o discurso que prevalece é o de reduzir a educação como funcional para o desenvolvimento econômico, voltado para o mercado de trabalho e para a formação de mão de obra qualificada”. Esse discurso desconsidera que “o desenvolvimento de todas as habilidades e potencialidades humanas, entre elas o valor social do trabalho, que não se reduz à dimensão do mercado” (HADDAD, 2017, p. 29), apenas se efetiva numa perspectiva de educação integral e crítica.

Após 50 anos, a escolarização no Brasil permanece um direito a ser conquistado, apesar dos importantes avanços dos últimos 30 anos. As desigualdades sociais no Brasil, sobretudo as de origem socioeconômicas e étnico-raciais, continuam sendo a principal causa das desigualdades escolares. Nesse sentido, nossa sociedade continua excluindo quem mais precisa do acesso à educação, em outras palavras,

A persistência de enormes contingentes de pessoas jovens e adultas analfabetas, ou com baixa escolaridade, não pode ser analisada de maneira, mas sim como mais um indicador da desigualdade no Brasil e da falta de acesso aos direitos básicos de cidadania, portanto, como causa e consequência da exclusão social (HADDAD, 2007, p. 37-38)

Pensar com Freire ajuda a denunciar essas desigualdades e a defender a EJA como uma ação afirmativa, uma vez reconhecida a condição de exclusão desse grupo social, ou, nas palavras de Freire, da consciência de sua condição de oprimido. Nesse sentido, Haddad advoga a ideia de que investir na EJA como ação afirmativa seria buscar a superação das desigualdades, “a única forma de se alcançar o desenvolvimento tido como liberdade” (HADDAD, 2017, p. 41). Liberdade para realizar-se como ser humano pleno de suas capacidades e de seus direitos de cidadão. Liberdade para “dizer a sua palavra” ao invés de ser dito por outrem.

Outro legado freiriano para a EJA pode ser reconhecido naquele que foi um dos marcos de sua gestão como secretário de educação do município de São Paulo, no início dos anos 1990: a criação do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da Cidade de São Paulo – MOVA-SP, uma política pública de Educação Popular semelhante a que queria implementar no Brasil em 1963, antes de ser exilado. Esse Movimento inspirou a criação e multiplicação de MOVAs por todo o país e a constituição gradual de uma “metodologia MOVA” (GADOTTI; FEITOSA, 2018), considerada uma tecnologia social que pode ser

replicada e reinventada em cada lugar. A valorização dos sujeitos da EJA e de seus saberes, os saberes da cultura popular, para além do método, pode ser considerada, no entanto, como sua principal contribuição à educação e à EJA em especial. É a essência de toda sua teoria.

Ainda em relação a esse aspecto, de acordo com Di Pierro (2017),

A pedagogia de Paulo Freire procurou desconstruir as visões preconceituosas a respeito das pessoas jovens e adultas analfabetas ou pouco escolarizadas, valorizando os saberes da experiência e as múltiplas expressões da cultura popular como “temas geradores” e conteúdos relevantes nos processos de aprendizagem, presentes desde a alfabetização (DI PIERRO, 2017, p. 16).

A pessoa adulta analfabeta ou pouco escolarizada carrega em si os estigmas da construção social e histórica do preconceito contra o analfabeto nas sociedades letradas e grafocêntricas. Isso é visível quando se percebe o corar do rosto de um trabalhador do campo ou da reciclagem ao responder um questionário de pesquisa que pergunta sua escolaridade e/ou as tentativas de esconder do pesquisador essa condição.

Por fim, ao refletirem acerca de como os sujeitos da EJA são percebidos nos espaços sociais e escolares, Galvão e Di Pierro (2007, p. 24) explicam que “[o]s sucessivos constrangimentos e experiências de discriminação levam à corrosão da autoestima dos indivíduos, que acabam assumindo a identidade deteriorada e assimilando ao próprio discurso as metáforas depreciativas formuladas pelas elites letradas”, tais como “cegueira” ou “praga”. Essa construção sócio-histórica do preconceito contra o analfabeto é desvelada e desmistificada por Paulo Freire, quando afirma que “a leitura de mundo precede a leitura da palavra”, ou seja, quando reconhece o analfabeto como ser produtor de cultura e portador de saberes anteriores aos adquiridos no processo de alfabetização. Horizontaliza-se, dessa maneira, a relação educador educando, posto que se insere no âmbito do diálogo e da troca, sem os quais não há educação libertadora, apenas educação bancária, reprodutora de relações de opressão.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A *Pedagogia do Oprimido*, ainda que tenha sido forjada nas circunstâncias sócio-históricas da América Latina de meio século atrás, segue preservando sua pungência e atraindo estudos, pesquisas, profissionais e críticos de distintas áreas do conhecimento. A obra segue necessária para o vislumbre das transformações de situações opressoras que, passadas esse tempo, permanecem e ou se transmutam sem romper com o silenciamento dos oprimidos.

Em 2017, de acordo com dados de Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)<sup>6</sup>, o Brasil possuía cerca de 11 milhões de analfabetos com idade superior a 15 anos, ou seja, cerca de 7,5% da população, a maior parte dela localizada na região Nordeste do país. Desse percentual, a proporção da população negra analfabeta (9,9%) ultrapassa o dobro da população branca na mesma condição (4,2%). O que se observa com os dados da pesquisa citada, é que a concentração de analfabetismo envolve as regiões e as populações mais vulneráveis.

Em 2018, o Brasil lidera a lista dos países mais desiguais do planeta, estudos internacionais<sup>7</sup> evidenciam que o 1% dos brasileiros mais ricos concentra quase 30% da riqueza do país. Dentre os efeitos dessa desigualdade estão a perpetuação das condições precárias de subsistência das classes desfavorecidas<sup>8</sup>.

Essas constatações enfatizam não apenas a atualidade da obra freiriana, mas sua urgência. Nesse sentido, conforme sugere Torres (2012, p. 99), uma releitura da *Pedagogia do Oprimido* na atualidade e no contexto dos “efeitos das globalizações neoliberais em nossas sociedades pode ser o caminho mais apropriado para confrontar essa conjuntura em que o conhecimento instrumental foi estabelecido como o único caminho para a promoção das reformas educacionais”.

Talvez, concordando com Lima (2018), a mensagem central da *Pedagogia do Oprimido* e do conjunto da obra freiriana, está em permitir perceber que, se os oprimidos hospedam em si o opressor, será somente por meio da conscientização dessa condição que eles poderão vir a se libertar desse opressor. Sua libertação é condição para a liberar também o opressor da sua condição de opressor. Essa conscientização de que fala Freire é, no entanto, necessariamente ativa, não pode atuar por procuração; não pode ser transferida. É antes de tudo, autoconsciência, autoeducação que se realiza pelo diálogo e, dessa forma, também não pode ser individualista, mas construída em comunhão.

Ao mesmo tempo em que anima – no sentido de “encher de alma”, como lembra Cortella (2018) ao resgatar a etimologia da palavra – e instrumenta para a luta, a praxiologia freiriana convoca os educadores a assumirem suas posições em prol de uma educação para leitura do mundo, forjando rupturas que possibilitem a transformação da realidade. nesse sentido, é oportuno concluir como o próprio autor concluiu a *Pedagogia do Oprimido*: “se

6 Disponível em: < [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576_informativo.pdf)>. Acesso em: 11 out. 2018.

7 Dados disponíveis em: <<https://wid.world/wid-world>>. Acesso em: 11 dez. 2018.

8 Informações disponíveis em:

<[https://brasil.elpais.com/brasil/2018/06/15/economia/1529048970\\_395169.html?rel=mas](https://brasil.elpais.com/brasil/2018/06/15/economia/1529048970_395169.html?rel=mas)> Acesso em: 11 dez. 2018.

nada ficar destas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil de amar” (FREIRE, 2017, p. 253).

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO FREIRE, A. M. **Paulo Freire: uma história de vida**. Indaiatuba, SP: Villa das Letras, 2006.
- BEISEIGEL, C. R. **Política e educação popular**. A teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil. 4. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.
- BRANDÃO, C. R. **O que é método Paulo Freire**. 34. reimp. São Paulo: Brasiliense, 2013.
- CORTELLA, M. S. Paulo Freire: utopias e esperanças. In: GADOTTI, M.; CARNOY, M. (Orgs). **Reinventando Freire: a práxis do Instituto Paulo Freire**. São Paulo: IPF, Lemann Center, Stanford Graduate School of Education, 2018.
- DI PIERRO, M. C. Tradições e concepções de Educação de Jovens e Adultos. In: CATELLI JR., R. (Org.). **Formação e práticas na educação de jovens e adultos**. São Paulo: Ação Educativa, 2017. p. 9-22.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 64. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança: em reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 23. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2016.
- \_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- \_\_\_\_\_. Mitificação, o fantasma que mete medo a Paulo Freire. **Correio Braziliense**, 24 out. 1982, p. 12. Entrevista concedida a Maria do Rosário Caetano.
- GADOTTI, M. Paulo Freire e o exílio no Chile: uma contribuição recíproca para uma visão de mundo. In: GADOTTI, M.; ABRÃO, P. (Orgs.). **Paulo Freire, anistiado político brasileiro**. São Paulo: Instituto Paulo Freire; Brasília: Comissão de Anistia. Ministério da Justiça, 2012.
- GADOTTI, M.; ABRÃO, P. (Orgs.). **Paulo Freire: anistiado político brasileiro**. São Paulo: Instituto Paulo Freire; Brasília: Comissão de Anistia. Ministério da Justiça, 2012.
- GADOTTI, M.; FEITOSA, S. C. S. Reinventar a educação é inverter prioridades. O lugar da educação de adultos como política pública. In: GADOTTI, M.; CARNOY, M. (Orgs.). **Reinventando Freire: a práxis do Instituto Paulo Freire**. São Paulo: IPF, Lemann Center, Stanford Graduate School of Education, 2018.
- GALVÃO, A. M. de O.; DI PIERRO, M. C. **Preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2007. (Preconceitos, 2).

HADDAD, S. Repensar suas ideias num novo contexto. In: GADOTTI, M. (Org.). **40 olhares sobre os 40 anos da pedagogia do oprimido**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008. (Cadernos de Formação, 1).

\_\_\_\_\_. Educação de Jovens e Adultos, direito humano e desenvolvimento humano. In: CATELLI JR., R. (Org.). **Formação e práticas na educação de jovens e adultos**. São Paulo: Ação Educativa, 2017. p. 23-42.

HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do espírito**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

LIMA, L. C. Três razões para estudar Freire hoje, para além da mais óbvia. In: GADOTTI, M.; CARNOY, M. (Orgs). **Reinventando Freire: a práxis do Instituto Paulo Freire**. São Paulo: IPF, Lemann Center, Stanford Graduate School of Education, 2018.

LIMA, V. A. de. **Cultura do silêncio e democracia no Brasil: ensaios em defesa da liberdade de expressão (1980-2015)**. Brasília: Editora UnB, 2015.

\_\_\_\_\_. Sobre a Cultura do silêncio [artigo em portal eletrônico]. **Carta Maior**, 12 dez. 2017. Disponível em: <<https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Midia-e-Redes-Sociais/Sobre-a-cultura-do-silencio-1-/12/38974>>. Acesso em: 10 out. 2018.

TORRES, C. A. Reinventando Paulo Freire 40 anos depois. In: GADOTTI, M.; ABRÃO, P. (Orgs.). **Paulo Freire, anistiado político brasileiro**. São Paulo: Instituto Paulo Freire; Brasília: Comissão de Anistia. Ministério da Justiça, 2012.