

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM SERVIÇO SOCIAL

PAULO ROBERTO FIRMINO MARQUES

EDUCAÇÃO E QUESTÃO SOCIAL:
O pensamento freiriano na *Pedagogia do Oprimido*

MESTRADO EM SERVIÇO SOCIAL

São Paulo
2021

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM SERVIÇO SOCIAL

PAULO ROBERTO FIRMINO MARQUES

EDUCAÇÃO E QUESTÃO SOCIAL:
O pensamento freiriano na *Pedagogia do Oprimido*

MESTRADO EM SERVIÇO SOCIAL

Dissertação de Mestrado apresentada à banca examinadora, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Serviço Social, pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação da profa. Dra. Carola Carbajal Arregui.

São Paulo
2021

FICHA CATALOGRÁFICA

Banca examinadora:

Profa. Dra. Carola Carbajal Arregui
Faculdade de Ciências Sociais - PEPGSSO – PUC/SP

Profa. Dra. Ana Luiza Jesus da Costa
Faculdade de Educação – FE/USP

Profa. Dra. Rosangela Dias Oliveira da Paz
PEPGSSO – PUC/SP

A Maria Marques da Silva (Marinalva, minha mãe e referência de força)

A Paulo Rosa de Oliveira (meu pai)

A Patrick Rodrigo Marques de Oliveira (meu querido irmão, *In Memoriam*)

À Dirce Koga (excelente profissional e exemplo de humanidade, *In Memoriam*)

& A Paulo Reglus Neves Freire (minha inspiração, *In Memoriam*)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Brasil (CAPES) – n. do processo: 88887.475530/2020-00.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Brazil. Process number 88887.475530/2020-00.

AGRADECIMENTOS

É bastante difícil agradecer a todos(as) que contribuíram, de alguma forma, para que esta dissertação viesse à luz. A ordem que eu o faço não implica em importância, mas sim, é uma ordenação que me veio à mente na medida em que fixo estas palavras.

Agradeço:

À minha querida família – Marinalva, Paulo Rosa, André, Arthur, Abraão, Hilda e Julio –, por todo o suporte e apoio em diversos âmbitos de minha vida.

A meu esposo maravilhoso, Iago, que não só foi meu maior incentivador, como me ajudou, suportou e compartilhou momentos diversos durante estes anos.

À profa. Dra. Carola Carbajal Arregui, minha maior parceira nesta empreitada acadêmica. Pessoa que tive o prazer de conhecer e o terei de levá-la para a vida.

À CAPES, pelo financiamento das parcelas do curso por meio da concessão de uma bolsa.

Ao prof. Dr. Ademir e à Andreia, por atenderem minhas ligações no início de 2020, quando minha bolsa ainda era incerta.

Aos(às) amigos(as) que reuni ao longo de minhas andanças pela vida – Afonso, Bia, Estela, Feh, Gih, Henrique, João, Marina, Natty e Tatinha –, por, sempre que possível, estarem comigo para me apoiar e mostrar o quanto nossa amizade é parte do que nos move.

Aos amigos do Rosa Helena, de Cajamar/SP e da PUC/SP, que vou levar comigo – Alcides, Benê, Da. Cleide, Cleo, Denise, Fernanda, Jana, Lilian, Lucas, Lucinete e Tati –, por tornarem meus dias de trabalho e de estudo nas disciplinas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) mais felizes. E ao Vallene, pela tradução do Resumo.

À Neia, assistente social e, hoje, mestra pela PUC/SP, por me apresentar ao Programa de Estudos Pós-graduados em Serviço Social (PEPGSSO) e acreditar que eu conseguiria.

À equipe da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social da Prefeitura da Estância Turística de Embu das Artes/SP, por ter me inserido na Política de Assistência Social e me apoiado na candidatura ao Mestrado.

À Adriana Teixeira, amiga, guerreira e mãe de coração, por todo o incentivo sincero e apaixonado.

Às docentes do PEPGSSO que muito me ensinaram e me auxiliaram em minha trajetória no Mestrado. Em especial: à Maria Beatriz Costa (Bia) Abramides (leitora desta dissertação), uma de minhas inspirações, e por quem nutro um amor indefinível; à Dirce Harue Ueno Koga, por todo o seu acolhimento durante as aulas, que me ensinou muito mais do que os saberes acadêmicos (*Sempre nos lembraremos da senhora!*); e à Rosangela Dias Oliveira da Paz, por, prontamente, ter aceitado o convite para a suplência na banca de defesa e tecido apontamentos bastante generosos, que, certamente, encaminharão a continuidade de meus estudos.

À profa. Dra. Ana Luiza Jesus da Costa, que me acolheu em sua disciplina de pós-graduação na FE/USP e com quem tive o prazer de dialogar nas bancas no Mestrado. Já adianto que estenderemos a conversa no Doutorado.

À profa. Dra. Maurilane de Souza Biccass, que me acolheu, no processo seletivo de ingresso para 2022 no Programa de Pós-graduação em Educação da FE/USP, como seu orientando de Doutorado, e por ter aceitado o convite de compor a banca de defesa na qualidade de membra suplente externa.

Às(aos) discentes dos mais diversos programas de estudos pós-graduados da PUC/SP com quem nutri ótimas interlocuções e muito aprendi nestes anos.

Aos professores Cosme e Ziza, da Etec Guaracy Silveira, por me fazerem amar as Ciências Humanas. Espero que este estudo honre, pelo menos, uma ínfima parte do que vocês me legaram.

À Cleo, amiga, parceira de profissão e grande incentivadora, por todo o carinho inexplicável.

E, a despeito de meu suposto ateísmo, à Mãe Suprema, Nossa Senhora, que, por toda a fé de minha mãe, olha por mim e me agracia diariamente.

MARQUES, Paulo Roberto Firmino. **Educação e Questão Social:** O pensamento freiriano na *Pedagogia do Oprimido*.

RESUMO

A presente pesquisa busca compreender os lastros histórico e filosófico das construções teóricas de Paulo Freire em sua *Pedagogia do Oprimido*, que tentaram dar conta das manifestações da “questão social” com as quais o educador se deparou em seu fazer político-profissional na América Latina dos anos 1960. Este estudo justifica-se por trazer uma contribuição para o debate acerca do pensamento freiriano a partir de um diálogo direto com a produção acadêmica do Serviço Social brasileiro. Para descrever a situação concreta com a qual Freire se deparou no Brasil e no Chile, criou-se, para esta dissertação, a categoria “inserção social oprimida”, que visa denominar o conjunto de fatores materiais e imateriais que reproduzem situações de opressão para os descendentes das populações indígenas e africanas no Sul do continente americano. A leitura crítica da *Pedagogia do Oprimido* foi feita com aporte da pesquisa documental de inspiração historiográfica, complementada com uma pesquisa bibliográfica a respeito do período histórico tratado. As hipóteses formuladas tentam demonstrar que o referido livro de Freire, além de um clássico do pensamento educacional, é uma obra que dialoga diretamente com o cotidiano da reforma agrária chilena, com o pensamento de esquerda dos anos 1960 e se coloca contra o imperialismo estadunidense.

Palavras-chave: Paulo Freire; Oprimido; Questão social; Reforma agrária chilena.

MARQUES, Paulo Roberto Firmino. **Education and “Social Question”**: Freirian thought in the *Pedagogy of the Oppressed*.

ABSTRACT

The present research seeks to understand the historical and philosophical foundations of Paulo Freire's theoretical constructions in his *Pedagogy of the Oppressed*, which attempted to account for the manifestations of the "social question" with which the educator confronted in his political-professional work in Latin America in the 1960s. This study is justified as it contributes to the debate about Freirian thought through a direct dialogue with the academic production of Brazilian Social Service. I created the category "oppressed social insertion" to describe the concrete situation, which Freire confronted in Brazil and Chile. This category aims at denoting the set of material and immaterial factors that reproduce situations of oppression for the descendants of indigenous and African populations in the South of the American continent. The critical reading of the *Pedagogy of the Oppressed* was made with the support of historiographically inspired documental research, complemented by bibliographical research about the historical period treated. The hypotheses formulated try to demonstrate that Freire's book, beyond a classic of educational thought, is a work that directly dialogues with the daily life of the Chilean agrarian reform, with the Left thinking in the 1960s, and is opposed to American imperialism.

Keywords: Paulo Freire; Oppressed; Social Question; Chilean Agrarian Reform.

LISTA DE SIGLAS

Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Brasil
EAB	Educação e Atualidade Brasileira (obra de Paulo Freire)
EPL	Educação como prática da liberdade (obra de Paulo Freire)
EUA	Estados Unidos da América
FE/USP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
ICIRA	Instituto de Capacitação e Investigação em Reforma Agrária do Chile
IER	Instituto de Educação Rural do Chile
INDAP	Instituto de Desenvolvimento Agropecuário do Chile
Iseb	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
JK	Juscelino Kubitschek
Lc	Evangelho segundo Lucas
Mt	Evangelho segundo Mateus
PCUS	Partido Comunista da URSS
PE	Pernambuco (Unidade Federativa brasileira)
PEPGSSO	Programa de Estudos Pós-graduados em Serviço Social da PUC/SP
PO	Pedagogia do Oprimido (obra de Paulo Freire)
PSD	Partido Social Democrático
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SP	São Paulo (Unidade Federativa brasileira)
Sudene	Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste - Brasil
UDN	União Democrática Nacional
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
USP	Universidade de São Paulo
VSA	Vigilância Socioassistencial

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Captura das folhas 1 e 2172

Figura 2 – Captura das folhas 3 e 4173

Figura 3 – Captura das folhas 11 e 12173

Figura 4 – Captura das folhas 21 e 22173

Figura 5 – Captura das folhas 27 e 28173

Figura 6 – Captura das folhas 29 e 30173

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Comparação entre as educações “bancária” e problematizadora	93
Quadro 2 – Detalhamento do aspecto “razão de ser” para a concepção “bancária” de educação.....	96
Quadro 3 - Comparação entre as paginações elencadas para cada aspecto das concepções “bancária” e problematizadora	97
Quadro 4 – Exemplos de intervenções no manuscrito analisado	99
Quadro 5 – Exemplos de erros encontrados no manuscrito analisado	100
Quadro 6 – Menções anteriores ao IV capítulo no manuscrito	102
Quadro 7 – Fontes mobilizadas, neste estudo, para a análise de Pedagogia do Oprimido.....	103
Quadro 8 – Lista de autores(as) citados(as) nos cadernos de leitura de Paulo Freire (década de 1940)	107
Quadro 9 – Comparação das referências de Freire em três de suas obras (1959, 1967a e 1968)	116

O olhar para trás não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro.

Paulo Reglus Neves FREIRE, [1974] 2019, p. 103.

SUMÁRIO

PALAVRAS INICIAIS	16
1. Introdução	16
2. Por onde andei... ..	17
3. O que fiz... ..	23
4. O que me guiou... ..	28
5. Como organizei o que construí.....	31
Uma proposta de leitura	33
I PARTE: O CHÃO TEÓRICO DA INTERPRETAÇÃO.....	37
CAP. 1. “QUESTÃO SOCIAL” E CAPITALISMO DEPENDENTE NA AMÉRICA LATINA.....	37
1. Pensando a “questão social”	37
2. A historicidade concreta.....	40
2.1. Inglaterra	40
2.2. Brasil	42
2.3. A região andina	46
2. 4. O capitalismo dependente latino-americano	47
CAP. 2: TENSIONAMENTO NA INTERDEPENDÊNCIA: ESTADOS UNIDOS, BRASIL, CHILE E PAULO FREIRE	51
1. Introdução	51
2. Terceiro mundo e ajuda econômica externa (até 1958).....	51
3. Cuba: o ponto de inflexão (1953-1960).....	55
4. Estados Unidos da América, 1961	60
5. O teatro da política no Brasil, 1961-1964.....	64
6. O teatro da política no Chile dos anos 1960	75
II PARTE: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	86
CAP. 3. O CARÁTER E A NATUREZA DESTA PESQUISA.....	86

1. Uma pesquisa com aporte marxiano e marxista	86
2. A pesquisa documental no estudo do pensamento freiriano	88
CAP. 4. A NATUREZA DA FONTE ESTUDADA.....	99
CAP. 5. OUTRAS FONTES EMPREGADAS	103
As novas leituras de Paulo Freire	105
III PARTE: INTERPRETANDO A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO.....	125
ENSAIO A. EM BUSCA DA ORIGEM DA OPRESSÃO	125
1. Introdução	125
2. Lendo a Pedagogia do Oprimido	126
3. Sartre e Freire: a liberdade e(m) ação	128
4. A opressão como possibilidade	133
5. Mateus, Lucas, João (XXIII) e Paulo (Freire)	134
6. Revolução! A posição de Freire e Rosa Luxemburg	140
7. O diálogo como solução	144
8. Considerações finais.....	146
ENSAIO B. A CONSCIÊNCIA OPRESSORA COMO CONSCIÊNCIA NATURAL ..	147
1. Introdução	147
2. A consciência natural em Hegel.....	147
3. Aproximações com a <i>consciência opressora</i> em Freire.....	152
4. A educação problematizadora e a humanização	154
AUTOAVALIAÇÃO	157
1. O que faltou... ..	157
2. Afinal, por que "Educação e Questão Social"?	158
REFERÊNCIAS	160
ANEXOS	172
Capturas das páginas do manuscrito para comparação do ritmo de escrita ..	172

PALAVRAS INICIAIS

1. Introdução

A Coisa mesma não se esgota em seu *fim*, mas em sua *atualização*;
nem o *resultado* é o todo *efetivo*, mas sim o resultado junto com o seu vir-a-ser.

Friedrich Hegel. **Fenomenologia do Espírito**.

Acho tão bonito ver, quer dizer, ler, como Karl Marx, aos seus pouco mais de quarenta anos, tinha clareza de sua trajetória intelectual e política, bem como conseguiu exprimir textualmente a síntese geral de seu pensamento até aquele momento. No prefácio de sua *Contribuição à crítica da Economia política*, ele iniciou apresentando a ordem a partir da qual exporá seu exame do “sistema da economia burguesa” e, em seguida, deixa, para nós, leitores(as), a indicação da vivacidade de suas reflexões apontando que a elaboração subsequente destas, ou seja, a continuação de sua trajetória a partir daquele momento em que escreve, “dependerá das circunstâncias” (MARX, [1859] 2008, p. 45).

Como herdeiro intelectual de Friedrich Hegel, Marx seguiu, mais uma vez, alguns passos deste primeiro e decidiu por não deixar, na edição de sua obra, uma introdução geral que parecesse antecipar os resultados de seus estudos (Ibid., p. 45-46). Hegel, pouco mais de cinquenta anos antes (em 1807), publicara a *Fenomenologia do Espírito*, a qual iniciara com a defesa de que “numa obra filosófica, em razão de sua natureza, parece não só supérfluo, mas até inadequado e contraproducente, um prefácio – esse esclarecimento preliminar do autor sobre o fim que se propõe, as circunstâncias de sua obra, as relações que julga encontrar com as anteriores e atuais sobre o mesmo tema” (HEGEL, [1807] 2014, p. 23). Isso, porque, como vai desenvolver textualmente, a própria forma de expor a verdade filosófica não parece estar adequadamente compreendida no que um prefácio, usualmente, demanda. A filosofia não deveria ser encarada como a que lida apenas com o universal. Hegel chama a atenção na forma como este último, contém, em negativo superado dialeticamente, o particular e também como novos sistemas filosóficos estavam sendo pensados e formulados e até mal interpretados, já que se havia a acepção costumeira de interpretá-los, unilateralmente, como aprovando ou rejeitando seus antecessores; e não, como parte de um “desenvolvimento progressivo da verdade”, no qual a diversidade não significa, automaticamente, que dois elementos se contrariem, mas sim, que ela (a diversidade) expressa o limite da Coisa em si

estudada (Ibid., p. 23-25). É com o movimento, no estar “ali onde a Coisa deixa de ser” ou na percepção de uma forma a qual a Coisa ainda não é, que o(a) pesquisador(a) deve se preocupar (Ibid., p. 25).

É por isso que Marx convida o(a) leitor(a) a segui-lo e, ao fazê-lo, ele(a) decidir-se-á por elevar-se “do particular ao geral”, assim, como Hegel o fizera em suas reflexões (MARX, [1859] 2008, p. 46). Logo em seguida, o pensador e revolucionário alemão passa a tratar do curso de seus estudos político-econômicos para situar quem lê de onde ele partiu e por onde caminhou. Penso que, eis chegado o momento de eu também o fazer.

Iniciarei com algumas palavras sobre quem eu sou e quais caminhos me trouxeram até o Programa de Estudos Pós-graduados em Serviço Social (PEPGSSO) na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Confesso que eles não foram, de forma alguma, retilíneos, foram sinuosos, bastante determinados pelas condições materiais vividas cotidianamente por mim em meus vinte e seis anos de existência.

Ponto também que recorro, nesta dissertação, ao emprego da primeira pessoa do singular, pois se trata de minhas reflexões e de minha forma particular de concatenar as leituras que fiz. Quando houver trechos e ideias sugeridas por outrem, elas estarão devidamente sinalizadas. E, quando eu recorrer à primeira pessoa do plural, é, justamente, para conclamar quem lê a se unir a mim, por acreditar que seja uma afirmação com a qual a pessoa também concorde.

2. Por onde andei...¹

No dia 08 de dezembro de 2020, defini-me, a Fernando Silva Martins, mestrando no Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade da PUC/SP e colega de disciplina, como um “*professor formado por professores*. Formado no sentido de ser instruído, e formado no sentido de que, cada pedacinho meu, que me constituiu como professor, tem um professor ali”. Essa síntese ideal² provisória de quem eu sou contém, em si, reflexões acerca dos determinantes que contribuíram para o meu desenvolvimento.

¹ Os itens que seguem têm o objetivo de tecer uma conversa direta com quem lê, lançando mão, às vezes, de construções textuais incomuns no meio acadêmico, mas de largo emprego na oralidade.

² Ideal, aqui, no sentido de pensado.

Minha primeira professora foi minha mãe, Maria Marques da Silva, uma paraibana de cútis branca em São Paulo, empregada doméstica, que, com a idade que possuo hoje, deu à luz (na verdade, ao mundo) a mim, seu filho primogênito. Foi com ela que aprendi as letras, os sons das vogais, os números, a ser polido, a cozinhar etc. Seus poucos, tardios, mas significativos anos de estudo, em meio a crianças muito mais novas do que ela e em seu Estado de origem, despertaram em Marinalva (como várias pessoas a conhecessem) uma paixão pela escola. Desde tenra idade, ela trabalha seja no roçado, nas casas de engenho, nas residências de outras pessoas e, em São Paulo, em sua própria (quer dizer, na casa que chama de sua por contrair um vínculo de locação, já que as circunstâncias materiais ainda não nos permitiram adquirir um imóvel). Marinalva sempre deixou transparente, em palavras e ações, para todos os seus quatro filhos, que ela se submetia a diversas situações para que nós não precisássemos fazer o mesmo. Ser empregada doméstica migrante em uma cidade como São Paulo, cujo legado da escravização pulsa material e idealmente, é bastante difícil.

Ao seu lado, minha primeira professora tinha seu companheiro, Paulo Rosa de Oliveira, porteiro, de mesma idade, analfabeto, também paraibano, inclusive, da mesma cidade que ela (Bananeiras), mas que só se conheceram na capital paulista. Hoje, após muitos anos, sei reconhecer que o distanciamento de meu pai tanto do cotidiano familiar quanto escolar deveu-se muito, primeiro, à sua rotina desgastante enquanto trabalhador, segundo, à sua forma de construir-se como pai, que, em uma sociedade com fundamentos escravistas, machistas etc., acaba, dificilmente, fugindo do estereótipo do muro de arrimo da família.

Cada um, Marinalva e Paulo, cuidou, a seu modo, de seus filhos, proporcionando-lhes a escolarização básica e, caso fosse do interesse destes últimos, o acesso e permanência no ensino superior.

Outra professora que tive a honra de conhecer foi Elisangela Pereira da Silva, docente, em 2008 e 2009, de Língua Portuguesa e Redação da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Foi dela que tive o primeiro incentivo a nunca parar de escrever, mesmo que, algumas vezes, minha criatividade acabasse por deixar, em segundo plano, as estruturas textuais requeridas por determinados gêneros por ela solicitados.

Outros professores de coração e de profissão que tive a honra de conhecer e muito me marcaram foram a dupla Adenezile de Fátima Mendes Reis (Ziza) e Cosme

Lima de Oliveira, ambos da Escola Técnica Estadual “Guaracy Silveira”, onde estudei, entre 2010 e 2012, meus ensinos médio e técnico. Foi, com eles, que desenvolvi um amor pelas ciências humanas e aprendi seu rigor. Sua paixão pela Educação materializava-se em seu trabalho, no caso, de Ziza em suas aulas de Geografia, e, no de Cosme, em História. Tenho muitíssimo a agradecê-los não só como seu eterno aluno, mas também como seu colega de profissão e amigo. Cheguei, entre os anos de 2018 e 2019, a lecionar a seu lado, compartilhando turmas no Guaracy... realizando um sonho!

Foi por causa de Cosme que decidi cursar História. Em 2011, enquanto ele lecionava sobre as Revoluções burguesas e mencionava o renomado historiador Eric Hobsbawm, despertou, em mim, uma curiosidade em conhecer mais desse autor. Perguntei-lhe, ao final daquela aula, se ele poderia me indicar o nome do livro ao qual ele se referia. Cosme, inesperadamente, perguntou-me se eu aceitaria que ele me presentearia com uma de suas cópias, adquiridas a época de sua graduação e que estava em espanhol. Prontamente, aceitei e, na aula seguinte, quando nos reencontramos, ele deixou, sobre minha carteira escolar, seus livros. Iniciei uma paixão que não pode e não poderia cessar!

Entre 2011 e 2012, junto ao ensino médio e ensino técnico, iniciei meus estudos, em casa, para os vestibulares. Na época, a área de Engenharia civil ainda me perseguia, primeiro, por ser bem reconhecida socialmente e, segundo (mas derivado do primeiro motivo), por ser bem remunerada. Mas, no último dia de inscrição para a Fuvest no ano de 2012 para ingresso em 2013, optei pela História. Cosme foi a primeira pessoa para a qual contei.

Em 2013, ingressei no Departamento de História da Universidade de São Paulo (USP), lotado no mesmo edifício no qual Ziza estudara na década de 1990 e no mesmo curso que Cosme fizera na década de 1980.

Na USP, fiquei até 2017, cursando bacharelado e licenciatura e vivendo, academicamente o que ela me proporcionava. Realizei diversas bolsas de extensão, fiz iniciação científica, apresentei em simpósios nacionais e internacionais, cursei idiomas estrangeiros, fui premiado pelo meu desempenho na pesquisa, conseguindo o posto de um dos cinco discentes representantes da universidade na 2. Konferenz für studentische Forschung, organizada pela Humboldt-Universität zu Berlin em 2017.

Durante esses cinco anos de intensa vivência acadêmica, tive alguns docentes que me marcaram: (professores doutores) Maria Lêda Oliveira Alves da

Silva, que me incentivou a não desistir da pesquisa, mostrando-me que ela também era meu lugar; Márcia Angelina Alves e Maria Cristina Cortez Wissenbach, que me acolheram em suas vidas como orientando; e José Sérgio Fonseca de Carvalho e Jorge Luís da Silva Grespan, que me apresentaram a leitura filosófica e que acabaram despertando, em mim, mais uma paixão: a Filosofia.

Findada a graduação, decidi por deixar a universidade por ora e dedicar-me à atividade profissional junto à Educação. Lecionei, entre março de 2018 e setembro de 2019, para os ensinos técnico modular e integrado ao ensino médio em escolas do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS) na cidade de São Paulo, sendo uma delas a “Guaracy Silveira”. A natureza de meu vínculo empregatício era por tempo determinado de, no máximo, dois anos, encerrando-se, assim, no mais tardar, em março de 2020. As condições materiais me exigiram uma maior estabilidade financeira, já que eu me casara em dezembro de 2018 e tinha o projeto, junto a meu marido, de vivermos sob o mesmo teto. Por esse motivo, no ano de 2019, prestei cinco concursos públicos municipais tanto para cargos de ensino médio na área administrativa quanto para o de professor de educação básica de História. Fui aprovado e bem classificado em três deles, sendo dois para professor (Taboão da Serra/SP e Cajamar/SP) e um para o cargo de Assistente Técnico Administrativo I em Embu das Artes/SP.

Em setembro de 2019, fui convocado para assumir este último. Com um semblante visível de tristeza, resolvi deixar minhas aulas e assumir um corte salarial de mais de 50% em nome da estabilidade financeira para efetivar o projeto de viver a sós com meu marido. Porém, a tristeza logo converteu-se em alegria e muito aprendizado.

Ingressei na prefeitura de Embu das Artes em um setor fundado havia poucos meses: a Vigilância Socioassistencial. Por trabalhar na Secretaria de Desenvolvimento Social (SDS) diretamente com a avaliação e monitoramento dos serviços socioassistenciais ofertados pelo município, tive de me inteirar da estruturação da política de Assistência Social a partir de seu Sistema Único (o SUAS), bem como ler a produção acadêmica na área do Serviço Social. Em menos de um mês, vi-me apaixonado pelas discussões do Serviço Social brasileiro, sobretudo a partir da produção da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).

Como uma das atividades do segundo semestre de 2019 do setor de Vigilância da SDS era a realização de visitas nas unidades socioassistenciais e de

conversas com as equipes responsáveis, tanto com os(as) técnicos(as) quanto com os(as) diretores dos setores de Proteção Social Básica e Especial, tive a oportunidade de conhecer muita gente competente e comprometida com a política pública. Uma delas foi Lucinéia do Carmo Souza (a Neia), a assistente social do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) Centro. Ela era famosa na rede de Embu, pois fazia Mestrado na PUC/SP, sendo orientada pela profa. Dra. Aldaíza Sposati, uma grande referência para a área da política de Assistência Social.

Fiquei maravilhado de poder conversar com a Neia e, por ela, ser incentivado a prestar o Mestrado em Serviço Social também. Passei, então, a pensar no assunto com muito carinho até que, em outubro, se abriram as inscrições para o PEPGSSO da PUC/SP. Fiz meu pré-projeto de pesquisa com base em minhas poucas leituras, bastante circunscritas à área de Vigilância Socioassistencial.

O pré-projeto intitulava-se “A vigilância socioassistencial embuense: um caminho a percorrer” e tinha, como objetivo geral, compreender a construção da área de Vigilância Socioassistencial (doravante, VSA) no município de Embu das Artes/SP a partir da concepção de História do Tempo Presente, isto é, admitia-se que a VSA embuense possui uma história e que as condições edificadas preteritamente determinaram (em acepção materialista) as ações tomadas no presente pelos(as) servidores(as) responsáveis por ela. Ele foi aceito. Fiz a prova de conhecimentos específicos com uma preparação à base de fichamentos autorais dos textos centrais para cada um dos temas sugeridos no edital. Fui aprovado e, pouco depois, entrevistado presencialmente pelas profas. Dras. Maria Beatriz Costa Abramides (Bia) e Maria Lucia Silva Barroco. Ambas me indagaram sobre pontos ainda obscuros no pré-projeto, como minha concepção de ser humano e de história, o que me proporcionou apresentar-lhes meu posicionamento na tradição marxista, fruto de leituras e reflexões iniciadas nas aulas dos profs. Drs. Lincoln Secco e Jorge Grespan.

Fui aprovado. O resultado saiu em dezembro de 2019. Eu seria orientado pela profa. Dra. Carola Carbajal Arregui e, com ela, deveria me comunicar para escolher as primeiras disciplinas e núcleos que frequentaria em 2020. Eu o fiz. E, dentro de poucos dias, recebi também um informe sobre as bolsas. A minha estava prevista, inicialmente, para março de 2020, o que me demandaria, teoricamente, duas parcelas – de janeiro (matrícula) e de fevereiro.

Para alguém que tinha acabado de assumir compromissos com a própria casa alugada ao lado do esposo, na época, assistente de Recursos Humanos em uma

empresa multinacional, cuja renda dos dois juntos não ultrapassava os R\$ 3.600,00 líquidos, pagar a PUC/SP e não ter a certeza de que a bolsa sairia em março era algo terrível, que chegava a assombrar à noite enquanto a cabeça repousava sobre o travesseiro.

O prof. Dr. Ademir Alves da Silva e a assistente de coordenação Andreia Fazekas Canhetti cansaram de me atender entre dezembro de 2019 e janeiro de 2020. Havia algumas incertezas que, agora, não consigo me lembrar com precisão, mas giravam em torno da entrega ou não da dissertação de alunos(as). Enfim, sei que deu certo, recebi a notícia em janeiro e assinei o formulário de bolsa no mês seguinte de modo que apenas a matrícula foi paga com nosso empréstimo.

Janeiro de 2020 foi um mês memorável não só pela bolsa, mas também porque fui convocado para assumir o cargo de Professor de Educação Básica II (PEB II) - História na Prefeitura de Cajamar/SP. Concurso que eu havia prestado em setembro de 2019 e que passei em primeiro lugar. Com esta segunda ótima notícia, eu voltaria para a sala de aula e aumentaria o meu salário em mais de 50%, podendo escolher minha jornada de trabalho. No entanto, a decisão por assumir o cargo de PEB II ficou mais tranquila depois do comunicado à orientadora, que me apoiou e explicando que poderíamos mudar de projeto de pesquisa de acordo com meus novos interesses.

Assim, ingressei tanto na PUC/SP quanto na docência no ensino fundamental II municipal de Cajamar, experiências que me mudaram completamente como pessoa, pesquisador e profissional da Educação.

Nestes dois curtos anos de Mestrado, passei dividindo meu tempo entre as demandas da universidade e as de meu cargo junto à Educação Básica. Arrumei atritos com gestores em Cajamar, que nem sempre estiveram dispostos a entender que meus estudos vinham em primeiro lugar se o assunto era protocolos, a meu ver, desnecessários. Não foi fácil conciliar ambos os trabalhos – a autoatividade intelectual e o alienado na escola. Digo alienado, porque venho percebendo meu trabalho como uma força estranha a mim, demandado, sobretudo, para cumprir a função de entreter jovens e mantê-los(as) um tempo longe de suas residências enquanto seus(suas) responsáveis vendem sua força de trabalho. Sei que parece crítico um professor jovem afirmar isso, mas sejamos todos(as) sinceros(as): a pandemia do Novo Coronavírus escancarou muitas das contradições da realidade e uma delas foi que as famílias e os(as) próprios(as) gestores(as) não veem, em sua maioria, a escola como

um espaço de conhecimento, no qual seus(suas) filhos(as) serão apresentados(as) aos frutos históricos do intelecto humano. A escola foi encarada como necessária para desafogar a convivência diária, em diversos casos, difícil e conturbada entre adultos(as), crianças e jovens. Adianto que, futuramente, em um texto destinado à temática, retornarei à problematização do trabalho docente na contemporaneidade, mas, por agora, comentarei acerca do que organizei para este estudo como objetivo e por que acredito que ele seja necessário.

3. O que fiz...

Paulo Freire é o maior intelectual da educação brasileira, não à toa, é seu patrono³. Porém, nos últimos anos, com o avanço do neoconservadorismo, ele foi alvo de inúmeros comentários que tentaram desqualificar a si e sua obra. Seus perseguidores almejavam transformá-lo em um energúmeno⁴, um charlatão⁵, um genocida intelectual e pedagógico⁶ e um doutrinador⁷. Assim como o fizeram, há

³ BRASIL. **Lei n. 12.612, de 13 de abril de 2012.** Declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/112612.htm>. Acesso em 20 jan. 2021.

⁴ Em dezembro de 2019, Jair Bolsonaro, ao justificar o encerramento do contrato com a Associação de Comunicação Educativa Roquette Pinto para a manutenção da TV Escola, qualificou o patrono da educação brasileira como tal (VARGAS, Mateus. Bolsonaro diz que TV Escola "deseduca" e chama Paulo Freire de "energúmeno". **Uol:** Política. Disponível em <<https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2019/12/16/bolsonaro-diz-que-tv-escola-deseduca-e-chama-paulo-freire-de-energumeno.htm>>. Acesso em 20 jan. 2021).

⁵ Também em dezembro de 2019, quando interpelado a respeito da colocação do Brasil no *ranking* mundial do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), o, então, ministro da Educação, Abraham Weintraub, responsabilizou os governos anteriores do Partido dos Trabalhadores (PT) e sua relação direta com Paulo Freire: "o símbolo máximo do fracasso do PT começou quando foi construída a lapide da educação, lá na frente do MEC, que é um mural do Paulo Freire. Representa esse fracasso total e absoluto" (BERMÚDEZ, Ana Carla. Weintraub diz que resultado ruim do Brasil no Pisa é "culpa do PT". **Uol:** Educação. Disponível em <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2019/12/03/weintraub-diz-que-resultado-ruim-do-brasil-no-pisa-e-culpa-do-pt.htm>>. Acesso em 20 jan. 2021).

⁶ Em julho de 2017, Thomas Giulliano Ferreira dos Santos, organizador e colaborador de *Desconstruindo Paulo Freire*, em uma entrevista para o programa *Opinião Livre*, afirmou que a obra de Freire faz apologia a conflitos armados, como quando cita Che Guevara e demais revolucionários bem como quando comenta a necessidade da revolução, além de tornar o aluno detentor de posições inegociáveis no processo pedagógico por saber tanto quanto o professor e, supostamente, não estar preparado para o convívio democrático, por ser mimado e intolerante (Entrevista: Thomas Giulliano, Historiador - *Opinião Livre* 25.07.2017. **Programa Opinião Livre**. 25min47s. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=mMGDGmyX9Gc&t=576s>>. Acesso em 20 jan. 2021).

⁷ Em julho de 2018, Arthur Moledo do Val, em seu canal *Mamãe, falei* da plataforma *You Tube*, ao comentar o livro *Desconstruindo Paulo Freire*, responsabilizou o educador brasileiro, assim como o livro o fizera (vide o cap. 1: "Paulo Freire: o patrono do pau oco"), pela suposta doutrinação de esquerda que ocorre nas escolas, principalmente, as públicas em nosso país (De Onde Vem a DOUTRINAÇÃO? - PAULO FREIRE. **Mamaefalei**. 9min59s. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=1cd1TjS_v4Y>. Acesso em 20 jan. 2021).

quase seis décadas, civis e militares ao qualificarem como subversivo⁸, anti-cristão⁹ e comunista¹⁰, retirando-lhe de suas atividades profissionais político-pedagógicas junto ao Ministério da Educação na coordenação do Plano Nacional de Alfabetização¹¹ e forçando-o a se retirar do Brasil, exilando-se na América do Sul, onde não se quedou, chegando a atuar na América do Norte, Europa e África¹².

Sua obra é vasta, composta por mais de quarenta livros, isso sem enumerar suas contribuições para livros outros, artigos, comunicações e entrevistas¹³. Ela acompanha materialmente (por fixar suas palavras), as mudanças de seu pensamento, que, no início de sua carreira, junto ao Serviço Social da Indústria (SESI),

⁸ Em 29 de abril de 1964, o *Correio da Manhã*, em seu artigo “Consultor dirige a Inquisição no MEC”, comenta acerca do “dirigente executivo da inquisição”, o consultor jurídico do Ministério, Álvaro Alvares da Silva Campos, que, durante o governo João Goulart exaltara Paulo Freire, e que, agora, tem de investigar e repudiar a forma de alfabetização tida como subversiva (Consultor dirige a Inquisição no MEC. **Correio da Manhã**. Rio de Janeiro. 29 de abril de 1964, 2º caderno, capa. Disponível em

<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_07&pesq=%22Paulo%20Freire%22&pasta=ano%20196&pagfis=51069>. Acesso em 21 jan. 2021).

⁹ Em 10 de abril de 1964, Clésia Diniz, Ministra da Educação de então, já sob o recente governo provisório pós-golpe, afirmou que o “método ‘Paulo Freire’ ‘fere frontalmente os princípios cristãos de formação de nosso povo, desvirtuando a mentalidade de formação do adulto”. (RJ retarda plano de alfabetização. **Correio da Manhã**. Rio de Janeiro. 10 de abril de 1964, 1º caderno, p. 7. Disponível em

<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_07&pesq=%22Paulo%20Freire%22&pasta=ano%20196&pagfis=50441>. Acesso em 21 jan. 2021).

¹⁰ Em 20 de abril de 1964, a vereadora paulista Dulce Cunha Braga, da Campanha da Mulher pela Democracia (CAMDE), criticou o Brasil por ser um país de maioria analfabeta, o que, a seu ver, impediria a efetivação de um regime democrático, porém, não concordava com Paulo Freire e sua forma de alfabetização por considerá-la “comunizante” (CAMDE: vereadora defende Revolução. **Correio da Manhã**. Rio de Janeiro. 21 de abril de 1964, 1º caderno, p. 3. Disponível em <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_07&pesq=%22Paulo%20Freire%22&pasta=ano%20196&pagfis=50813>. Acesso em 21 jan. 2021). Soma-se, a seu comentário, o do Ministro da Educação Flávio Suplicy de Lacerda, que assumira em meados de abril de 1964 o cargo: “O método Paulo Freire é áudio-visual e seu mal não era o uso em si, mas a tentativa de comunização das massas através de um sistema rápido de ensino” (Tempo acaba com o analfabetismo. **Correio da Manhã**. Rio de Janeiro. 6 de maio de 1964, 1º caderno, p. 7. Disponível em <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_07&pesq=%22Paulo%20Freire%22&pasta=ano%20196&pagfis=51263>. Acesso em 21 jan. 2021).

¹¹ Que havia sido convidado pelo ministro da Educação de então, Paulo de Tarso, que, apesar de este ter ficado apenas três meses no cargo, não impediu que Paulo Freire continuasse com seu trabalho (FREIRE; GUIMARÃES, 2013, p. 20-21).

¹² Paulo Freire, da Bolívia, seu primeiro destino no exílio, vai para o Chile atuar no *Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria* (ICIRA) e assessorar a *Corporación de la Reforma Agraria* (CORA) até 1969 (FREIRE; GUIMARÃES, 2013, p. 28), quando viaja rumo aos Estados Unidos da América (EUA) para assumir um posto junto à Universidade de Harvard, onde leciona por seis meses, deixando o país para trabalhar como consultor especial do Conselho Mundial das Igrejas (CMI) em Genebra (Suíça), cidade na qual também passa a lecionar no ensino superior na Faculdade de Educação da Universidade de Genebra (OLIVEIRA, s/d.; FREIRE; GUIMARÃES, Op. cit., p., 123). Como consultor especial do CMI, visitou inúmeros países e auxiliou os países africanos de língua portuguesa com seus programas educacionais (GADOTTI, 1996, p. 43, 54, 56-57 e 74).

¹³ Para acessar a lista de publicações de Freire, vide GADOTTI, 1996, terceira parte.

estava embebido pelas ideias da Escola Nova¹⁴, sobretudo de Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo (ARAÚJO, 2015); e que passará a agregar, a esses autores, o pensamento nacionalista desenvolvimentista isebiano¹⁵ de Corbisier, Guerreiro Ramos, Jaguaribe, Sodré e Vieira Pinto em 1959, chegando, na década de 1960, a, praticamente, abandoná-los em prol de uma perspectiva de maior valorização do indivíduo (PAIVA, 2000), o que, em 1968, contará com referências a revolucionários, como Marx, Engels, Lenin, Luxemburg, Che Guevara, Fidel Castro e Mao Tsé-Tung¹⁶ (FREIRE, 1968; Id., [1974] 2019).

Por sua obra constituir um clássico¹⁷ do pensamento educacional do século XX, ela já foi alvo de investigação de inúmeras mentes tanto nacionais quanto estrangeiras¹⁸ (VEIGA, 2019).

Na presente pesquisa, intitulada “Educação e Questão social: o pensamento freiriano na *Pedagogia do Oprimido*”, busco me unir a essas mentes e contribuir para o debate em torno da obra de Freire, tendo como ponto de partida a experiência acadêmica junto ao Programa de Estudos Pós-graduados em Serviço Social (PEPGSSO) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP),

¹⁴ O movimento escolanovista, no Brasil, está associado à modernização da primeira metade do século XX, momento em que se defendia a importância da Educação escolar e da formação de quadros para atuar profissionalmente no país na promoção da urbanização e da industrialização. O objetivo do movimento era desenvolver uma escolarização pública para a promoção da democracia, visando ao fortalecimento da classe dominante em um contexto de avanço das reivindicações populares por direitos. Seu lastro residia no pensamento republicano europeu do fim dos Oitocentos, momento em que, justamente, há a imersão do pauperismo, como aponta Netto (2001). A base pedagógica da Escola Nova é oriunda das reflexões de John Dewey, educador estadunidense, que defendia a necessidade de se promover uma maior autonomia da criança no processo educativo, levando em conta seus interesses e partindo de seu mundo e concepções para construir a intervenção pedagógica (MENDES, 2015). Para uma crítica contundente às ideias de Dewey e da Escola Nova nos EUA, vide ARENDT, [1961] 2016.

¹⁵ O Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb) foi fundado no governo de Juscelino Kubitschek com o objetivo de desenvolver reflexões que guiassem a política desenvolvimentista nacionalista de seu mandato. Ele constituiu uma importante referência para Paulo Freire em suas reflexões até meados da década de 1960. Sobre este assunto, vide ARAÚJO, 2015; BEISIEGEL, 1982; PAIVA, 2000.

¹⁶ Este movimento será rememorado nos capítulos da dissertação, a fim de construir uma interpretação dialética de seu pensamento.

¹⁷ Utilizo, para atribuir, à obra freiriana, a qualidade de *clássica*, algumas das definições propostas por Ítalo Calvino em seu *Por que ler os clássicos* e de Donaldo Macedo em sua Introdução à edição em língua inglesa da *Pedagogia do Oprimido*. A meu ver, as obras de Freire possuem uma vida para além da de seu autor (MACEDO, [2000] 2005, p. 11) e, por mais que pensemos conhecê-las por ouvirmos dizer, quando as lemos, de fato, elas se revelam inesperadas, inéditas (CALVINO, [1991] 2007, p. 12). Relê-las “é uma leitura de descoberta como a primeira”, ao mesmo tempo em que sua primeira leitura “é na realidade uma releitura” (Ibid., p. 11).

¹⁸ Para acessar a lista de publicações nacionais e estrangeiras a respeito de Paulo Freire e sua obra, vide GADOTTI, 1996, quarta parte.

principalmente, as leituras e reflexões feitas acerca da “questão social”¹⁹, do método mais adequado para se apreender as contradições do sistema de acumulação capitalista, e sobre a função social da Educação para além da ideia de reprodução da ordem burguesa. Almejo, com ela (a pesquisa), realizar uma leitura crítica genética (portanto, filosófica e histórica) da *Pedagogia do Oprimido* (1968, o manuscrito), de Paulo Freire, partindo do lastro histórico das construções ideais (teóricas) que o educador faz para tentar compreender as manifestações da “questão social” com as quais se deparou em seu fazer político-profissional.

Adotei o sentido de crítica que, segundo Safatle (2019a), Hegel propôs: o de “compreender a gênese do que aparece para nós como dotado de validade”, a fim de apreender o objeto como fruto de um movimento que, ao ser estudado e exposto via linguagem ao coletivo, possa, em si, constituir uma forma de desnaturalizar o que se afirma comum e irrefletidamente sobre ele.

Esta pesquisa dialoga diretamente com minha trajetória político-pedagógica, pois, desde janeiro de 2020, tenho lecionado para estudantes dos anos finais do ensino fundamental no município de Cajamar/SP (sub-região metropolitana norte), e tenho me deparado cotidianamente com as manifestações da “questão social” e seus impactos no acesso e permanência de jovens a seu direito à Educação. Não se pode negar que o próprio Paulo Freire não se utilizou do conceito “questão social” em seus textos. Porém, por eu me apoiar no referencial teórico marxiano, insisto na hipótese de que, mesmo sem o ter nomeado de tal forma, Freire (e qualquer outro/a educador/a para a classe trabalhadora²⁰) deparou-se, em suas atividades político-pedagógicas, com as expressões da “questão social”. Isso, porque vivemos em um modo de sociabilidade e de acumulação capitalista, no qual a contradição capital-trabalho, além de fundadora, demonstra-se evidente cotidianamente. Portanto, assumir que eu estudo a relação Educação e “questão social” a partir do pensamento de um educador, como Freire, que não apenas teorizou, mas que esteve à frente de suas intervenções, significa tentar compreender a análise que ele fez das expressões da “questão social” com as quais teve de lidar (violência, opressão, exploração, pauperismo etc.) e quais

¹⁹ Optei por fazer coro às produções de Yamamoto, que, apesar de fazer referência à estranheza do termo à teoria social marxiana (por isso as aspas), não deixa de defender sua importância para organizar idealmente uma série de manifestações reais da contradição proletariado-burguesia no modo de sociabilidade e de acumulação capitalistas (Cf. SANTOS, 2012, p. 26). Esse conceito é abordado no primeiro capítulo desta dissertação.

²⁰ Prefiro empregar a preposição *para* e não a contração *da*, pois os(as) educadores(as) perfazem também membros(as) da referida classe.

construções ideais (teóricas) fez na tentativa de dar conta de sua apreensão. Eu não busco, como objetivo último, aplicar, em meu fazer político-profissional, o arcabouço teórico freiriano. O presente estudo refere-se unicamente à tentativa de entendê-lo em sua dimensão histórica, depreendendo seu lastro nas relações estabelecidas por seu autor com obras, instituições e pessoas enquanto estava em exílio no Chile.

Compreender Paulo Freire como um ser histórico é devolver a substância a seu pensamento, fornecendo-lhe um referencial para compreendê-lo de uma forma mais complexa do que o da maioria das leituras feitas a seu respeito. É importante ressaltar que muitos dos termos e categorias do pensamento freiriano, como *consciência crítica*, passaram a compor o senso comum²¹ educacional nacional, sendo não só repetidos irrefletidamente em planos de intervenção pedagógica, mas também nos textos de documentos norteadores da política educacional brasileira²².

Ao tornarem-se senso comum, essas categorias esvaziam-se de seu conteúdo original e são preenchidas de novos significados, que são agenciados de acordo com os interesses de classe de seus(suas) enunciadores(as).

Por isso, afirmo a importância deste estudo e de ele estar sendo realizado com a contribuição do Serviço Social brasileiro, área que muito discutiu e teorizou acerca da “questão social”, e que vem avançando na compreensão da realidade a partir do referencial, sobretudo, marxiano.

As questões norteadoras da presente pesquisa são: (a) como Paulo Freire pensava a origem da “questão social” ou, em seus próprios termos, a origem da opressão? (b) De quais autores se utilizou? E (c) que diálogo sua *Pedagogia do Oprimido* estabelece com seu momento histórico?

Por serem perguntas que incidem sobre a identificação de algo (um *o quê*), cada uma perscruta um objeto próprio, elas implicam no empreendimento de um movimento rumo a esses objetos reais. Mesmo não sendo materialmente palpáveis os objetos: o pensamento freiriano acerca da “questão social” na *Pedagogia do Oprimido*, os autores que lhe inspiraram e a relação de seu pensamento com o seu

²¹ Assumo, como *senso comum*, o conjunto de respostas que os seres humanos dão de ordinário sem perceber que o fazem, adaptando seus sentidos a partir delas e movendo-se em um mundo que lhe é comum (ARENDT, [1961] 2016, p. 222-223 e 227).

²² Por exemplo, a *Base Nacional Comum Curricular* emprega a categoria *consciência crítica* ao tratar das competências gerais da Educação básica (BRASIL, s/d., p. 9), das competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o ensino médio (Ibid., p. 570 e 578), e dos campos de atuação social da linguagem visando um trabalho integrado entre componentes curriculares diversos (Ibid., p. 489).

contexto histórico; constituem realidade na medida em que existem como fato, como dados a serem analisados pelo(a) investigador(a), que se esforçará em apreender suas determinidades²³ e comparar o objeto produzido para si com aquele que foi alvo de contato inicialmente.

Essa tarefa, ao mesmo tempo em que visa à compreensão crítica do pensamento de Freire, perfaz o testemunho de seu movimento e efetivação no próprio esforço de compreendê-lo. Assim, objeto e referencial teórico-metodológico se imbricam, de fato, em uma relação dialética, na qual, cada um é um *para-Outro*, ou seja, só é possível que conheçamos o objeto como tal ao utilizarmos esse referencial, ao mesmo tempo em que o objeto, para ser compreendido, demanda a realização deste. As determinidades do próprio referencial em questão e sua forma de apreender o objeto serão tratadas a seguir.

4. O que me guiou...

Acerca da exposição do referencial teórico da pesquisa, julgo por bem dividi-lo em duas partes: uma, agora, presente na composição de “Palavras Iniciais” e que apresentará um movimento muito semelhante ao empregado por Iamamoto e Carvalho ([1982] 2014), há quase quatro décadas, em seu *Relações sociais e Serviço Social*, ou seja, voltar-se aos escritos de Marx e Engels e suas reflexões acerca do modo de sociabilidade e acumulação capitalistas, a fim de tratar de questões mais estruturais; e outra, que se utilizará da primeira para, entremeada à análise da documentação e à discussão dos procedimentos metodológicos, mostrar as contribuições do pensamento marxiano e engelsiano para a construção desta pesquisa. Essa segunda parte está contida ao longo da dissertação e, sempre que necessário, retoma alguns dos pontos tratados a seguir.

Como meus objetos de estudos referem-se diretamente a formulações ideais (teóricas), iniciei meus estudos pelas reflexões de Marx e Engels que abordassem, de certa forma, a produção de representações ideais da realidade, sua relação com seu

²³ Informo que optei pelo uso do termo “determinidades” no lugar de “determinações” em consonância com as traduções mais recentes da Boitempo Editorial realizadas ou organizadas por Rubens Enderle. O termo “determinação”, devido às marcas legadas pelo pensamento conservador do século XIX (que teve larga difusão em um país escravista como o nosso), é imediatamente associado, no senso comum, à ideia de ato ou efeito de impor limites e conformar uma situação, algo ou alguém. Um sentido diferente do daquele que Marx e Engels expressaram ao se referirem à objetivação ou à manifestação real de construções ideais. Agradeço à profa. Dra. Ana Luiza Jesus da Costa pela sugestão de construção dessa nota explicativa.

contexto histórico e seu papel na produção e reprodução das relações sociais no modo de acumulação capitalista. Eis que retornei a meados da década de 1840, quando a dupla germânica construiu sua crítica à filosofia alemã de então, sobretudo, a dos hegelianos de esquerda, a quem ambos eram tributários. As notas reflexivas de *A Ideologia alemã: Crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes...* compõem, para Iasi (2018), uma espécie de acerto de contas dos autores com seu passado. Nela, ambos elaboraram uma forma pós-hegeliana de compreender a sociedade burguesa, por meio de categorias como historicidade, contradição, processualidade e totalidade.

Acerca de meu interesse inicial, encontrei alguns pontos relevantes na obra, que tratam da produção da consciência, isto é, da forma pela qual os sujeitos apreendem o mundo. Porém, o assunto é abordado de forma tangencial em momento espaçados do texto.

Para a dupla germânica, só é possível tratar da consciência após levar em conta os quatro pressupostos de toda a existência humana, portanto, de toda a história (MARX; ENGELS, [1845-1846] 2016, p. 32)²⁴. São eles: (1) de que o ser humano tem diante de si necessidades materiais que precisam ser satisfeitas cotidianamente e, para isso, meios são produzidos (Ibid., p. 33); (2) a satisfação dessas necessidades, a ação de fazê-lo e os próprios instrumentos criados para tal “conduzem a novas necessidades” (Ibid., p. 33); (3) o ser humano, ao renovar, diariamente, sua própria vida, começa a criar outras, isto é, a procriar-se (Ibid., p. 33); e (4) a produção da vida material humana constitui uma dupla relação, tanto com a natureza e sua transformação quanto social, ao demandar “a cooperação de vários indivíduos” (Ibid., p. 34). Concluem, parcialmente, assim, que todo modo de produção está sempre ligado a um determinado modo de cooperação social (Ibid., p. 34).

A impossibilidade de se prescindir dos quatro pressupostos em um tratamento da consciência deve-se ao fato de que esta não é nunca pura, mas sim, determinada

²⁴ Informo que, ao longo desta dissertação, optei por, ao referenciar as ideias dos(as) autores(as) lidos(as), evidenciar, quando possível, as duas datas que envolvem a publicação, sendo aquela entre colchetes referente à publicação original e a segunda (entre parênteses), à edição à qual tive acesso. Fiz isso por achar deveras estranho citações, como “MARX; ENGELS, 2013”. Por mais que eu queira que Marx e Engels continuassem vivos, sei que, na realidade concreta, isso é impossível, cabendo a responsabilidade, para quem os referenciam, de saber a data original da publicação das ideias das quais se utiliza para construir suas reflexões no século XXI. Também informo que os títulos das obras referenciadas ao longo da presente dissertação são, em raros momentos, evocados no corpo do texto. A maioria esmagadora deles está referenciada apenas como as datas que permitem sua localização exata na seção final de “Referências”.

pela forma de linguagem, pela relação entre as pessoas, ou seja, é sempre um *produto social* (Ibid., p. 34-35). Sendo assim, possui um histórico que é movimentado devido ao desenvolvimento das condições históricas de produção, distribuição, trocas e consumo, “do incremento das necessidades e do aumento da população” (Ibid., p. 35).

A consciência, segundo Marx e Engels, só poderia emancipar-se do mundo sensível e imaginar-se “outra coisa diferente da consciência da práxis existente” (Ibid., p. 35) com o desenvolvimento da divisão social do trabalho, instaurando aqueles(as) que exercem o trabalho material e os(as) que exercem o trabalho espiritual (Ibid., p. 35). Somente assim, ela poderia “lançar-se à construção da teoria, da teologia, da filosofia, da moral etc. ‘puras’” (Ibid., p. 35-36). Que, na verdade, não são puras, pois podem entrar em contradição com as relações sociais existentes, quando estas estiverem em contradição com as forças de produção (Ibid., p. 36). A situação de contradição só não existirá, para os referidos pensadores germânicos, quando a divisão social do trabalho for suprasumida, obrigando a consciência a apreender necessariamente as relações sociais existentes (Ibid., p. 36).

No entanto, este é o fundamento da sociedade burguesa, já que, junto com a divisão social do trabalho, dá-se “a distribuição desigual, tanto quantitativa quanto qualitativamente, do trabalho e de seus produtos” (Ibid., p. 36). Daí a constatação de Marx e Engels: “divisão do trabalho e propriedade privada são expressões idênticas”, sendo que a primeira se refere à própria atividade e a segunda ao(s) produto(s) dela (Ibid., p. 37).

É também com a divisão social do trabalho que se percebe que “a própria ação do homem se torna um poder que lhe é estranho e que a ele é contraposto, um poder que subjuga o homem em vez de por este ser dominado” (Ibid., p. 37). Subjuga-o na medida em que sua atividade, que constitui o primeiro ato histórico e pressuposto de sua existência, converte-se em apenas *meio de vida* (Ibid., p. 38), de subsistência em uma sociedade na qual a riqueza não é distribuída igualmente por haver exploração de uns sobre outros. Isso, com o passar do tempo, com “o suceder-se de gerações distintas, em que cada uma delas explora os materiais, os capitais e as forças de produção a ela transmitidas pelas gerações anteriores”, continuando “a atividade anterior sob condições totalmente alteradas” (Ibid., p. 38); acaba por fazer parecer aos homens que não podem mais controlar esse poder, que ele atua independente de seu querer e agir, até mesmo dirigindo “esse querer e esse agir” (Ibid., p. 38).

Essa suposta atuação independente aparece aos sujeitos como uma verdade justamente por ser veiculada pela expressão ideal das relações que sustentam a exploração: a ideologia. Já afirmaram Marx e Engels: “As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força *material* dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força *espiritual* dominante” (Ibid., p. 47; grifos dos autores). É a ideologia que, ao ocultar algumas determinidades das relações de produção no modo de acumulação capitalista e exibi-las de modo invertido, como em uma câmara escura (Ibid., p. 94), impede que elas sejam apreendidas de fato a uma primeira vista.

Para Marx e Engels, a solução dar-se-ia, portanto, por meio de dois pressupostos *práticos*: (a) uma revolução que emergirá após a divisão social do trabalho produzir uma grande “massa da humanidade como absolutamente ‘sem propriedade’ e, em contradição, ao mesmo tempo, uma grande riqueza, fruto do segundo pressuposto – (b) o desenvolvimento das forças produtivas para que não se generalize a escassez, mas sim, a riqueza, em contradição à pauperização de uma massa de pessoas, que deixará de ver sua condição como resultado de forças nacionais e passará a enxergar-se como “indivíduos empiricamente universais, *histórico-mundiais*” (Ibid., p. 38, nota c; grifos do autor). Dessa forma, essa massa sem propriedade, o proletariado, “pressupõe a história universal como existência empírica *prática*” (Ibid., p. 39, nota a; grifo do autor).

A dupla germânica encaminha sua reflexão para reafirmar a tese de que todas as formas e produtos

da consciência não podem ser dissolvidos por obra da crítica espiritual, por sua dissolução na ‘autoconsciência’ ou sua transformação em ‘fantasma’, ‘espectro’, ‘visões’ etc., mas apenas pela demolição prática das relações sociais reais de onde provêm essas enganações idealistas; não é a crítica, mas a revolução a força motriz da história (Ibid., p. 43).

5. Como organizei o que construí...

As reflexões que seguem estão organizadas em um modo expositivo que não necessariamente corresponde ao percurso empreendido por mim ao me debruçar sobre os objetos estudados. Ele materializa, sob a escrita acadêmica, uma das formas possíveis de tornar inteligíveis as hipóteses que fui formulando no decorrer da pesquisa e de articulá-las entre si.

Destaco o fato de que esta dissertação, como um todo, foi construída por e sobre escolhas. Tais escolhas foram feitas em função de fatores como: a (1)

necessidade de se abordar alguns temas fundamentais para a construção das interpretações; enquanto outros, devido ao (2) fator tempo, foram secundarizados nas análises. Lembro-lhe, caro(a) leitor(a), que a presente dissertação está inserida materialmente na realidade e o percurso levado até a escolha de seu tema definitivo (tratado nas seções anteriores) determinou parte do caminho a ser seguido, sobretudo, porque me restava um ano de curso junto à PUC/SP. Não estou me utilizando deste comentário como forma de justificativa para alguma fragilidade da pesquisa. Pelo contrário, quero reafirmar, aqui, meu compromisso com a produção do conhecimento e com o financiamento que recebi; e argumentar que não só levantei material capaz de sustentar, nas páginas seguintes, minhas hipóteses, como também já estou organizando caminhos para o prosseguimento dos estudos junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da FE/USP para o qual fui aprovado para ingressar no Doutorado no primeiro semestre de 2022.

Como uma de minhas perguntas norteadoras gerais era “como Paulo Freire pensava a origem da ‘questão social’?”, coloquei-me a tarefa de compreender se seria possível depreender sua resposta apenas da leitura do educador ou se, em sua prática político-pedagógica, eu também poderia colher elementos para tal. Ao refletir sobre esta última, levantei o fato de que uma das maiores preocupações do educador, em seu fazer político-pedagógico no Brasil e no Chile, foi a da alfabetização associada à inserção crítica do(a) educando(a) na realidade vivida (FREIRE, 1967a; Id., 1968; Id., [1974] 2019). Isso, porque Freire lidou nos anos 1960 justamente com a população camponesa em um momento em que os sistemas de Educação formal não possuíam um amplo alcance, e não conseguiam evitar a evasão das crianças por causa de condições, como a fome e a consequente necessidade de trabalhar para sobreviver (FAZENDA, 1988).

Diante disso, pensei em uma categoria capaz de nomear o conjunto de manifestações da “questão social” com as quais Paulo Freire lidou na época. Como eu precisava formular idealmente uma nomeação para algo que existia (e existe) na realidade concreta, tive de me esforçar para compreendê-la.

Apresento, a seguir, um caminho de leitura possível para minha dissertação, a fim de construir um diálogo com quem a lê e reavivar o ato cognoscente que desenvolvi sobre os objetos estudados. Já adianto que o(a) leitor(a) está livre para ir e vir no texto e traçar seu próprio caminho e, se possível, compartilhá-lo comigo seja nos meios acadêmicos de trocas entre pessoas, seja até pelas redes sociais.

Uma proposta de leitura

O primeiro capítulo (“‘Questão social’ e Capitalismo dependente na América Latina”) empreende o esforço de recuperar o que é “questão social” para a tradição marxista do Serviço Social e, ao fazê-lo, apresentar um conjunto sintético de determinidades históricas que nos permitem entender o legado da exploração colonial e da construção do capitalismo dependente na América Latina. Nele, lancei mão da categoria autoral “inserção social oprimida”, construção ideal à qual cheguei somente após construir o segundo capítulo, o trio que compõem a II parte e grande parte dos ensaios A e B. Acredito que será melhor para a compreensão da narrativa se eu os comentar primeiro e, depois, passar à categoria aludida.

O segundo capítulo (“Tensionamento na interdependência: Estados Unidos, Brasil, Chile e Paulo Freire”) busca dar conta da continuidade da narrativa histórica desenvolvida no primeiro, porém, o faz de uma forma distinta. Enquanto, no primeiro capítulo, a narrativa perfaz aquilo que Fernand Braudel denominou de “média duração”, que seria uma história mais voltada, por exemplo, à compreensão da formação das sociedades nacionais, portanto, uma narrativa, praticamente, sem menção a sujeitos individuais, mas sim a processos (BRAUDEL, [1969] 2014, p. 14); no segundo capítulo, busquei tecer uma narrativa de “curta duração”, dedicada à compreensão de processos mais diretamente relacionados ao cotidiano, às pessoas encarnadas (Ibid., p. 14). É evidente que há um limite de aproximação do cotidiano em minha narrativa, pois seu propósito, na construção da dissertação, era o de dar conta das determinidades imediatamente relacionadas ao contexto de atuação de Paulo Freire nos anos 1960 no Brasil e no Chile. Nesse capítulo, percebi a importância de se entender que os(as) camponeses(as) com os(as) quais o educador interagiu estavam inseridos(as) em contextos concretos bastante determinados pela desagregação do sistema de produção agrícola colonial e pós-colonial escravista. Tal reflexão se aprofundou quando percebi que compreender a prática político-pedagógica de Freire me demandaria o levantamento de uma documentação de seu dia a dia e analisá-la a partir do movimento da realidade concreta. Isso estava fora dos limites para esta dissertação. Assim, reformulei as perguntas norteadoras centrais (com auxílio da banca de qualificação) a fim de me dedicar, por ora, somente ao estudo da *Pedagogia do Oprimido* e deixar a importante tarefa de levantar

documentação do fazer político-pedagógico freiriano em sua dimensão cotidiana para os estudos futuros.

O trio de capítulos que compõem a II Parte²⁵ organiza minhas reflexões acerca de como analisar a *Pedagogia do Oprimido* sem partir para uma análise do discurso autonomizada da materialidade. O que foi me mostrando, ao fixar as reflexões no papel, que minha preocupação era legítima e que era mais densa do que eu imaginava. Recupero, para compor os referidos capítulos, alguns dos pontos já levantados na seção “O que me guiou...”, porém, os reinsiro na construção textual dedicada ao tratamento da obra freiriana como documento e fonte histórica.

Pelo título (“Em busca da origem da opressão”), fica visível que o Ensaio A deve concentrar grande parte das minhas reflexões tendo como base seu diálogo imediato com as perguntas norteadoras centrais. Nele, busquei desenvolver a reflexão freiriana acerca da origem da opressão, esmiuçando os(as) autores(as) por ele citados(as) e as possíveis contribuições deles(as) para a obra analisada. Já adianto que é um ensaio que mobiliza muitas hipóteses, que vão sendo trabalhadas e concatenadas ao longo das páginas.

Por último, há o Ensaio B (“A consciência opressora como consciência natural”), que trata especificamente de minhas hipóteses acerca da contribuição de Hegel para Freire. Com ele, pude reunir elementos para pensar para além da esfera da consciência, e retornar à materialidade da condição de opressão. Por isso, a categoria formulada idealmente nesta dissertação ganhou os determinantes *social* e *oprimida*.

A inserção social oprimida busca dar nome à situação concreta na qual os(as) sujeitos(as) estão imersos(as) quando as condições materiais legadas e transmitidas pelo passado determinam sua existência e sua posição no modo de produção e de sociabilidade vigente, a fim de garantir que eles(as) permaneçam em uma situação de exploração e opressão. As pessoas inseridas dessa forma são aquelas que descendem do conjunto de sujeitos desumanizados durante o regime de produção colonial na América, que foram transformados/as em mercadoria (no caso dos/as escravizados/as) e/ou em meio de produção (no caso de todos/as os/as não remunerados/as submetidos/as ao trabalho compulsório).

²⁵ São eles: “O caráter e a natureza desta pesquisa”; “A natureza da fonte estudada”; e “Outras fontes empregadas”.

Não serem tratadas como seres humanos não lhes implicou apenas a exploração de seus corpos junto com sua força de trabalho, mas também imprimiu, a seus descendentes, condições, se não, as mesmas (até a proibição legal de tais formas de exploração), no mínimo, análogas, já que seus direitos prometidos pela sociedade burguesa só foram reconhecidos por meio de muita contestação da situação vigente.

Isso não aconteceu com os trabalhadores imigrantes contratados para o trabalho na produção agrícola nos séculos XIX e XX. Como aponta Costa ([1997] 2010, p. 123), no caso brasileiro, os imigrantes foram, desde o início, arregimentados sob o sistema de parceria, portanto, eram remunerados com parte em dinheiro da produção. O que se alterou, na passagem para o século XX, quando o preço do café aumentou e os latifundiários decidiram remunerá-los com um salário fixo (Ibid., 141).

Além da situação concreta de ter, em sua ancestralidade, a marca da desumanização, as pessoas, que afirmo estarem em uma inserção social oprimida, presenciaram e presenciam a reificação dos mecanismos subjetivos de opressão que determinam sua existência material. Falo da reificação cotidiana de elementos das teorias raciais e do evolucionismo cultural, que constituem a base do racismo estrutural tanto debatido hoje.

Portanto, com essa categoria, quero firmar minha posição em desacordo com a expressão *exclusão social* e todas aquelas dela derivadas. Pois acredito, assim como a corrente marxista no Serviço Social brasileiro (mencionada no capítulo seguinte), que os sujeitos inseridos de forma oprimida cumprem uma função, do ponto de vista da manutenção do regime de acumulação vigente: a de, por meio de sua exploração, garantirem a reprodução do capital.

Em outras palavras: a inserção social oprimida busca reunir, em uma expressão, o conjunto das pessoas que Paulo Freire denominou de "demitidos da vida", "esfarrapados do mundo", "condenados da terra" (contribuição de Frantz Fanon – vide quadro 9, capítulo 5 desta dissertação) e massas oprimidas (FREIRE, [1974] 2019, p. 42).

Também é, por meio da fixação dessa categoria, que penso estar marcando minha posição contrária à defesa burguesa de que "todos os seres humanos nascem iguais". As pessoas nascem em posições com inserções sociais distintas (QUIJANO, [1968] 2020; MOURA, [1988] 2019; MUNANGA, [2009] 2012; EURICO, 2011; ALMEIDA, 2019; AKOTIRENE, 2020). Umas têm o peso do legado histórico da

exploração de seus antepassados, já outras tiveram, mesmo com a exploração intensa de sua força de trabalho, seu status de ser humano mantido (QUIJANO, [1968] 2020; MOURA, [1988] 2019; MUNANGA, [2009] 2012; TELLES, 2013). Sua humanidade não foi questionada, o que lhes conferiu, sob a estrutura jurídica existente pós-abolição, a garantia, em lei, de alguns direitos pelos quais lutaram para se efetivarem, haja visto o número de embates diretos entre trabalhadores brancos nacionais e imigrantes nas cidades e no campo contra seus patrões (COSTA, [1997] 2010; NAPOLITANO, 2017).

Tendo em vista o conjunto de fatos e interpretações apresentados nas seções que compõem as "Palavras iniciais", proponho, agora, que se inicie a leitura do próximo capítulo, que reforça muito do que o que, nesta seção, eu tratei, e oferece a sustentação materialista histórico-dialética da categoria que formulei.

I PARTE: O CHÃO TEÓRICO DA INTERPRETAÇÃO

CAP. 1. “QUESTÃO SOCIAL” E CAPITALISMO DEPENDENTE NA AMÉRICA LATINA

1. Pensando a “questão social”

O conceito “questão social” é bastante estudado e empregado na produção acadêmica do Serviço Social brasileiro. Para mim, que não sou assistente social de formação, é um conceito que carrega consigo um potencial muito grande de ajuda às áreas das Humanidades que se debruçam sobre a sociedade capitalista em seus mais diversos aspectos. Isso, porque ele perfaz uma construção ideal que tenta denominar o conjunto de determinidades das contradições entre capital e trabalho. Essa contradição se objetiva de formas distintas, como o pauperismo – que seria a miséria como fruto do próprio trabalho, e não da escassez (NETTO, 2001, p. 43) –; relações de trabalho precarizadas com intensa exploração; a *inserção social oprimida*, na qual grupos inteiros convivem cotidianamente com situações que afrontam os supostos direitos que a sociedade burguesa lhes prometeu²⁶ –; sua organização para reivindicação de tais direitos, dentre outras.

Apesar de ter nascido como um conceito do pensamento conservador, a “questão social” foi apropriada pela produção acadêmica crítica de inspiração marxiana, que tratou de lhe conferir uma significação outra – por isso, as aspas (SANTOS, 2012, p. 26; NETTO, 2001, p. 42). Quando ainda não estava inserido no pensamento crítico, o referido conceito era mobilizado para denominar muitas das mesmas objetivações às quais, hoje, no Serviço Social, sobretudo, ele se refere, como a situação de miséria da classe trabalhadora, suas insatisfações e reivindicações; contudo, a forma de interpretá-las era distinta daquela orientada pelo materialismo histórico-dialético.

A “questão social” era interpretada como fruto das reminiscências de modos de sociabilidade “superados” (no sentido de caminhar para o melhor) pela sociedade da propriedade privada e da acumulação. Portanto, era investida de um ar negativo, já que perfazia um empecilho à expansão desta sociedade mencionada, bem como de um desejo de desaparecimento, que seria possibilitado pelo enfrentamento da

²⁶ Para um tratamento mais detalhado desta categoria autoral, vide a seção “Como organizei o que construí...” em “Palavras iniciais”.

resistência daqueles(as) que não compreendiam os supostos avanços que viriam (IANNI, 1989, p. 145-146). Essa interpretação sumarizada carrega consigo um posicionamento em defesa do modo de acumulação e sociabilidade capitalistas e aparece sob roupagens bastante distintas, como as de defesa de um desenvolvimento nacional via industrialização que, caso necessário, não hesitaria em usar a força repressiva do Estado para conter e guiar a população em prol de tal objetivo – como fez Getúlio Vargas (Ibid., p. 146). Ou até sob a roupagem do argumento de, devido às falhas do Estado brasileiro em não conferir atenção especial às pessoas egressas da escravidão, uma grande parte da população nacional passou a reproduzir a miséria, gerando um Brasil que se contrapôs a outro industrializado, democrático e rico. Essa interpretação foi veiculada por Helio Jaguaribe, filósofo membro do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb), que difundiu suas ideias e influenciou inúmeros pensadores nos anos 1950 e 1960 – um deles sendo Paulo Freire (*apud* IANNI, 1989, p. 150). A conclusão a que Jaguaribe chega é a necessidade de se incorporar a população pauperizada “a níveis superiores de vida” por meio de capacitações e de sua inserção nas decisões políticas do país para que ela também desfrute dos “benefícios de uma moderna sociedade industrial, regida por uma democracia” (*apud* IANNI, 1989, p. 150).

A interpretação à qual me filio é a de inspiração marxiana formulada e difundida por nomes como José Paulo Netto ([1992] 2007; 2001), Josiane Soares Santos (2012), Marilda Iamamoto (2001; 2017), Octavio Ianni (1989) e Raul de Carvalho (IAMAMOTO; CARVALHO, [1982] 2014). Ela defende que as objetivações, que o conceito “questão social” tenta dar conta, são intrínsecas da sociedade burguesa, estando presentes desde seu nascimento com a acumulação original entre os séculos XIV, XV e XVI e que se encerrarão quando o modo de produção vigente vier a se extinguir (NETTO, 2001, p. 45-46). Essa acumulação original constitui o gérmen da sociedade burguesa na medida em que foram transformados em meios de produção privados (apropriados por alguns senhores feudais que, na Inglaterra, almejavam competir com a manufatura flamenga de tecidos) os meios de sobrevivência de diversos camponeses(as), sobretudo a terra (MARX, [1867] 2013, p. 787 e 790; IAMAMOTO; CARVALHO, [1982] 2014, p. 45). É óbvio que esse processo não aconteceu de forma pacífica. Ocorreram muitos embates, sendo inclusive necessária a criação paulatina de dispositivos legais que sustentassem o poder e o

suposto direito dos apropriadores. Todo esse processo foi descrito por Marx no capítulo XXIV de seu *O Capital*, publicado em 1867.

Mas é, em seu capítulo XXIII, que o pensador germânico nos dá elementos para sustentar que não basta a inserção competitiva de trabalhadores(as) no mercado de trabalho via capacitações para que a situação da classe trabalhadora melhore. Justamente, porque, em seu processo de desenvolvimento, o regime capitalista, para acumular em escala cada vez mais ampliada, necessita da exploração da única coisa que produz valor: a força de trabalho (Cf. MARX, [1867] 2013).

Parece que, na sociedade burguesa, há a interação direta das pessoas com objetos (mercadorias), que são adquiridos por meio de papel-moeda (o dinheiro) e consumidos ou acumulados. No entanto, Marx ([1867] 2013, p. 114) demonstra que isso não passa de uma ilusão, de uma inversão provocada pela própria relação social do capital, que encobre o fato de as mercadorias, na verdade, serem fruto do trabalho humano explorado. Explorado, porque, no capitalismo, os(as) trabalhadores(as) produzem muito mais valor do que lhes é retornado sob a forma salário, sendo que o restante não pago é apropriado pelos donos dos meios de produção (burguesia) (MARX, [1867] 2013, p. 695-696; IAMAMOTO; CARVALHO, [1982] 2014, p. 42-43; IAMAMOTO, 2001, p. 13). A exploração não termina na relação de produção em si. Ela se determina também na própria forma de organização produtiva, na medida em que o valor apropriado pela burguesia é utilizado para extrair mais valor da classe trabalhadora sob a forma de inovações tecnológicas que diminuem o tempo socialmente necessário para a produção e elevam a produtividade do trabalho, mantendo as mesmas jornadas nas fábricas (IAMAMOTO, 2001, p. 14; SANTOS, 2012, p. 27). Além disso, as inovações tecnológicas abrem espaço para a demissão de vários(as) trabalhadores(as), produzindo, assim, uma população trabalhadora excedente, que pode ser aumentada ou diminuída de acordo com as demandas da elevação da escala de acumulação (IAMAMOTO, 2001, p. 14; SANTOS, 2012, p. 28). Tudo isso aconteceu na Europa que, ao longo de sua história, foi expropriando camponeses(as) para utilizar de suas terras para a criação de ovelhas, construções de manufaturas de tecidos e demais artigos, bem como da colonização de novos territórios como os do continente americano.

2. A historicidade concreta

2.1. Inglaterra

Na Inglaterra e nos Países Baixos do século XVI e na França na centúria seguinte, foram proclamadas leis que consideravam, como “delinquente voluntária”, toda a pessoa apta a trabalhar e que não o estivesse fazendo, além de estar vagando por uma região diferente de onde nasceu (MARX, [1867] 2013, p. 806). Essa condição proporcionava-lhe, dependendo do governo e sua legislação própria: o encarceramento e/ou castigos físicos, como açoites e mutilações de partes da orelha; chegando até a possibilidade da escravização, tendo de servir a quem lhe identificou e denunciou por vadiagem (Ibid., p. 806-808).

Com o passar das gerações, segundo Marx, desenvolveu-se, aos poucos, “uma classe de trabalhadores[(as)] que, por educação, tradição e hábito”, reconhecia as exigências do novo modo de produção “como leis naturais e evidentes por si próprias” (Ibid., p. 808). Isso, porque, apesar de a “subordinação do trabalho ao capital”, durante a consolidação da acumulação original, ser apenas formal²⁷, foi-se criando uma população trabalhadora supérflua, que foi, constantemente agenciada, como um mecanismo de demonstração para a classe trabalhadora de que quem estava empregado(a) poderia ser demitido(a) a qualquer momento, pois havia pessoas para assumir sua posição (Ibid., p. 808).

Além desses elementos, somavam-se a esse cenário histórico, as leis de fixação dos salários, que proibiam que fossem pagas quantias acima do estipulado, prevendo encarceramento tanto para quem pagasse quanto recebesse (Ibid., p. 810). Tais leis, na Inglaterra, só foram revogadas no início do século XIX, quando a Primeira Revolução Industrial já estava consolidada – ocasião em que o mercado de trabalho já contava com um considerável exército industrial de reserva (Ibid., p. 810-811; HOBSEBAWM, [1969] 2014). No processo de acumulação original, nasceram os capitalistas rurais e industriais. Os primeiros não provieram do grupo de proprietários fundiários que concentraram propriedades com a expropriação das terras comunais do campesinato. A mentalidade, com relação à terra, no período, era para a criação de pastos para as ovelhas (MARX, [1867] 2013, p. 813).

²⁷ Formal, porque, neste período inicial da formação do capitalismo, não há, para permitir a valorização do capital, uma estrutura enraizada em todas as dimensões da vida social, que subjugue o trabalho, como há no período pós Revolução Industrial.

Os capitalistas rurais iniciaram suas atividades com arrendamentos de terras, que eram cultivadas por trabalhadores por eles recrutados devido aos dispositivos: ou da necessidade, que fazia as pessoas venderem sua força de trabalho, pois se encontravam, repentinamente, livres da servidão; ou das leis contra vadiagem, que pregavam que pessoas aptas a trabalhar poderiam ser recrutadas para fazê-lo e, caso não o fossem e permanecessem na condição de vadias por dois anos ou mais, seriam executadas (século XVI) (Ibid., p. 807 e 814). O século de expansão dessa fração da classe burguesa foi o XVI, não só pelas leis antivadiagem, mas também pelo aumento significativo de expropriações de camponeses(as), o que abriu espaço para a criação de animais que não só as ovelhas, proporcionando uma elevada produção de adubo (de suas fezes) e o consequente aumento da produção (Ibid., p. 814).

No entanto, segundo Marx, não é possível perceber, no século XVI, uma agricultura capitalista na Inglaterra (Ibid., p. 819). Isso, porque a criação de um mercado interno dinâmico só foi possível com o desenvolvimento das forças produtivas que a colonização da América proporcionou, seja com a produção das *plantations* no Sul das Treze Colônias e nas ilhas caribenhas, seja com o fornecimento de pessoas escravizadas do continente africano para as mais diversas localidades coloniais europeias (Ibid., p. 821 e 829). Ambos os fatores elencados impulsionaram a produção inglesa de tecidos e demais produtos manufaturados, demandando mais trabalhadores(as), que foram criados(as) com as expropriações em massa de camponeses(as), a ponto de, no início do século XVIII, a agricultura de subsistência ter praticamente desaparecido no país (HOBBSAWM, [1969] 2014, p. 28).

Os capitalistas industriais nasceram com uma associação direta à exploração colonial, que garantia, além dos lucros da apropriação não só da força de trabalho, mas do corpo de indígenas e africanos, o escoamento dos manufaturados ingleses com o monopólio do mercado (exclusivo metropolitano) (MARX, [1867] 2013, p. 823).

Como o empreendimento colonial era atrativo e deveria ser realizado por causa do cenário de competição entre as metrópoles europeias, tanto as Coroas quanto as companhias comerciais privadas se embrenharam na tarefa (Ibid., p. 821). Contudo, o Estado Moderno, para participar, mergulhou em uma aliança controversa com a burguesia que financiava a juros (via empréstimos) suas ações (Ibid., p. 824). O peso da dívida pública no processo de expansão colonial e, portanto, de acumulação, foi gigantesco, sendo revertido para as partes da população: assalariada, que via seu poder de compra diminuir drasticamente, e a independente das porções

central e norte das Treze Colônias, que, no século XVIII, romperam política, econômica e militarmente com a Inglaterra com sua independência (Ibid., p. 824 e 826).

Mesmo com a perda de sua maior colônia, a Inglaterra permaneceu crescendo economicamente nos séculos XVIII e XIX devido ao mercado interno bem estruturado, com seus portos, pontes e estradas; o que permitiu proteger o país das flutuações dos preços e da rentabilidade das mercadorias vendidas internacionalmente (HOBBSAWM, [1969] 2014, p. 34-37). Por vender manufaturados, a Inglaterra precisou procurar outros mercados enquanto o processo de industrialização foi se espalhando pelo continente europeu.

Um de seus principais compradores foi o Império Português, que, no início do século XIX, demandou não só comercialmente da Inglaterra, mas também politicamente (aliança para proteção), já que sua Corte migrara para a colônia americana, fugida dos exércitos francês e espanhol sob os Bonaparte, após descumprir o Bloqueio Continental.

2.2. Brasil

Com a instalação da Corte em suas terras, o Brasil vivenciou um padrão de desenvolvimento do capitalismo com as determinidades históricas do escravismo moderno e de séculos de exclusivo metropolitano. Segundo Fernandes ([1975] 2006, p. 264), entre 1808, com a Abertura dos Portos, e as primeiras leis de abolição gradual do comércio de escravizados de meados do século XIX, ocorreu a eclosão de um mercado capitalista moderno, nascido da “crise estrutural irreversível do sistema de produção escravista”.

Esse mercado moderno foi estimulado pela Corte no Rio de Janeiro, que, a partir da criação de um grupo de produtores agropecuários, sobretudo, no Vale do Ribeira, tentou dar respostas não só à crise de abastecimento da cidade na época, mas também ao aumento demográfico que as intervenções urbanísticas realizadas gerariam (DOLHNIKOFF, 2017). Esses produtores vão se beneficiar das transformações da policultura para consumo interno, que sempre existiu no Brasil, mas que, no período, contou com as vantagens do enlace direto com a Corte, por alimentá-la mediante a venda, e a oportunidade do aumento da extensão das propriedades com as doações de terras feitas pela monarquia (Id., 2017; COSTA, [1997] 2010, p. 71).

As consequências desse mercado moderno, segundo Fernandes, foram o “impulso nas relações de intercâmbio” entre a economia brasileira e o mercado internacional (Inglaterra) “e uma gradual aceleração do crescimento urbano-comercial” (FERNANDES, [1975] 2006, p. 267). Esta última possível devido a formas de acumulação renovadas no interior do Brasil, como o financiamento, via pagamento de elevados impostos por parte das províncias do Norte e Nordeste, de estímulos econômicos numa região que não a sua, sem ao menos desfrutarem de parte das mudanças. Pernambuco foi a vanguarda das contestações da nova dinâmica brasileira, sublevando-se em 1817 e exigindo alterações em sua periférica posição, que vinha desde a ascensão da economia aurífera do século XVIII. Além disso, a província foi epicentro da proposição de um projeto separatista (Confederação do Equador), que propunha a implantação de uma República na região nordestina aos moldes das independências na América Espanhola (DOLHNIKOFF, 2017, p. 41-42). Ambas as contestações foram esmagadas pela monarquia que sustentou seu projeto, junto ao grupo de produtores do Sudeste, de manter a unidade territorial e utilizar, como referência de construção de nação, os países da Europa Ocidental, e não os vizinhos americanos.

Os enlaces do nascente mercado capitalista brasileiro com a economia inglesa impuseram ao Brasil a crise do sistema de produção escravista, pois, em meados do século XIX, a Inglaterra reunia as consequências da dupla revolução e, para elevar a acumulação, criou medidas para as economias a ela satelitizadas. Digo dupla revolução²⁸, porque, no referido período, se imbricavam as demandas da liberação de pessoas para venderem sua força de trabalho e, por meio da apropriação de parte do valor produzido, estimular o mercado interno e elevar as importações dos produtos manufaturados (Revolução Industrial); o que, por sua vez, implicava em reconhecer os indígenas, africanos e seus descendentes ainda escravizados como pessoas portadoras de direitos para gozar dos “benefícios” da propriedade (Revolução Burguesa). No entanto, a liberação da mão de obra escravizada para se tornar livre não ocorreu de forma rápida. Foi um processo de criação de bases para uma economia urbano-industrial enquanto vigorava o escravismo agrário, o que se determinou, por exemplo, na transformação do processo de urbanização em uma forma de acumulação, com a criação de novas formas de escravização nas cidades

²⁸ Apoiado em HOBSEBAWM, [1977] 2015.

centrais, como a dos vendedores ambulantes, auxiliares de artesãos, etc. (FERNANDES, [1975] 2006, p. 270). Atividades que, aos poucos, passaram a incorporar também os egressos da escravização, enquanto as propriedades, que se viram desabastecidas de trabalhadores(as) compulsórios(as), contratavam imigrantes europeus para as atividades da produção cafeeira. A transição para o trabalho livre só se completou, segundo Fernandes, quando o mercado de trabalho substituiu a função de hierarquização social que a estrutura escravista operava (Ibid., p. 280).

Nas cidades centrais, o serviço doméstico, por exemplo, carregará as marcas do regime escravista (vide TELLES, 2013), já no campo, haverá a presença de regimes de contratação diversos como o dos parceiros, lavradores de cambão, vaqueiros e a contratação por faina.

O regime de parceria, empregado desde o período colonial, sobretudo na região de produção açucareira, consistia em um acordo entre o senhor de terras, que poderia ser um senhor de engenho, e um lavrador que trabalharia nas terras deste primeiro em troca de remuneração em dinheiro (o que era raro na colônia para o caso) ou em espécie com parte de sua própria produção (ANDRADE, 1964).

No período colonial, havia também lavradores que dispunham de alguns dos meios de produção necessários, com pessoas escravizadas, porém, como o regime de usufruto da terra era mediado pela origem nobre dos donatários e seus descendentes, esses lavradores acordavam que toda a cana plantada e colhida nas terras seria processada no próprio engenho, deixando uma parte do açúcar para o senhor das terras como forma de pagamento (ANDRADE, 1964, p. 88).

Apesar de semelhantes, ambas as formas de arrendamento poderiam implicar em desenvolvimentos distintos, pois, no caso da segunda, havia, teoricamente, a possibilidade de acúmulo; que, na prática, segundo Andrade (1964, p. 88-89), não se verificou, pois o acordo entre lavrador e senhor das terras era bastante frágil, colocando em xeque a estabilidade produtiva necessária para o início do acúmulo. No primeiro caso, raros eram aqueles que conseguiam produzir mais do que sua subsistência lhes demandava. Principalmente, se estabelecessem um acordo de cambão, isto é, trabalhariam para o senhor das terras alguns dias da semana, enquanto, nos restantes, em sua pequena porção de terra cedida pelo primeiro (Ibid., p. 121). Esse tipo de acordo, historicamente, se mostrou pouco vantajoso, pois, aos poucos, cresciam-se dias de trabalho não pago nas terras do senhor e, por

consequência, diminuíam-se aqueles dedicados à produção para subsistência (Ibid., p. 104 e 121).

O fenótipo dos trabalhadores de cambão e do arrendamento para a subsistência variava entre indígenas já conhecedores da cultura dos colonos, negros(as) africanos(as) egressos da escravidão e os(as) descendentes de ambos(as), mestiçados(as) (Ibid., p. 91). Já, no caso dos lavradores proprietários de escravizados(as), eles eram geralmente irmãos mais novos dos senhores de engenho e que ainda não construíram suas famílias ou até colonos recém-chegados que possuíam uma posição social com maior poder aquisitivo (ANDRADE, 1964).

Além de se verem compelidos a vender sua força de trabalho na produção agrícola, os livres pobres no Brasil, assumiam funções ainda mais precárias, como, a de vaqueiro e de contrato por faina.

Como a maioria esmagadora dos engenhos no Nordeste até meados do século XX era movida à tração animal (!), havia um contingente significativo de animais que não se destinava ao corte. Isso demandava, principalmente, no período de seca ou de crescimento da plantação, que o gado se alimentasse em território que não o do engenho, pois ou não havia alimento ou as terras restantes estavam dedicadas à policultura para a subsistência. Assim, pessoas eram contratadas, via salário, para deslocarem os animais, cuidar deles e retorná-los em segurança quando necessário (ANDRADE, 1964, p. 97). Esses eram os vaqueiros.

Já o contrato por faina, comum inclusive no campesinato de outros países da América do Sul a partir do final do século XVIII (vide a próxima seção), consistia na arregimentação sazonal para a realização de algumas tarefas (Ibid., p. 102). Essa forma de trabalho era muito comum na produção algodoeira que cresceu no século XIX com as demandas das Revoluções Industriais para a produção têxtil (Ibid., p. 102).

As formas de trabalho no campo descritas implicavam uma fragilidade na estruturação da vida dos(as) trabalhadores(as), pois: uns(umas) possuíam vínculos sazonais, o que lhes colocava, constantemente, diante da busca por contratações; outros(as) estavam à mercê da vontade do senhor de terras, que, a partir de 1850, com a Lei n. 601 (famigerada Lei de Terras), passou a ser dono. A transição do usufruto da terra via origem nobre para a legitimada mediante a compra não melhorou a situação para os(as) trabalhadores(as). Na verdade, ela aprofundou as relações de exploração na medida em que os dispositivos legais favoreceram a grilagem de terras

por parte de grandes proprietários, enquanto impeliram os livres pobres a contraírem vínculos de trabalho os mais precários possíveis.

2.3. A região andina

Guardadas as devidas proporções, há muitas semelhanças estruturais do desenvolvimento capitalista no Brasil com os demais países da América Latina. A exemplo das formas de trabalho no campo detectadas nos séculos XIX e XX e que eram tributárias do período colonial.

Na região andina, o maior contingente de trabalhadores(as) foi indígena, não só por fatores geográficos que dificultavam a importação de africanos(as), mas também, porque os(as) indígenas possuíam um complexo sistema de organização do trabalho, conhecendo o rodízio de tarefas por aldeias e o pagamento de tributos em espécie ou trabalho para o Império inca, que poderia (e foi) utilizado em proveito dos conquistadores europeus.

Como a colonização espanhola na região foi baseada no estabelecimento de vilas em busca de metais preciosos e produtos extrativistas, o trabalho recrutado dos(as) indígenas se fazia por meio da *encomienda*, que era uma demanda para os grupos a ser paga em espécie (produtos para o abastecimento dos colonos) ou em trabalho nas terras dos senhores e/ou nas construções (MÖRNER, [1984] 2004, p. 188-189). Os(as) trabalhadores(as), em troca, recebiam a educação cristã.

Em meados do século XVI, com a descoberta de minas de prata na região, alguns(mas) indígenas passaram a trabalhar com a nova atividade, além de aumentar a intensidade do trabalho nas terras dos senhores, que precisavam abastecer toda a dinâmica que se formava em torno das minas com a vinda de muitos colonos (Ibid., p. 190).

Assim, passaram a se formar as *haciendas*, grandes propriedades agrícolas para o consumo dentro da colônia que empregavam a policultura com trabalho escravizado africano (nas planícies tropicais), onde chegava essa vil mercadoria, ou com trabalho de *encomienda* indígena ou até livre com baixa remuneração (na região montanhosa). Estes últimos(as) podiam até receber também terras em doação para cultivo próprio (Ibid., p. 192-193).

Situação melhor que a dos chamados *yanaconas*, que eram os indígenas que não recebiam salário e trabalhavam nas terras do senhor em alguns dias em troca de poder plantar em terras marginais na propriedade (Ibid., p. 196). Além desses, havia

os *mitayos*, isto é, aqueles recrutados por meio da *mita*, que era o sorteio de aldeias para desempenhar trabalho por tempo determinado (Ibid., p. 196). Suas tarefas mais comuns eram na mineração.

Por fim, havia os *jornaleros*, que pactuavam com os senhores o trabalho nas terras em troca de parte da produção. Caso essa remuneração em espécie não fosse o suficiente para a subsistência, o trabalhador podia contrair dívidas, amarrando-se à *hacienda*, pois corriam elevados juros (Ibid., p. 193 e 196).

Todos(as) os(as) trabalhadores(as) empregados(as) nas *haciendas* produziam para abastecer a própria colônia. O comércio entre as vilas na região andina só se estruturou a partir do século XVII, quando a região do atual Peru passou a adquirir os produtos bovinos do gado criado de maneira extensiva nas propriedades onde hoje está o Chile, bem como o trigo da mesma localidade (Ibid., p. 200 e 215; CASTRO; BAHAMONDES, 1986, p. 113).

No final do século XVIII, com a desagregação das *haciendas* devido à crise do poder colonial, criam-se duas novas formas de contratação de trabalhadores(as) para a agricultura. Uma é por *faena* (faina em português), constituindo um grupo de pessoas contratadas sazonalmente (os *afuerinos*) (VASCONCELOS, 2020, p. 68). A outra é a *inquilinaje*, uma modalidade na qual o trabalhador residia na propriedade em que trabalhava, recebia salário e *regalias* (doação de terras, animais etc.), com ênfase nestas. Devido ao pouco tempo que dispunha para cultivar para si, os *inquilinos* e suas famílias passavam a contrair dívidas, adquirindo produtos por meio de um vale de pouco valor destinado a ser gasto no armazém da propriedade (Ibid., p. 67).

Todas as formas de trabalho no campo mencionadas estavam presentes no período do pós-independência nos países da região andina. Elas também proporcionaram uma *inserção social oprimida* para os(as) egressos(as) dos regimes de *encomienda*, *mita* e da escravização. Aquelas pessoas que perfaziam meios de produção (alguns/algumas até, no caso da escravização, constituíam mercadoria) na produção agrícola e na economia mineira se viram diante de uma situação de venda de força de trabalho e de contração de dívidas, que, ao fim e ao cabo, não lhes ofertava quase nada de diferente da exploração do trabalho compulsório.

2. 4. O capitalismo dependente latino-americano

As semelhanças estruturais nos processos de desenvolvimento capitalista na América Latina foram percebidas e logo ganharam atenção nas interpretações sobre

a região. Parte significativa do conjunto de produções sobre o tema evocou, na primeira metade do século XX, a ideia de que se desenvolveu na América Latina um capitalismo dependente, isto é, um regime de apropriação privada da riqueza social produzida de forma socializada subserviente a fatores e demandas, que não as suas próprias. Sendo que, para se estruturar e se reproduzir, esse sistema dependeu (e dependia) da satisfação de necessidades externas de potências econômicas mundiais que engendravam sua dependência. Contudo, Aníbal Quijano, nos anos 1960, apresentou uma interpretação que não relegava à América Latina o posto de mera atendente de demandas externas, mas sim, que o capitalismo na região era dependente, porque se encontrava em uma “unidade estrutural de interdependência, dentro da qual” a classe dominante latino-americana via seus interesses como correspondentes aos da classe dominante das potências envolvidas (QUIJANO, [1968] 2020, p. 94; tradução livre minha).

As raízes históricas dessa unidade, utilizando termos pradianos (de Caio Prado Júnior), residia no *sentido das colonizações* empregado na América, que imbricava as relações de produção para a venda com o fato de as colônias terem seu mercado interno abastecido pela dinâmica da importação de bens manufaturados, e não da produção interna (PRADO JÚNIOR, [1942] 1961; FERNANDES, [1975] 2006, p. 274). E, conforme Quijano ([1968] 2020, p. 95-96), as independências não cancelaram essa relação, apenas a modificaram. Segundo suas palavras:

“o próprio processo de descolonização foi, em grande medida, parte do processo de transformação do sistema de produção e de mercado do capitalismo, e dentro do qual e pelo qual, se produziram deslocamentos intermetropolitanos de poder e, em consequência, alterações substantivas no sistema de relações de dependência. A dependência colonialista deu passo à dependência imperialista” (Ibid., p. 96; tradução livre minha).

Dependente, pois sua econômica externa, sobretudo com a Inglaterra, era de fornecimento de produtos agrícolas e bens primários e de importação de produtos manufaturados e industrializados (Ibid., p. 98). Perpetuando a divisão internacional do trabalho iniciada na Idade Moderna.

Esse tipo de relação significou, além da aludida posição subordinada, no mercado internacional, da classe dominante latino-americana, o predomínio total dos setores agrícola e mineiro na estrutura de produção da região. Em outras palavras, permaneceu no poder uma classe senhora de terras cuja principal fonte de poder era o controle dos meios de produção agropecuários (Ibid., p. 98).

Não é de se estranhar, assim, por que observamos regimes oligárquicos na América Latina recém-independente. É justamente a manifestação política dos interesses da classe dominante egressa da colonização e que se beneficiava das relações com a Inglaterra.

A orientação do capitalismo dependente latino-americano vai se alterar a partir dos anos 1930 com a crise de então. Segundo Donghi ([1969] 2005, p. 363), a queda da economia produtiva nas potências econômicas impulsionou a busca por mercados externos capazes de salvá-las do colapso. Assim, a dependência passa a ser em relação ao principal credor mundial no período – os Estados Unidos da América –, que, por meio de créditos aos países latino-americanos, incentivou a refuncionalização do aparelho estatal para assumir a função de agente comercial desenvolvedor das economias nacionais (Ibid., p. 364).

O objetivo, agora, era atender aos novos grupos da classe dominante que chegaram ao poder e a seus interesses de industrializar seus países a fim de aumentar a exportação, gerar emprego, dinamizar o mercado interno e, ao invés de importarem produtos industrializados, comprarem bens de maior valor agregado, como os recursos tecnológicos para empreender sua industrialização (Ibid., p. 365; QUIJANO, [1968] 2020, p. 99). Eis mais uma forma de imbricamento dos interesses internos e externos na unidade estrutural de interdependência.

Como o interesse das importações estava sobre os recursos tecnológicos para a industrialização, as iniciativas de produção nacional ou apenas montagem, em território latino-americano, de bens duráveis foi bem vista pelas potências mundiais no período. Até porque a Segunda Grande Guerra (1939-1945) impôs dificuldades ao sistema de transporte marítimo, demandando uma saída das economias carentes de produtos advindos da Europa (DONGHI, [1969] 2005, p. 369).

A dependência com relação aos EUA permaneceu ao longo da Guerra Fria. Parte do contexto dessa dependência, sustentada por meio do intervencionismo estadunidense, será desenvolvido no próximo capítulo.

Nele, procuro unir as duas dimensões elencadas por Quijano como necessárias para se compreender o conceito de dependência: (1) o lugar subordinado das sociedades latino-americanas no âmbito internacional; e (2) o caráter subordinado adotado pela estrutura de poder interna na região e como ele se articula com os interesses externos (QUIJANO, [1968] 2020, p. 97). Entremeio, à evidência dessas dimensões, comentários sobre a atuação político-pedagógica de Paulo Freire com o

objetivo de demonstrar o chão histórico com o qual o educador teve de lidar, sobretudo nos anos 1960.

CAP. 2: TENSIONAMENTO NA INTERDEPENDÊNCIA: ESTADOS UNIDOS, BRASIL, CHILE E PAULO FREIRE

1. Introdução

Neste capítulo, busco construir uma narrativa das relações entre os Estados Unidos da América e o Brasil e o Chile, tomando como horizonte a evidência do intervencionismo deste primeiro a fim de garantir a relação de dependência dos demais. Dou destaque ao processo revolucionário cubano por considerá-lo um importante acontecimento, que fez com que a política externa estadunidense se reorientasse em face também do combate à expansão da influência soviética sobre o continente americano.

Já adianto que o ritmo da narrativa histórica, aqui, ganha mais peso por tentar carregar em seu corpo a dimensão do que Braudel denominou de “curta duração” da história (BRAUDEL, [1969] 2014, p. 14). O que não quer dizer curta envergadura, isto é, o emprego de uma baliza cronológica reduzida; mas sim, que a narrativa lança mão do nome de agentes históricos e de detalhamentos políticos, por acreditar, assim, cumprir a função de evidenciar o contexto mais imediato ao qual Paulo Freire estava atrelado.

Início a narrativa em meados dos anos 1950 com o nascimento do que ficou conhecido por Terceiro Mundo.

2. Terceiro mundo e ajuda econômica externa (até 1958)

A divisão do mundo do pós-Segunda Guerra, parecia bem evidente: um bloco capitaneado pelos Estados Unidos da América (doravante, EUA) e outro liderado pela União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Se um país não se autodeclarava aliado de um, logo era acusado de o ser do outro. No entanto, como aponta Hobsbawm em seu célebre *A Era dos Extremos: o breve século XX, 1914-1991*, muitos dos posicionamentos perante a ordem mundial instaurada não eram de fato ideológicos, sendo, diversas vezes, agenciadas supostas alianças a fim de conseguir o apoio do lado oposto, como foi o caso da França em 1946, que declarou aos Estados Unidos que, se este não a ajudasse com sua crise de abastecimento, ela procuraria ajuda soviética (HOBSBAWM, [1994] 2012, p. 228).

Apesar de a Europa estar confortável com o apoio estadunidense tanto para sua reconstrução como para manter os países do centro do capitalismo unidos, houve

tentativas de, em pleno bloco capitalista, se criar um regime político orientado por valores cristãos que atenuariam a competitividade desenfreada e o materialismo mundano da acumulação na sociedade burguesa. Essa suposta Terceira Via (alternativa ao capitalismo e socialismo) era a democracia cristã, que foi inspirada em autores como Jacques Maritain, Emmanuel Mounier e o padre Lebreton²⁹, e que arrebanhou nações diversas, como a italiana, alemã, austríaca, belga e até a francesa (BOSI, 1994, p. 248; COELHO, 2000, p. 68-69). Isso sem contar o caso do Chile que será tratado posteriormente neste capítulo.

Porém, a democracia cristã, como Terceira Via, constituía uma alternativa dentro do bloco capitalista, operada como uma forma de manter o regime de acumulação e sociabilidade burgueses com pitadas de moralidade cristã, como a defesa da família tradicional, do amor ao próximo e da criação de um senso de comunidade (BOSI, 1994, p. 248). Muito mais próxima de uma Terceira Via foi a união dos países recém independentes, em meados do século XX, em uma conferência organizada por eles mesmos.

A Conferência de Bandung de 1955, sediada na Indonésia recém independente, reuniu vinte e nove países afro-asiáticos como membros³⁰ e convidou alguns como ouvintes, dentre os quais o Brasil, visando romper com o binarismo imposto pelos blocos da Guerra Fria. A ruptura, segundo os primeiros-ministros da Birmânia, do Ceilão, da Índia, da Indonésia e do Paquistão (organizadores), seria efetivada pela: promoção da cooperação entre os países afro-asiáticos; evidenciação e discussão das relações econômicas e culturais entre os países membros bem como os problemas de interesse particular de cada um (soberania nacional, questões raciais etc.); além da necessidade de assumirem uma posição conjunta frente ao mundo e ao colonialismo que ainda afligia inúmeros povos de seus continentes (ESCALERA, 1955, p. 95).

O maior receio na época nos jornais ocidentais, assim que anunciada a Conferência, foi que houvesse uma propaganda do bloco soviético para arrebanhar

²⁹ Autores estes lidos por Paulo Freire e citados, principalmente, em sua obra *Educação como prática da liberdade*. Para uma análise das contribuições de Maritain e Mounier no pensamento freiriano, vide ARAÚJO, 2015; BEISIEGEL, 1982; PAIVA, 2000; SOUZA, 2019.

³⁰ Foram eles: Afeganistão, Arábia Saudita, Birmânia, Camboja, Costa do Ouro (hoje, Gana), Ceilão (hoje, Sri Lanka), China, Egito, Etiópia, Filipinas, Iémen, Índia, Indonésia, Iraque, Irã, Japão, Jordânia, Laos, Líbano, Libéria, Líbia, Nepal, Paquistão, Síria, Sudão, Tailândia, Turquia, Vietnã do Norte e Vietnã do Sul (ESCALERA, 1955, p. 93; nota 1).

aliados (Ibid., p. 93). No entanto, a URSS não foi convidada, só se fazendo presente por meio de declarações enviadas em apoio ao evento e a alguns posicionamentos tirados pelos membros, como a defesa dos palestinos e das independências de outros países (Ibid., p. 100-102).

Nos sete dias de reunião em Bandung, foi levantada a importância: do intercâmbio de técnicos e especialistas entre os países participantes, bem como da criação de um fundo especial e do estabelecimento de bancos nacionais e regionais visando ao desenvolvimento econômico; e da intensificação do comércio entre os continentes membros (Ibid., 101-102). A ideia de não dependerem das metrópoles ou de qualquer um dos dois líderes da ordem mundial para se construírem como nações era a principal bandeira em abril de 1955 e seria retomada e aprofundada anos mais tarde na Conferência de Belgrado em 1961.

Mas por que não receber a ajuda dos líderes dos blocos? Primeiro: o contexto de ajuda econômica externa a países do que, em Bandung, ficou denominado como Terceiro Mundo (ou seja, não pertencentes ao Primeiro Mundo – bloco capitalista – nem ao segundo – bloco socialista), era muito diferente do que se consagraria na década de 1960. A URSS voltava sua atenção aos países subdesenvolvidos visando potenciais aliados somente após a ascensão de Khrushchov em 1953 e seu único pacote econômico aprovado até então foi para o Afeganistão³¹ em janeiro de 1954 (LOUREIRO, 2020, p. 42-43). Já os Estados Unidos estavam mais preocupados, até aquele momento, em financiar derrubadas de governantes nacionalistas e anti-imperialistas em diversos países, como aponta Donghi e Loureiro, do que em oferecer ajuda econômica (DONGHI, [1969] 2005; LOUREIRO, 2020, p. 46)³². Segundo: a aliança a um dos lados era encarada por alguns membros da Conferência, a exemplo do Ceilão, Turquia e Líbano, como um colonialismo, que atacava diretamente a soberania dos países que, recentemente, se libertaram do jugo de suas metrópoles (ESCALERA, 1995, p. 97). Assim, a estratégia seria se apoiarem mutuamente para seu autodesenvolvimento.

³¹ O Afeganistão era uma monarquia parlamentarista, que, a partir de 1953, com a ascensão de Mohammed Daoud Khan a primeiro-ministro, passa a investir em seu autodesenvolvimento, solicitando à URSS o financiamento para sua industrialização, bem como para a extração de petróleo e gás (BLOOD, 2001).

³² Agradeço à minha orientadora, profa. Dra. Carola Arregui, pela sugestão de melhora na formulação da presente frase.

Diante do aumento paulatino dos recursos soviéticos destinados à ajuda econômica aos países ainda não alinhados, que ocorreu logo após Bandung, os EUA decidiram, em 1956, realizar estudos para avaliar as possibilidades de programas específicos de ajuda econômica para os países terceiro-mundistas, como uma estratégia de, sobre eles, ampliar sua influência. Lembremos que, até meados dos anos 1950, a maioria esmagadora dos recursos de ajuda externa estadunidense se destinava à reconstrução da Europa do pós-guerra³³ (LOUREIRO, 2020, p. 44).

As conclusões dos estudos chegaram a Eisenhower, presidente estadunidense na época, em 1957 e apontaram uma mudança estratégica na orientação dos recursos a outros países. Para ampliar a influência estadunidense sobre o Terceiro Mundo e construir ou fortalecer a relação de interdependência com este, seriam necessárias a diminuição do financiamento militar e a ampliação da ajuda econômica de longo prazo. Esse recurso seria destinado a países que possuíssem melhores condições para empregá-los (Ibid., p. 45). Essas condições seriam por exemplo: a existência de uma economia nacional capaz de conter os desajustes causados pela transição para a modernização; a capacidade de mobilizar recursos para complementar a ajuda estadunidense; e a implementação de reformas estruturais, como a educação, agrária e política (Ibid., p. 52).

É evidente que a visão de desenvolvimento que embasava tais estudos tinha como pano de fundo uma concepção de História bastante questionável. Isso, porque consideravam o desenvolvimento como um caminho unilateral e ascendente rumo ao suposto estágio superior em que se encontravam os países da Europa e os EUA (Ibid., p. 53) e o desvirtuamento desse percurso poderia resultar no temeroso comunismo, haja visto os exemplos da URSS e China.

Os Estados Unidos acreditavam que o continente americano seria uma área livre para sua influência e, por isso, os recursos a ele destinados nem chegavam aos 2% de toda a ajuda externa oferecida pelo país ao mundo (Ibid., p. 43). Foi justamente o caso de Cuba que abalou a confiança do governo Eisenhower.

³³ Aqui, contei, mais uma vez, com as sugestões de minha orientadora para melhorar a formulação da frase.

3. Cuba: o ponto de inflexão (1953-1960)

Há menos de 200Km da costa sudeste estadunidense, a ilha de Cuba tinha sua história ligada à dos EUA desde o século XVI, quando os espanhóis exploraram os territórios na porção setentrional do continente americano. Porém, seria no século XX que suas ligações seriam rompidas e o laço que imbricava ambos passaria a não ser mais de contiguidade territorial³⁴, econômica e ideológica, mas sim, de oposição.

Jean-Paul Sartre, renomado filósofo francês, uma das principais referências freirianas e testemunha ocular das mudanças de Cuba pós 1959, argumentou que a ilha, em fins do século XIX, realizou sua guerra de independência contra a Espanha mais em função de uma ânsia para se aproximar das promessas da sociedade burguesa, como as ideias de liberdade econômica e política, do que, de fato, para se autogovernar (*apud* DELANO, 1962, p. 25-26). Porque, logo em seguida, caiu na rede estadunidense e passou a lhe servir:

Durante um século inteiro os cubanos tinham admirado os Estados sem reservas. Seus exilados tinham estudado de perto o livre jogo das instituições, da competição, o vínculo entre os direitos cívicos e o regime de propriedade. E quando, fortalecidos por esse exemplo, recomçaram a guerra, o que tinham tomado como modelo já não existia. Um liberalismo de fachada ocultava o imperialismo dos trustes, do qual iam ser as primeiras vítimas.

No começo, é preciso reconhecê-lo, os cubanos estavam encantados. Tudo começava como um conto de fadas: o açúcar se transformava em ouro! Foi necessário que transcorresse um quarto de século, que se desencadeasse a primeira crise econômica, para que a jovem nação saísse do seu encantamento. Vendidos a consumidores ianques por proprietários ianques, o açúcar ianque de Cuba se transformava em dólares assim que chegava aos Estados Unidos. Esses dólares voltavam mais numerosos do que ao partir e eram distribuídos entre os acionistas sob a forma de dividendos.

As terras inaproveitadas da ilha, sacrificadas não pela monocultura, mas pelo regime social que se fundava sobre ela, tinham sua contrapartida nos milhares de hectares bem cultivados em Ohio, em Utah e na Califórnia. Os cereais que não eram semeados na ilha, as plantas que ali não cresciam, eram cultivadas com esmero no continente: cobriam vastos espaços, toda uma Cuba continental que alimentava a outra, a insular.

Numa palavra: os norte-americanos vendiam produtos manufaturados em troca de matérias-primas ou semimanufaturadas. As contas se estabilizam em Washington, mas esses sábios equilíbrios encobriam cada vez menos a realidade. Havia uma troca incessante de mercadorias, mas em Cuba o dinheiro não aparecia, porque os norte-americanos não davam nada e levavam tudo. E em Washington crescia uma cifra negativa: a dívida cubana aumentava sem cessar.

Isto era Cuba até primeiro de janeiro de 1959. Tinha um padrão. Um só: um só empregador, um só vendedor, praticamente um só comprador, um só credor. Empenhava suas forças e cansava suas terras para produzir açúcar, na esperança cada vez mais vã de reconquistar a liberdade (*apud* DELANO, 1962, p. 26-27).

³⁴ Afirimo contiguidade territorial por haver, desde 1901, um dispositivo constitucional nos EUA (Emenda Platt), que os autorizava a tratar a ilha de Cuba como um protetorado, isto é, um Estado Independente pós-1898, que recebia a proteção e a influência estadunidense em suas políticas econômica e externa.

Essa liberdade viria apenas com o movimento revolucionário liderado por Fidel Castro pela derrubada do governo ditatorial subserviente aos EUA de Fulgencio Batista.

A fama do revolucionário já vinha desde 1953, quando, em 26 de julho, junto de seu irmão (Raúl) e alguns jovens universitários, tentou tomar o quartel de Moncada durante a madrugada, visando se apossar do arsenal de guerra e criar uma base física para seu movimento (DELANO, 1962, p. 33-35). Em seus conflitos contra o exército de Batista, o grupo teve muitas perdas e os que sobreviveram foram torturados e presos, alguns até, como o caso de Fidel, quase não tiveram a oportunidade de se defender perante os tribunais, sendo alvo de acusações na corte, enquanto permaneciam trancafiados em selas escuras (Ibid., p. 35-39).

Fidel, advogado de formação e excelente orador, construiu uma defesa para si próprio que servia a dois propósitos: publicizar os motivos que o levaram a iniciar o ataque a Moncada e expor o que pretendia fazer logo na sequência após sua vitória. Segundo suas palavras, Fidel Castro e o movimento revolucionário de 1953, almejavam: (1) tomar o poder; (2) industrializar o país por meio do financiamento do banco mundial; (3) fazer a reforma agrária para acabar com o arrendamento de terras por parte dos camponeses e com os latifúndios improdutivos; (4) promover cooperativas agrícolas com orientação técnica; (5) construir casas para a população; (6) reduzir o valor dos aluguéis das casas, isentando de impostos os imóveis que fossem alugados para fins de moradia; e (7) levar eletricidade a inúmeras famílias por meio de usinas nucleares (*apud* DELANO, 1962, p. 45-46). Não pediu anistia nem tratamento diferenciado. Clamava por ser encarcerado junto a seus colegas de movimento e, assim foi feito até que, em 1955, o governo Batista se deu conta do risco que corria com os insurgentes em território cubano e os anistiou e banuiu do país (Ibid., p. 52).

Do cárcere, Fidel, Raúl e outros foram a New York e lá fundaram oficialmente seu movimento, intitulando-o de “26 de julho” – uma homenagem à data de início da contestação a Batista (Ibid., p. 52). De lá, dirigiram-se ao México, onde conheceram o revolucionário médico argentino Ernesto (Che) Guevara e o coronel Alberto Bayo, ex-combatente na Espanha contra o regime de Franco. Aprenderam, com este último, a atirar, a se camuflar e demais táticas de guerrilha – tudo o que precisavam para retornar a Cuba e retomar a investida contra a ditadura lá vigente (Ibid., p. 54-55).

No início de dezembro de 1956, assim o fizeram, desembarcando no sudeste cubano e tomando posições em Sierra Maestra (Ibid., p. 55). Logo foram se espalhando e promovendo importantes alterações no local, que beneficiaram também a população, como a instalação de um hospital, de uma escola para as crianças e de uma rádio (Ibid., p. 60-61). Sustentando visivelmente, em consonância com a população do sudeste de Cuba, que aquele território, agora, encontrava-se *livre* de fato.

Em julho de 1957, Carlos Tenório, um repórter brasileiro, registrou sua entrevista com Raúl Castro, ocasião em que lhe perguntou o que pretendia o Movimento “26 de julho”. Recebeu, como resposta, que

É sempre difícil resumir um programa de ação revolucionária, que compreende toda uma nova estrutura econômica e social [...]. Poderíamos dizer: garantir ao cidadão o pleno desfrute de todos os direitos humanos e políticos. E mais: reforma agrária, proscrição do latifúndio, desenvolvimento da cultura nacional e, na ordem internacional, plena soberania (*apud* DELANO, 1962, p. 62-63).

Em seguida, Tenório lhe indaga: “Há quem acuse o movimento de vocês de comunista. O que diz a isso?” (Ibid., p. 63). E a resposta lhe vem na sequência:

Se nós fôssemos comunistas, com um movimento organizado como é o 26 de julho e geograficamente colocado às costas dos Estados Unidos como está a Ilha de Cuba, creio que a Rússia não hesitaria em nos dar ajuda financeira. Mas todo o mundo sabe que nos faltam precisamente armas e não as temos porque nos falta dinheiro. No dia em que tivermos armamentos suficientes, Batista não dura uma semana. Mas a luta de Cuba é só nossa e não admitimos intervenção estrangeira de nenhuma espécie (Ibid., p. 63).

Em 1957, uma das principais defesas dos revolucionários era a efetivação da Constituição cubana, tanto que Tenório indagou Raúl se ele ou seu irmão pretendiam se candidatar à presidência após vencerem Batista e o revolucionário lhe respondeu que não poderiam, porque “Eu e Fidel, segundo a Constituição, não temos idade para pretender a candidatura presidencial” (Ibid., p. 64).

Devido ao aumento significativo da popularidade do “26 de julho”, o ditador cubano decide enfrentar militarmente Sierra Maestra. Porém, mesmo com superioridade numérica (inicialmente, 40 mil soldados contra 300 revolucionários, em sua maioria, camponeses e operários), Batista não conseguiu vencer os combates, isso, porque não só os civis cubanos, mas os soldados do governo foram percebendo as diferentes formas de tratamento que o Movimento “26 de julho” empreendia quando fazia prisioneiros. Enquanto o Exército da ditadura torturava e matava, os revolucionários realizavam procedimentos médicos e os tratavam com humanidade (DELANO, 1962, p. 68). Aos poucos, foram conquistando aliados dentre seus

prisioneiros que não só lhes forneceram informações de grande valia das táticas do inimigo, como operavam, via rádios de comunicação, instruções falsas para as tropas de Batista para que se posicionassem de forma a favorecer o ataque dos revolucionários ou que soltassem os suprimentos, via aviões, em regiões nas quais o Movimento conseguiria interceptá-los (Ibid., p. 68-69).

As vitórias para os revolucionários permitiram que eles fossem avançando sobre o território até o noroeste, onde estava a cidade de Havana, capital. Os combates tomaram lugar ao longo de 1958, até que, em primeiro de janeiro de 1959, Havana é tomada pelo Movimento e sobem ao poder os revolucionários. Oficialmente, à frente do Poder Executivo foram colocados Manuel Urrutia (presidente), advogado, que ficaria poucos meses por se colocar, declaradamente, anti-URSS, e Miró Cardona (primeiro-ministro), político de carreira que logo foi substituído por Fidel Castro, após este último ganhar grande prestígio com a convocação de jornalistas do mundo todo para que fossem a Cuba desmistificar os boatos que circulavam a respeito da revolução (Ibid., p. 70-71).

Na imprensa dos países aliados dos Estados Unidos, veiculavam-se boatos de que Fidel e outros fuzilavam compulsivamente todos os opositores – uma possível tentativa de reavivar na memória coletiva o que foram as denúncias do regime de Stalin no XX Congresso do Partido Comunista da União Soviética³⁵. No entanto, Fidel demonstrava, para os jornalistas, em 1959, que a base do júri era popular e as sanções também por ele eram estipuladas (Ibid., p. 73-74). Com isso, objetivava estancar a onda de vingança que ainda assolava o povo cubano, vítima de anos de ditadura e, assim que os principais assassinos de Batista fossem julgados, os fuzilamentos cessariam, como, de fato, aconteceu (Ibid., p. 74).

Os Estados Unidos foram um dos países mais interessados nos acontecimentos em Cuba, sobretudo, porque o Movimento “26 de julho” retirou do poder de um de seus principais aliados e tinha, agora, como presidente do Banco Nacional de Cuba, Ministro da Economia e Ministro da Indústria e do Comércio, o famoso Che Guevara, médico revolucionário fichado em diversos países da América Latina (Ibid., p. 127). Muito, provavelmente, por esse motivo, os jornalistas perguntaram a Che sobre os boatos de infiltração das ideias comunistas na revolução feita, e ele respondeu:

³⁵ Para maiores comentários acerca da denúncia dos crimes do regime stalinista, vide a seção 7 do ensaio A nesta dissertação.

Se comunismo é lutar por reforma agrária capaz de limitar ou extirpar as garras do latifúndio; se comunismo é combater a tirania na América; se comunismo implica em não concordar e rebelar-se contra a exploração dos camponeses; se comunismo é pretender justiça, liberdade e respeito ao direito de todos; se comunismo quer dizer, enfim, que quem tem mais dólares tem necessariamente o direito e a obrigação de dominar e escravizar povos e nações – então não me importo. Que continuem a me chamar de comunista. Não me interessa e não me agradaria contestar essa gente, os que pensam e dizem isso. Porque, nesse caso, devo realmente ser comunista (*apud* DELANO, 1962, p. 78).

Ainda em 1959, viriam a público as decisões do governo pós-revolução, o que, para alguns jornalistas, seriam sinais de uma perspectiva comunista que demandava atenção, para outros, uma forma de Cuba de autodeterminar enquanto nação. Isso, porque as medidas tomadas naquele ano visavam à concretização das promessas de Fidel Castro anunciadas em sua defesa anos antes, quando fora preso pelo ataque a Moncada. Reduziram-se os aluguéis em 50%, o que afetou diretamente os bancos estadunidenses que eram donos de milhares de imóveis residenciais na ilha (DELANO, 1962, p. 78-79); e fez a reforma agrária, vinculando imediatamente refinarias de açúcar a cooperativas de produtores, fazendo frente direta ao latifúndio monocultor característico da colonização no continente americano (*Ibid.*, p. 80).

Além disso, enquanto o governo Eisenhower aguardava por um estudo específico sobre a economia cubana, visando ao fornecimento de ajuda econômica, o governo revolucionário assinou um convênio com a URSS para financiamento de diversas mudanças na ilha e para compra de uma cota fixa de parte de sua produção açucareira entre 1960 e 1964 (*Ibid.*, p. 83). Esse financiamento soviético foi destinado, para o desprazer estadunidense, à nacionalização da extração de petróleo (que, historicamente, estava nas mãos de empresas dos EUA), da telefonia e da eletricidade (*Ibid.*, p. 84). Esse contexto enfureceu o governo Eisenhower que, em 1960, deixou de comprar parte significativa de sua cota anual do açúcar cubano, o que logo foi respondido por Khrushchov:

Se a América do Norte se nega a comprar o açúcar cubano, nós o compraremos gostosamente porque ao nosso povo, como aos povos de todos os países, agradam as coisas doces. Se os norte-americanos não querem comer o açúcar cubano, os soviéticos o comerão gostosamente e com o dinheiro obtido na venda do açúcar os cubanos comprarão as mercadorias de que precisam na URSS e em outros países socialistas (*apud* DELANO, 1962, p. 85).

Eis que jornais, no mundo todo, passaram a veicular a tese de que, devido à resposta rude do governo estadunidense às ações de Cuba, a ilha caíra nas mãos dos soviéticos. O próprio candidato à presidência do Brasil ligado à direita conservadora (Jânio Quadros) defendia, em seus comícios, que Cuba precisava ser

compreendida, pois estava em busca de sua autodeterminação (DELANO, 1962, p. 86). A tese dividia os intelectuais. Theodore Draper, jornalista de direita dos EUA preferia argumentar que:

Fidel Castro e seus assessôres jamais foram vítimas inocentes das circunstâncias; eles sempre foram o motor dessa revolução que está em movimento contínuo; alegaram um movimento ou outro para fazer o que desejavam fazer; aumentaram incessantemente seu poder tomando a iniciativa contra seus inimigos, aproveitando implacavelmente a vantagem. Um líder revolucionário não trai o caráter fundamental de sua revolução porque as companhias petrolíferas norte-americanas recusam refinar petróleo ou porque os Estados Unidos suspendem uma cota de açúcar que tem sido atacada como *símbolo do colonialismo*. Não, Castro e seu grupo não estiveram meramente reagindo aos movimentos norte-americanos, como se fossem títeres norte-americanos, como se os Estados Unidos sempre puxassem os fios que o forçavam a fazer o que não desejavam fazer; ou ir aonde não queriam ir. Essa interpretação da revolução de Castro nem sequer faz justiça ao seu líder; priva-o do domínio verdadeiro sobre a sua própria revolução. Talvez haja outras maneiras de explicar por que motivo Castro traiu a revolução democrática, e uma delas consiste em culpar os Estados Unidos, mas a traição não deixa de ser traição. Creio que a verdade deve ser procurada em outro lugar; na vida interior e no dinamismo do fidelismo. Apenas os ingênuos podem ainda crer que Fidel Castro caiu numa armadilha, armada pelos comunistas, ou que desistiu da trilha democrática porque os Estados Unidos não lhe deram apoio suficiente durante seus primeiros meses de governo. Os comunistas e Fidel dirigiram-se em para o outro, ambos com os olhos abertos, cada qual preenchendo uma necessidade do outro. A *teoria da armadilha* atribui a Fidel uma credulidade muito pouco justa (*apud* DELANO, 1962, p. 88-89; grifos do autor).

Tal posicionamento seria reforçado com as provocações de Fidel aos Estados Unidos em seu discurso em Havana no dia 27 de novembro de 1960, quando esperava, da administração do recém-eleito John F. Kennedy, o abandono da “linha torpe e estúpida que os norte-americanos seguiram conosco [até o momento] [...]”. Vamos ver se com a nossa política de alfabetização agora empreendida em Cuba, Kennedy também se alfabetiza, politicamente” (*apud* DELANO, 1962, p. 80).

4. Estados Unidos da América, 1961

O ano de 1961 é marcado, para o que aqui nos interessa, por mudanças no cenário político estadunidense e brasileiro. Assumem, respectivamente John F. Kennedy e Jânio Quadros. O primeiro buscará conter ao máximo o avanço dos aliados de seu inimigo na Guerra Fria, já o segundo representa um posicionamento multifacetado: independente das clássicas legendas do sistema partidário brasileiro, o qual criticava abertamente, congregando interesses múltiplos no período; e independente dos blocos, estabelecendo relações com ambos os lados (BENEVIDES, [1981] 1982; HOBBSAWM, [1994] 2012, p. 234). Sobre Quadros, trataremos no próximo item. Passemos, então, ao primeiro.

Assim que assume, Kennedy traz renomados intelectuais de Harvard (onde também estudara – DELANO, 1962, p. 130) para compor seu governo, dentre os quais Arthur Schlesinger Jr., que realizou viagens de prospecção pela América Latina (LOUREIRO, 2020, p. 53). Em uma delas, visitou o Brasil, passando mais tempo na região Nordeste, onde ficou impressionado com a pobreza e demais expressões da “questão social”, como a desigualdade social e os governos locais autoritários. Acreditava que aquelas condições poderiam levar o Nordeste brasileiro a uma ebulição tal qual a de Cuba e os Estados Unidos perderiam o maior e mais forte aliado no Terceiro Mundo em seu próprio continente (LOUREIRO, 2020, p. 54).

A hipótese de Schlesinger Jr. despertou a atenção do governo Kennedy que logo encomendou um estudo específico sobre a América Latina, coordenado pelo ex-embaixador dos EUA no Brasil no final dos anos 1940, Adolf Berle. As conclusões divulgadas ao governo seguiam aquelas já anunciadas a Eisenhower anos antes: a da necessidade de se “conciliar um programa de ajuda econômica de longo prazo para a América Latina com medidas de ‘autoajuda’ a serem implementadas pelos próprios países da região” (Ibid., p. 55). Dessa vez, a ideia era estimular também acordos entre os países que receberiam ajuda, o que perfazia uma forma de atender o que foi levantado em Bandung para os casos da África e Ásia.

O financiamento estadunidense recairia sobre o estímulo à industrialização e a efetivação de reformas distributivas, como a agrária³⁶, o que foi anunciado em março de 1961 como uma aliança dentro do Ocidente para o progresso (Aliança para o Progresso). É óbvio que esse progresso, como já apontei, seguiria sob a tutela estadunidense e a ajuda econômica seria mediada, conforme Loureiro (2020), pelo posicionamento ideológico dos governos nacionais, o que, no caso do Brasil, será uma questão, pois os Estados Unidos não simpatizaram com a ascensão de Goulart no final do mesmo ano, e optaram por se comunicar diretamente com as unidades federativas.

³⁶ A reforma agrária, em diversos países latino-americanos, nos anos 1960, foi planejada e financiada com a ajuda estadunidense, pois ela consistiu num palco de disputa entre as vertentes: desenvolvimentista nacionalista, que buscava alterar a estrutura fundiária de seus países, romper com a elite beneficiária do latifúndio improdutivo e, conseqüentemente, abalar a relação de dependência dos EUA; a revolucionária, que, inspirada na Revolução Cubana e na Chinesa, sobretudo, almejava implantar o socialismo; e a tecnicista, que, financiada pelos EUA, manteve a estrutura de poder interna dos países latino-americanos, bem como aprofundou a sua dependência via importação de tecnologia e conhecimentos. Para uma discussão detalhada sobre essas vertentes, vide VASCONCELOS, 2020.

Segundo o discurso do presidente estadunidense, a Aliança para o Progresso visava “satisfazer as necessidades da população americana por casa, trabalho e terra, saúde e escola”, termos estes pronunciados tanto em inglês quanto em espanhol como uma tentativa de elevar a receptividade do programa (LOUREIRO, 2020, p. 56). Kennedy argumentava que queria transformar a década de 1960 em uma “década histórica de progresso democrático” – o que sabemos que não se concretizou já que houve diversos (dezesseis) golpes de Estado na América financiados pelos próprios EUA sob Kennedy e seu sucessor (Ibid., p. 57 e 63).

Para receberem a ajuda econômica, os países latino-americanos deveriam formular planos de longo prazo, visando seu próprio desenvolvimento a partir de mudanças estruturais. E submetê-los a uma comissão de economistas responsáveis pelo programa que emitiriam um parecer ao governo estadunidense, que deferiria ou não o pedido, a quantia a ser liberada e onde colocar os recursos (Ibid., p. 60). Os princípios da Aliança enunciados em março de 1961 serviriam de *norte* (tanto no sentido de direção quanto de guinada ao alinhamento aos EUA) para a elaboração dos planos. Estes perfaziam os seguintes: 1. garantir substancial crescimento econômico com taxa anual de 2,5% de crescimento per capita; 2. promover distribuição mais igualitária de renda; 3. diversificar estruturas econômicas nacionais, tornando-as menos dependentes da exportação de alguns poucos produtos; 4. acelerar processo de industrialização; 5. aumentar o nível de produtividade da agricultura; 6. estimular a reforma agrária; 7. acabar com o analfabetismo, garantindo, no mínimo, seis anos de educação para todas as crianças; 8. aumentar a expectativa de vida em pelo menos cinco anos (água e saneamento); 9. construção de moradias de baixo custo; 10. garantir estabilidade dos preços; 11. fortalecer acordos de integração regional latino-americana (*apud* LOUREIRO, 2020, p. 58).

Tendo em vista esse cenário, fica fácil de compreender por que poucos planos foram submetidos e, menos ainda, aprovados. O governo Kennedy, ao reconhecer a falência do programa, pede uma reestruturação que foi sugerida por dois expoentes latino-americanos que muito fizeram pela industrialização no continente: Lleras Camargo, então, presidente da Colômbia, e Juscelino Kubitschek, na época, ex-presidente do Brasil. Ambos emitiram um parecer a Kennedy solicitando que a avaliação fosse feita por um comitê multilateral que deferiria ou não os pedidos. Isso foi atendido, no entanto, caberia, ainda ao governo estadunidense, a decisão sobre a quantia e o destino dela (Ibid., p. 61).

Dessa forma, os Estados Unidos perpetuam a ajuda externa em benefício próprio do ponto de vista econômico e geopolítico como uma forma de recompensa aos governos subservientes ou até como uma estratégia de estímulo ao alinhamento ao bloco capitalista. Isso ficou visível quando, na segunda metade de 1961, aconteceu a Conferência de Belgrado, uma iniciativa liderada por Egito, Gana, Índia, Indonésia e Iugoslávia (GUIMARÃES; ARAUJO, 2018, p. 54)³⁷.

Essa conferência reavivou os posicionamentos de Bandung e contou com a participação de países que, em 1955, lutavam por sua independência³⁸. Destacamos a inclusão da América Latina no conjunto de territórios terceiro-mundistas que foi sancionada com a participação de Cuba como membra oficial do encontro. Essa presença incomodou e muito os EUA que logo trataram de incumbir o Brasil (que, na época, recebia ajuda externa) de aceitar o convite de ouvir e vigiar as ações cubanas para que não houvesse influência do bloco soviético sobre os membros via propagandas (BENEVIDES, 1976).

O Brasil, na época, parlamentarista sob Goulart, recusa-se a fazer tal ação, assumindo um posicionamento em consonância com o governo que deixara o país há menos de um mês (o de Quadros): o respeito à autodeterminação de Cuba.

O objetivo de Belgrado era garantir que os países do Terceiro Mundo pudessem ficar fora da influência dos blocos da Guerra Fria, o que seria possível se eles se ajudassem mutuamente (GUIMARÃES; ARAUJO, 2018, p. 55). Um dos maiores receios dos conferencistas era o de que estourasse a Terceira Grande Guerra e que a destruição não cessasse, por isso, uma das defesas da reunião foi a da promoção da paz mundial e a garantia e proteção das soberanias nacionais (Ibid., p. 55).

A defesa da soberania nacional era uma questão bastante complicada no contexto da Guerra Fria, pois muitos dos discursos nacionalistas, sobretudo na América Latina pós Revolução Cubana, poderiam ser interpretadas, dentro do bloco capitalista, como indícios de aproximações do lado soviético. Tendo em vista a importância do entendimento desse tema para a construção desta dissertação,

³⁷ Agradeço à minha orientadora pela ajuda na reformulação deste parágrafo.

³⁸ Participaram de Belgrado (1961): Afeganistão, Arábia Saudita, Birmânia, Camboja, Ceilão (hoje, Sri Lanka), Etiópia, Gana, Iêmen, Índia, Indonésia, Iraque, Líbano, Nepal, Sudão – que estiveram em Bandung (1955); Argélia, Chipre, Congo, Cuba, Guiné, Mali, Marrocos, Somália, Tunísia e Iugoslávia – membros acrescidos (GUIMARÃES; ARAUJO, 2018).

passemos para os casos brasileiro e chileno dos anos 1960 e sua relação com a trajetória político-pedagógica de Paulo Freire.

5. O teatro da política no Brasil, 1961-1964

Discursos em defesa: (1) de um moralismo da classe política, sobretudo do Legislativo, desqualificada como um bando de ociosos; (2) de uma empreitada anticorrupção; e (3) do suposto posicionamento acima das classes para proteger o Brasil, apelando para a inserção, no aparelho de Estado, de chefes das Forças Armadas, não são criações do governo de nossos dias. Eles já foram vociferados, décadas atrás, por um professor de ginásio de Língua Portuguesa, formado em Direito, que, apesar de, em título, ter o mesmo curso superior e profissão que Paulo Freire (seu contemporâneo) tinha, diferenciou-se e muito deste último (BENEVIDES, [1981] 1982, p. 11-12, 30 e 38).

Jânio Quadros, presidente do Brasil em 1961, foi eleito com 5.636.623 votos, em um pleito ao qual compareceram 80% do eleitorado – cenário bastante distinto do anterior para o qual 60% deste último fez manifestar sua escolha dentre o conjunto de possibilidades institucionais (Ibid., p. 28). Quadros representava a falência do sistema partidário brasileiro que teve, por este candidato, (1) sua legitimidade atacada com os deboches e críticas ferrenhas à política como carreira, bem como (2) suas contradições expostas; haja vista a estratégia janista de cooptar a população por meio de discursos inflamados, esvaziados de projeto e que traziam à baila muitos temas que o senso comum propagava, e que ainda não haviam ganhado defesa no aparelho de Estado, como a necessidade de acabar com a suposta “mordomia” dos funcionários públicos (Ibid., p. 20, 38 e 45-46). Com essa última crítica, Jânio atacava, ao mesmo tempo, o legado do governo de Juscelino Kubitschek (doravante, JK) que hiperdimensionara o Estado brasileiro, visto, na época, como principal responsável pelo financiamento do desenvolvimento nacional (BENEVIDES, 1976).

Em sua corrida para a presidência, o professor de ginásio derrotava em 1960, um candidato tradicional de São Paulo, Ademar de Barros, que, a propósito, era um antigo adversário seu, igualmente derrotado em 1954 em eleições estaduais; e o

candidato da aliança varguista PSD³⁹-PTB⁴⁰: o marechal Teixeira Lott – conhecido por ter sido o Ministro da Guerra que, ao perceber o golpismo de Café Filho (vice de Vargas) e do presidente da Câmara dos Deputados, Carlos Luz, deu um golpe para garantir que o candidato eleito para a presidência na época, Kubitschek, assumisse como pregava a Constituição (Ibid., p. 13). Lott não gozava de apelo popular nem mesmo com seu recurso discursivo ao anticomunismo e à defesa da ordem democrática nacional (Ibid., p. 23). A população estava insatisfeita com o aumento dos custos de vida, muito em razão das contradições do Plano de Metas de JK, que não resolveu os problemas do abastecimento (alimentação) e da Educação (seja o analfabetismo ou as vagas no ensino superior) por falta de destino de recursos, já que juntas não somavam nem 8% das verbas programadas (Cf. FARO, 2002, p. 85). Sem mencionar a queda progressiva do preço do café (principal commodity brasileira) nos anos 1950, o que foi, no governo Kubitschek, motivo para ampliar a contração de empréstimos de dólares estadunidenses, chegando a dívida externa ao valor de US\$ 718,8 milhões (LOUREIRO, 2020, p. 81). O efeito colateral disso foi uma inflação gigantesca no país e o comprometimento de mais de 50% do valor arrecadado com as exportações para quitar a dívida (Ibid., p. 81). A impopularidade de Lott e sua ligação com JK causavam um sentimento negativo no eleitorado, o que Jânio Quadros soube utilizar para se promover, enquanto atacava seu adversário (BENEVIDES, [1981] 1982, p. 19-20).

Além do anticomunismo e das defesas já expressas neste texto, Quadros pregava por uma atitude independente diante os blocos da Guerra Fria, o que despertou o apoio de dissidentes do PTB, os socialistas, e do Partido Trabalhista Nacional, que o apoiaram por acreditar que, mesmo com impurezas, poderiam daquela água beber, já que o combate à corrupção era importante porque atacava as bases da dominação de classe vigente no Brasil, acenando para a defesa dos interesses da classe dominada (Ibid., p. 13 e 17).

Tais interesses seriam também visados pelo vice-presidente eleito para Quadros: o famoso ex-Ministro do Trabalho varguista que aumentara o salário-mínimo em 100% e vice de JK – João Goulart (o Jango). A aliança Jan-Jan (Jânio e Jango)

³⁹ O Partido Social Democrático estava associado a industriais, banqueiros e latifundiários enriquecidos no primeiro governo Vargas (SKIDMORE, [1982] 2007, p. 280).

⁴⁰ O Partido Trabalhista Brasileiro captava os votos dos operários e dos setores urbanos burgueses (SKIDMORE, [1982] 2007, p. 280).

foi ganhando, ao longo da campanha para 1961, força nos sindicatos e entre a população em geral, devota ainda da figura de Vargas e não, necessariamente, do petebismo. Na verdade, no Brasil, a representação política se fazia (e, talvez, ainda se faça) por uma mediação personalista e não partidária, haja visto que o Marechal Teixeira Lott não venceu a disputa pela presidência, mas Goulart chegou a ser eleito e, no ano de 1962, diversas figuras locais do PTB foram eleitas para o Congresso, chegando a ocuparem quase um terço dos assentos (116 de 409 – Ibid., 21).

Jânio já não possuía maioria no Congresso quando assumiu em 1961 e ainda criara, devido à sua campanha de ataque ao Legislativo, muitos inimigos. Devemos ressaltar também que sua forma de governar não lhe favorecia a cooptar deputados para si, pois tratava o aparelho de Estado de forma privada, desrespeitando procedimentos consolidados da burocracia, enviando “bilhetinhos” a seus ministros e encarando o Poder Executivo como encarnado apenas em sua pessoa, cabendo aos demais executarem seus comandos (Ibid., p. 32 e 39). Sem mencionar que muitos membros de sua equipe eram homens de destaque nas Forças Armadas e não políticos experientes (Ibid., p. 36).

O desrespeito à institucionalidade do fazer político no cargo de presidente e os comentários negativos ao Legislativo despertaram em alguns deputados, sobretudo em Raul Pilla, presidente do Partido Liberdade, a necessidade de fazer algo. Ele articulou uma comissão, no interior do Congresso, para a defesa da integralidade das funções parlamentares e para evitar perdas ainda maiores do vínculo entre a Casa e a população (Ibid., p. 38). E será esse conjunto de políticos que pressionará pela implantação do sistema parlamentarista, enquanto Jango estava em viagem diplomática na China.

O autoritarismo janista associava-se à defesa de uma política externa independente dos blocos da Guerra Fria. Quadros e seu Ministro Afonso Arinos defendiam a solidariedade aos movimentos de emancipação de nações do Terceiro Mundo, o estabelecimento de vínculos comerciais e diplomáticos com países tanto do bloco capitalista quanto socialista, bem como apoiavam a autodeterminação do povo cubano e, para isso, até: (1) desaprovaram a iniciativa estadunidense de invadir a ilha e (2) se recusaram a entrar na Conferência de Belgrado a fim de vigiar a reunião e os representantes cubanos (Ibid., p. 60, 66 e 70).

O fim do governo janista deu-se com a condecoração do presidente do Banco Nacional de Cuba, Ministro da Economia e Ministro da Indústria e do Comércio do

referido país – o famoso Che Guevara –, com a Grã-Cruz da Ordem Nacional do Cruzeiro do Sul. Essa insígnia simboliza a mais elevada condecoração ofertada pela República brasileira a estrangeiros e foi conferida a Guevara no dia seguinte (19 de agosto de 1961) após sua fala na primeira reunião em Punta del Este (Uruguay), na qual o revolucionário criticou abertamente as alocações dos recursos de instituições multilaterais aos países latino-americanos, que não visaram diretamente à industrialização destes (JÂNIO..., 1961). Guevara chegou a dizer que:

A melhoria das condições sanitárias da América Latina é, sem dúvida, importante. Deve ser, aliás, importantíssima. Fizemos uma análise dos empréstimos concedidos pela Banco Interamericano de Desenvolvido. Dos 120 milhões de dólares emprestados por este órgão, no último ano, 40 milhões, ou seja, a terça parte, corresponde a créditos para obras desse tipo: habitações, aquedutos, esgotos, etc. Pelo que vejo, está-se pensando em fazer da latrina uma coisa fundamental. Isto melhora as condições sociais do pobre índio, do pobre negro, do pobre indivíduo que jaz numa condição subumana: *vamos fazer-lhes latrina; depois, vamos educá-los para que aprendam a mantê-las limpas; atingida esta meta, eles poderão gozar dos benefícios da produção*. Porque é de se notar, senhores delegados, que o tema da industrialização não figura na análise dos técnicos. Para os técnicos da *Aliança para o Progresso*, planificar corresponde a planificar latrinas. O resto, quem sabe como se fará! (*apud* DELANO, 1962, p. 160; grifos do autor).

A fala do ministro cubano, provavelmente, ressoou na delegação brasileira na reunião, que tinha a missão de sondar se a reunião era de fato econômica e não apenas uma estratégia do bloco capitalista para guiar política e ideologicamente os governos das Américas (DELANO, 1962, p. 159). Quadros, como já simpatizava com a autodeterminação de Cuba mesmo antes do triunfo da Revolução, fez o convite a Guevara para se dirigir a Brasília após o término da reunião, que o aceitou. A condecoração foi encarada negativamente tanto pelas esquerdas brasileiras que viram como uma provocação o revolucionário ser condecorado por um anticomunista, autoritário de direita, quanto pelos Estados Unidos, que levantaram a hipótese de o Brasil estar assumindo uma posição pró-URSS no jogo da Guerra Fria (BENEVIDES, [1981] 1982, p. 72). A “cereja do bolo” foi colocada no dia 21 de agosto de 1961, quando o governo janista cassou as concessões da Hanna Mining Company, empresa estadunidense que operava em solo nacional desde 1958 com a extração de minério de ferro em Minas Gerais (CORRÊA, 2009). Ela era uma competidora imbatível diante da nacional Companhia Vale do Rio Doce. Sua renúncia veio, praticamente, logo depois.

Jânio Quadros deixa o cargo em 25 de agosto de 1961, quatro dias depois do conflito com a Hanna. Apesar de o artigo 79 da Constituição de 1946 (vigente no

período) deixar expresso que a presidência passaria para o vice (Jango), instaurou-se no Legislativo um intenso debate (SKIDMORE, [1982] 2007, p. 252). A preocupação já era grande em 1960 quando o nome de João Goulart foi eleito, mas, agora, ele seria o presidente, o que, de fato, representava que o fantasma de Vargas ainda assolava a política nacional e as mentes da elite (Ibid., p. 261).

Jango foi, em poucos dias, pintado, por parte da imprensa, como um agitador de massas e comunista e, obviamente, sua estada na China não lhe favorecia na contra-argumentação. Não só o Congresso estava em debate como também as Forças Armadas – convocadas, desde Jânio Quadros, a participarem do aparelho de Estado. Havia uma ala favorável ao parlamentarismo proposto por Pilla e outra, encabeçada pelo famoso Marechal Teixeira Lott, que defendia que impedir Goulart de assumir o cargo com plenos poderes seria renunciar aos princípios constitucionais, portanto, seria ferir a democracia brasileira (Ibid., p. 259).

No dia 02 de setembro de 1961, a emenda que instituía o sistema parlamentarista no Brasil foi sancionada pelo Congresso, sendo que só foi apoiada formalmente por todos os ministros de então dias depois, pois parte dos militares no poder não estava certa da eficácia da saída parlamentar para a crise (Ibid., p. 260). A emenda previa um tempo de funcionamento do novo regime, já que, agendara, para 1965, um plebiscito para averiguar a opinião popular sobre como o Brasil deveria seguir politicamente (Ibid., p. 269).

Entre setembro de 1961 a janeiro de 1963, Jango vai tentar provar sua respeitabilidade perante a classe dominante e ganhar o apoio popular (Ibid., p. 264). Em abril de 1962, vai a Washington finalizar as negociações da ajuda externa estadunidense para o Nordeste (Ibid., p. 265). Lá, ele reafirma a independência do Brasil perante os blocos da Guerra Fria, porém, descarta a neutralidade ao firmar oposição ao governo de Fidel Castro (Ibid., p. 265). A independência na política externa nacional era sustentada pelo Ministro de, então, San Tiago Dantas, que sucedeu a Arinos após a demissão deste com a saída de Quadros. E será, por meio da parceria com ele, que Jango provocará uma crise política no interior do parlamentarismo, se utilizando do próprio jogo político.

Como, na época, a decisão final sobre a nomeação dos Ministros era incumbência do Congresso Nacional, cabendo, ao presidente, apenas a indicação, Jango decidiu radicalizar na indicação de Dantas para Primeiro-Ministro após a renúncia de Tancredo Neves em junho de 1962. Digo “radicalizar”, porque Dantas

possuía apoio popular e apoiaria muito mais as decisões do presidente do que servir de mediador do controle do Legislativo sobre o Executivo como seu antecessor (Ibid., p. 267-268). Assim, o Congresso nega o indicado. O presidente, diante do ocorrido, sugere Moura Andrade, presidente do Senado, que é aprovado, porém, renuncia, praticamente, na sequência (48 horas depois) (Ibid., p. 268). Instaure-se um impasse.

Enquanto isso, só aumentavam as greves pelo país das lideranças sindicais urbanas, pressionando ou pela nomeação de Dantas ou que se resolvesse logo a crise. A situação de fragilidade foi acompanhada de uma série de saques a armazéns e demais estabelecimentos, já que o Brasil enfrentava uma crise de abastecimento, como os demais países latino-americanos, demandando reformas estruturais (Ibid., p. 269).

Os congressistas retomaram as velhas acusações à figura de Jango, atribuindo-lhe a responsabilidade pelo ocorrido devido à suposta manipulação da população (Ibid., p. 269). E decidiram aprovar logo o próximo Primeiro-Ministro.

Prometendo combater a inflação e a escassez de alimentos, Jango nomeia um político regional do Rio Grande do Sul (sua terra natal e seu berço político), Brochado da Rocha, que foi aprovado pelo Legislativo. Brochado monta o novo Ministério com as demais aprovações e solicitou a antecipação do plebiscito de 1965. Enquanto se dava a discussão sobre o tema na esfera institucional, Jango solicitou alterações no Ministério, indicando nomes, junto a Brochado, de militares; o que, para Skidmore ([1982] 2007, p. 271), corroborou para a elevação do prestígio do presidente no interior das Forças Armadas. o efeito das nomeações veio na sequência com grupos de militares escrevendo manifestos em apoio à antecipação do plebiscito (Ibid., p. 271).

A presidência do Congresso adianta para abril de 1963, o que não agradou o Legislativo como um todo. Havia grupos que queriam a consulta pública para fins de 1962, incluindo o próprio Primeiro-Ministro, que, segundo Skidmore, para pressionar ainda mais o jogo entre os Três Poderes, renuncia (Ibid., p. 271). A nova data do plebiscito agradou mais os diversos grupos: 06 de janeiro de 1963 (Ibid., p. 272).

O resultado da consulta trouxe de volta todas as atribuições que Jango teria sem o golpe parlamentarista de dois anos antes, porém, o cenário político, do Executivo estadual não lhe favorecia, pois em outubro de 1962 foram eleitos dez governadores sendo que, para os demais (onze estados), o mandato ainda vigorava, já que foram eleitos no pleito em que Jânio Quadros venceu (LOUREIRO, 2020, p.

71). No final de 1962, foram eleitos muitos governadores antigetulistas do PSD e da UDN⁴¹ (SKIDMORE, [1982] 2007, p. 273). E, com eles, Jango teve de negociar para realizar as intervenções necessárias para o desenvolvimento das economias regionais (Ibid., p. 285).

Não é de se estranhar, nesse cenário de fragmentação política no interior da República brasileira e de certa aversão ao presidente, que os Estados Unidos da América atuaram em favor de uma comunicação direta com as unidades federativas do Brasil. Na região Nordeste, que é o destaque para a presente pesquisa devido à atuação de Paulo Freire nela, os EUA vão se corresponder diretamente com o Rio Grande do Norte de Aluísio Alves, eleito em outubro de 1960 pelo PSD e, declaradamente, antissoviético (LOUREIRO, 2020, p. 87). Outro estado que merece destaque é Pernambuco, que, em 1958, elegera Cid Sampaio e, em 1962, escolhera Miguel Arraes (Ibid., p. 88).

Cid Sampaio ficou famoso por estar à frente do Centro de Indústrias do Estado de Pernambuco e organizar, dentre as ações para o setor industrial nos anos 1940 e 1950, o Serviço Social da Indústria (Sesi). Segundo as lembranças de Paulo Freire (FREIRE, [1992] 1997, p. 8), foi Cid que o chamou junto com Paulo Rangel Moreira (amigo do, então, professor secundário de língua portuguesa do colégio Oswaldo Cruz), para assumir a Divisão de Educação e Cultura (Ibid., p. 9).

Lá, Freire acredita ter aprendido muito com sua vivência direta com a classe trabalhadora pernambucana e suas diferentes determinidades de ocupação, como pescadores, canavieiros, operários etc. Como gosta sempre de lembrar (LEITE, 1979; FREIRE, [1992] 1997; FREIRE; GUIMARÃES, 2013), o trabalho no Sesi lhe possibilitou a experimentação. Uma de suas memórias mais marcantes do período foi seu estudo sobre a relação entre as famílias dos trabalhadores e as escolas. Nos anos 1950, havia muitas crianças que não frequentavam ou que apresentavam sinais de agressão (FREIRE, [1992] 1997, p. 10). Freire logo tratou de elaborar uma intervenção político-pedagógica embasada na mais moderna pedagogia (o construtivismo piagetiano), contudo, em sua interação com as famílias percebeu sua posição social privilegiada e que não era apenas ele que tinha algo a dizer sobre o tema discutido.

⁴¹ A União Democrática Nacional era a adversária declarada à direita do varguismo e da tradição petebista. Seus políticos estavam alinhados às demandas do capital estrangeiro e, por isso, eram reticentes ao nacionalismo com intervenção estatal na economia (SKIDMORE, [1982] 2007, p. 280).

As famílias tinham porquês de suas atitudes e estavam dispostas a expô-los ao educador à sua frente (Ibid., p. 10). Segundo as memórias de Freire, esse foi um estopim de mudanças na forma com que o educador via os trabalhadores.

Importante destacar que as ações de Cid Sampaio arrebanharam os votos de muitos grupos, incluindo, conforme Loureiro (2020, p. 88), a esquerda pernambucana; o que lhe proporcionou a vitória no pleito de 1958. Na época, ele nomeou, para a Secretaria da Fazenda, seu concunhado, Miguel Arraes, que se candidatará para a prefeitura de Recife no pleito de 1959 e se elegerá (LOUREIRO, 2020, p. 88).

A relação de Paulo Freire com Arraes foi muito próxima, como destaca o educador em seu *Aprendendo com a própria história*, editado em parceria com Sérgio Guimarães. No período do referido governo, Freire possuía o cargo de diretor do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife e atuava também no Movimento de Cultura Popular (MCP)⁴² (FREIRE; GUIMARÃES, 2013, p. 20). Foi, por meio de sua fama com a difusão de suas reflexões acerca da construção do conhecimento e de seu sucesso com a alfabetização de adultos(as), que ele recebeu o convite do, então, Ministro da Educação, Darcy Ribeiro, para que representasse o Ministério junto à Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (Sudene), pois os EUA queriam estabelecer um convênio para promover a Educação em todo o Nordeste (FREIRE; GUIMARÃES, 2013, p. 27).

Segundo suas memórias, a função era meramente formal sem remuneração e, devido a ela, o educador pernambucano se reuniu, frequentemente, com os técnicos da Agência estadunidense para o Desenvolvimento Internacional (Usaid) e com aqueles do quadro da Sudene. Junto com o Diretor do Departamento de Recursos Humanos da instituição brasileira, Freire negou todos os projetos que analisaram, pois, conforme se lembra, havia muitas cláusulas com exigências inadmissíveis, como os(as) docentes realizarem um curso nos EUA. Para o educador, isso perfazia uma tentativa de influência estadunidense no Nordeste brasileiro (Ibid., p. 27).

⁴² Segundo seu verbete respectivo no dicionário do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDoc) da Fundação Getúlio Vargas (FGV), o MCP foi um movimento “de alfabetização de adultos e de educação de base constituído em maio de 1960 em Recife por estudantes universitários, artistas e intelectuais, em ação conjunta com a prefeitura, à época ocupada por Miguel Arrais”. Ele tinha como “objetivo formar uma consciência política e social” dos trabalhadores(as) a fim de prepará-los(as) “para uma efetiva participação na vida do país”. Disponível em <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbetes-tematicos/movimento-de-cultura-popular-mcp>>. Acesso em 16 out. 2021.

Além do referido cargo, Freire recebeu uma solicitação do Secretário de Educação do Rio Grande do Norte sob o governo de Aluísio Alves para atuar com alfabetização de adultos(as) no aludido Estado (Ibid., p. 26).

Freire lembra-se de ter exigido: que o convênio fosse firmado entre a Secretaria potiguar e a Universidade do Recife (onde trabalhava); que as despesas seriam todas de incumbência desta primeira; que não importava se o dinheiro era do governo estadual ou fruto da ajuda econômica acordada diretamente com os EUA via Aliança para o Progresso (, pois sabia que Alves aceitava um convênio); e que ele não receberia salário pela tarefa – cabendo-lhe apenas os vencimentos costumeiros de seu cargo universitário, pois defendia que, mesmo em outro Estado, estava fazendo o seu trabalho (Ibid., p. 27).

O Rio Grande do Norte de Aluísio Alves recebeu uma intensa ajuda externa estadunidense que foi alocada no famoso programa de alfabetização de adultos(as) realizado em Angicos. Entre 1962 e 1963 (ano da experiência freiriana na cidade), o Estado recebeu cerca de 25% de toda a ajuda que os EUA ofereceram para as unidades federativas brasileiras (LOUREIRO, 2020, p. 108). Além do destino da verba para Angicos, os recursos externos foram empregados, segundo Loureiro (2020, p. 109), na construção de infraestrutura para a educação básica, centros de treinamento de docentes e confecção de materiais didáticos.

O trabalho de Freire em Angicos foi finalizado após 40h de prática político-pedagógica junto a adultos(as) da região que aprenderam a ler à noite, iluminados(as) por lampiões, vendo e discutindo imagens projetadas em lençóis brancos e interagindo com os(as) universitários(as) voluntários(as) (ALFABETIZAÇÃO..., [196?] 2009a; Id., [196?] 2009b; FREIRE; GUIMARÃES, 2013, p. 29). No encerramento, esteve presente o presidente Jango que, segundo as memórias de Freire, ouviu um trabalhador recém-alfabetizado manifestar sua felicidade em vê-lo na região, assim como vira Getúlio Vargas. O trabalhador afirmou que os presidentes vieram matar, cada um, em sua época, uma fome: primeiro, a da barriga, e, depois, a da cabeça (PAULO..., 2021).

Com o resultado da experiência, Paulo Freire ganha projeção nacional, sendo convidado, por Paulo de Tarso, Ministro recém-empossado para a pasta educacional, em 1963, para assumir a coordenação do Plano Nacional de Alfabetização. Freire aceita com bastante entusiasmo a tarefa e, durante todo o ano, buscará planificar as

ações e formar quadros para atuarem como multiplicadores(as) nas unidades federativas brasileiras (FREIRE; GUIMARÃES, 2013, p. 17-18).

Nesse mesmo ano, o presidente Goulart tentou angariar o apoio político do Legislativo para pôr em prática medidas de redução da inflação, conciliadas com uma perspectiva de crescimento da economia nacional (SKIDMORE, [1982] 2007, p. 287). Contudo, seu plano (formulado por mentes como a de Celso Furtado e San Tiago Dantas) demandava que o setor público parasse de se endividar e que assumisse os investimentos sem emissão de papel-moeda (Ibid., p. 290). Os recursos seriam captados com a elevação das taxações sobre os mais ricos e a diminuição dos subsídios às empresas estrangeiras que operavam em solo brasileiro (Ibid., p. 290). O crescimento da economia seria permitido com o aumento das exportações (Ibid., p. 291).

Essa mudança de orientação da economia no Brasil fazia frente aos enlaces de interdependência com os EUA e impactava diretamente a elite agroexportadora e mineradora que estava à frente do aparelho de Estado nos Ministérios e no Legislativo. Isso, sem mencionar a proposta de reforma agrária submetida por Jango para a apreciação do Congresso, que sugeria que a indenização dos proprietários fosse feita mediante apólices da dívida pública, e não, em moeda corrente (Ibid., p. 300). Dessa forma, a desapropriação seria considerada como um ato de concessão de crédito (empréstimo) dos proprietários ao Estado a ser paga em um prazo estipulado com os recursos que a redistribuição proporcionaria via desenvolvimento da produção agrícola. O que não foi encarado com bons olhos pela elite brasileira.

A proposta da reforma agrária janguista era uma resposta institucional não só a crise de abastecimento que assolava o Brasil, mas também aos movimentos camponeses, que, desde meados dos anos 1950, vinham pressionando o Estado e tensionando as relações no campo, visando a uma mudança estrutural da propriedade no país. Um exemplo emblemático desses movimentos foi a Liga Camponesa da Galileia, nascida em 1955 em Vitória de Santo Antão/PE. Ela foi fundada com o objetivo de ser “uma sociedade civil beneficente, de auxílio-mútuo [sic.]”, e que proporcionasse a escolarização primária e a distribuição de caixões de madeira às famílias devido à elevada taxa de mortalidade infantil na região (JULIÃO, 1962, p. 24). Além disso, perfaziam objetivos da Liga: a aquisição de sementes e mudas, de inseticidas, de maquinário e demais instrumentos agrícolas, bem como de conseguir assistência técnica para os(as) produtores(as) (Ibid., p. 24). Os(as) camponeses(as)

da Fazenda Galileia logo passaram a apoiar outros movimentos e a agregá-los a si. Convidaram Francisco Julião, político de carreira e advogado apoiador da reforma agrária, para representar a Liga juridicamente e não tardou de este se tornar um de seus porta-vozes nos embates com a elite.

Os EUA deram uma atenção especial ao movimento. Schlesinger Jr. (a quem já fiz referência no item 4 deste capítulo), ao tratar, em suas análises, do Nordeste brasileiro, menciona sua preocupação com a Liga; sendo complementado por Helen Jean Roger, que produziu e dirigiu o documentário *Brazil: The Troubled Land* (filmado em 1961 e que veio à luz em 1964) a respeito do contexto de atuação de Julião e do movimento, dando destaque ao avanço do que qualificou como perigo comunista na aludida região (ROGER, [1964] 2015).

No referido filme, há algumas falas de Celso Furtado que fazem menção às suas tarefas junto à Sudene e as tentativas institucionais de se fazer uma reforma agrária. Porém, como sabemos, nenhuma delas logrou sucesso. O projeto de 1963 foi rejeitado pelo Congresso, e ainda ganhou a pecha, por parte da imprensa nacional, de “gesto demagógico”, destinado apenas à agitação das massas (*apud* SKIDMORE, [1982] 2007, p. 300).

Com o fracasso político das propostas de mudança, Jango, em junho de 1963, mudou diversos de seus ministros, ação que foi qualificada, por parte da mídia na época, como uma evidência de sua perda de fé nos processos institucionais (*Ibid.*, p. 311). A imagem de Jango foi cada vez mais atacada a ponto de seu próprio partido de origem (o PTB) deixar de apoiá-lo (*Ibid.*, p. 317).

O final de seu mandato foi marcado por revoltas de grupos das Forças Armadas, pela insegurança de um golpe militar (que, de fato, ocorreu em março de 1964) e pela falência do teatro político nacional.

A historiografia latino-americana já, há décadas, demonstrou, com aporte na documentação, o papel do intervencionismo estadunidense no fim do regime democrático brasileiro, além de também ter evidenciado sua relação com outros golpes na América Latina, defendendo a ideia de que o golpismo constituiu uma estratégia política dos EUA para a região em meados dos anos 1960 (DONGHI, [1969] 2005; MATTOS, 2008)⁴³. Essa estratégia foi mantida com financiamento via ajuda

⁴³ Não é meu objetivo, nesta dissertação, discutir a respeito das interpretações acerca do golpe de 1964 no Brasil. Contudo, sei que, para o prosseguimento dos estudos, no futuro, será necessário delinear precisamente o intervencionismo estadunidense em relação ao aludido tema.

externa. O Brasil é exemplo emblemático disso, pois, conforme Loureiro (2020, p. 62 e 69), durante a consolidação de seu regime militar (1965), o país chegou a receber 44% de todo o montante destinado à América Latina. Fração bem maior do que os 18% durante o governo Jango (1962).

Paulo Freire, após o golpe, passou pelo cárcere mais de uma vez. A soma de seus dias de confinamento chegou a ultrapassar os dois meses. Segundo suas memórias, o educador não deixou de aprender e ensinar com seus colegas de prisão. Riu, frequentemente, das estórias engraçadas sobre o filósofo popular Pedro Bunda contada por um de seus companheiros (FREIRE; GUIMARÃES, 2013). A perseguição a Freire, como apontei no item “O que fiz...” da seção “Palavras iniciais”, incidiu sobre a acusação de subversão e de comunismo, o que não lhe colocou alternativa, após sua libertação, que não a do exílio. Primeiro, Bolívia, onde também houve um golpe cívico-militar que reabriu o país para o capital estrangeiro e para o aumento de sua dependência dos EUA, o que fez o educador pernambucano procurar por outro refúgio. Segundo, Chile, onde contribuiu com o governo democrata cristão e seu projeto de reforma agrária, até deixar a América Latina e ir lecionar em Harvard.

6. O teatro da política no Chile dos anos 1960

Em meados da década de 1960, quando Freire chega ao Chile, o país vivia sob um novo governo: o democrata, cristão eleito com 55,7% dos votos de um universo de 2.530.697 (ANGELL, [1991] 2002, p. 270). Um cenário bem diferente de seu antecessor, Alessandri, que se elegera com 31,2% de um universo de 1.250.350 votos (Ibid., p. 267). Comparar ambos os cenários pelo resultado das urnas não seria a melhor forma, já que Alessandri vencera a eleição em 1958, quando o voto ainda não era obrigatório, mudança que se deu em 1961 (Ibid., p. 268). Porém, o voto facultativo vinha, no Chile, associado à prática do famigerado curral eleitoral, no qual, sobretudo, fazendeiros direcionavam os votos de seus trabalhadores (Ibid., p. 255). Tal prática foi alvo de intensos debates no Legislativo a ponto de, também em 1961, criarem-se medidas para contê-lo com a destinação de locais oficiais para o exercício do voto (Ibid., p. 268).

Frei recebera, em 1964, um país com uma grande dívida externa, resultado do alinhamento de Alessandri com os interesses do capital estrangeiro. Ambos tiveram que enfrentar a grande inflação no Chile, porém, o primeiro, filho de ex-presidente e homem de negócios ligado ao setor bancário, decidira por uma medida,

supostamente, técnica e neutra: o congelamento dos salários, a restrição dos preços e redução das despesas públicas com políticas sociais (Ibid., p. 268; SIGMUND, 1977, p. 27). É óbvio que, no jogo de forças, seria a classe trabalhadora a primeira a ser cotada para perder. Contudo, a “toupeira”, como escrevera Marx, vai se movimentando no subsolo até chegar o momento de emergir⁴⁴ (MARX, [1852] 2011, p. 140).

Em 1961, além da inflação ter diminuído bastante às custas dos trabalhadores, passando dos 33,3% em 1958 para 7%, temos o aumento significativo da dívida externa chilena com a contração de empréstimos milionários em dólares estadunidenses principalmente para sustentar a gestão de Alessandri, que não se preocupava em investir para elevar as exportações para que sua receita arcasse com os gastos políticos (ANGELL, [1991] 2002, p. 267-268). Seu objetivo era, desde a campanha, abrir a economia chilena para o capital estrangeiro e criar supostas condições para que o setor privado desenvolvesse o país (Ibid., p. 266-267). Mas é evidente que uma economia internacional de iniciativa privada só desenvolveria um de seus mercados se, com o desenvolvimento, pudesse ganhar mais do que sem ele. Também é em 1961 que a “toupeira”, por vias institucionais, começa a trabalhar na superfície, realizando diversas greves e elegendo, para o Legislativo nacional, políticos mais afeitos a seus interesses, como os democratas-cristãos (sobretudo), socialistas e comunistas. O que não deixará de ser notado pela direita chilena e pelo centro, que, em outubro do ano seguinte, lançará uma coalizão entre três grandes partidos (Partido Liberal, Partido Conservador – com fortes ideias católicas inspiradas nas reformas propostas pela carta encíclica *Quadragesimo Anno* – e os democratas radicais – ligados diretamente aos interesses da maçonaria e ao cumprimento das leis) em defesa da democracia burguesa, visando já estruturar suas ações para o pleito municipal (em 1963) e para a presidência (em 1964) (SIGMUND, 1977, p. 27; BOHOSLAVSKY, 2014).

Os esforços de Alessandri em vender, ao setor privado, a ideia de que investir dentro do Chile era uma boa não tiveram resultado. Primeiro, porque, visivelmente, havia limitadas possibilidades de industrialização numa economia como a chilena que vivia, principalmente, da agroexportação e da mineração (ANGELL, op. cit., p. 261).

⁴⁴ Empreguei a mesma metáfora que o escritor alemão tendo em vista a semelhança entre a tarefa histórica do proletariado, muitas vezes, se fazer de forma não perceptível para a burguesia, e o fazer animal da toupeira, que cava túneis recorrentemente em busca de alimentos.

Nem sequer sua produção agrícola conseguia suprir sua demanda interna, o que demandava gastos extras com importação de gêneros alimentícios traduzidos em milhões de dólares negativos nas contas nacionais. O preço chegava exorbitante aos(as) trabalhadores(as), que se viam obrigados(as) a dispender o pouco do valor por eles(as) produzido e que lhe retornara sob a forma salário com mercadorias para efetivar a reprodução de sua força de trabalho. Segundo, porque interessava, à burguesia chilena, a concentração no setor industrial, pois os investimentos, quando viessem, proporcionariam grandes benefícios (Ibid., p. 261). Não esqueçamos que, no Chile, o maior investidor era a máquina estatal, e suas injeções de capital para atender os interesses da burguesia (que preferia se deleitar nos lucros imediatos da especulação financeira) só cresceram na década de 1960 (Ibid., p. 261).

Falei do aumento da dívida externa sob Alessandri, mas não foram tratados os números. Em 1960, ela era de 598 milhões de dólares e, uma década depois, de 3 bilhões. Eram os Estados Unidos o principal credor do Chile, sendo donos de uma fatia de 50% dela (Ibid., p. 260). Grande parte desse dinheiro foi investido no setor de mineração, visando que as exportações pudessem gerar receita para quitar a dívida aos poucos e desenvolver o país. Contudo, ao final do governo Alessandri, 60% da receita do setor já estava comprometida com a dívida externa que aumentaria ainda mais (Ibid., p. 260). Eis o legado de uma gestão declaradamente aliada ao capital estrangeiro, não só porque contraiu empréstimos, mas também porque nem sequer titubeou ao investir os dólares em uma mercadoria submissa às flutuações do mercado internacional: refém duas vezes do estrangeiro. A inflação que, em três anos diminuía até a marca dos 7%, tornara a crescer, chegando a 45,9% no início do governo Frei (Ibid., p. 258).

Seria injusto tratar do governo Alessandri sem nem sequer mencionar a reforma agrária por ele empreendida. Declaradamente apoiada pelos Estados Unidos a fim de evitar que a convulsão nacional e os resultados das eleições de 1961 se convertessem em uma revolução, sua reforma agrária distribuiu terras para 1.066 famílias entre os novembros de 1962 e de 1964 (SIGMUND, 1977, p. 28). Poderiam ser alvo de expropriação, segundo o artigo 15º da Lei n. 15.020/1962, por exemplo, as terras aráveis que não estivessem sendo cultivadas ou o estivessem abaixo dos padrões de sua respectiva região agrícola no país, bem como aquelas propriedades pertencentes a pessoas jurídicas que não as estivessem explorando diretamente (CHILE, 1962). A indenização feita a seus ex-proprietários, por parte do Estado,

iniciava-se com a quantia de 10% do valor cotado, seguido de vinte parcelas iguais e sucessivas (Ibid., Art. 96º). A divisão de terras para os(as) beneficiários(as) da redistribuição variava se elas eram irrigadas ou não. Para o primeiro caso, não poderiam ser menores do que 15ha aráveis; para o segundo, o mínimo era de 50ha aráveis (Ibid., Art. 62º).

Segundo Vasconcelos (2020, p. 48-49), a reforma agrária sob Alessandri propunha “mudanças técnicas sem alteração da estrutura de propriedades”, protegendo a concentração fundiária. Ela foi conduzida pelos Estados Unidos por meio de convênios e da ajuda externa via Aliança para o Progresso, visando semear a ideia de que a reforma agrária era uma questão técnica.

A redistribuição de terras entre 1962 e 1964 foi antecedida por iniciativas paralelas de universidades estadunidenses e fundações estrangeiras, que buscaram: (1) promover a educação rural produtiva com a formação, dentre os graduandos em Agronomia e dentre os poucos camponeses, de extensionistas capazes de realizar a transposição dos conhecimentos científicos produzidos no âmbito da Revolução Verde, como as vantagens do uso de sementes melhoradas, de agrotóxicos, de maquinaria e do cuidado com a nutrição dos animais (VASCONCELOS, 2020, p. 98); (2) construir fazendas experimentais associadas a equipes de pesquisa, dirigidas por cientistas estrangeiros com residência no Chile, dedicadas a melhorar sementes e adaptar os avanços da Revolução Verde de clima temperado para a região dos trópicos (Ibid., p. 99-101 e 109); e (3) realizar a educação formal no campo com a capacitação de docentes, ampliação da infraestrutura educacional e produção de material didático (Ibid., p. 105).

Ao conviverem com a realidade chilena, logo perceberam que os(as) camponeses(as) demandavam mais do que alguém que lhes orientasse. Era preciso construir uma proposta de intervenção mais efetiva, pois os técnicos agrônomos formados nas universidades do país, por virem de contextos urbanos, não conseguiam interagir com o campesinato, que, por sua vez, não os recebiam bem (Ibid., p. 102).

Uma das iniciativas que antecedeu a reforma agrária de Alessandri e que foi se transformando ao longo dos anos 1960 até chegar a ter participação significativa no governo Frei foi o Instituto de Educação Rural (doravante, IER).

Nascido de uma aliança entre o episcopado nacional chileno e uma ala dos latifundiários reunida na Sociedade Nacional de Agricultura⁴⁵, o IER visava edificar um “novo camponês”, que seria um sujeito comunitário, cristão e afeito à modernização, defendendo a propriedade privada, pois acreditava que ela é “fruto do esforço individual” dos proprietários (Ibid., p. 128-129). Tal ideologia era difundida por meio de capacitações técnicas certificadas para os jovens e adultos, e via educação formal às crianças com os materiais didáticos, docentes capacitados(as) e com escolas radiofônicas espalhadas pelo país (Ibid., p. 127-128). A ideia de reforma agrária veiculada pelo Instituto era a de que o sacrifício diário do camponês, sua paciência e sua qualificação técnica seriam recompensadas (Ibid., p. 129).

Ao longo dos anos 1960, o IER recebeu financiamento da Igreja Católica, dos Ministérios da Agricultura e da Educação, e, após lançamento da Aliança para o Progresso, também de recursos estrangeiros (Ibid., p. 136-137 e 139).

Os cursos de educação formal para as crianças no campo eram formados por currículos que visavam ensinar: (1) técnicas agropecuárias, como o preparo de canteiros, o plantio de hortaliças, o combate a insetos, a criação de animais; (2) valores morais cristãos com discussões de parábolas bíblicas e com adaptações da história de Jesus, retratado, em sua infância, como um camponês, que ia à escola e, em casa, aprendia o ofício da carpintaria com José; (3) produção de objetos úteis para a vida no campo; e (4) demais conteúdos tradicionais ligados aos processos de alfabetização e letramento no mundo ocidental (Ibid., p. 146-149).

Devido ao seu “DNA”⁴⁶ cristão e aos desgastes do governo Alessandri, o IER apoiou fortemente a candidatura do Eduardo Frei pela Democracia Cristã, utilizando-se de seu material para a difusão do programa do candidato, como o incentivo ao cooperativismo e a necessidade de reformas estruturais mais efetivas no país.

O cooperativismo será uma questão na reforma agrária chilena, pois a maioria esmagadora da classe trabalhadora rural despendia sua força de trabalho ou sob o regime de *inquilinaje* ou sob a sazonalidade das *faenas* (tarefas). A *inquilinaje* nasceu,

⁴⁵ Segundo o verbete online da Biblioteca Nacional de Chile, a Sociedade Nacional de Agricultura foi constituída no século XIX com o objetivo de reunir produtores, associações, companhias e demais entidades patronais, a fim de promover o desenvolvimento agropecuário do país. (Cf. “Sociedad Nacional de Agricultura en el siglo XIX”. Disponível em <<http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-132464.html>>. Acesso em 16 out. 2021).

⁴⁶ Aqui, faço uma alusão ao ácido desoxirribonucleico, que contém as instruções genéticas de desenvolvimento e funcionamento de todos os seres vivos e alguns vírus, a fim de mencionar, metaforicamente, o peso que o legado cristão de nascimento do IER teve sobre sua atuação nos anos 1960.

em finais do século XVIII e início do século XIX, da desagregação gradual da *encomienda*, característica da economia colonial (VASCONCELOS, 2020, p. 67). Os(as) inquilinos(as) moravam nos latifúndios com suas famílias, sendo remunerados com salário e *regalías* (doação de terras, animais, sementes, roupas etc.), dando ênfase a esta última (Ibid., p. 67; STEWART, 2016, p. 62-63). Eles(as) estavam atrelados(as) às terras de seus patrões – semelhante ao que aconteceu na Inglaterra do século XIV ao XVI (acumulação primitiva) –, porém, diferentemente do contexto inglês em que se constitui um mercado interno com infraestrutura adequada para a demanda; no Chile até os anos 1960, os produtos necessários para a sobrevivência dos(as) inquilinos(as) e suas famílias eram adquiridos por meio de um vale que recebiam e só podiam gastar nos armazéns de seus patrões, havendo, em alguns casos uma espécie de livro de contabilidade, onde eram registradas as dívidas contraídas (VASCONCELOS, 2020, p. 67; STEWART, 2016, p. 49-53). A quantia disponibilizada, frequentemente, era insuficiente, o que gerava um endividamento dos(as) trabalhadores(as), sustentando, assim, um ciclo vicioso de acumulação de capital típico dos inícios da desapropriação dos meios de subsistência dos(as) camponeses(as) (Cf. MARX, [1967] 2013).

Com relação aos(às) *afuerinos*(as) (contratados por *faena*), a precariedade de sua relação de trabalho era ainda maior, já que não possuíam vínculo com os latifúndios, sendo fruto já do trabalho livre desde o período colonial; como no caso dos indígenas aldeados pelas missões jesuíticas até os Oitocentos, que foram os primeiros a serem recrutados, por demanda, pelos latifundiários (STEWART, 2016, p. 56). A sazonalidade das contratações, geralmente, na época de colheitas, colocava os(as) *afuerinos*(as) diante da necessidade constante de busca da remuneração de parte de sua força de trabalho (VASCONCELOS, 2020, p. 68). Para além deles(as), havia também os pequenos proprietários que trabalhavam com policultura em seus minifúndios, o que não ocupavam nem 0,5% da superfície agrícola do Chile (Ibid., p. 69).

Serão, sobretudo os(as) inquilinos(as) e os(as) minifundiários(as), que, na primeira metade dos anos 1960, darão uma guinada rumo à democracia cristã nas urnas (Ibid., p. 81). Lembrando que parte significativa da classe trabalhadora no país era analfabeta; por exemplo, os dados de 1963 demonstram, conforme Vasconcelos (2020, p. 63), que 59% da população rural maior de 15 anos pertencia a este grupo. Os(as) analfabetos(as) eram aqueles(as) que não sabiam escrever seus nomes e,

portanto, segundo a Constituição vigente na época, conforme seu Artigo 7, não poderiam votar (CHILE, 1925) – não necessariamente possuíam proficiência em ler e escrever.

Eduardo Frei Montalva, um senador de carreira desde 1949 e seguidor do pensamento social cristão, foi eleito, em 1964, com a promessa de combinar democracia com planejamento e participação popular com expertise técnica (SIGMUND, 1977, p. 24). Tendo vencido a Frente Democrática da direita formada em 1962, o governo Frei logo teve de enfrentar a resistência da direita, demandando, para poder governar, da aliança de seis partidos de esquerda e seu consequente apoio no Legislativo (ANGELL, [1991] 2002, p. 255).

É evidente que os ventos estavam favoráveis a Frei, já que, na eleição de 1965, para o Legislativo nacional, seu partido (Democrata Cristão) conseguiu 42,3% dos votos, conquistando 82 dos 147 assentos da Câmara Baixa e, como se elegiam apenas metade dos assentos para o Senado, conquistou 12 dos 21 então possíveis (Ibid., p. 270).

Para melhorar a economia nacional, o governo democrata-cristão decidiu atuar com medidas a um prazo mais estendido. Uma delas foi tentar ganhar espaço na exploração de cobre com a criação de empresas públicas com parcerias estrangeiras, o que aumentaria as exportações e, consequentemente, sua receita (Ibid., p. 273). Ficou acordado que, na segunda metade da década de 1960, o governo chileno investiria no setor de cobre 110 milhões de dólares, enquanto 27 milhões viriam do conjunto de empresas que exploravam e 92 milhões da Kennecott Company, empresa estadunidense (Ibid., p. 274). Apesar de ter permanecido com a velha receita chilena do principal investidor e não ter feito frente às regalias da burguesia nacional com a concentração no setor, os resultados foram positivos, sendo sentidos até o final da década de 1970, quando a extração de cobre duplicou (Ibid., p. 274). Para não sermos injustos com Frei, devemos comentar que, devido ao acordo, pôde-se elevar a arrecadação sobre as companhias estrangeiras do setor de cobre, o que proporcionou, entre 1966 e 1970, uma receita anual de 195 milhões de dólares, colocando sob atenção os apenas 80 milhões anuais que o governo Alessandri arrecadava (Ibid., p. 272). No ano em que Paulo Freire chegara ao Chile (1964), as exportações estavam na casa dos 676 milhões, quando ele o deixou rumo aos Estados Unidos (1969), o país ainda estava sob o governo Frei, e suas exportações

estavam na casa dos 1,139 bilhões (Ibid., p. 272). O Chile saía de um déficit de 4 milhões de dólares em 1964 para um superávit de 183 milhões em 1969 (Ibid., p. 272).

Aliada às ações na mineração, o governo Frei empreendeu uma reforma agrária combinada com a sindicalização e organização do campo. Uma medida técnica, porém, dessa vez, aliada à parte dos interesses da classe trabalhadora. Técnica, porque especialistas apontavam que o Chile não explorava de forma satisfatória seu potencial agrícola, estando ainda muito dependente de importação de gêneros alimentícios (Ibid., p. 274).

Até 1969, mais de 3 milhões de hectares (1.300 propriedades) haviam sido alvo de redistribuição, contrastando bastante com a tentativa anterior de Alessandri. A extensão territorial mencionada representava cerca de 6% de toda a terra cultivável do Chile, o que evidencia o alvo de Frei com a reforma: resolver a crise de autoabastecimento (Ibid., p. 275). Assim como a presença das associações dos contemplados com a reforma: em 1969, havia mais de 400 sindicatos com seus 100.000 filiados, 22 cooperativas com 30.000 e 59 comitês de pequenos produtores com 37.000 membros (Ibid., p. 275). Esse novo cenário proporcionou, mesmo com a seca de 1968, uma taxa anual de crescimento de cerca de 5% durante o governo Frei (1964-1970).

Entretanto, nem tudo foram flores. O ritmo da reforma agrária não foi mantido, desacelerando-se e exigindo do governo uma nova medida para lidar com a histórica inflação. De uma forma emergencial, Frei propôs um plano de poupança forçada com base no aumento da arrecadação dos trabalhadores e patrões, o que não saiu do planejamento pois sofreu resistência de ambas as partes envolvidas (Ibid., p. 261, 275). Isso, sem mencionar os desencontros entre as expectativas camponesas e os imperativos dentro da própria reforma agrária, como a relação do campesinato com o excedente da produção, que não se revertia em acumulação e aumento da produtividade com aquisições tecnológicas; ou até as estratégias de estímulo às cooperativas e às propriedades coletivas, que possuíam prioridade no recebimento de créditos e assistência, e que, contudo, não atendiam às demandas subjetivas, historicamente construídas no campesinato chileno, que via na aquisição da pequena propriedade a realização de um sonho (VASCONCELOS, 2020, p. 86 e 206).

Assim, a “toupeira” novamente vinha atuar na superfície. Desta vez, de uma forma menos institucional. Só em 1968, houve 648 greves no campo, e, no ano seguinte, 977 nas cidades (ANGELL, [1991] 2002, p. 276). Associadas a elas, os

trabalhadores realizaram uma série de ocupações e apropriações, iniciando tímidas em 1968 com 16 no campo e 5 nas cidades com tomadas de fábricas (Ibid., p. 276). No último ano do governo Frei, houve 368 no campo e 133 nas cidades (Ibid., p. 276).

A insatisfação materializou-se também nas urnas em 1970, quando os partidos declaradamente de orientação marxista, em plena Guerra Fria, receberam 28,1% dos votos (Ibid., p. 276).

As contradições entre (1) a emergência do sujeito político camponês com suas reivindicações de solução da crise econômica e de abastecimento no Chile, e (2) o posicionamento, muitas vezes, irrefletido de multiplicação da relação patronal opressora, quando conquistava a propriedade coletiva via redistribuição, foram registradas por Paulo Freire em sua *Pedagogia do Oprimido*. Corroboro, aqui, com a tese de Vasconcelos (2020, p. 184), que propõe ler a famigerada obra do educador brasileiro “como um documento da reforma agrária chilena”. Isso, porque ela traz reflexões a respeito da possibilidade de efetivação de mudanças estruturais, que, segundo Freire, só ocorreriam com a conscientização dos(as) oprimidos(as) e da percepção de seus saberes e de seu poder de transformação (Ibid., p. 190-191).

A construção de tal pensamento nutriu-se de sua experiência pregressa, entre os anos de 1962 e 1964, no Nordeste e à frente do Plano Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação brasileiro, mas também de sua atuação junto às instituições da reforma agrária no Chile. A exemplo do Instituto de Desenvolvimento Agropecuário (INDAP) no qual ingressou via contratação, já em seu primeiro ano no país, para trabalhar na Unidade de Metodologia e Estudos do Departamento de Capacitação (VASCONCELOS, 2020, p. 186).

Jacques Chonchol, diretor do INDAP e um dos expoentes da democracia cristã chilena na época, alocou Paulo Freire na Unidade de Metodologia... em um convênio direto com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), tendo, como respaldo, a forte recomendação de seu nome pelo grupo de brasileiros exilados, que atuavam no Ministério da Agricultura sob o ICIRA (Instituto de Capacitação e Investigação em Reforma Agrária) (Ibid., p. 185-86). O INDAP existia desde a lei de reforma agrária de Alessandri em 1962 e tinha a função de ofertar crédito e assistência técnica para os pequenos proprietários, com recursos que ocupavam um terço do orçamento do Ministério da Agricultura (Ibid., p. 186-187). Sob Chonchol, o Instituto assumiu atribuições educacionais e culturais, que visavam: (1) formar um movimento camponês participativo; (2) criar uma economia camponesa

para elevar a produtividade; e (3) “promover e orientar a mudança dos valores sociais e culturais que” obstaculizassem os itens anteriores (*apud* VASCONCELOS, 2020, p. 187 e 206). Para isso, o INDAP, cuja equipe era formada por técnicos agrônomos sobretudo, lançou mão da contratação de funcionários do IER para que formassem sua equipe educacional de campo (VASCONCELOS, 2020, p. 207). Esses membros novos trabalhavam com a orientação de um brasileiro que “falava um péssimoportunhol”, mas que era cálido e carismático (*apud* VASCONCELOS, 2020, p. 192).

Freire teve, no Chile, a oportunidade de desenvolver suas ações e reflexões interrompidas em seu país. Chegando a formular uma leitura própria da reforma agrária, encarada como uma mudança que transcendia a tecnicidade (como queriam os convênios estadunidenses nos anos 1950 e no governo Alessandri), e demandava um trabalho de ação cultural (*Ibid.*, p. 191). Sua atuação político-pedagógica vinculada ao INDAP foi a de capacitação de alfabetizadores(as) e membros(as) do IER e de seu próprio Instituto. Além de cooperar com a Chefatura de Planos Extraordinários de Alfabetização de Adultos do Ministério da Educação para a adaptação de seus materiais e reflexões sobre alfabetização para a realidade chilena, que ficaram conhecidos como método psicossocial devido à interação da subjetividade dos(as) participantes com suas realidades objetivas (*Ibid.*, p. 193).

O brasileiro redigiu, para a equipe de campo do INDAP, algumas sugestões acerca dos círculos de cultura, que não deveriam ser conduzidos pelos técnicos educacionais, mas sim, dialogados, estimulando a participação de todos(as) por meio de perguntas sobre as próprias falas enunciadas nos círculos (*Ibid.*, p. 208). Essas orientações permaneceram sendo entregues à equipe educacional do Instituto mesmo após a saída de Freire, em janeiro de 1968, para trabalhar no ICIRA com os brasileiros que o indicaram, em 1964, a Chonchol (Paulo de Tarso e Plínio Sampaio) (*Ibid.*, p. 246).

O educador pernambucano passa a estar à frente do Departamento de Planificação e Métodos de Educação Rural do ICIRA, onde, além do trabalho com as capacitações, coordenou equipes de campo nos assentamentos para auxiliar aqueles(as) que receberam, a pouco, os lotes redistribuídos (*Ibid.*, p. 246).

No ICIRA, Freire deu uma guinada nas formações, haja visto o contingente de formandos(as) entre 1964, quando o referido Instituto foi criado com financiamento da Food and Agriculture Organization da Organização das Nações Unidas, e 1967 – 1.603 estudantes universitários, 230 graduados e 1.627 funcionários das instituições da

reforma agrária chilena – e o aquele formado em 1968 – 1.770 pessoas, sendo o foco (93%) os funcionários da reforma agrária (Ibid., p. 249-250).

Junto às formações, o educador coordenava equipes de campo nos assentamentos e foi, provavelmente, por meio desse diálogo direto com a cultura, que Freire sentiu a necessidade de aprofundar suas reflexões acerca da Educação e de seu papel transformador; bem como de pensar criticamente aquilo que chamou de “aderência ao opressor”, pois suas equipes notaram que havia legados da relação de opressão patrão-inquilino(a) e patrão-afuerino(a), que se reificavam nas formas de auto-organização nos assentamentos.

Não é à toa que Paulo Freire vai dedicar diversas notas e comentários em sua *Pedagogia do Oprimido* às falas camponesas, exemplos delas são os seguintes trechos:

“O camponês, que é um dependente, começa a ter ânimo para superar sua dependência quando se dá conta de sua dependência. Antes disto, segue o patrão e diz quase sempre: ‘que posso fazer, se sou um camponês?’” (FREIRE, [1974] 2019, p. 67; nota 22).

“O camponês se sente inferior ao patrão porque este lhe aparece como o que tem o mérito de saber e dirigir.” (Ibid., p. 69; nota 26).

“O camponês tem um medo quase instintivo do patrão.” (Ibid., p. 70; nota 29).

“O camponês é um dependente. Não pode expressar o seu querer. Antes de descobrir sua dependência, sofre. Desabafa sua ‘pena’ em casa, onde grita com os filhos, bate, desespera-se. Reclama da mulher. Acha tudo mal. Não desabafa sua ‘pena’ com o patrão porque o considera um ser superior. Em muitos casos, o camponês desabafa sua ‘pena’ bebendo.” (Ibid., p. 71; nota 32).

Nessas falas materializadas em texto, é possível perceber que os(as) camponeses(as), com os(as) quais Freire e sua equipe interagiram e que já haviam sido contemplados(as) com a redistribuição de terras, se viam como imersos(as) em uma situação naturalizada. Algo, praticamente, imutável, cuja contestação não lhes cabia. Isso foi notado pelo educador e interpretado levando em consideração a relação de opressão e seus mecanismos sociais de manutenção, como a veiculação de ideias que buscam mascarar o poder de (re)criação das pessoas⁴⁷.

Mas, antes de abordar as construções teóricas de Freire para compreender a realidade com a qual lidou no Chile, busco, nos capítulos seguintes, traçar considerações de caráter metodológico, a fim de demonstrar meu percurso para chegar a formular hipóteses que sustentam esta dissertação.

⁴⁷ Para um tratamento mais detalhado do pensamento freiriano sobre a ordem injusta, vide, nesta dissertação, o Ensaio A (III Parte).

II PARTE: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

CAP. 3. O CARÁTER E A NATUREZA DESTA PESQUISA

1. Uma pesquisa com aporte marxiano e marxista

Tratar do caráter e natureza desta pesquisa é demonstrar teórica e empiricamente algumas concepções marxianas. Isso, porque, aqui, realizei uma pesquisa documental e bibliográfica, partindo de conceitos e categorias que dialogam diretamente com a produção de Marx a respeito da sociedade burguesa.

Como já apontou o referido pensador germânico, a sociedade capitalista funda-se em uma contradição básica: a capital-trabalho. Ambos, como destacaram Iamamoto e Carvalho ([1982] 2014, p. 37), imbricados, afirmam e negam um ao outro em uma relação dialética. O capital, valor que se valoriza, e, ao mesmo tempo, relação social típica do regime de acumulação burguês, demanda, para existir, da exploração da força de trabalho da classe proletária, que não recebe, em troca do dispêndio de sua energia, tempo e vida, uma remuneração capaz de equivaler a todo o valor por ela produzido (MARX, [1867] 2013, p. 244, 289, 599-602, 641 e 836). É justamente a existência de trabalho não pago, apropriado pela classe burguesa, que configura o marco fundacional do modo de sociabilidade e acumulação capitalistas (Ibid., p. 515).

Óbvio que tal marco não ocorre "como um raio vindo do céu sem nuvens" (MARX, [1852] 2011, p. 18). Ele é uma decorrência do movimento iniciado no século XIV, com a expropriação dos meios de subsistência e de produção dos(as) camponeses(as), sobretudo, no sul da Inglaterra, por parte de senhores feudais que visavam competir com a produção flamenga de lã (MARX, [1867] 2013, p. 790-791). A esse processo no final da ordem feudal, Marx dá o nome de acumulação original, aquela, que, assim como na mitologia judaico-cristã, daria início a uma nova forma de viver, bastante distante do paraíso e permeada de sofrimento, dor e suor (Ibid., p. 785). Esse processo foi tratado com mais vagar no primeiro capítulo desta dissertação.

Apesar de inaugurar a acumulação atingindo uma pequena camada de trabalhadores(as), o regime capitalista cresceu enormemente e elevou sua escala de acumulação, incluindo, das mais diversas formas, populações bastante distintas: indígenas das Américas, africanos escravizados e suas sociedades de origem, camponeses(as) de outras partes da Europa e da Ásia etc. E, como permanece encontrando meios para explorar a força de trabalho até hoje, a situação chega a

níveis exorbitantes, tentando extrair da classe trabalhadora o máximo possível com, por exemplo, vínculos de trabalho cada vez mais precários e baixa remuneração.

Apoiar-se nessas ideias implica levar em conta que a acumulação, em escala cada vez mais ampliada, dá-se por causa da relação dialética produção-reprodução. Primeiramente, não esqueçamos que produzir é uma relação historicamente determinada, na medida em que se produz algo, com e para alguém, utilizando meios de produção específicos (IAMAMOTO; CARVALHO, [1982] 2014, p. 35-36). Assim, para produzir algo, é preciso se ater ao desenvolvimento das forças produtivas, bem como ao modo de cooperação que os sujeitos tecem entre si (MARX; ENGELS, [1845-1846] 2016, p. 34). Em outras palavras, é, por causa da produção, que homens e mulheres desenvolvem relações uns(umas) com os(as) outros(as) para além das exigências, supostamente, biológicas de sua espécie.

Segundamente, produzir é reproduzir nesse caso, já que as relações sociais de produção se dão em um contexto material (realidade) que lhes propicia seu melhor funcionamento possível e, se este contexto não for mantido, elas não podem acontecer ou acontecem com mais dificuldade. Assim, as relações de produção, em si, já engendram o manutenção da ordem social na qual elas se dão a partir de um movimento de retroalimentação (MARX; ENGELS, [1845-1846] 2016, p. 84).

À medida em que a sociedade burguesa se complexifica com o aumento da escala de acumulação, sua forma de reprodução das relações sociais de produção também se altera, incidindo em, cada vez mais, meios imateriais para manter a materialidade como está. Ideias são criadas, postas em prática, difundidas como a visão de mundo e não como *uma*, e formas de pensar distintas dessa são combatidas - tudo visando à manutenção da sociedade burguesa (Ibid., p. 47). A mencionada difusão já foi discutida por Marx e Engels em meados do século XIX, a partir da categoria *ideologia*, que perfaz, a seu ver, um conjunto de ideias que, ao buscar encobrir a relação de exploração da classe trabalhadora, apresenta o mundo como algo invertido, distorcendo a forma com que os sujeitos podem enxergar os fenômenos à sua frente (Ibid., p. 94; IASI, 2018).

A transmissão do conjunto de ideias que compõem a ideologia acompanha o desenvolvimento da sociedade burguesa, acontecendo desde a repetição irrefletida de uma moral em favor da ordem vigente no interior das relações familiares, passando pela imposição de toda uma materialidade que se determina em diferentes instituições como a escola, aquelas de produção de conhecimento científico, as de comunicação

etc. Apesar de afirmarmos que a reprodução social da ordem burguesa se dá por esses meios, faz-se importante pontuar que isso acontece devido a uma possibilidade histórica, não necessariamente configurando o único fazer de tais instituições⁴⁸.

Defender essa ideia implica dizer que a escola, as instituições de produção de conhecimento científico, de comunicação, dentre outras, podem estar a serviço da contestação da ordem burguesa e até problematizar e se contrapor à sua reprodução. É óbvio que não é fácil, pois ambas nasceram com o desenvolvimento da referida ordem e muito se nutriram dela. Sobre isso, Marx nos oferece recursos para pensarmos que, assim como a burguesia, ao crescer e elevar seu domínio, produz, dialeticamente, seu antagonista: o proletariado; a própria reprodução da ordem social vigente produz oportunidades para sua contestação e encerramento (MARX; ENGELS, [1848] 2011, p. 51). O que acontece por meio do contraste, cada vez mais evidente, entre a mistificação da realidade com suas manifestações materiais cotidianas. Por meio de discursos que não mais são acatados, através de situações de exploração e opressão contestadas, é que, aos poucos, a ordem burguesa vai tendo suas contradições expostas, revelando possibilidades de mudança (MARX; ENGELS, [1845-1846] 2016, p. 36 e 61-62).

Esta investigação busca se inserir justamente nesse posicionamento crítico a partir do referencial marxiano e problematizar, em diálogo com Paulo Freire, a educação burguesa, tendo como objeto de análise o pensamento do referido educador brasileiro. Para isso, optou-se pela pesquisa bibliográfica e documental fundadas na categoria historicidade.

2. A pesquisa documental no estudo do pensamento freiriano

O ser humano é um ser histórico. Esta frase é bastante repetida por autores(as) das mais diferentes orientações político-intelectuais, no entanto, são as justificativas que a sucedem que materializam tais diferenças. Uns(umas) afirmam que a historicidade reside na própria natureza humana inconclusa e no fato de este ser estar condenado à liberdade para autoconstruir-se à sua maneira tendo em vista a ordem na qual vive, as relações que tece e as escolhas que faz (SARTRE, [1943]

⁴⁸ Essas instituições podem, segundo Lukács ([196?] 2013, p. 335-336), elaborar idealmente a realidade a fim de tornar a práxis humana consciente e capaz de agir, pois elas estão, constantemente, sob disputa na sociedade de classes. Agradeço à sugestão, de minha orientadora e da profa. Dra. Bia Abramides, de ler György Lukács e de construir esta nota.

2011; FREIRE, [1974] 2019). Já Marx e Engels empreendem uma reflexão distinta. Voltando-se para a natureza humana em sentido material, ambos autores afirmam que a historicidade é indissociável do humano, pois, para viver, os sujeitos modificam a natureza e, nesta modificação, criam novos meios, que passam, por sua vez, a ser determinidades para suas novas ações (MARX; ENGELS, [1845-1846] 2016, p. 33-34). Esse fato, em si, já implica outros, como a possibilidade de o ser humano emancipar-se, relativamente, de suas necessidades em sentido biológico, e começar a criar outras necessidades mais subjetivas, espirituais (Ibid., p. 35).

A satisfação tanto das necessidades que Marx intitula "do estômago" quanto daquelas "da fantasia" demandam a ação humana sobre a natureza (MARX, [1867] 2013, p. 113). O que imprime marcas no mundo, testemunhos da natureza histórica do ser humano. Tais marcas constituem determinidades para as gerações que nascem, crescem e agem em um mundo que as contém. Fato que Marx apontou em uma de suas passagens mais famosas:

Os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram. A tradição de todas as gerações passadas é como um pesadelo que comprime o cérebro dos vivos (MARX, [1842] 2011, p. 25).

Quaisquer desses testemunhos da ação humana, como construções, sepultamentos, quadros, cultivo do solo para agricultura (deixável, quando muito antigo, por meio de técnicas que compõem a arqueologia), papéis, gravações, até a memória de contemporâneos(as) à ação, perfazem o que se chama de *documentos*. De modo que todos podem ser selecionados e utilizados após serem submetidos a uma crítica acerca de sua autenticidade, assumindo, assim, o *status* também de *fonte histórica*⁴⁹. É importante destacar que um documento não é uma porta de entrada imediata ao passado. Ele foi produzido em uma época e houve um intervalo de tempo para que ele sobrevivesse e chegasse até nossos dias. Nesse intervalo, muitas coisas podem ter ocorrido. Portanto, um documento é fruto tanto das ações que o produziram primordialmente quanto daquelas que o permitiram chegar ao presente com ou sem intervenções posteriores (LE GOFF, [1990] 2013, p. 496-497). Outro destaque que se faz necessário é que, em si, as fontes nada dizem. É preciso um fazer intelectual com elas para poder extrair dados, lembrando que esta atividade intelectual se dá no

⁴⁹ Segundo Lucca (2020, p. 36), a diferença entre documento e fonte reside no fato de que esta última é um documento que foi "selecionado e utilizado pelo investigador numa pesquisa específica. As fontes são o que foi mobilizado para o estudo de um dado tema e que se constitui, portanto, nas escolhas do pesquisador para a construção da sua argumentação".

presente, a partir de questões e demandas *dele*; ou seja, em um momento histórico distinto do daquele que se quer conhecer (Ibid., p. 496; LUCCA, 2020, p. 40).

Ao afirmar esses últimos pontos, eu gostaria de ressaltar que o documento é um produto humano e que o trabalho sobre ele também o é. Assim como, para produzir uma determinada mercadoria ou realizar um determinado serviço, precisa-se dos meios de produção adequados, a pesquisa com documentos também o requer.

O estudo da História se insere na divisão sociotécnica do trabalho, assumindo, no Brasil, uma posição desvalorizada. Haja visto o tardio reconhecimento enquanto profissão a ser regulamentada, que veio somente em 2020. Formalmente (Lei n. 14.038/20), admite-se que historiadores(as) podem: (I) exercer o magistério de História no ensino básico; (II) organizar informações sobre temas históricos para a divulgação via eventos, exposições, publicações etc.; (III) assessorar tanto uma equipe responsável pela preservação de documentos quanto os serviços de documentação e informação histórica, bem como implantá-los e dirigi-los, se for o caso; e (IV) elaborar produção técnica (pareceres, relatórios, projetos etc.) sobre temas históricos (BRASIL, 2020).

É óbvio que o tratamento da História enquanto objeto de reflexão ultrapassa os limites das atribuições profissionais dos(as) historiadores(as). Temas históricos são evocados por diversos(as) profissionais e até por eles(as) investigados. No entanto, o que é exclusivo de nossa profissão é justamente a contribuição de um percurso metodológico para efetuar o ato cognoscível sobre um objeto (histórico - quase nos isentamos de acrescentar esse adjetivo já que, hoje, é difícil um objeto não ser testemunho da ação humana). Com esses apontamentos, eu acredito que seja possível barrar interpretações apressadas que queiram afirmar, acerca de minhas reflexões, que a História é objeto exclusivo de uma profissão. Jamais! Porém, é de exclusividade desta última um modo científico de conduzir uma reflexão acerca de um assunto histórico. Não confundamos isso com um suposto "olhar histórico", como querem os pós-modernos, que, por abandonarem algumas das defesas básicas do conhecimento científico e se enredarem nas demandas da reprodução social do regime burguês em sua fase financeira, buscaram reduzir, a diferenças meramente formais, as diversas e complexas construções metodológicas das áreas de conhecimento.

A metodologia da História como área do conhecimento vem sendo construída desde o século XIX, momento no qual a concepção de *documento* era restrita apenas

àqueles produzidos oficialmente para administração, registro de acontecimentos etc. – obviamente, todos *escritos*. Infelizmente, esta concepção ainda é a vigente em outros campos das humanidades cujos(as) pesquisadores(as) ainda defendem que pesquisa documental é aquela que lida com materiais com pouco ou nenhum tratamento analítico produzidos no âmbito do Estado (vide, à guisa de exemplo, SÁ-SILVA et al, 2009).

Não é admissível que, mesmo após a “Revolução documental” empreendida pela Escola dos Annales nas décadas de 1930 e 1940, a concepção positivista⁵⁰ de documento permaneça. Os membros da Escola dos Annales mostraram que

A História se faz com documentos escritos, sem dúvida. Quando eles existem. Mas ela pode fazer-se, ela deve fazer-se sem documentos escritos, se os não houver. Com tudo o que o engenho do historiador pode permitir-lhe utilizar para fabricar o seu mel, à falta das flores habituais. Portanto, com palavras. Com signos. Com paisagens e telhas [...]. Numa palavra, com tudo aquilo que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, significa a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem. Não consistirá toda uma parte, e sem dúvida a mais apaixonante do nosso trabalho de historiador, num esforço constante para fazer falar as coisas mudas, fazer com que digam o que por si próprias não dizem sobre os homens, sobre as sociedades que as produziram – e, finalmente, construir entre elas essa vasta rede de solidariedade e de entre ajuda que supre a ausência do documento escrito? (FEBVRE, Lucien. **Combates pela História** *apud* LUCCA, 2020, p. 39).

Apesar das grandes mudanças propostas há décadas, a essência da metodologia da história se manteve: analisar o documento a partir de um movimento que busca construir-lhe, intelectualmente, o contexto. Eu defendo, assim como Thompson ([1978] 1981), que todo o trabalho sobre o documento está intrinsecamente a ele atrelado, porque está determinado pela natureza da fonte histórica. Não é possível criar um protocolo de análise documental replicável a qualquer exemplar. Um exemplo é a necessidade de se analisar, para fontes escritas, como livros, os argumentos lançados e a posição frente aos debates de sua época. Isso não cabe a uma estatueta centro-africana, que pode ser analisada, por exemplo, por meio da descrição minuciosa e comparação de sua constituição material com a de outros

⁵⁰ O positivismo incidiu sobre os mais diferentes aspectos da incipiente disciplina histórica no século XIX e XX. Para o que, aqui, nos interessa, é a noção de documento por ele veiculada, que defende que as fontes são meios imediatos de informações e, por meio delas, se tem acesso direto aos fatos (único objeto de interesse nelas) (BARROS, [2011] 2014, p. 140-141). Nem sequer percebendo que as escolhas das fontes e os processos que as fizeram sobreviver poderiam e deveriam ser alvo da reflexão dos estudiosos (Ibid., p. 141).

artefatos semelhantes dos quais se sabe algo de seu contexto de produção, circulação e utilização⁵¹.

Aqui, o que proponho ao analisar a *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, é oferecer, aos(às) leitores(as), reflexões acerca do contexto intelectual de algumas ideias centrais, isto é, levantarei hipóteses sobre os lastros intelectuais de algumas ideias freirianas mesmo que, para elas, o educador não tenha dado indicações diretas de referências.

A importância desse exercício reside no fato de que a obra de Paulo Freire é eclética e lança mão de conceitos e categorias de formas distintas de interpretação e posicionamento no mundo, muitas, inclusive, conflitantes entre si. Contudo, isso não invalida, de forma alguma, suas reflexões e até pode ser responsável pela longevidade e alcance de sua produção em diversas línguas em períodos distintos.

Como a fonte principal é um manuscrito, que foi publicado, ou seja, passou por modificações, tratamento editorial, foi impresso e circulou materialmente, como livro, por lugares variados; decidi lidar com sua forma mais próxima das intenções iniciais de seu autor: os capítulos 1, 2 e 3 de seu manuscrito. Ambos foram escritos, segundo Freire (Id.; GUIMARÃES, 2013, p. 114), dentro de quinze dias, após mais de um ano de discussões com o público nos Estados Unidos, em 1967, na oportunidade que teve ao ser traduzido e interpretado simultaneamente por Carmen Hunter; e em conversas com Francisco e Madalena Weffort, recém-casados na época. A *Pedagogia do Oprimido* nasceu, primeiro, como ideia discutida e argumentada, depois, como anotações em fichas, para, enfim, após a insistência de Madalena (filha de Paulo Freire) em uma conversa e a decisão de seu autor, ser escrita (Ibid., p. 114).

O processo criativo não teve limites de tempo, invadindo as madrugadas e assumindo a centralidade das preocupações de Freire – “Houve noites em que nem dormi. O sol ‘nascia’, a Elza levantava e lá estava eu” (Ibid., p. 114). Acredito, justamente, por fazer parte de um processo tempestuoso (de uma erupção intelectual até!), que a *Pedagogia do Oprimido* guarda algumas características próprias.

Uma delas são as evidentes marcas de oralidade no fluxo narrativo que, não raro, não encerra assuntos iniciados e os retoma com frequência. Isso fica explícito,

⁵¹ Cito esse exemplo em razão de minhas primeiras pesquisas, ainda na época da graduação, terem se utilizado de documentos escritos, visuais e materiais. Estudei as relações comerciais entre populações centro-africanas, da atual República Democrática do Congo, com as expedições ocidentais entre o final do século XIX e o início do XX. Para ter acesso às minhas reflexões sobre o tema, vide: OLIVEIRA, 2017; Id., 2018; MARQUES, 2020.

sobretudo, no II capítulo, quando o educador aborda e compara as concepções “bancária” e problematizadora. Sendo esta primeira a concepção que silencia o(a) educando(a), imputando-lhe, como única tarefa, o depósito do conteúdo ofertado pelo(a) educador(a) (o sujeito ativo da relação educativa). Já a segunda seria aquela defendida por Freire, por colocar educadores(as) e educandos(as) em um diálogo, cabendo a ambos(as), em sua interação, tratarem dos percursos cognitivos que teceram na tentativa de apreender um determinado objeto. A relação educativa ensina aos(às) dois(duas), não havendo hierarquias de papéis, saberes e pessoas⁵².

Mesmo tendo separado em subtítulos: “A concepção ‘bancária’ da educação como instrumento da opressão. Seus pressupostos, sua crítica”, “A concepção problematizadora e libertadora da educação. Seus pressupostos” e “A concepção ‘bancária’ e a contradição educador-educando”, as comparações invadem ambas as partes a ponto de ideias já mencionadas serem repetidas. A fim de demonstrar esta interpretação e já comentar um tipo de análise realizada nesta pesquisa, criei o seguinte quadro comparativo entre as concepções de educação elencadas por Freire no II capítulo.

Quadro 1 – Comparação entre as educações “bancária” e problematizadora

Aspectos	Bancária	Problematizadora
Ontologia	O ser humano deve se adaptar ao contexto em que vive. Visão imobilista – não trata os homens como seres históricos (FREIRE, [1974] 2019, p. 83 e 101).	Nutre uma "profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador". Parte "do caráter histórico e da historicidade dos homens" (Ibid., p. 86 e 101).
Essência da Educação	Depósito de conteúdos no educando; Memorização mecânica (Ibid., p. 80).	O objeto cognoscível não é o fim do ato cognoscente, mas sim, um "mediatizador de sujeitos cognoscentes"; educação como um processo de

⁵² Agradeço à profa. Dra. Bia Abramides por evidenciar a necessidade de um tratamento sintético das duas concepções educacionais antes de se analisar como Freire as constrói textualmente.

		busca cuja essência é a dialogicidade (Ibid., p. 81, 94 e 95).
Razão de ser	Sustentar a ordem opressora, mantendo o domínio de uns sobre outros, por meio da mistificação da realidade (Ibid., p. 83-4, 88, 92 e 101).	Impulso conciliador (superação da contradição educador-educando), tornando ambos educador-educando e educando-educador; ambos são sujeitos do processo educativo empenhados na desmistificação da realidade e em sua mudança (Ibid., p. 82, 96 e 101).
Almeja	Imersão das consciências, por isso, conservadora (Freire utiliza-se da palavra "reacionária") (Ibid., p. 98 e 102).	Emersão das consciências e sua inserção crítica na realidade para libertarem-se da situação opressora, por isso revolucionária, não aceitando prescrições (Ibid., p. 98 e 102).
Método/Papel do(a) Educador(a)	2 momentos bem delimitados: 1º docente em seu laboratório/biblioteca exerce o ato cognoscente; 2º narra para os educandos a respeito do objeto - Fazer comunicados (Ibid., p. 80, 94 e 96).	Momentos interconectados: o ato cognoscente é feito pelo educador antes e seu movimento é revivido quando no diálogo com o educando; o objeto é mediatizador da reflexão crítica de ambos -

		Existencia a comunicação (Ibid., p. 96 e 97).
Papel do(a) Educando(a)	Única margem de ação do educando é receber depósitos, guardá-los e arquivá-los (Ibid., p. 80-81).	Educando dialoga, pois é sujeito ativo do processo, problematiza a relação das pessoas com o mundo, chegando, assim, ao conhecimento autêntico (Ibid., p. 89-90, 94 e 98).

Elaboração própria (Paulo MARQUES, 2021) a partir de FREIRE, [1974] 2019.

A meu ver, toda e qualquer concepção educacional está atrelada a uma determinada forma de se pensar: o ser humano (ontologia), a essência da educação (o que ela seria), sua razão de ser e seu objetivo (para que e por que educar?), o método por meio do qual se realizaria as ações, e qual o papel do(a) educando(a) e do(a) educador(a) no processo. Esses dados foram extraídos por meio de uma leitura preocupada em fixar materialmente, via o gênero textual fichamento, as exatas palavras do autor sobre os aspectos levantados. Posteriormente, foi feita uma leitura do fichamento visando à elaboração de uma síntese para cada aspecto referente às duas concepções educacionais elencadas. E, por último, construiu-se uma forma visual e textual (quadro 1) para conduzir uma reflexão conjunta, nesta dissertação, acerca da forma como Paulo Freire escreveu sua *Pedagogia do Oprimido*.

As paginações apontadas no quadro 1 referem-se a uma forma de se acessar as referências exatas do que tratei: a de uma edição comercial da obra, mais precisamente, à de número 68, editada em 2019 pela Paz & Terra. Assim, acredito facilitar as verificações da procedência ou não de minhas afirmações, bem como convido o(a) leitor(a), a comigo, revisitar o movimento de meu ato cognoscente feito sobre o objeto *Pedagogia do Oprimido*, o que, em si, perfaz uma forma de extrapolar a análise acadêmica de Freire, colocando parte de sua concepção pedagógica em prática.

Ao observarmos o quadro 1, fica evidente a frequência da menção a paginação espaçadas em diferentes aspectos para cada concepção educacional. Desses casos, eu gostaria de destacar o aspecto “razão de ser” para a concepção “bancária”. Nele são referenciadas, para a edição de 2019, cinco páginas diferentes dentre as quais apenas duas são contíguas: 83, 84, 88, 92 e 101. No quadro abaixo, detalhei as referências feitas no quadro 1 para o aspecto analisado.

Quadro 2 – Detalhamento do aspecto “razão de ser” para a concepção “bancária” de educação

Aspecto	Concepção Educacional	Trechos
Razão de ser	“Bancária”	1. “Não é de estranhar, pois, que nesta visão ‘bancária’ da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele” (FREIRE, [1974] 2019, p. 83); 2. “Quanto mais se lhes imponha passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos” (Ibid., p. 83); 3. “Na medida em que esta visão ‘bancária’ anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação. O seu ‘humanitarismo’, e não humanismo, está em preservar a situação de que são beneficiários e que lhes possibilita a manutenção de sua falsa generosidade a que nos referimos no capítulo anterior” (Ibid., p. 83); 4. “Na verdade, o que pretendem os opressores ‘é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime’, e isto para que, melhor adaptando-os a esta situação, melhor os domine” (Ibid., p. 84); 5. Na “bancária”, os homens “ao receberem o mundo que neles entra, já são seres passivos, cabe à educação apassivá-los mais ainda e adaptá-los ao mundo. Quanto mais adaptados, para a concepção ‘bancária’, tanto mais ‘educados’, porque adequados ao mundo” (Ibid., p. 88); 6. “Esta é uma concepção que, implicando numa prática, somente pode interessar aos opressores

		que estarão tão mais em paz, quanto mais adequados estejam os homens ao mundo. E tão mais preocupados, quanto mais questionando o mundo estejam os homens” (Ibid., p. 88); 7. “A educação como prática da dominação, que vem sendo objeto desta crítica, mantendo a ingenuidade dos educandos, o que pretende, em seu marco ideológico, (nem sempre percebido por muitos dos que a realizam) é indoutriná-los no sentido de sua acomodação ao mundo da opressão” (Ibid., p. 92); 8. “A ‘bancária’, por óbvios motivos, insiste em manter ocultas certas razões que explicam a maneira como estão sendo os homens no mundo e, para isto, mistifica a realidade. [...] Por isto, a primeira nega o diálogo [...]” (Ibid., p. 101).
--	--	---

Elaboração própria (Paulo MARQUES, 2021) a partir de FREIRE, [1974] 2019.

É possível observar que, nos oito trechos selecionados, há a menção recorrente à adaptação do ser humano à realidade vigente por meio do “bancarismo” e que ela é retomada em momentos distintos do texto. Acredito que o motivo disso seja que Freire, ao escrever o II capítulo, não possuía um esquema prévio que organizasse suas reflexões. Suas fichas poderiam ter ideias nelas lançadas, porém, a meu ver, não foram organizadas de forma sistemática. Outra evidência que me permite defender essa hipótese são as paginações que, se não as mesmas, são contíguas no que tange cada um dos aspectos para as concepções “bancária” e problematizadora (em destaque no quadro 3). O que, para mim, evidencia o objetivo narrativo do capítulo, o qual era provavelmente comparar ambas as concepções de forma direta, e não necessariamente (apesar de ter criado um subcapítulo para cada) comentá-las em separado.

Quadro 3 - Comparação entre as paginações elencadas para cada aspecto das concepções “bancária” e problematizadora

Aspectos	Bancária	Problematizadora
Ontologia	p. 83 e <u>101</u>	p. 86 e <u>101</u>

Essência da Educação	p. <u>80</u>	p. <u>81</u> , 94 e 95
Razão de ser	p. <u>83-4</u> , 88, 92 e <u>101</u>	p. <u>82</u> , 96 e <u>101</u>
Almeja	p. <u>98</u> e <u>102</u>	p. <u>98</u> e <u>102</u> .
Método/Papel do(a) Educador(a)	p. 80, 94 e <u>96</u>	p. <u>96</u> e <u>97</u>
Papel do(a) Educando(a)	p. 80-81	p. 89-90, 94 e 98

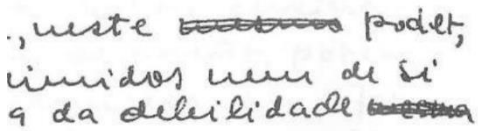
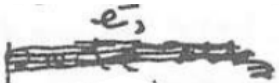
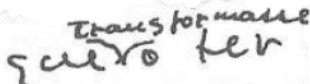
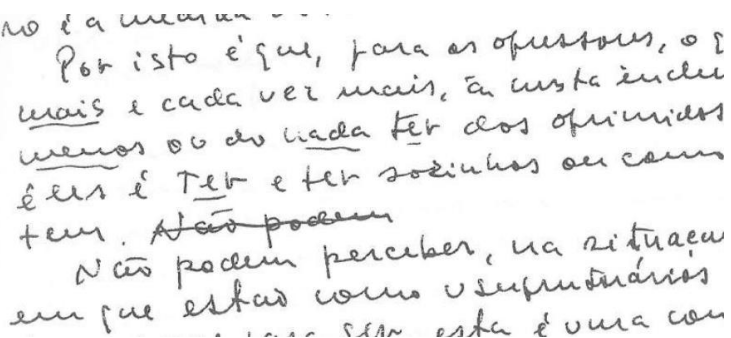
Elaboração própria (Paulo MARQUES, 2021) a partir de FREIRE, [1974] 2019.

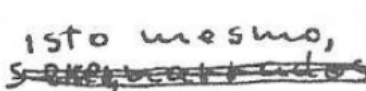
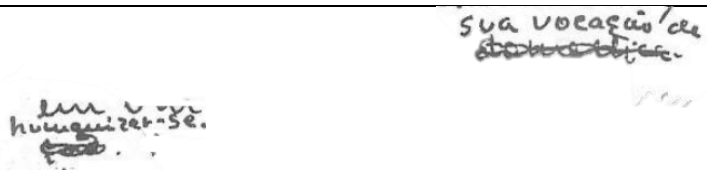
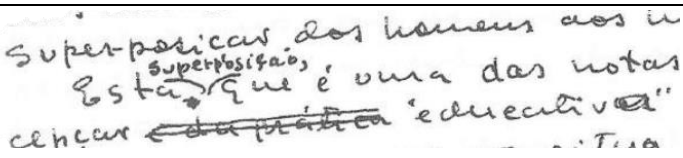
CAP. 4. A NATUREZA DA FONTE ESTUDADA

Outra reflexão que julgo importante tecer refere-se à natureza do manuscrito da *Pedagogia do Oprimido* que tive acesso. Acredito, assim como Silva (2017, p. 54), que ele perfaz uma cópia autógrafo, o que significa afirmar que a escrita presente não é a primeira versão e que foi organizada e revisada por seu autor no momento da materialização das palavras no papel.

Isso fica evidente quando observamos as intervenções feitas por Freire após o ato inicial de escrita do texto. Muitas delas são de caráter acessório, isto é, para adequar pequenas partes com inserções ou substituições de termos, não configurando mudanças estruturais como abandonos de frases e até parágrafos completos ou a inserção de períodos longos. Se nos ativermos à análise de suas rasuras, veremos que grande parte delas se fez em função de erros ao grafar as palavras ou ao copiar frases em parágrafos distintos aos quais se destinavam:

Quadro 4 – Exemplos de intervenções no manuscrito analisado

Cap.	Folha	Ocorrência	Observação
I	3		Supressão das palavras “mesmo” e “mesma”.
I	4		Substituição de palavras.
I	5		Substituição de “pode ser” por “é”.
I	12		Inserção da palavra “transformasse”.
I	26		Substituição de parágrafo. Abandono de cópia na mesma linha: “Não podem”.

II	1		Substituição de “serem narrados” por “isto mesmo,”.
II	5		Substituição de “domesticação” por “sua vocação de humanizar-se”.
II	9		Inserção da palavra “superposição” e supressão de “e da prática”.

Elaboração própria (Paulo MARQUES, 2021) a partir de FREIRE, [1974] 2019, tendo como base o Quadro 3 de Silva (2017, p. 55-58).

A segunda evidência de que, provavelmente, estou analisando uma cópia autógrafo são os erros não corrigidos por Freire, que, além de poucos, perfazem, em sua maioria, por omissão. A seguir (quadro 5), há exemplos que foram analisados por Silva (2017):

Quadro 5 – Exemplos de erros encontrados no manuscrito analisado

Cap.	Folha	Ocorrência	Correção	Tipo
I	6	campones	campones[es]	omissão
I	6	su	su[a]	omissão/substituição
I	8	otra	o[u]tra	omissão/substituição
I	35	diálo	diálo[go]	omissão
I	35	a a	[[a]]	adição
I	40	su	su[a]	omissão
II	5	emplo	e[xe]mplo	omissão

Adaptado do Quadro 3 de Silva (2017, p. 55-58).

Aqueles classificados como “omissão/substituição” no quadro acima podem perfazer, segundo Silva (2017, p. 55-58), tanto erros por omissão na falta de alguma letra, quanto erros por substituição de palavras do português pelo espanhol, tendo em vista que Paulo Freire transitava cotidianamente entre as duas línguas e poderia, mecanicamente, ter trocado as palavras. Acredito na procedência da interpretação, por isso, mantive a classificação da autora.

Ainda sobre a materialidade do documento, há a terceira evidência que eu gostaria de elencar que é a manutenção de um ritmo de escrita, que dá continuidade ao traçado, à construção das letras e ao espaçamento entre as palavras e as linhas. Um exemplo disso é o fato de ele, praticamente, se manter o mesmo até, por volta, da folha 20 (vide seção Anexos), ganhando a meu ver, outro aspecto nas folhas 21 e 22, quando os espaços entre as palavras se elevam e estas são escritas ocupando uma maior dimensão. O que não se mantém na sequência, a não ser o fato de as palavras ainda, em dimensão, serem maiores do que as das folhas até a 20. Da 27 até o final do I capítulo, parece que o ritmo inicial é retomado, seja por uma provável pausa no trabalho ou não.

A última evidência que elenco é o fato de o manuscrito trazer menções ao IV capítulo, estabelecendo um diálogo em passagens anteriores, como nas folhas 38 e 40 do I capítulo. Nelas, o IV capítulo é mencionado como um aprofundamento das reflexões acerca da manipulação da população e do dirigismo realizadas por aqueles(as) que se autointitulavam revolucionários(as). Esse capítulo, segundo Paulo Freire, foi escrito posteriormente. Primeiro, em quinze dias, o educador redigiu os capítulos I, II e III e, depois, entregou a Ernani Maria Fiori para que os prefaciasse. Somente após sua devolução e leitura do prefácio, é que Freire julgou necessário construir o IV capítulo a respeito das “teorias da ação dominante e da ação libertadora” (FREIRE; GUIMARÃES, 2013, p. 114). Mesmo com a intervenção posterior, Freire, em respeito ao amigo, entregou para que ele lesse sua nova produção. Fiori apreciou o texto e, em nada, alterou seu prefácio (Ibid., p. 114).

A seguir (quadro 6), elenco as duas menções anteriores ao IV capítulo que aparecem no manuscrito. Acerca delas, eu gostaria de apontar que ambas são feitas por meio de notas de rodapé, o que, supostamente, poderia indicar que foram inseridas, posteriormente. No entanto, a meu ver, devido ao espaçamento entre a última linha do corpo do texto nas respectivas páginas e as notas, se manter praticamente o mesmo em relação às páginas anteriores; bem como, no original, o tom da caneta ter permanecido entre ambas as passagens⁵³, me sugere que se trata de uma escrita contínua e não de o testemunho de momentos distintos da construção da obra, como escrita e revisão.

⁵³ Para se ter acesso à digitalização do manuscrito com seu tom original, vide MAFRA et alii, 2018.

Quadro 6 – Menções anteriores ao IV capítulo no manuscrito

Cap.	Folha	Ocorrência
I	38	transformar, mas nos parece autêntica esta transformação. * As fazemos estas considerações outra coisa não estamos tentando, senão defender o caráter eminentemente. * No IV capítulo voltaremos detidamente, a estas considerações pontos.
I	40	destruição. A propaganda, o dirigismo, a manipulação, como armas da dominação, não podem ser instrumentos para esta reconstrução. * cia e, pois, mesmo, mesmo. * No IV capítulo voltaremos pormenorizadamente a este tema.

Elaboração própria (Paulo MARQUES, 2021) a partir de FREIRE, [1974] 2019.

CAP. 5. OUTRAS FONTES EMPREGADAS

Para atingir meu objetivo com esta pesquisa, que é o de compreender filosófica e historicamente as construções ideais (teóricas) freirianas acerca das manifestações da “questão social” com as quais o educador lidou profissionalmente nos anos 1960 e que se materializaram em sua escrita; foi preciso ler e comparar as referências teóricas citadas por ele e suas próprias ideias presentes na *Pedagogia do Oprimido*. Assim, construí, ao longo da investigação, um conjunto de fontes que também sofreram um trabalho analítico, contudo o que, com elas, se buscou foi compreender suas possíveis contribuições para o pensamento freiriano, bastando, a meu ver, realizar, sobre elas, uma leitura crítica atenta à organização das ideias e seu conteúdo filosófico.

A seguir, há um quadro com as fontes empregadas e, na sequência, comentários acerca do que foi feito com elas.

Quadro 7 – Fontes mobilizadas, neste estudo, para a análise de *Pedagogia do Oprimido*⁵⁴

Autoria	Documento	Tipo de documento
Não se aplica	Evangelhos segundo Mateus e Lucas. In.: Bíblia de Jerusalém	Escrito – Livro
FREIRE, Paulo Reglus Neves	Educação e Atualidade brasileira	Escrito – Livro
	La concepción “bancaria” de la educación y la deshumanización: La educación problematizadora de la educación y la humanización, Presupuestos-Crítica. maio 1967.	Escrito não impresso, datilografado
	Educação como prática da liberdade	Escrito – Livro
HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich	Fenomenologia do Espírito	Escrito – Livro
JOÃO XXIII (Angelo Giuseppe Roncalli), Papa	Carta encíclica <i>Mater et Magistra</i> de sua santidade...	Escrito – carta encíclica
LUXEMBURG, Rosa	Reforma ou Revolução	Escrito – Livro
MARX, Karl	Introdução da Crítica da Filosofia do Direito de Hegel	Escrito – Livro

⁵⁴ Agradeço à profa. Dra. Ana Luiza Jesus da Costa pela sugestão de construção desse quadro.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich	La Sagrada Familia y otros escritos	Escrito – Livro
	A Sagrada Família ou A Crítica crítica contra Bruno Bauer e consortes	Escrito – Livro
PERIUS, Cristiano	O ser em si e a poesia: Sartre leitor de Francis Ponge.	Artigo
SARTRE, Jean-Paul	El hombre y las cosas	Escrito – Livro
SARTRE, Jean-Paul	O Ser e o Nada: ensaio de Ontologia fenomenológica	Escrito – Livro

Elaboração própria (Paulo MARQUES, 2021).

No quadro acima, é possível perceber o quão variadas foram as fontes utilizadas. Elas foram evocadas no decorrer da dissertação na tentativa de traduzir, a quem lê, o movimento e a complexidade do pensamento de Paulo Freire. Dessa forma, ao tratar, em um único ensaio (A) de textos de natureza tão distinta, como a Bíblia; a encíclica *Mater et Magistra*; e as obras *El hombre y las cosas*, *O Ser e o Nada...* e *Reforma ou Revolução*, de Sartre e Luxemburg; busquei demonstrar seus nexos com a produção freiriana, ao mesmo tempo em que esmiuçava os argumentos do educador e os reorganizava tendo em vista questões norteadoras minhas. Os escritos de Marx foram mobilizados no ensaio A (da III parte desta dissertação), visando esclarecer uma breve confusão possível da referência que Freire faz à Introdução da *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel*, mencionando o exemplar que teve acesso de uma ontologia editada nos anos 1960 pela Grijalbo Editor intitulada *La Sagrada Familia y otros escritos* (vide nota 62, Ensaio A, subitem 2, nesta dissertação). Essa confusão pode ser feita pelo(a) leitor(a) de Freire ao verificar a menção a uma obra de Marx, que, não se sabe se sequer foi lida pelo educador na época, que é *A Sagrada Família ou A Crítica crítica contra Bruno Bauer e consortes*. Pode parecer um preciosismo desmedido para alguns(mas), mas, quando tratamos de uma análise fiel ao pensamento de um(a) autor(a), todo o cuidado é pouco.

O segundo ensaio (B) dedica-se à relação entre Hegel e Paulo Freire a partir de uma leitura detida sobre a construção do que o educador denominou de “consciência opressora”. Com ele, busco dar uma profundidade maior à contribuição hegeliana, me distanciando da mera interpretação das citações diretas que Freire faz do trecho da famigerada dialética do senhor e do escravo.

Além das fontes trabalhadas nos ensaios, julguei necessário realizar uma análise sobre a especificidade da *Pedagogia do Oprimido* no conjunto das obras mais famosas do educador até o fim dos anos 1960. Nela, aparece uma recorrência aos escritos de Marx e Engels, fato inédito em sua produção. É sobre isso que me dedico a seguir, pois acredito ser uma forma própria de iniciar meu tratamento analítico específico do conteúdo da *Pedagogia do Oprimido*: com uma interpretação acerca de quando a dupla germânica se torna referência para o educador.

As novas leituras de Paulo Freire

Talvez seja de largo conhecimento uma fala de Paulo Freire dos anos 1970 aos jornalistas australianos, que ficou famosa por, em plena Guerra Fria, o educador afirmar que se voltou à leitura de Marx após se deparar com a situação concreta dos(as) camponeses(as) em Pernambuco; e isso o fez continuar como cristão e ver uma unidade entre ambos:

[...] When I was a young man, I went to the people, to the workers, the peasants, motivated, really, by my Christian faith. At that time, when I was very young – 20 or 21 years – I talked with the people I learned how to speak with the people – the pronunciation, the words, the concepts. When I arrived with the people – the misery, the concreteness, you know! [sic.] But also the beauty of the people, the openness, the ability to love which the people have, the hope of the people, the friendship...

The obstacles of this reality sent me – to Marx. I started reading and studying. It was beautiful because I found in Marx a lot of things the people had told me – without being literate. Marx was really a genius. *But when I met Marx, I continued to meet Christ on the corners of the street – by meeting people.* [...] (HILL, 1974, f. 2; grifo meu).

No Brasil, temos uma reedição dela em uma entrevista sem data que se encontra editada na plataforma *YouTube*. Sua transcrição é a seguinte:

Quando muito moço, muito jovem, eu fui aos mangues do Recife, aos córregos do Recife, aos morros do Recife, às zonas rurais de Pernambuco, trabalhar com os camponeses, com as camponesas, com os favelados. Eu confesso, sem nenhuma churumingas... eu confesso que eu fui até lá movido por uma certa lealdade ao Cristo, de quem eu era, mais ou menos, camarada. Mas o que acontece é que, quando eu chego lá, a realidade dura do favelado, a realidade dura do camponês, a negação do seu ser como gente, a tendência àquela adaptação de que a gente falou antes, aquele estado quase inerte diante da negação da liberdade... – aquilo tudo me remeteu a Marx. Eu sempre digo que não foram os camponeses que disseram a mim: 'Paulo, tu já leste Marx?'. Não! Quer dizer... eles não liam nem jornal! Foi a realidade deles que me remeteu a Marx. E eu fui a Marx. E aí é que os jornalistas europeus, em setenta, não entenderam a minha afirmação. É que, quanto mais eu li Marx, tanto mais eu encontrei uma certa fundamentação objetiva para continuar camarada de Cristo. Então, as leituras que eu fiz de Marx, de alongamentos de Marx [da tradição marxista], não me sugeriram jamais que eu deixasse de encontrar Cristo na esquina das próprias favelas. Eu fiquei, com Marx, na mundanidade, à procura de Cristo na transcendentalidade (PAULO..., s/d.).

É notável a boniteza da fala (usando uma palavra que Freire diria nesse contexto)⁵⁵, mas creio que vale a pena apontar que ela permanece no âmbito da reconstrução da memória. A afirmação é permeada pela fluidez da construção e da reconstrução discursiva individual, própria da condição da memória (LE GOFF, [1990] 2013, p. 387). Não me cabe defender sua procedência ou não, como argumentou a banca de qualificação desta dissertação⁵⁶. O que desejo fazer com as reflexões que seguem é tentar discutir quando que o materialismo histórico-dialético passou a ser uma referência verificável na obra freiriana e, para isso, elenco os seguintes pontos.

Primeiro: não foi possível encontrar o nome de Karl Marx em nenhum dos cadernos de anotações de leitura do educador dos anos 1940 (quadro 8), momento em que estaria em seus vinte anos. Estes cadernos foram editados como anexo na obra *Paulo Freire: uma história de vida*, de Ana Maria Araújo Freire, e, nela, a autora aponta que tais cadernos eram brochuras nas quais seu esposo anotava, de forma livre, os(as) autores(as) que estava lendo (FREIRE, [2005] 2017, p. 401). A transcrição, por ela, realizada respeitou a ordem na qual os(as) autores(as) foram elencados(as). Sua intervenção editorial incidiu apenas, segundo seu texto de apresentação, na supressão das repetições (Ibid., p. 401). Decidi, para montar o quadro 8, separar os nomes citados em linhas correspondentes a cada caderno, tarefa que só foi possível devido ao cuidado de Ana Freire em mencionar as balizas das transcrições de cada brochura⁵⁷.

Segundo: não há menções a Marx nem na tese de concurso, de 1959, para a Cadeira de História e Filosofia da Educação da Escola de Belas Artes do Recife (hoje, parte da UFPE), intitulada *Educação e Atualidade Brasileira* (doravante, EAB), nem na famigerada *Educação como prática da liberdade* (EPL), construída a partir de uma revisitação das ideias da primeira (EAB), acrescidas de sua experiência junto aos movimentos de educação popular no Brasil.

⁵⁵ Emprego essa palavra e afirmo isso a partir da participação de Freire no programa *Matéria-prima* de Sérgio [Serginho] Groisman no final da década de 1970, quando, levado por uma pergunta de uma jovem estudante na plateia, o educador comentou a frase “Mestre não é aquele que ensina, mas aquele que, de repente, aprende”, argumentando que, apesar da boniteza da frase, discordava dela, pois o(a) professor(a) é aquele(a) que ensinando, aprende, já que não possui o conhecimento como propriedade sua (SERGINHO..., [1979] 2013, 11min40s-12min44s).

⁵⁶ Agradeço às profas. Dras. membras da banca por essa indicação.

⁵⁷ Agradeço à profa. Dra. Ana Luiza Jesus da Costa por solicitar um comentário sintético acerca dos cadernos de leitura mobilizados neste capítulo a fim de trazer mais informações a respeito das fontes empregadas na pesquisa.

Terceiro: as primeiras evidências de referência recorrente ao pensamento marxiano e marxista aparecem na *Pedagogia do Oprimido* (PO), porém, muitas das datas das edições às quais Freire teve acesso são posteriores a 1964, o que, para mim, permite sustentar a ideia de que foi, durante o exílio, que o educador se banhou na fonte do materialismo histórico-dialético.

Mas e se Freire não citou Marx nem autores(as) marxistas durante toda a sua trajetória até 1968 de forma deliberada? Acredito que seja pouco provável que isso tenha ocorrido, pois o educador, em suas falas nas entrevistas supracitadas, defendeu que foi a realidade dos(as) camponeses(as) em Pernambuco que o levou a ler Marx, portanto, seria este último, supostamente, uma de suas referências para a apreensão da situação concreta vivida por aquelas pessoas. Isso não se efetivou nem sequer no emprego, em seus textos, de categorias do materialismo histórico-dialético, para explicar a realidade. Nem na própria *Pedagogia do Oprimido* é possível perceber o emprego de Marx para explicar a origem da opressão, que, para o educador, seria fruto de um desvirtuamento primordial dos valores morais cristãos, como o amor ao próximo, dentre aqueles(as) que detinham o poder. Para uma análise detalhada desta ideia, leia o próximo ensaio (A) que integra esta dissertação.

A fim de comprovar os apontamentos feitos sobre a ausência de referências a Marx no pensamento freiriano até 1968, elenco, a seguir, quadros que permitem o contato direto com os dados levantados das fontes.

Quadro 8 – Lista de autores(as) citados(as) nos cadernos de leitura de Paulo Freire (década de 1940)

Página	Lista de autores(as) mencionados(as)
I	1. Aguayo
	2. Tristão de Ataíde
	3. Claparède
	4. Penteado Junior
	5. Gates
	6. Dewey
	7. Renato Jardim
	8. Augusto Magner
	9. Laski
	10. Ingenieros
	11. Maritain
	12. Balmes
	13. Taine
	14. Carneiro Ribeiro
	15. Gilberto Freyre

II	16. Edison Carneiro
	17. Sforza
	18. Snedden
	19. Renato Mendonça
	20. Duguit
	21. Kant
	22. Ortega y Gasset
	23. Francovich
	24. Joaquim Ribeiro
	25. Arthur Ramos
	26. Antonio Coutinho
	27. André Maurois
	28. Max Beer
	29. M. Querino
	30. Durkheim
	31. Thering
	32. Leonel Franca
	33. Chesterton
	34. Aldous Huxley
	35. Ruy Belo
	36. Burckhardt
	37. Raymond Aron
	38. Croce
	39. Pedro Anísio
	40. Vaissière
	41. Gerald Walsh
III	42. Macnab
	43. Labriola
	44. Platão
	45. Pedro Calmon
	46. Schopenhauer
	47. Joseph Jastrow
	48. Otávio de Freitas Junior
	49. Haeckel
	50. Berdiaeff
	51. Campanella
	52. Zacarias Villada
	53. André Cresson
	54. Gustavo Le Bom
	55. Horne
	56. Aristóteles
	57. Messer
	58. Elizondo
	59. Charlotte Buhler
	60. Anísio Teixeira
	61. Bastide
	62. Pereira da Silva
	63. Tarquínio de Sousa
	64. Unamuno
	65. Hermes Lima

	66. Carpeaux 67. Adler 68. Toynbee 69. Bruner
IV	70. Vico 71. Spengler 72. Oswald de Andrade 73. José Veríssimo 74. Shakespeare 75. Theobaldo Miranda Santos 76. Britto 77. Nordeaux 78. Afrânio Peixoto 79. Mario Barreto 80. Diogo de Melo Menezes 81. Reinach 82. Plínio Salgado 83. Murilo Mendes 84. Waldemar Valente 85. M. D`Humiae 86. Rousseau 87. Backheuser 88. Bally 89. Vosseler 90. Euclides da Cunha 91. Licínio Cardoso
V	92. Francisco Mangabeira 93. Zama 94. Mario Matos 95. Maeterlinck 96. Camões 97. Tenório de Albuquerque 98. Saussure 99. Rebelo Gonçalves 100. Douzat 101. Andrade Lima 102. Bernanos 103. Mantovani 104. Brício Cardoso 105. Pinto Ferreira 106. Leite de Vasconcelos 107. Tomás de Aquino 108. Bargallo Cério 109. Afonso Celso 110. Sarmiento 111. Silvio Romero 112. Renan 113. Gurvitch
VI	114. Nietzsche 115. Sepich

	116. Leisdemann 117. Amaro Quintas 118. Joaquim Nabuco 119. Lucien Lefèvre 120. Bonfin 121. Dante 122. Silva Rodrigues 123. Jean de Léry 124. Buarque de Hollanda 125. Augusto Frederico Schmidt 126. Irene Albuquerque 127. Oliveira Lima 128. Silvio Rabelo 129. Jean Piaget 130. Fritz Kahn 131. Viriato Correia 132. Junqueira Schmidt 133. Lecter 134. Fouillé
VII	135. Scheler 136. Thomsen 137. Freyer 138. [Santo] Agostinho 139. Mallart 140. Bergson 141. Weigert 142. Belloc 143. Ruben Dario 144. Dilthey 145. Botelho do Amaral 146. Eça de Queiroz 147. Mauriac 148. Enrique B. Pita 149. Werner Jaeger 150. Jacob Burckhardt 151. Alfred Weber 152. M. Ballesteros 153. Hugo Rachel
VIII	154. Otto Willmann 155. Ralph Turner 156. Franz Schnass e A. Rude 157. René Guénon
IX	158. M. Figueiredo 159. Richard Wickert 160. Lorenzo Luzuriaga 161. José D. Forgione 162. Paul Monroe 163. Espasandeir 164. H. Marrou 165. Riboulet

	166. René Hubert 167. Bento Andrade Filho 168. Frank Granes 169. Richard Lewis 170. Wilcken 171. Fernando de Azevedo 172. Virgil Gheorghiu 173. Martin Grabmann 174. De Hovre 175. Lewis Mumford 176. Peter Peterson 177. Johannes Bühler 178. Ferdinand Gregorovius 179. Wiun
X	180. Friedrich Paulsen 181. Aldo 182. A Petrie 183. J. Huizinga 184. Doctrans 185. Fustel de Coulanges 186. John Brubaker 187. Luella Cole 188. William Brickman 189. Adolf Meyer 190. Charles Norris Cochrane 191. Butts 192. P. Barth 193. René Hubert 194. Thomas Hobbes 195. Otto Klineberg 196. Juan Gomas 197. Arnold M. Rose 198. L. C. Dunn 199. Michel Leiris 200. Homero 201. Ionis Halphen 202. Charles Bémont e Roger Doucet 203. Louis Halphen 204. Georges Guenin
XI	205. Erwin Rohde 206. Kilpatrick 207. Romuald Zaniewski 208. Theodor Gomperz 209. Donald Pierson 210. Erich Kahler 211. Robert Lowie 212. H. E. Barnes e H. Becker 213. Aldo Mieli 214. Abram Kardiner 215. Julio Caro Baroja

	216. Herbert Spencer 217. Roger Girod 218. August Messer 219. W. A. Lay 220. Ernesto Neumann 221. Frank Freeman 222. Herman Nohl 223. Eduard Spranger 224. Margaret Mead 225. Castiglioni 226. Felix Kaufmann 227. Lombardo Radice 228. Paschoal Lemme 229. Robert Vanquelin 230. Giovanni Gentile 231. Carneiro Leão
XII	232. Olsen 233. Fernandez Ruiz 234. Ponce 235. Bode 236. Perkins 237. Ruiz 238. Jones 239. Graciliano Ramos 240. José Weinberger 241. Bent Kronenberg 242. Charmot/S. J. 243. Hans Zulliger 244. Jean Richepin 245. Ebagué 246. Olívio Montenegro 247. L. R. e H. Nougier 248. O'Shea 249. Gonzague de Reynold 250. Charlotte Buhler 251. Roger Cousinet 252. Nelly Wolf Hem 253. James Bryant Conant 254. Charlotte Wolff 255. Nicholas Hans 256. Ernest Schneider
XIII	257. F. Kieffer 258. J. J. Findlay 259. Sten Konou 260. W. C. Davis 261. Eckhard Unger 262. Pedro Negre 263. R. Maisch F. Pohlhammer 264. Valdemar Vedel 265. D. S. Margoliouth

	266. Julius Koch 267. Karl Roth Heinrich Swoboda 268. Erich Bethe 269. J. Leif-G. Rustin 270. André Beley 271. Jerónimo de Moragas 272. Antonio Tovar 273. Gesell e F. L. Ilg. 274. Wilhelm Stekel 275. Herman Nohl 276. George Stoddard 277. Ernst Kriek
XIV	278. M. A. Block 279. C. Baudouin 280. Elmer von Karman 281. Harry J. Baker 282. Clotilde Guillén de Rezzano 283. Curt Honroth-Ramón Ribera 284. Germán Berdiales 285. Luis Santullano 286. Jean Amos Comenius 287. Paul Bodin 288. Manuel H. Salari 289. R. Amadeo 290. Nicholas Hans 291. Antonio Aliota 292. Domingo T. Benidí 293. H. Ruiz 294. Dostoiévski 295. Mary e Lawrence K. Frank 296. Alfredo Ravera 297. Martin P. Nilsson 298. Ma. Teresa von Elckhout 299. Ernst Cassirer 300. Dante Morando 301. Alberto Pimentel Filho 302. Frederick Eby 303. Webster (dicionário) 304. Krech e Crutchfield 305. Herbert Butterfield
XV	306. Silvio Frondizi 307. Werner Sombart 308. Otto Klineberg 309. Román Perpiña 310. Hewlett Johnson 311. J. B. Bury 312. Olívio Montenegro 313. M. A. Block 314. Harold J. Laski 315. S. R. Slavson

	316. Emile Callot 317. Roger Labrousse 318. Irene Tézine 319. Joseph Lebreton 320. Gilbert Robin 321. Madeleine Faure 322. René Fau 323. M. F. Glenth 324. W. P. Alexander 325. Ismael Quiles/SJ 326. Thomas Merton 327. Luciano Lopes 328. Jean-Louis Fyot 329. Herbert Read
XVI	330. Charlotte Mason 331. Joseph Schumpeter 332. Machado de Assis 333. Ernest Green 334. H. C. Dent 335. Harry C. Mckown-Alvin Roberts 336. Joseph Ratner 337. Antônio D'Ávila 338. F. Escardó 339. Henri Johannot 340. S. Hernandez Ruiz 341. Eric Agier 342. Paul Reiwald 343. C. A. César-F. E. Emery 344. Saúl Taborda 345. Eduardo M. Torner 346. J. Piaget e J. Heller 347. Clifford H. Moore 348. F. L. Lucas 349. John Scott 350. Charles Adams 351. John Roler 352. James Campbell 353. Bertrand Russell 354. Ricardo Ramos
XVII	355. Jarbas Resende 356. Baldomero S. Cano 357. Jacob Moreno 358. Juan Planella Guille 359. Emilio Sosa López 360. Rodolfo Mondolfo 361. Richard Mckeon 362. Guillermo Bauer 363. Alfred von Martin 364. Charles Sherrington 365. John S. Childes

	366. Sidney Hook 367. Carlos Drummond 368. Manuel Bandeira 369. Vinicius de Moraes 370. Marcel de Corte 371. T. S. Eliot 372. B. Champigneulle 373. P. Valentine 374. Próspero Alemander 375. Kenneth Richmond 376. Ward Reeder 377. Richard Livingston 378. Frank P. Graves 379. William Boyd 380. Batts-Cremin 381. Thomas Woods
XVIII	382. H. G. Hood 383. Monroe 384. A. D. C. Peterson 385. W. R. Niblett 386. Berenice Baxter 387. Siegfried Behn 388. G. F. Dobson 389. Carlos Z. Florez 390. Rose-Marie Mossé-Bastide 391. A. Carrard 392. Porot 393. Charles Sherrington 394. Sidney Hook 395. Christopher Dawson 396. Emmanuel Berl 397. John Wynne 398. Irene Melo 399. Ilse Sosa 400. Margaret Ribble 401. Melville Herskovits 402. Pe. Negromonte
XIX	403. Giacomo Lorenzini 404. Juarez Távora 405. Mauro Mota 406. Guillermo Abramovich 407. Paul Essert-R. West Howard 408. James H. Tipton 409. Elizabeth Mchose 410. George Sharp 411. Wand Robertson 412. Florence Stratemeyer 413. Margaret Fisher 414. Ruth Strang 415. James Hymes Jr.

- 416. Jane Mayer
- 417. Viola Themam
- 418. Fritz Redd
- 419. D'Evelyn
- 420. Helen Buzard
- 421. Roy G. Haring
- 422. Truman Mitchell Pierce
- 423. Frances E. Falvey
- 424. John W. Polley
- 425. Manson van Buren Jennings
- 426. Lucile Lindberg
- 427. Ruth Cunningham
- 428. L. Volpicelli

Elaboração própria (Paulo MARQUES, 2021) a partir de FREIRE, [2005] 2017, p. 401-404.

Quadro 9 – Comparação das referências de Freire em três de suas obras (1959, 1967a e 1968)

CLASSES	EDUCAÇÃO E ATUALIDADE BRASILEIRA	EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE	PEDAGOGIA DO OPRIMIDO (MANUSCRITO)
Obras próprias		FREIRE, Paulo. Educação e Atualidade Brasileira. 1959.	
			FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 1967.
			FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação?
Comentadores de suas obras		CARDOSO, Aurenice. Conscientização e Alfabetização: visão prática do Sistema Paulo Freire de Educação de Adultos.	
		MACIEL, Jarbas. A Fundamentação Teórica do Sistema Paulo Freire de Educação.	
Escola Nova ⁵⁸	AZEVEDO, Fernando de. A cultura brasileira.	AZEVEDO, Fernando de. A cultura brasileira.	
	AZEVEDO, Fernando de. Educação entre dois mundos.	AZEVEDO, Fernando de. Educação entre dois mundos.	
	AZEVEDO, Fernando de. Novos caminhos e novos fios.		
		LOURENÇO FILHO, Manuel B. OBRA NÃO CITADA.	
	TEIXEIRA, Anísio. Educação não é privilégio.		

⁵⁸ Para uma definição desse movimento, vide nota 14 na seção “O que fiz...”.

	TEIXEIRA, Anísio. "A escola brasileira e a estabilidade social".		
		TEIXEIRA, Anísio. "Revolução e Educação".	
	DEWEY, John. <i>NÃO CITADO, MAS CONSTA NAS REFERÊNCIAS AO FINAL.</i>	DEWEY, John. Democracia e Educação.	
Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb)	CORBISIER, Roland. Situação e alternativas da cultura brasileira.		
	GUERREIRO RAMOS. Condições sociais do poder nacional.		
	GUERREIRO RAMOS. Introdução crítica à sociologia brasileira.		
		GUERREIRO RAMOS. Mito e verdade da revolução brasileira.	
	GUERREIRO RAMOS. A redução sociológica.	GUERREIRO RAMOS. A redução sociológica.	
	JAGUARIBE, Hélio. Condições institucionais do desenvolvimento.		
	PINTO, A. V. Ideologia e desenvolvimento nacional.		
		PINTO, A. V. Consciência e Realidade Nacional. 1960.	PINTO, A. V. Consciência e Realidade Nacional. 1960.
			PINTO, A. V. <i>OBRA SOBRE CIÊNCIA</i> (no prelo).
	SODRÉ, Nelson Werneck. As classes sociais no Brasil.		
Personalismo		[AMOROSO LIMA, A.] ATAÍDE, Tristão de. Mitos do Nosso Tempo.	
	MARITAIN, Jacques. La educacion en este momento crucial.	MARITAIN, Jacques. La educacion en este momento crucial.	
		MOUNIER, Emanuel. Sombras de Medo Sobre o Século XX.	
	WHITEHEAD, Alfred North. The aims of education and other essays.	WHITEHEAD, Alfred North. The aims of education and other essays.	
Humanismo marxista ⁵⁹			CASTRO, Fidel. "Grama". 1967.

⁵⁹ O humanismo marxista seria um conjunto de obras que emergiram na segunda metade do século XX que se apoiavam nas leituras dos recém-publicados escritos de Marx a respeito da emancipação humana em geral, ou seja, em textos antes deste pensador ter se voltado para a leitura da economia política. A produção humanista marxista foi uma espécie de contestação ao que, na época, se acreditava ser os limites do "economicismo" e das interpretações propostas pela URSS, já que esta sofrera um grande abalo no seu XX Congresso do Partido Comunista com as denúncias dos

		FANON, F. Los Condenados de la Tierra.	FANON, F. Los Condenados de la Tierra.
			FROMM, Erich. "The application of humanist psychoanalysis to marxist theory". 1966.
			FROMM, Erich. El corazón del hombre. 1966.
			FROMM, Erich. Marx in the Mid-Twentietieh Century. 1967.
		FROMM, Erich. Marx y su Concepto del Hombre.	
		FROMM, Erich. El Miedo a La Libertad.	
			FROMM, Erich. Socialism Humanism. 1966.
			MEMMI, Albert. <i>OBRA NÃO CITADA</i> .
Revolucioná rios			CHE GUEVARA. Obra revolucionaria. 1967.
			CHE GUEVARA. Relatos de la Guerra revolucionaria. 1965.
			CHE GUEVARA. Trecho de seu diário "Presencia". 1967.
			LENIN, V. ?Qué hacer? (Obras escogidas).
			LUKÁCS, G. Lénine. 1965.
			LUXEMBURGO, Rosa. "Reforma ou revolução?" (In.: MILLS, W. Los Marxistas). 1964.
			MAO TSÉ-TUNG. Le Front Uni dans le Travail Culturel. 1944.
			MAO TSÉ-TUNG. El libro de las Contradiciones.
			MARX, K. Manuscritos econômico-filosóficos.
			MARX, K.; ENGELS, F. Obras escogidas. 1966.
			MARX, K.; ENGELS, F. La Sagrada familia y otros escritos. 1962.
Demais referências	CAMPOS, Paulo de Almeida. "Parecer ao		

abusos de Stalin (NOGARE, [1977] 1983, p. 104-105). Esse conjunto de obras buscava interpretar a exploração e a possibilidade da emancipação, mas, para isso, lançava mão de um ecletismo, principalmente, com autores(as) existencialistas que estavam em voga no período.

sobre educação	projeto de reorganização do ensino normal da Bahia".		
	IRIBARNE, Manuel Fraga. La educacion em uma sociedad de masas.		
			FURTER, Pierre. Educação e vida. 1966.
	LAUWERYS, Joseph Albert. The enterprise of education.		
	MACIEL, Carlos Frederico. Problemas do ensino secundário.		
	OLIVEIRA JÚNIOR, Ernesto Luiz de. Doze ensaios sobre educação e tecnologia.		
	OLSEN, Edward G. La escuela y la comunidad.		
	RIOS, José Artur. A educação dos grupos.		
Relatos históricos sobre o Brasil	ANTONIL, João André. Cultura e opulência do Brasil.	ANTONIL, João André. Cultura e opulência do Brasil.	
	BINZER, Ina von. Alegrias e tristezas de uma educadora alemã no Brasil.		
	LUCCOCK, John. Notas sobre o Rio de Janeiro e Partes meridionais do Brasil.		
		RUGENDAS. Viagem Pitoresca Através do Brasil.	
			VARGAS, Getúlio. Discurso pronunciado em 1951. (In.: O governo trabalhista no Brasil)
	SAINT-HILAIRE. Viagem à província de São Paulo		
Interpretações históricas sobre o Brasil		FREYRE, Gilberto. Casa-Grande e Senzala.	
	FREYRE, Gilberto. Sobrados e mocambos.	FREYRE, Gilberto. Sobrados e mocambos.	
	PRADO JÚNIOR, Caio. Evolução política do Brasil e outros estudos.	PRADO JÚNIOR, Caio. Evolução política do Brasil e outros estudos.	
	PRADO JÚNIOR, Caio. História econômica do Brasil.		
	PRADO JÚNIOR, Caio. Formação do Brasil contemporâneo.		
		NÓBREGA, Manuel da, padre. Cartas do Brasil e Mais Escritos.	
		VIANNA MOOG, Clodomir. Bandeirantes e Pioneiros.	

		VIEIRA, Antônio, padre. "Sermão da Visitação de Nossa Senhora".	
Estudiosos do Direito	FARIA, Anacleto de Oliveira. Democracia humana.		
	MENEZES, Djacir. "Estrutura social do Brasil".		
	OLIVEIRA VIANA. Instituições políticas brasileiras	OLIVEIRA VIANA. Instituições políticas brasileiras	
	OLIVEIRA VIANA. Problemas de organização e problemas de direção.		
	SICHES, Luís Recasens. Sociologia.		
Escritos religiosos		JOÃO XXIII. Mater et Magistra.	
			NISSA, Gregório de, são. "Sermão contra os usuários".
Outros pensadores brasileiros	BERLINCK, Eudoro Lincoln. Fatores adversos na formação brasileira.	BERLINCK, Eudoro Lincoln. Fatores adversos na formação brasileira.	
			FIORI, Jose Luiz. "Dialéctica y Libertad: dos dimensiones de la investigación temática".
		FURTADO, Celso. Reflexões Sobre a Pré-Revolução Brasileira.	
	FERNANDES, Florestan. "Existe uma 'crise da democracia' no Brasil".		
	JUREMA, Adebar. "Problemas de política objetiva".		
	MACIEL, Paulo Frederico. Um informe sobre alguns problemas do Nordeste.		
			MENDES, Cândido A. "Memento dos vivos". 1966.
			WEFFORT, Francisco. "Política de massas". 1965.
			WEFFORT, Francisco. Prefácio (In.: Educação como prática da liberdade). 1967.
Outros pensadores estrangeiros			ALTHUSSER, Louis. Pour Marx. 1967.
	BARBU, Zevedei. Democracy and dictatorship.	BARBU, Zevedei. Democracy and dictatorship.	
		BARBU, Zevedei. Problems of Historical Psychology.	

		BEAUVOIR, Simone. El pensamiento político de la Derecha
		BUBBER, Martin. Yo y Tu.
		CHENU, O. P. "Temoignane Chrétien". 1964.
COSTA, Joaquin. "Coletivismo Agrário en España".	COSTA, Joaquin. "Coletivismo Agrário en España".	
		DUFRENNE, Mikael. Pour l'Homme. 1968.
DRUCKER, Peter. La nueva sociedad.	DRUCKER, Peter. La nueva sociedad.	
	FREYER, Hans. Teoría de la Epoca Actual.	FREYER, Hans. Teoría de la Epoca Actual.
		GARCÍA, Fernando. EM UM CURSO.
		GERASSI, John. A invasão da América Latina. 1965.
		GOLDMAN, Lucien. Las Ciencias humanas y la Filosofía. 1969.
		GRUZMAN, Germano. Camilo, El Cura guerrillero
		HEGEL, Friedrich. Fenomenología del Espiritu.
		HUSSERL, Edmund. Notas relativas a uma Fenomenologia pura ...
HUXLEY, Aldous. El fin y los medios.	HUXLEY, Aldous. El fin y los medios.	
	JASPERS, Karl. Origen y Metas de la Historia.	
	JASPERS, Karl. Razão e Anti-Razão de Nosso Tempo.	
JOHNSON, Earl Shepard. Theory and practice of the social studies.		
	KAHLER, Erich. Historia Universal del Hombre.	
		KAREL, Kosick. Dialéctica de lo Concreto. 1967.
		MALRAUX, André. Antimemoires. 1967.
MANNHEIM, Karl. Libertad, poder y planificacion democratica.	MANNHEIM, Karl. Libertad, poder y planificacion democratica.	
MANNHEIM, Karl. Diagnostico de nuestro tiempo.	MANNHEIM, Karl. Diagnostico de nuestro tiempo.	
MARCEL, Gabriel. Los hombres contra lo humano.	MARCEL, Gabriel. Los hombres contra lo humano.	

		MARCUSE, Herbert. Eros et Civilisation.
		MARCUSE, Herbert. L'Homme unidimensionnel.
		NICOLAI, André. Comportement Economique et Structures sociales. 1960.
		NIEBUHR, Reinhold. El hombre moral en la sociedad inmoral
		OSBORN, Reuben. Marxismo y Psicoanálisis. 1967.
	PASTERNAK, Boris. O Doutor Jivago.	
		PETROVIC, Gajo. Man and Freedom. 1966.
	POPPER, Karl. A Sociedade Democrática e seus Inimigos.	
		SARTRE, J. P. El hombre y las cosas. 1965
	TOCQUEVILLE, A. A Democracia na América.	
WEIL, Simone. Raíces del existir.	WEIL, Simone. Raíces del existir.	
	WRIGHT MILLS, C. A Imaginação Sociológica.	
	WRIGHT MILLS, C. A Elite do Poder.	
		15 Obispos hablan en prol del Tercer Mundo. 1967.

Elaboração própria (Paulo MARQUES, 2021) a partir da leitura e análise de FREIRE, [1959] ; Id., 1967a, Id., 1968.

O quadro acima foi organizado tendo como base as notas de rodapé e menções a autores(as) nas três obras referidas. Os(As) autores(as) foram separados(as) em classes de acordo: com a origem institucional (caso do Iseb) ou de movimento (caso dos escolanovistas); com a corrente de pensamento (humanismo marxista, personalismo etc.); e por assunto tratado (relatos históricos, interpretações históricas, Direito, religião, revolução etc.).

Sei que, primeiro, as classes não foram divididas por um critério que lhes é comum, e, segundo, que essa divisão interfere diretamente na maneira de se analisar os dados coletados. Porém, defendo essa opção devido à natureza múltipla dos(as) autores(as) citados(as) por Freire e os objetivos com os quais o educador os(as)

evocou. Os agrupamentos por assunto tratado são justamente compostos por referências evocadas para tratar da revolução, da sua visão religiosa e da história do Brasil – temas importantes nas obras freirianas. Já os agrupamentos outros referem-se àqueles nomes citados, como referências teóricas importantes que geralmente foram evocadas em discussões sobre suas ideias. Assim, busco, com a organização dessas classes, reviver, de certa forma, o movimento textual de Freire em três obras bastante distintas. É possível organizar os dados de outras formas tendo em vista outros critérios, porém, para o que aqui nos interessa, esta foi de grande valia.

A partir da leitura do quadro 9, algumas constatações saltam aos olhos. Uma delas é o fato da persistência da presença de menções a relatos históricos ou interpretações da história brasileira entre EAB e EPL, já, para PO, elas não aparecem mais. Quanto a isso, há uma interpretação clássica de Paiva (2000, p. 31-34) que defende a existência de um caminho no pensamento freiriano rumo à generalização que se concretiza no exílio, momento em que o autor teria percebido que as manifestações da ordem injusta que combatia não são exclusivas do Brasil. Provável reflexo desse movimento rumo ao tratamento do oprimido terceiro-mundista, é a ausência de contribuintes do Iseb e da Escola Nova na PO, pois tais autores pensavam os problemas brasileiros em seus respectivos contextos históricos a partir de categorias e conceitos praticamente autorais, não dialogando diretamente com estudos da realidade latino-americana. Essa necessidade Freire encontrará em seu fazer político-pedagógico e, por isso, voltará suas reflexões para os contextos egressos da colonização e mobilizará termos de autores(as) diversos(as). Suas análises serão alvo de minhas interpretações na dupla de ensaios que compõem a III Parte desta dissertação.

Outra constatação é, como já aponte, a ausência de Marx e autores(as) marxistas antes da *Pedagogia do Oprimido*. Interessante ver como as datas das edições nela evocadas de obras do chamado humanismo marxista e dos(as) revolucionários(as) são todas da década de 1960 para aquelas em língua espanhola. Esse fato me permite levantar a interpretação de que Freire, muito provavelmente, teria encontrado Marx e o materialismo histórico-dialético não aos vinte anos com camponeses(as) pernambucanos(as), mas sim, através da interação com intelectuais no Chile sejam eles chilenos(as) ou não, já que, como aponta Gajardo (OS ANOS..., 2021), sua equipe era praticamente de brasileiros. Com isso, não afirmo que seu primeiro contato tenha sido no exílio no referido país (1964-1969). O que defendo é

que, de acordo com a análise dos dados presentes no quadro 9 e a leitura das três obras, é possível argumentar que Marx só se tornou uma referência para suas reflexões, quando Freire estava em exílio no Chile. O motivo disso pode estar relacionado com os(as) intelectuais com os quais o brasileiro trabalhou nos anos 1960, mas, é evidente, que uma análise que esgote todos os contatos e possíveis influências não cabe no escopo desta pesquisa em nível de Mestrado. Por isso, elenco mais esta importante tarefa a ser realizada na continuidade de meus estudos.

A interpretação da *Pedagogia do Oprimido* e as hipóteses que formulei para tentar dar conta, idealmente, do que captei por meio das análises estão materializadas, a seguir, sob a forma escrita. Como já apontei em momentos anteriores desta dissertação, elas se encontram divididas em dois ensaios (A e B), que podem ser lidos de forma independente entre si, mas que dialogam com tudo o que foi apresentado nas partes I e II.

III PARTE: INTERPRETANDO A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO

ENSAIO A. EM BUSCA DA ORIGEM DA OPRESSÃO

1. Introdução

Neste ensaio, eu busco tomar como base as reflexões de Paulo Freire em sua “Justificativa da pedagogia do oprimido” e reorganizá-las tendo em vista uma questão norteadora: qual seria a origem da opressão segundo o educador brasileiro? Defendo a ideia de que, mesmo citando Marx e Engels e autores marxistas, Freire não explica a origem da opressão e da ordem injusta que a perpetra por meio das construções ideais (teóricas) do materialismo histórico-dialético, como: a expropriação dos meios de subsistência de algumas pessoas; a exploração destas por meio da venda de sua força de trabalho; e da apropriação de parte do valor por elas produzido, por não lhes retornar como remuneração. Contudo, a meu ver, isso não significa uma invalidação das reflexões freirianas para se pensar uma educação capaz de se contrapor ao regime de acumulação capitalista. Pelo contrário, os elementos moralizantes cristãos, cujo provável lastro seja sua formação católica, atendem, segundo minha interpretação, a uma demanda captada em seu fazer político-pedagógico nos anos 1960 no Brasil e no Chile: a necessidade de se justificar uma mudança de longa envergadura nos países terceiro-mundistas⁶⁰ sem carregar o peso do apoio ao bloco socialista. Esse peso advinha não só do intervencionismo estadunidense em sua política imperialista na América Latina, que detalhei no segundo capítulo; como também do receio que parte da esquerda tinha com o regime soviético pós-1956.

Não consigo afirmar, peremptoriamente, que Freire tinha os dois elementos elencados em sua cabeça quando redigiu a *Pedagogia do Oprimido*, por se tratar, aqui, de uma pesquisa documental de inspiração historiográfica, que se detém sobre um pensamento materializado em livro. Mas creio que, no ensaio que segue, trago bastantes elementos para discutir esta minha hipótese.

Adianto que eu optei por não seguir o percurso narrativo proposto pelo pensador pernambucano, mas sim, reorganizar suas ideias, pois assumi que a forma com que Freire conduz suas reflexões na obra aqui estudada está sujeita a um fluxo narrativo marcadamente oralizado, provavelmente, sem qualquer estrutura prévia que o orientasse. Isso fica evidente, na obra, com o retorno frequente a assuntos já

⁶⁰ Digo Terceiro Mundo, pois Paulo Freire se utilizou de escritores, como Fanon e Memmi, que discutiram experiências coloniais no continente africano.

mencionados, porém, que não foram desenvolvidos por terem sido apenas indicados em meio a outros⁶¹. O esforço de reorganizar as ideias de Freire tendo em vista uma questão despertada por sua própria leitura também contribui para o esclarecimento daquilo que está na obra, justamente por constituir uma interpretação atenta para as relações que as ideias estabelecem entre si, podendo até, para evidenciar essas relações, alterar a ordem com que elas aparecem no fluxo narrativo.

Portanto, o que aqui se faz é análise e testemunho da defesa de Paulo Freire por uma inserção crítica na realidade, pois tomo fragmentos do mundo como objeto de uma reflexão criteriosa, a fim de compreender a opressão e suas causas – tarefa esta indispensável aos(às) oprimidos(as) (FREIRE, [1974] 2019, p. 43).

2. Lendo a Pedagogia do Oprimido

Em *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire argumenta que há uma ordem injusta e violenta, que gera opressores e oprimidos, imbricando-os dialeticamente (Ibid., p. 41, 44 e 49). Nessa ordem, ambos são desumanizados, pois estão imersos em distorções do *ser mais*, característica ontológica humana de ser sempre algo potencial além do que já o é (Ibid., p. 55). Essa distorção, para o autor, produz uma viabilidade ontológica e uma realidade histórica (o *ser menos*), que se opõe à mencionada vocação histórica humana de *ser mais* (Ibid., p. 40-41). Apesar de o ser humano estar vocacionado para efetivar continuamente sua humanização devido à condição de liberdade que lhe é, ao mesmo tempo, exigida para tal, e imposta por sua condição no mundo, é possível a criação de meios concretos, que impeçam tal efetivação (Ibid., p. 46). Isso só é possível devido ao grau da plasticidade humana, que, em meio à inconclusão de seu ser, cria caminhos para si, determinando a vivência de todos os seres com os quais convive (Ibid., p. 40 e 46).

A reversão do *ser menos* é possível. A saída apontada por Freire é a luta para a restauração da humanidade de oprimidos e opressores (Ibid., p. 41 e 43). Essa luta constitui a tarefa histórica dos oprimidos, não podendo estes assumirem saídas individualistas, que apenas retardariam a verdadeira libertação, efetivada somente na destruição concreta da ordem injusta (Ibid., p. 41 e 45). Não é de se estranhar o comentário do educador pernambucano acerca dos opressores que tentariam, em meio à luta dos oprimidos, se manterem, a todo o custo, em sua posição, lançando

⁶¹ Para o desenvolvimento desta hipótese, vide o capítulo 3 desta dissertação.

mão, por exemplo: da violência; da prescrição, que é a imposição de sua consciência sobre a consciência dos oprimidos; e da falsa generosidade com a amenização da opressão de tempos em tempos (Ibid., p. 41-42). O que têm seus impactos nos oprimidos, pois a imersão na concretude de sua vivência acaba por impor-lhes a aderência ao opressor, assumindo estes últimos como o testemunho de humanidade possível (Ibid., p. 44-45 e 52).

Conforme Freire, sob contexto da opressão, a liberdade passa a ser encarada pelos oprimidos de modo inverso: de condição indispensável para a ação, passa a ser temida e evitada (Ibid., p. 47 e 51). Por isso que, para colocar-se em uma *práxis* libertadora, é preciso que os oprimidos reconheçam criticamente a situação na qual vivem (Ibid., p. 46 e 52). É imprescindível que tornem a opressão ainda mais opressora, acrescentando-lhe a consciência da própria opressão (Ibid., p. 52; FREIRE, 1968, I Cap., f. 14)⁶².

A superação da contradição opressor-oprimido não pode se dar de forma idealista apenas, mas sim, de forma concreta, já que é uma realidade histórica, objetiva, que instaura o *ser menos* (Ibid., p. 48-50). As mudanças precisariam vir acompanhadas de estratégias de enfrentamento da “cultura da dominação”, como a “expulsão dos muitos mitos criados e desenvolvidos na estrutura opressora”, que poderiam se preservar enraizados na estrutura nova (Ibid., p. 57).

Freire identifica o ato de lutar pela humanização de si e de seus opressores, como um ato de amor (Ibid., p. 50 e 59), revestindo-o, assim, de moralidade cristã, o que será problematizado em momento oportuno neste ensaio.

⁶² Com essa ideia, Freire faz coro a Marx, porém, não o faz, a partir de um trecho d’*A Sagrada família*..., como apontado na segunda nota da folha 14 de seu manuscrito. Sua edição dos anos 1960 da Grijalbo Editor continha outros textos do pensador germânico, não só como o próprio título da tradução já indica (*La Sagrada Familia y otros escritos*), como seu índice que apresenta a seguinte organização: a introdução da *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel* (primeiro texto), *A Questão judaica* (segundo), *Crítica de la Dialéctica y la Filosofía hegeliana en general* (terceiro), e *A Sagrada Família*... (último) (Cf. MARX; ENGELS, [18??] 1967). Vasculhei toda a edição em português brasileiro da Boitempo de *A Sagrada Família*... (MARX; ENGELS, [1845] 2003) e não encontrei o trecho correspondente à citação feita por Freire. Na verdade, por se tratar da página 6, o educador brasileiro referia-se a um trecho da introdução da *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel*, cujo trecho em português brasileiro é: “É preciso tornar a pressão efetiva ainda maior, acrescentando a ela a consciência da pressão, e tornar a ignomínia ainda mais ignominiosa, tornando-a pública. É preciso retratar cada esfera da sociedade alemã como a *partie honteuse* [parte vergonhosa] da sociedade alemã, forçar essas relações petrificadas a dançar, entoando a elas sua própria melodia! É preciso ensinar o povo a se aterrorizar diante de si mesmo, a fim de nele incutir coragem. Assim satisfaz-se uma necessidade do povo alemão, e as necessidades dos povos são propriamente as causas finais da sua satisfação” (MARX, [1843] 2016, p. 154; grifos meus).

Para ele, a pedagogia do oprimido visaria à busca da restauração da intersubjetividade opressor-oprimido, fazendo com que estes últimos se assumissem exemplo de humanidade para si mesmos e passassem a se construir autonomamente (Ibid., p. 56). Ela não se dá em uma educação sistemática, intrinsecamente, relacionada com o poder dos opressores, mas sim, em trabalhos educativos realizados no processo de organização dos oprimidos (Ibid., p. 57). Portanto, após a restauração da humanidade, a pedagogia do oprimido passaria “a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação” (Ibid., p. 57).

3. Sartre e Freire: a liberdade e(m) ação

Dentre as referências do educador pernambucano, encontra-se o pensador francês Jean-Paul Sartre. Sua influência pode ser depreendida, a meu ver, do papel da liberdade na concepção ontológica freiriana, ao mesmo tempo, como condição e destino. Apesar de os termos sartrianos serem distintos daqueles empregados por Freire, insisto na semelhança de suas ideias, sobretudo na defesa de que a liberdade não é uma qualidade superposta ou uma propriedade da natureza humana, ela é a própria textura do ser humano (SARTRE, [1943] 2011, p. 543). Daí, a famigerada conclusão que, não importa o que faça, o ser humano está “condenado a ser livre” (Ibid., p. 543). Isso se assemelha às reflexões freirianas sobre a ação, que, a seu ver, para acontecerem, necessitam de dois elementos: o mundo, realidade objetiva, que desafia o ser humano (FREIRE, [1974] 2019, p. 55); e a própria condição ontológica humana de ser um eterno ser além de si (Ibid., p. 55). Para Sartre, “antes de tudo, uma ação é por princípio *intencional*” (SARTRE, [1943] 2011, p. 536). Ao assumir isso, o pensador francês defende que agir (efetuar uma ação) “significa para a consciência a possibilidade permanente de efetuar uma ruptura com seu próprio passado, de depreender-se dele para poder considerá-lo à luz de um não ser e conferir-lhe a significação que *tem* a partir do projeto de um sentido que *não tem*” (Ibid., p. 539; grifos do autor). Dessa forma, residiria na liberdade (textura do ser humano) o fim último da ação, sendo, ao mesmo tempo, fruto e testemunho dela⁶³.

⁶³ Marx pensou a liberdade de forma diferente. Segundo Guedes (2011, p. 161), para o pensador germânico, ela consistiria na “conquista da autonomia, como possibilidade de criação da própria vida, sem ter ‘um fundamento fora de si’; sem que ela não seja a apropriação de outro, estranho”. Ou seja, a liberdade residiria na autoatividade – impossível no regime de acumulação e sociabilidade capitalistas. Agradeço à profa. Dra. Bia Abramides pela indicação da construção desta nota.

Em sua obra, Freire cita Sartre, porém, não o faz em sua “Justificativa da Pedagogia do oprimido”; na verdade, isso perfaz mais um testemunho da escrita freiriana, que agrega concepções plurais de pensadores diversos sem citá-los diretamente, implicando, aos seus intérpretes, captar as poucas pistas por ele deixadas, como o emprego de termos específicos ou menções a nomes de autores no corpo de seus textos.

A citação do filósofo aparece no segundo capítulo de *Pedagogia do Oprimido*, quando Freire procurará se referir à concepção “digestiva” ou “alimentícia” do saber apontada pelo pensador francês em *El hombre y las cosas* em suas páginas 25 e 26 (Ibid., nota 41, p. 88).

Não somente esse livro, mas grande parte das obras citadas por Freire em sua *Pedagogia do Oprimido* são exemplares editados em língua espanhola na década de 1960, sendo, inclusive, muitos com datas posteriores a 1964 (ano em que o educador deixou o Brasil). Tais constatações me levam a acreditar que Freire tomou contato com essas referências em seu exílio. Como já defendi essa hipótese em um momento anterior desta dissertação (Capítulo 5), eu gostaria de, agora, tecer alguns comentários acerca do contato de Freire com as reflexões de Sartre a partir de um exemplar de *El hombre y las cosas*.

Impresso na cidade de Buenos Aires em meados de dezembro de 1960, *El hombre y las cosas* começou a circular na América do Sul a partir do trabalho intelectual de tradução de Luis Echávarri. É importante destacar que não é possível encontrar uma edição em português com o mesmo título, já que este constitui uma opção feita pela editora que o traduziu: a Losada, sendo seu título original (em francês) *Situations, I*, tendo permanecido na tradução brasileira por Cristina Prado à Cosac Naify.

Essa não foi a única obra de Sartre a ser publicada pela Losada. *Situations, III* fora traduzida por Alberto Bixio com o título de *La república del silencio: estudios políticos y literarios*, que alcançou mais de uma edição na década de 1960; e, em 1967, *San Genet: comediante y mártir*, tradução também de Luis Echávarri⁶⁴.

⁶⁴ Estes dados foram levantados a partir de uma pesquisa na base integrada das bibliotecas da Universidade de São Paulo (*Dedalus* – <www.dedalus.usp.br>. Acesso em 14 jun. 2021) com os unitermos “losada” e “luis echavarri” para o campo “Informar palavra ou expressão” e com os respectivos filtros: “Editora” e “Autor” para o campo “Campo para busca”. As demais opções foram mantidas as padrões, como a escolha de “Não” para o campo “Palavras adjacentes?” e “Catálogo geral” para a “Base para busca”. Escolheu-se a base de dados da Universidade de São Paulo por ela se tratar de uma fonte de dados bastante completa, já que é possível consultar todas as informações acerca

No ano em que publicou *El hombre y las cosas*, a Losada contava com vinte e dois anos de mercado editorial. Sua fundação remete ao período da Guerra civil espanhola, apesar de seu fundador, Gonzalo Losada (um espanhol), não ter se mudado para a Argentina por este fato, já que chegara no país nos anos 1920 (MENEZES, 2014). O contexto do referido fato está diretamente relacionado à equipe editorial da Losada, que comportava inúmeros espanhóis que se exilaram na Argentina, a exemplo de Lorenzo Luzuriaga, a quem foi incumbida a tarefa de organizar a biblioteca pedagógica a ser editada pela casa (Ibid.; MENDEZ, 2014, p. 245).

Acerca do vínculo de Luis Echávarri, eu apenas consigo afirmar que, desde a fundação da editora, ele contribuiu com seus trabalhos, traduzindo Bertrand Russell, *El Poder en los hombres y en los pueblos*, em 1939; Leon Trotsky, *El pensamiento vivo de Karl Marx*, que, em 1940, já estava na quinta edição; e Sartre nos anos 1960 (*El hombre y las cosas* e *San Genet...* – como mencionado anteriormente)⁶⁵.

El hombre y las cosas perfaz um conjunto de ensaios nos quais Sartre expõe suas leituras de autores variados, como Camus, Faulkner e Husserl, tendo um deles o título de “O homem e as coisas”. Neste último, o pensador francês tece reflexões acerca da poesia de Francis Ponge e de sua concepção do trabalho com a língua. Para Ponge, o fazer poético é como o do(a) revolucionário(a), não cabendo ao(à) escritor(a) voltar-se contra sua língua por considerá-la produto de uma organização social, à qual se opõe; mas sim, lutar para desvelar possibilidades de mundo a ser construídas por meio da língua existente (SARTRE, 1960, p. 192; PERIUS, 2018).

No entanto, apesar de a concepção de Ponge parecer proveitosa para se pensar a emancipação humana, ela se volta à sua “petrificação” (SARTRE, 1960, p. 197). Isso, porque a conclusão do poeta é que o ser humano deixe os discursos humanos de lado e passe a tomar o partido das coisas, fazendo-se ouvir “a voz” delas (PERIUS, 2018). Sartre faz comentários incisivos sobre essa inversão e a transformação de seres para-Outro em seres para-si, e do ser para-si (humano) em para-Outro. Um de seus comentários recai justamente sobre a não percepção de Ponge de que toda e qualquer afirmação “é sempre afirmação de algo”, portanto,

das edições e traduções de todos os seus livros (a tradução é inserida como autoria) e de possuir um dos maiores acervos de obras na América do Sul a ser consultado de forma *online*.

⁶⁵ Dados coletados na mesma pesquisa na base *Dedalus* da Universidade de São Paulo, conforme mencionado na nota anterior.

imediatamente, já não corresponde à coisa à qual se refere (SARTRE, 1960, p. 201-202). Eis a condenação dos seres para-Outro, já que, para serem afirmados, necessitam de uma consciência que o faça. De certa forma, isso implica na conclusão de que não importa para onde olhe, o ser humano se encontrará por todas as partes, o que também imprime, dialeticamente, a nós, a condição de ser sempre *seres no-mundo*, nele nos construindo e nele nos manifestando (PERIUS, 2018).

Essas reflexões possuem eco direto na *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, porém, não há uma citação direta a elas. Encontrei apenas vestígios esparsos, como o emprego do verbo “petrificar-se” no capítulo segundo, quando o educador passa a tratar dos conteúdos educacionais nas relações narradoras entre educadores(as) e educandos(as) (FREIRE, [1974] 2019, p. 79). Além de flexões do referido verbo, como “petrificado” no subcapítulo “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo...” do capítulo segundo, onde Freire expressa a ideia da petrificação da realidade para aquele(a) que não está inserido(a) criticamente nela (Ibid., p. 98).

Acredito, pela própria indicação das páginas 25 e 26 de *El hombre y las cosas*, que Freire se referia a um texto específico desta ontologia “Una Idea fundamental de la Fenomenologia de Husserl: la Intencionalidad”.

Nesse texto de janeiro de 1939, Sartre comenta acerca de sua insatisfação com a filosofia francesa da época, mergulhada no neokantismo empírico-criticista⁶⁶, que reduzia todo o processo do saber a um processo de uma consciência deglutidora (SARTRE, 1960, p. 26). Em outras palavras, o filósofo critica a defesa de uma visão que transforma as coisas em meros conteúdos da percepção do sujeito, identificando esta percepção como o estado presente de sua consciência (Ibid., p. 26).

Para se contrapor a tal visão, Sartre lança mão do apoio à fenomenologia husserliana, que, a seu ver, argumenta que saber é colocar-se em movimento, rumo ao que está além de si e do próprio objeto, visando à relação entre ambos (Ibid., p. 27). Isso significa que o conhecimento jamais pode se comparar a uma posse, digestão ou sublimação de algo para si, mas sim, a um entendimento de que, como

⁶⁶ Em “Materialismo e Empirocriticismo: Notas e Críticas Sobre uma Filosofia Reacionária”, Lenin aponta que tal corrente de pensamento parte do psiquismo como realidade, para dele, deduzir o mundo, reduzindo o que, para o materialismo, seria a realidade objetiva, em produto da consciência humana. O revolucionário russo tece sua crítica insistindo na precedência do mundo em relação à consciência como realidade objetiva e defendendo que as formas de pensar, ser e agir humanas são resultado de uma longa interação com a natureza (LENIN, [1909] 1946). Agradeço à profa. Dra. Bia Abramides pela sugestão de construir esta nota.

aponta o próprio Husserl, “toda consciência é a consciência de algo” (*apud* Ibid., p. 27). É, na relação sujeito-objeto que se constrói o saber. Relação concreta, já que tanto o sujeito quanto o objeto são seres e coisas dentre outros(as). Estão no mundo e, com ele, em constante movimento. Por isso, Sartre dá destaque à categoria intencionalidade para defender, junto a Husserl, que esse exceder-se da consciência a si mesma, que se empenha em, por exemplo, amar, odiar ou temer um objeto, constitui apenas uma maneira dela se colocar em direção ao objeto (Ibid., p. 28). Não deve ser encarada como a única forma de se relacionar com este e, com ele, construir o saber.

Essa ideia, a meu ver, é fundamental para a argumentação de Freire em sua “Justificativa da pedagogia do oprimido”, pois é justamente nela que o educador trata da “consciência possessiva” do opressor e da necessidade de se pensar a luta do oprimido como um ato de amor para com o opressor (FREIRE, [1974] 2019, p. 50 e 59).

Acerca da consciência do opressor, o educador pernambucano aponta que ela transforma tudo e todos “em objetos de seu domínio” (Ibid., p. 63). Por isso, qualquer tentativa de emancipação dos oprimidos lhe parece um ataque direto aos seus “direitos” e a seu ser (Ibid., p. 61). Penso que já seja possível tecer a interpretação de que o opressor não se percebe como um ser em meio a outros. Sua visão de mundo autocentrada o leva a se assumir como a forma correta de ser, não se atentando que sua forma de saber e de construir suas apreensões são somente *suas*. Isso se assemelha bastante à forma com que Friedrich Hegel descreve a consciência natural, porém, esta reflexão teceremos em um ensaio específico (o próximo, ensaio B).

Em contraposição à consciência opressora, há, na *Pedagogia do Oprimido*, a ruptura visada pela consciência oprimida após sua inserção crítica na realidade. Identificar a luta do oprimido pela humanização como um ato de amor é afirmar, no mínimo, que ela possui um duplo caráter: um moralizante cristão, fruto de um dos fundamentos do pensamento freiriano – sua crença religiosa; e outro, a intencionalidade, já que o educador afirma e reafirma, ao longo de sua “Justificativa da Pedagogia do Oprimido”, que os oprimidos não conseguirão humanizar a todos se assumirem-se como novos opressores (Ibid., p. 41). Esse duplo caráter será trabalhado, com mais vagar, no decorrer deste ensaio.

Se retomarmos a plasticidade humana pregada na *Pedagogia do oprimido* e tivermos em vista a condição de liberdade como textura humana, é possível depreender que, por estar diante de sua inconclusão e dela ser consciente, ao ser humano, cabe fazer escolhas. Assumindo, para si, valores distintos que guiem suas ações. Argumento, a seguir, que seria, para Paulo Freire, na dimensão da possibilidade (ou seja, na inconclusão e na escolha) que residiria a origem da opressão.

4. A opressão como possibilidade

Apesar de não apontar diretamente, em sua “Justificativa da pedagogia do oprimido”, o pensador pernambucano nos dá pistas ao escrever que inauguraram: (1) “a violência os que oprimem, os que exploram, os que não se reconhecem nos outros” (Ibid., p. 58); (2) o terror, “os violentos que, com seu poder, criam a situação concreta em que se geram os ‘demitidos da vida’, os esfarrapados do mundo (Ibid., p. 58; grifo meu); (3) o desamor, “os que são amam, porque apenas se amam” (Ibid., p. 58; grifo do autor). Por meio desses trechos, argumento que a gênese da opressão, para o educador brasileiro, residiria num desvio de conduta, em uma desregulação ética da ação humana baseada em uma visão de mundo singular em desacordo com alguns elementos cristãos, como humildade, respeito e amor ao próximo em um momento primordial na história (Ibid., p. 57). Essa desregulação, conforme suas reflexões, deu-se dentre aqueles(as) que detinham poder, permitindo a inauguração da situação concreta de opressão (Ibid., p. 62). Instalada a referida situação, “toda uma forma de ser e comportar-se” foi criada e passou a envolver os(as) que nela viviam (Ibid., p. 62).

O problema de se ter essa concepção genética é que ela não aponta para um elemento material estruturante do modo de sociabilidade vivido por Freire e seus contemporâneos nos anos de 1960, como a condição de exploração e de pauperismo dos(as) camponeses(as). Sua concepção, apesar de querer se fazer histórica, incide sobre um eterno presentismo, pois, dedutivamente, há qualquer momento, mesmo após a luta dos oprimidos, é possível que se instaure uma nova ordem injusta via corrupção humana. Não é à toa que Freire frisa que a *práxis* de libertação dos oprimidos não pode se apoiar, idealisticamente, em tornar estes opressores (Ibid., p. 41), pois, assim, estariam apenas fazendo surgir uma ordem que já estava no interior da ordem injusta antes vigente. Isso, porque os oprimidos, segundo as reflexões do

educador, de tão imersos na realidade injusta, possuem como referencial de humano seus opressores (Ibid., p. 44-45).

Outro elemento importante de ressaltar que corrobora com minha interpretação é a necessidade, segundo o educador brasileiro, mesmo após a restauração da humanidade de opressores e oprimidos, de enfrentar a “cultura da dominação”, expulsando “mitos criados e desenvolvidos na estrutura opressora”, que poderiam se preservar “como espectros” na nova ordem (Ibid., p. 57). Eis a necessidade de uma pedagogia que, tendo auxiliado o oprimido a inserir-se criticamente na realidade, possa permitir, ao ser humano restaurado, prosseguir sua autoconstrução de forma livre (Ibid., p. 57).

Devido ao fato de a opressão ser inaugurada, de certa forma, com o desamor, somente seu oposto dialético poderia proporcionar a reconciliação e a superação da ordem injusta. Não é à toa que o ato de luta dos oprimidos é caracterizado por Freire como amor. Sua intenção, provavelmente, era estabelecer tal relação em termos moralizantes cristãos, apesar de distanciar-se e muito do posicionamento correntemente pregado de “oferecer a outra face”⁶⁷. Interpretar esse posicionamento de Freire me colocou a necessidade de ler criticamente o Novo Testamento, mais precisamente, duas passagens dos Evangelhos de Mateus e Lucas, bem como de retornar a uma importante referência para o educador: a encíclica *Mater et Magistra*, de 1961.

5. Mateus, Lucas, João (XXIII) e Paulo (Freire)

Para as sociedades galgadas no Cristianismo, sendo ele católico ou não, são de amplo conhecimento diversas passagens do Novo Testamento. Em especial o *Sermão da Montanha*, quando Jesus, após percorrer toda a Galileia, realizando pregações e demonstrações miraculosas, e ter ganho fama, arrebanhando pessoas de diversas regiões, subiu à montanha e proferiu suas reflexões (Mt 4, 23-25; Mt 5, 1).

Em seu sermão, há apontamentos negativos sobre a noção de justiça corrente à época ainda, a seu ver, baseada em tradições de vingança e estratégias violentas de resolução de conflitos. Por isso, Jesus sugere, no lugar da noção vigente, se

⁶⁷ Eu gostaria de agradecer imensamente à profa. Dra. Ana Luiza Jesus da Costa por indicar essa interpretação na oportunidade que tive para apresentar alguns dados da presente pesquisa, no dia 02 de junho de 2021, como parte de uma discussão que integrava tanto o cronograma da disciplina de *História e Historiografia da Educação e Cultura Popular* (EDF 5124-1), quanto o quadro de aulas abertas do evento *Ano 100 com Paulo Freire na FEUSP*.

instaurar uma nova atitude: a da reconciliação (Mt 5, 23-25). O fundamento desta reconciliação seria o amor indistinto entre amigos e inimigos (Mt 5, 44), assemelhando-se, conforme suas palavras segundo Mateus, ao nascer do sol e à chuva que cai para todas as pessoas (Mt 5, 45). É nesse momento que a famosa frase é proferida: “àquele que lhe fere na face direita oferece-lhe também a esquerda” (Mt 5, 39). Seu objetivo, provavelmente, era o de inserir um comportamento distinto naqueles(as) que passavam a nele acreditar, por isso lançou mão da comparação com outros povos, inclusive com os gentios, aqueles(as) que ainda não tiveram contato com a fé por ele propagada. A comparação foi feita em um tom de indagar ao(à) ouvinte se ele(a) continuaria a realizar suas costumeiras atitudes violentas como os povos citados mesmo depois de refletir sobre elas (Mt 5, 46-48).

No decorrer de seu sermão, Jesus passa a tratar da esmola e da oração que, a seu ver, não devem mais serem conduzidas conforme os costumes judaicos, mas sim, em segredo e sem alardes, como um testemunho pessoal do(a) fiel de sua crença na nova fé perante apenas a divindade (Mt 6, 1-6). Ainda sobre a oração, Jesus criticou, segundo Mateus, as formas que os gentios empregavam para se comunicar com o sagrado por meio de repetições e um palavreado excessivo (Mt 6, 7). E ensina, a todos(as) que lhe ouviam, sua oração, hoje, mundialmente conhecida e proferida diariamente pelos(as) fiéis (Mt 6, 9-13).

Outra passagem do Novo Testamento bastante conhecida é quando, conforme o Evangelho segundo Lucas, Jesus escolhe seus doze apóstolos após passar uma noite inteira em oração numa montanha. Após tomá-los por seus apóstolos, caminha com eles até a multidão que o aguardava para ser curada de suas enfermidades (Lc 6, 12-19).

Diante dela, Jesus iniciou suas reflexões comentando acerca das situações que acometiam aquelas pessoas: fome, perseguição e tristeza, e que tudo cessaria no paraíso (Lc 6, 20-23). Em seguida, reflete sobre a efemeridade da riqueza e alegria de alguns(mas), que logo conheceriam a fome, a pobreza e a tristeza, por se apegarem à mundanidade (Lc 6, 24-26). Assim, Jesus introduz suas sugestões morais de amar, inclusive aos inimigos e acrescenta que não só lhes deve amar, mas demonstrar tal amor com atitudes como oferecer a outra face após, em uma, sofrer agressão, ou até não reclamar o que lhe foi levado por outrem (Lc 6, 27-30). Seu objetivo, provavelmente, foi, assim como em Mateus, inserir um novo comportamento naqueles(as) que lhe ouviam, diferenciando-se das demais pessoas que amavam

apenas aqueles(as) que lhos(as) amavam também (Lc 6, 32-39). A continuação de sua pregação foi, segundo Lucas, em defesa da ideia de que os(as) fiéis devem ser misericordiosos, não julgar, nem condenar, pois devem seguir o comportamento divino para com ele ser agraciado(a) (Lc 6, 36-38).

Minha interpretação dos Evangelhos de Mateus e Lucas difere da do teólogo Huberto Rohden, para quem o objetivo de Jesus estava além da defesa da realização de novas ações pelos(as) fiéis, indo em direção da manifestação externa do novo modo de interpretar o ser humano em sentido ontológico proposto pelo profeta/messias (ROHDEN, s/d., p. 60). “Renascer em Cristo como novas criaturas” é o que, para Rohden, significa a passagem do Sermão da Montanha mencionada anteriormente; cabendo, assim, aos(às) seguidores(as) de Jesus, fazer de seu agir uma manifestação de seu ser – ser este semelhante à divindade e, por isso, benevolente e beneficente (Ibid., p. 60-61).

Rohden completa sua interpretação ao comentar que o objetivo de Jesus, portanto, era “uma total transformação interior do homem” ao demandar-lhe “o cruzamento de uma fronteira invisível e decisiva, a transição irrevogável do velho ego luciférico para o novo Eu crístico. O velho ego, antes de tudo, quer receber e ser servido – o novo Eu quer dar e servir” (Ibid., p. 61).

Acredito que afirmar, nos termos “ego”, “novo Eu” e “ontologia”, o objetivo das reflexões de Jesus expressas no Sermão da Montanha, por exemplo, seja cometer um anacronismo, já que, a meu ver, esses termos e o que significam, provavelmente, não estavam presentes no aramaico de quase dois milênios atrás. Não se pode esquecer que a interpretação de Rohden não se quis fazer histórica, muito menos científica, por isso, não me cabe cobrar-lhe esse pensamento. Porém, há outro elemento que embasa minha argumentação em não fazer coro à leitura teológica de Rohden: o fato de eu utilizar uma fonte acrescida à sua – o Evangelho de Lucas. Por eu utilizar ambos os Evangelhos mencionados, é-me colocado o desafio de pensar o objetivo de uma mesma frase, supostamente, proferida por Jesus em dois textos escritos, consideráveis décadas após os acontecimentos aos quais se referem, e que passaram pelas interpretações de seus próprios autores. A exemplo, eu posso citar, rapidamente, o fato de o Jesus em Lucas, frequentemente, elencar, após uma sugestão moral, os benefícios em segui-la, como se pregasse visando ao convencimento pela estratégia da recompensa; enquanto o Jesus em Mateus faz constantes comparações com outros povos e costumes, como se pregasse visando

ao convencimento pela diferenciação, estratégia largamente empregada nos textos do Antigo Testamento e na religião judaica – ambos de conhecimento de Mateus⁶⁸.

Paulo Freire distancia-se e muito de uma posição que pode ser interpretada como o amor inerte do “oferecer a outra face”. Sua orientação é o amor dinâmico, que se coloca em movimento a fim de concretizar a humanização do(a) agente e de seus(suas) opressores(as) a partir da destruição da ordem injusta em vigor. No entanto, não é só de algumas passagens dos Evangelhos que o educador se distancia. A doutrina social católica, apesar de constituir um de seus referenciais para interpretar a realidade e as relações de opressão, não se faz algo intocável e imutável ou objeto de admiração plena, mas sim, uma referência importante capaz de ser acrescida de mudanças oriundas de outras reflexões, como do marxismo⁶⁹.

A famigerada carta encíclica *Mater et Magistra*, do Papa João XXIII, foi uma importante leitura para diversos movimentos de educação popular no Brasil dos anos 1960 (PORTO; LAGE, 1995, p. 34). Ela, inclusive, aparece em uma nota de rodapé no primeiro capítulo de *Educação como prática da liberdade*, quando Freire está argumentando acerca da ajuda despretensiosa que é preciso dar às pessoas e aos povos a fim de colocar as primeiras em uma “postura conscientemente crítica diante de seus problemas” (FREIRE, 1967a, p. 56). A citação ao texto religioso dá-se a partir de um comentário negativo de João XXIII sobre as nações que ajudam outras por meio de “formas disfarçadas de domínio colonial” (*apud* FREIRE, 1967a, p. 56, nota 19), o que, para Freire, assemelha-se ao “assistencialismo” tanto criticado em sua obra *Educação e Atualidade Brasileira* como em suas reflexões político-pedagógicas de meados do século XX. E pode até ser uma menção genérica às suas insatisfações junto à política de ajuda externa estadunidense ao Terceiro Mundo. Levanto essa hipótese tendo em vista que, como apontei no segundo capítulo desta dissertação, o educador se posicionou contra diversos projetos de ajuda externa estadunidense ao Nordeste brasileiro, na qualidade de representante do Ministério da Educação junto à Sudene. E, além disso, criticou a forma com que a educação estava associada à reforma agrária chilena apenas na função de transmitir os conhecimentos e recursos

⁶⁸ Há até, nos estudos bíblicos, um debate se Mateus teria escrito seu evangelho, primeiramente, em hebraico (sua língua vernácula), como consta na tradição teológica medieval, ou se ele escrevera diretamente em grego koiné. Para um tratamento audiovisual do tema, vide MATTHIES, 2018.

⁶⁹ Na próxima seção, tratarei das possíveis contribuições de Rosa Luxemburg para a *Pedagogia do Oprimido*.

da Revolução Verde, desconsiderando os conhecimentos dos(as) próprios(as) camponeses(as), que cultivavam o solo do país há gerações (vide o capítulo segundo desta dissertação).

Mater et Magistra (1961) constitui uma tentativa de, mais uma vez, frente ao escancaramento das contradições presentes nas relações sociais capitalistas, a Igreja Católica se posicionar, defendendo formas de reflexão e ação para melhorar a situação da classe trabalhadora sem romper com a ordem temporal vigente. E o faz acreditando estar cumprindo sua dupla missão: (I) a de gerar e educar filhos (sendo mãe – *Mater*) e (II) orientar “a vida dos indivíduos e dos povos” (mestra – *Magistra*) (JOÃO XXIII, [1961] s/d., p. 1).

Digo “mais uma vez”, porque, como o próprio pontífice evidencia, sua carta encíclica foi antecedida por aquelas de outros Papas que buscaram formular os princípios para “resolver cristãmente a questão operária”, isto é, para tentar proteger, minimamente, seus(suas) fiéis que passavam pelo pauperismo no último quartel do século XIX (Ibid., p. 2). Para os religiosos formuladores da doutrina social católica, as razões desse pauperismo mesmo em um momento de desenvolvimento de diversos países giravam em torno de egoísmo de agentes econômicos que, ao defenderem a não intervenção do Estado no domínio econômico, teriam constituído uma “ordem econômica radicalmente perturbada” galgada na defesa dos interesses individuais (Ibid., p. 3).

A meu ver, parte dessa ideia provavelmente embasou a concepção freiriana da origem da opressão. No entanto, há muitos distanciamentos no que tange a forma do educador pensar a revolução e a organização dos(as) oprimidos(as). Além de que não há menções ao Estado nos capítulos aqui analisados da *Pedagogia do Oprimido*, o que me leva a pensar que Freire se aproxima, talvez, das interpretações marxistas e não vê o Estado como um elemento neutro perante a opressão.

A partir somente da leitura crítica de sua obra, não é possível considerar tal hipótese. Contudo, sua experiência junto ao Ministério da Educação como representante na Sudene (já mencionada) me permite levantar a ideia de que o referido educador via o aparelho de Estado como um elemento ativo de mudança ou conservação da ordem injusta, do contrário, não teria atuado na perspectiva de manter a autonomia da educação formal brasileira frente ao intervencionismo estadunidense, por julgar este prejudicial ao desenvolvimento nacional no período (FREIRE; GUIMARÃES, 2013). Outro aspecto de sua experiência político-profissional que pode

contribuir para essa discussão é o fato de Freire, em sua *Pedagogia do Oprimido*, ter tecido, a meu ver, críticas à forma com que a reforma agrária estava sendo conduzida no Chile e como alguns(mas) técnicos(as) desconsideravam os conhecimentos dos(as) camponeses(as)⁷⁰. Novamente, demonstrando que o Estado, materializado em seus agentes concretos, pode visar à mudança ou à conservação da situação vigente para o educador.

A doutrina social católica distancia-se e muito das medidas revolucionárias, chegando até a afirmar que é preciso combatê-las, pois elas eram “extremistas” e “propunham remédios piores que os próprios males” (JOÃO XXIII, [1961] s/d., p. 4). Devia-se, na visão do Papa João XXIII e de seu antecessor oitocentista Leão XIII, defender os direitos dos(as) trabalhadores(as) de forma institucional, já que, em suas cartas encíclicas, o Estado é visto como responsável pela realização do bem comum na ordem temporal” (*apud* Ibid., p. 5). O lastro dessa afirmação remete aos contratualistas, teóricos do nascimento e estabelecimento da ordem burguesa. Apesar de recorrerem à defesa do *status quo*, os pontífices não lançam mão da teoria do valor-trabalho para explicar o porquê de os(as) trabalhadores(as) padecerem sob condições precárias de vida seja no último quartel do século XIX com Leão XIII ou na segunda metade da centúria passada com João XXIII. Até o trabalho é, por eles, interpretado de forma moralizante, tentando autonomizá-lo, o máximo possível, de sua materialidade. Ele não deveria ser considerado, “em teoria e na prática”, como mercadoria, mas sim, como “um modo de expressão direta da pessoa humana” (Ibid., p. 4). Não devendo, portanto, estar “à mercê do jogo automático das leis do mercado”, necessitando ser remunerado de forma injusta, já que, “para a grande maioria dos homens”, “é a única fonte dos meios de subsistência” (Ibid., p. 4).

O que seria essa justiça na remuneração?

Difícil pensar nessa noção quando não se considera elementos que Marx analisou em seu *O Capital*, como o desenvolvimento das forças produtivas, a produtividade do trabalho, a oferta de emprego, a produção de um exército industrial de reserva e a própria produção do mais-valor, que é apropriado pela burguesia. Além de que justiça, como Marx e Engels ([1845-1846] 2016, p. 161, 307, 461) demonstraram após criticar os hegelianos de esquerda em *A Ideologia alemã...*, é uma noção relativa inserida em um contexto historicamente determinado.

⁷⁰ Para uma análise detalhada desse elemento, vide o Ensaio A desta dissertação.

Mesmo assim, insistem os pontífices na ideia de que, sozinho, o Estado não consegue zelar por essa justiça, o que seria compensado pelas organizações trabalhadoras, que visariam à concretização de seus “legítimos interesses econômico-profissionais” (JOÃO XXIII, [1961] s/d., p. 5). Evidente que haveria uma ressalva sobre essa afirmação, que é feita com a defesa de que tanto a interferência do Estado quanto as ações das organizações trabalhadoras devem regular as relações trabalhistas de acordo com a natureza e a “concepção cristã da vida”, “uma vez que, tanto a concorrência de tipo liberal, como a luta de classes no sentido marxista” lhe são contrárias (Ibid., p. 5).

Acerca do papel das organizações trabalhadoras, Paulo Freire leu outro texto. Um que, a meu ver, deu-lhe os elementos necessários para defender a revolução a partir de uma reflexão não pautada em um gosto pessoal pelo embate, mas sim, por perceber sua necessidade concreta, historicamente determinada. Este texto é citado logo ao final da seção “Primeiras palavras” com o objetivo de reforçar a defesa do educador em não temer “o encontro com o povo” nem “o diálogo com ele” (FREIRE, [1974] 2019, p. 37). Seu título é emblemático assim como a pessoa que o legou à posteridade.

6. Revolução! A posição de Freire e Rosa Luxemburg

Em *Reforma ou Revolução* (1900), Rosa Luxemburg travou um debate direto com aquilo que ela e outros revolucionários, como Lenin, denominaram de “oportunismo”. O oportunismo foi uma corrente de pensadores, leitores de Marx e Engels (alguns até profundos conhecedores, como Bernstein e Kautsky – LENIN, [1919] 2019), que buscou veicular a ideia de que a transição para o socialismo poderia ser feita pela via democrática. Esse processo seria concretizado por meio da luta da classe trabalhadora para a melhora de suas condições de vida e de trabalho (LUXEMBURG, [1900] 1986, p. 2). A melhora das condições seria o fim último da luta, isto é, a realização de reformas sociais, que, aos poucos, encaminhariam para a exploração coletiva dos meios de produção (Ibid., p. 8).

Para Luxemburg, tal pensamento consistia numa *ideologia*⁷¹ que desconsiderava um importante dado fundamental sobre o qual o socialismo científico se apoiava: a crença de que a tendência objetiva do desenvolvimento do sistema

⁷¹ Tal categoria foi desenvolvida no item “O que me guiou...” na seção “Palavras iniciais”.

capitalista levaria à anarquia crescente e desenfreada, culminando em seu afundamento (Ibid., p. 3). Para Bernstein, o desenvolvimento capitalista não se orientava para seu ocaso, mas sim, para uma ampliação de sua capacidade de adaptação (Ibid., p. 3). Cabendo, portanto, empreender a luta visando (1) ao “controle social cada vez mais directo sobre as condições de produção”, pressionando por uma (2) legislação capaz de restringir os direitos dos capitalistas, a fim de (3) reduzi-los a meros administradores, que verão sua propriedade perder os benefícios que lhes trazia em prol de serem exploradas para a coletividade (Ibid., p. 8). Nesse contexto, o oportunismo pregava que a luta sindical seria fundamental para que a (4) democratização política do Estado acontecesse e possibilitasse as reformas (Ibid., p. 8).

Interessante notar as semelhanças entre as construções paralelas do oportunismo e da Igreja Católica presentes na encíclica *Mater et Magistra*, abordada na seção anterior. Ambas defendem o suposto importante papel da luta e organização da classe trabalhadora na regulação sobre a exploração capitalista (Ibid., p. 9). Desconsiderando, assim, o movimento da realidade como um todo, ao não evidenciarem a permanência da exploração mesmo com ajustes nos salários e nas jornadas.

Objetivando derrubar a tese oportunista, esclarece-nos Luxemburg que a função principal dos sindicatos “consiste em permitir aos operários a realização da lei capitalista dos salários quer dizer a venda da força de trabalho ao preço conjuntural do mercado” (LUXEMBURG, [1900] 1986, p. 8). Sendo que esse caráter conjuntural é composto por elementos fora da esfera de influência dos(as) trabalhadores(as), como o estado de desenvolvimento das forças produtivas, a oferta de emprego e o grau de produtividade do trabalho (Ibid., p. 8-9).

Além disso, o oportunismo mascara o caráter de classe do Estado no modo de produção capitalista que se utilizou (e se utiliza) desse conjunto de instituições organizadoras da vida em sociedade para garantir a reprodução e a consequente manutenção da ordem vigente. A legislação, portanto, serve a esse propósito e acreditar que, ao modificá-la, as relações de exploração se atenuariam, não passa de uma crença politicista. Pois, como aponta Luxemburg, diferentemente das sociedades que precederam a burguesa, o domínio de classe, nesta última, não repousa em direitos adquiridos, mas em relações econômicas de exploração (Ibid., p. 26). As relações capitalistas não se encontram traduzidas juridicamente como um direito, mas

são possibilitadas pelo revestimento da ideologia burguesa que prega a igualdade, a liberdade e a livre iniciativa, que não passa de inversões, imagens distorcidas da realidade concreta, que segrega e hierarquiza as pessoas (Ibid., p. 27).

Soma-se a esse cenário de crítica ao oportunismo, o ataque de Luxemburg à ideia implícita de desenvolvimento da propriedade contida na defesa proferida por ele. Defender que, parte da solução para se atingir a exploração coletiva dos meios de produção, seria transformar os capitalistas em meros administradores (gestores, diriam hoje) é também uma ilusão. Isso, porque, como nos demonstra a pensadora e revolucionária, a propriedade, no capitalismo do final do século XIX, já atingira um elevado grau de liberação de qualquer relação pessoal do capitalista com a produção (Ibid., 10-11). A forma do capital via ações permitiu a reprodução deste apenas com o *status* de proprietário, e, não mais, de administradores, já que as ações não passam de títulos representantes de direitos de propriedade sobre um fluxo futuro de rendimento (Ibid., p. 10; MARX, [1894] 2017, p. 517; ANDAKU; BUENO, 2009, p. 2). O capital, nessa forma, assume o caráter fictício, pois nunca se materializará por completo enquanto tal, porque seu valor é especulativo e, devido a essa natureza, é que ele pode se valorizar, ou seja, por meio do quanto se espera que o fluxo futuro de capital possa render.

Por fim, a última crítica da autora recai sobre a luta pela democratização do Estado, que, a seu ver, não deve ser o fim último do movimento social. Porém, ela não desconsidera a importância que a democracia tem em possibilitar um ponto de partida para a classe trabalhadora, pois seria, na luta no interior da ordem, no tensionamento de suas contradições, como a das promessas de direitos que não se efetivam e nos limites impostos às suas exigências, que os(as) trabalhadores(as) desenvolverão sua consciência de classe, reconhecendo a necessidade histórica da transformação e da efetivação do socialismo (LUXEMBURG, [1900] 1986, p. 17 e 28-29). Portanto, seria preciso ir conquistando o poder político via tensionamento da ordem tendo em vista a criação de condições para a vitória definitiva, fruto da revolução (Ibid., p. 29).

Acredito que as contribuições de Luxemburg para Paulo Freire estão muito além de uma citação em *Pedagogia do Oprimido*. Fica visível ao ler a referida obra do educador seu posicionamento em defesa da transformação da ordem vigente por meio da revolução. Na ordem injusta, não cabe formas de atenuação da opressão, pois, isso, como argumenta Freire, constituiria paternalismo (FREIRE, [1974] 2019, p. 113). Toda forma de “adocicar” (usando termo empregado pelo educador) e de realizar

mudanças *para* os(as) oprimidos(as) e não *com* eles(as) se faz inautêntica, “alienada e alienante” (Ibid., p. 108). Ao(à) revolucionário(a) autêntico(a) cabe o encontro com os(as) oprimidos(as), com sua realidade, seu modo de ser e se construir e seu falar e pensar (Ibid., p. 112). E não se pensar como parte “de um gueto de homens puros, donos da verdade e do saber” e “os que estão fora são ‘essa gente’, ou são ‘nativos inferiores’” (Ibid., p. 111).

Com este trecho, creio que o educador brasileiro abriu uma crítica direta a alguns(mas) dos(as) técnicos(as) da reforma agrária chilena, principalmente, se nos ativermos ao fato expresso no segundo capítulo desta dissertação de parte significativa daqueles(as) que atuavam na linha de frente da reforma agrária com o campesinato eram egressos(as) do IER. Instituição, que já desenvolvia, há anos, formas de trabalho com a população, possivelmente imbuídas do que Freire chamou de “bancarismo”; já que o objetivo das reformas agrárias sob Alessandri e sob Frei era alterar estruturalmente a produção agrícola chilena e sua produtividade por meio da utilização da tecnologia e dos conhecimentos científicos da Revolução Verde trazidos e financiados pelos EUA.

Os intelectuais dos convênios estadunidenses com o Chile, segundo Vasconcelos (2020), não raro encaravam a agricultura no país como artesanal, perpassada por práticas familiares e suas tradições. Cenário que mudaria com a introdução de maquinário, fertilizantes, sementes melhoradas e agrotóxicos. Conferindo, assim, ao trabalho agrícola, um caráter mais fordista, de etapas estanques a seguir, pouco abertas ao conhecimento nativo – que nem sequer era encarado como tal –, e que demandariam um vínculo de interdependência do Chile (demandante das inovações) com os EUA (que tutelava o desenvolvimento agrícola alheio a fim de garantir a reprodução de capital com o escoamento de mercadorias e ideologia).

Além disso, creio que não seja coincidência o fato de Paulo Freire retomar o debate de Luxemburg com o oportunismo ascendente da II Internacional em plena década de 1960 no contexto das reformas sociais da democracia cristã no Chile, ao mesmo tempo em que recorre a diversas citações de escritos de Marx e Engels.

Para mim, é evidente que Freire estava também dialogando com a esquerda latino-americana e propondo mudanças nos encaminhamentos da revolução no contexto da crise da imagem do regime soviético pós-1956.

7. O diálogo como solução

É preciso lembrar que a segunda metade dos anos 1950 e toda a década seguinte foi marcada por uma crise no interior da esquerda mundial, pois, em fevereiro de 1956, no XX Congresso do Partido Comunista da URSS (PCUS), Khrushchov convocou uma reunião extraordinária após o encerramento dos trabalhos do congresso e efetuou a leitura de seu relatório intitulado “Sobre o culto da personalidade e suas consequências”. Seu texto apresenta Stalin (figura cultuada dentro da URSS e respeitada, principalmente, pelo desenvolvimento econômico e social no país e pelo auxílio aos Estados do Ocidente na derrota do nazifascismo) como uma pessoa moralmente repugnável, tendo cometido inúmeros crimes hediondos (MANOEL, 2019). Na ocasião, não foi permitido o debate, o que despertou reações de contestação e revolta.

No final do mesmo mês, os delegados que participaram em representação aos Partidos Comunistas dos demais países também receberam cópias do relatório. No início de março, o sigilo foi quebrado mais uma vez e foram autorizadas impressões nas próprias gráficas do PCUS para distribuir o relatório nas bases: escolas, comitês de fábrica, bairros etc. (Ibidem). Porém, nenhum debate nacional foi organizado pelo partido.

O ataque a Stalin logo foi, sobretudo nas mídias ocidentais no contexto da Guerra Fria, estendido ao socialismo como defesa revolucionária e sua determinidade no regime soviético. No interior da URSS, o choque do relatório despertou posições niilistas na classe trabalhadora que colocavam em xeque as conquistas da revolução no país (Ibidem). Conflitos entre trabalhadores revoltosos e a força policial soviética não foram raros nos últimos anos da década de 1950. Tanto que o XXI Congresso do PCUS (1959) buscou apaziguar os ânimos e reformular algumas das críticas a Stalin (Ibidem). Porém, ainda não havia sido organizado o debate pela própria cúpula do partido.

No Ocidente, as interpretações que se utilizavam de um mesmo termo para se referirem aos regimes nazifascistas e o soviético ganharam cada vez mais seguidores. Hannah Arendt o fizera em 1951 (*As Origens do Totalitarismo*), porém, agora, sem uma autocrítica organizada do PCUS para blindá-lo dos ataques do bloco capitalista, o socialismo real via seus dias de elogios contados (Ibidem).

Para os Partidos Comunistas estrangeiros, a solução encontrada foi se apoiar na análise dos contextos chinês e cubano (recém deflagrado e na época). Essa

guinada para as experiências revolucionárias outras de países com maioria esmagadora camponesa, em meados do século XX, manifesta-se nas referências da *Pedagogia do Oprimido* por meio das próprias citações diretas de escritos de Che Guevara, Fidel Castro e Mao Tsé-Tung. Contudo, Freire não para nas novas referências às experiências revolucionárias. Ele dá uma contribuição autoral ao pensamento de esquerda dos anos 1960 ao fazer a defesa do *diálogo* como solução para evitar a prescrição dos(as) revolucionários(as).

O *diálogo*, no pensamento freiriano, é revestido da moralidade cristã e busca dar conta de uma atitude perante o mundo e as pessoas que é bastante difícil na sociedade da produtividade e da competição: o amor. Amar o mundo, a vida e as pessoas – essa é a defesa de Freire ([1974] 2019, p. 111), notadamente, tributária de sua formação religiosa. A seu ver, o amor é um ato de coragem, que requer: humildade (para reconhecer a igualdade de todos); fé nas pessoas e em seu poder de (re)criação; esperança (para se colocar em constante movimento *junto* com outras pessoas para se construírem em sua inconclusão); e pensar criticamente (para se inserir na realidade de forma autêntica e transformá-la) (Ibid., p. 110-119).

Sem esse amor, o revolucionário ignora um dos dados mais básicos da realidade concreta em sua ação política, que é o fato de, em uma situação alienadora, “o poder de fazer, de criar, [e] de transformar” das pessoas está prejudicado, porém, não é inexistente (nem nunca o será) (Ibid., p. 112). Cabe a ele(a), ao percebê-lo no diálogo com o(a) oprimido(a), devolver, de forma organizada, todos os elementos da ordem injusta que este(a) lhe entregou na comunicação de forma desestruturada, por nela estar profundamente imerso(a) (Ibid., p. 116). Ambos(as) libertar-se-ão mutuamente, inclusive aos(às) opressores(as).

Como defende Paulo Freire, o que é preciso ser transformado não são as pessoas, mas sim, sobre o que incide suas ações, para onde estão orientadas: se para a humanização e libertação de todos(as) ou não (Ibid., p. 117). Não importa a intenção da ação revolucionária – se ela silencia o(a) oprimido(a), oprimindo-o(a) de fato, ela é alienada e alienante.

Não há menções diretas a Stalin nem ao relatório de Khrushchov na *Pedagogia do Oprimido*, mas acredito que fica implícita a dupla direção dos comentários do educador: (1) para a esquerda como um todo e (2) para aqueles(as) que estavam ligados à reforma agrária chilena.

Os ensinamentos de Paulo Freire com a obra, aqui, estudada, despertaram intensos debates nas duas décadas seguintes à sua publicação. Parte deles será respondida, na época, pelo próprio, outra parte, anos depois, quando lançou sua *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, [1992] 1997). O tratamento do debate, no interior da esquerda, suscitado pelas afirmações freirianas não constitui objeto desta dissertação, mas será estudado e trabalhado no prosseguimento de meus estudos em outras oportunidades.

8. Considerações finais

No presente ensaio, busquei, ao trabalhar as diversas referenciais de Paulo Freire mobilizadas em sua explicação da origem da opressão e de como acabar com ela, construir uma compreensão mais complexa do pensamento do educador a partir do que tais referências revelam acerca de sua inserção histórica nos anos 1960. Neste período, há a acentuação do intervencionismo estadunidense em sua relação de interdependência com o capitalismo dos países latino-americanos; e acredito que Freire percebeu que a reforma agrária no Chile, por estar entrelaçada com os interesses dos EUA, não poderia garantir a libertação dos(as) camponeses(as) da estrutura social que lhes oprimia, derivada do colonialismo moderno.

O educador escreveu o seguinte: “não podemos chegar aos operários, urbanos ou camponeses, estes, de modo geral, imersos num contexto colonial quase umbilicalmente ligados ao mundo da natureza de que se sentem mais partes que transformadores” e oferecer-lhes a concepção “bancária” de educação (Ibid., p. 117). Muitas lideranças revolucionárias, aponta o educador, caem no “bancarismo” ao tentarem “obter a adesão do povo à ação revolucionária” (Ibid., p. 117).

O próximo (e último) ensaio (B) trata justamente das reflexões de Freire sobre a consciência opressora, e, na perspectiva de continuar minhas análises da *Pedagogia do Oprimido* e de suas referências, busco, ao tratar das reflexões freirianas, demonstrar que parte delas está embasada na produção hegeliana, mais precisamente, na *Fenomenologia do Espírito*.

ENSAIO B. A CONSCIÊNCIA OPRESSORA COMO CONSCIÊNCIA NATURAL

1. Introdução

As possíveis contribuições de Sartre, da doutrina social católica e de Luxemburg para a construção das reflexões freirianas sobre a origem da opressão e a necessidade da revolução foram tratadas no ensaio anterior. Neste, proponho-me a abordar as prováveis influências de Friedrich Hegel para a *Pedagogia do Oprimido*, mais precisamente na forma com que o educador brasileiro interpretou a consciência opressora. Assumo como hipótese que as reflexões hegelianas sobre a consciência natural serviram de base para Freire pensar junto à sua leitura de Sartre sobre Husserl, a consciência opressora, que, a seu ver, era “uma consciência fortemente possessiva” do mundo e das pessoas, transformando-os em objetos de seu domínio” (FREIRE, [1974] 2019, p. 62-63). Por não conseguir se ver como uma consciência em meio a outras, ela se assume como a referência de humanidade, desumanizando os demais sujeitos e os submetendo a seu comando ao objetificá-los e mediá-los, segundo Freire, por “seu poder de compra” (Ibid., p. 63). É assim que, para o educador, o dinheiro se torna “a medida de todas as coisas” (Ibid., p. 63) – forma bem diferente da interpretação marxiana que não parte da consciência para criar a explicação sobre o fetiche da mercadoria, mas sim, vai até o estudo da forma mercadoria e suas determinidades e transformações a fim de entender a emergência da forma dinheiro e do nascimento do capital, como relação social de produção (MARX, [1867] 2013)⁷².

2. A consciência natural em Hegel

Hegel, no início do século XIX, em sua *Fenomenologia do Espírito*, também parte da consciência para desenvolver sua crítica genética da consciência filosófica moderna. Porém, o faz como uma forma de rememorar o movimento que permitiu que essa consciência pudesse nascer, a fim de que, ao fazê-lo, os acontecimentos elencados por sua reflexão possam produzir novos efeitos sobre seus(suas)

⁷² Marx conduz sua reflexão dessa maneira por buscar evidenciar, na forma mercadoria, a materialidade do trabalho humano. Categoria, esta, que, conforme Lukács ([196?] 2013, p. 35), tem a prevalência sobre as demais por constituir a “inter-relação entre homem (sociedade) e natureza inorgânica (ferramenta, matéria-prima, objeto de trabalho etc.) como orgânica”, portanto, perfaz sua transição de ser biológico para social. Para uma discussão detalhada a respeito dessa categoria, vide NETTO; BRAZ, 2006 e (óbvio) o próprio LUKÁCS, [196?] 2013. Agradeço à profa. Dra. Bia Abramides pela indicação de construir esta nota.

leitores(as). Isso não constitui um posicionamento contemplativo, típico da filosofia grega clássica, mas sim, como aponta Safatle, ativo e reflexivo (SAFATLE, 2019c). Assim, à sua maneira, Hegel também trata da história, mas não a faz, como Marx e Engels, a partir das condições de produção, distribuição, trocas etc. Sua reflexão incide sobre as formas de apreensão do mundo que foram e são assumidas como modos de ação, a seu ver, socialmente determinados, portanto, são coletivos e históricos. Não se trata de uma estrutura sensível e reflexiva individual em busca da verdade, mas sim, de um esforço complexo, coletivo e histórico que, no século XIX, para Hegel, ainda não havia logrado os melhores resultados possíveis, haja visto que até a ciência de sua época recebeu comentários seus, que a qualificaram como uma mera aparência desprovida de essência (de verdade) (HEGEL, [1807] 2014, p. 71). Isso, porque, conforme Safatle (2019c), saber, para Hegel, pressupõe não somente esclarecer a apreensão que se tem do objeto, mas também recuperar todo o processo, que, historicamente, constitui a estrutura sensível embasadora da apreensão.

É, por esse motivo, que Hegel inicia sua *Fenomenologia do Espírito* com apontamentos acerca do saber fenomenal, que é o conceito que aparece à consciência, imediatamente, no contato desta com o objeto real a ser conhecido, ou seja, é aquele que emerge do fenômeno, estando associado a uma certeza proveniente das sensações e sentidos (Ibid., p. 72 e 83). Este saber parece, à consciência, como o mais rico conhecimento acerca do objeto, como se conseguisse apreender “toda a sua plenitude” (Ibid., p. 83) por estar, supostamente, diante dele no *aqui e agora*. No entanto, isso se demonstra de um esvaziamento e ingenuidade tremendas, pois o que o Eu afirma como saber não foi fruto de um desenvolvimento e de um movimento do pensamento a fim de captar a “multidão de características diversas” da Coisa (Ibid., p. 83).

Inicialmente, o objeto assume uma essencialidade em sua relação com a consciência, pois esta acredita que o acessa imediatamente. Porém, há, segundo Hegel, um segundo momento (o *negativo* do primeiro), no qual a consciência, ao assumir o saber fenomenal como o mais pleno possível, faz com que o objeto em si deixe seu posto de essencialidade e passe a assumir o de inessentialidade. O essencial em sua relação com o objeto, então, passa a residir em seu “visar”⁷³ sobre

⁷³ Este termo corresponde, na tradução de Paulo Meneses, ao termo em alemão *das Meinen*, com o qual Hegel faz um jogo de palavras entre o verbo (que, no Infinitivo, assume esta mesma grafia) (<https://pt.bab.la/verbo/alemao/meinen>) e o pronome possessivo para a primeira pessoa do singular

ele e em sua forma expressa via linguagem (Ibid., p. 86). A verdade para esta consciência (constituída pelo saber fenomenal e pela certeza sensível e, por isso denominada, por Hegel, de *consciência natural* – Ibid., p. 72) está no objeto como seu objeto, ou seja, em seu “visar” singular sobre ele, que passa a ser tido por ela como um universal, isto é, extensível a todas as tentativas de apreendê-lo por quem quer que seja, já que, supostamente, corresponde à verdade (Ibid., p. 86).

O movimento da consciência natural e sua consequente realização enquanto momento no desenvolvimento da consciência rumo à verdade a colocação diante da constatação, após contrastar seu conceito (saber) com a realidade, de que sua essência não está nem em si como Eu nem no objeto, mas sim, em seu todo (Ibid., p. 87). Isso, porque ela perceberá que ambos estão imbricados dialeticamente, já que só há um saber por meio de um outro (o objeto), que se encontra nesse saber “*mediante um outro*”, o Eu (consciência) (Ibid., p. 84; grifo do autor).

Como argumenta o filósofo germânico, o saber fenomenal não é verdadeiro, já que seu conceito, sua forma ideal pensada, não corresponde ao objeto (Ibid., p. 74), ou seja, não condiz com o real. Não porque esteja baseado em uma mentira, mas sim, porque, diante todas as determinidades do ser a conhecer, a consciência nesse momento de imediatez, não consegue apreender todas, em termos hegelianos, não lhe é possível captar a multiplicidade na singularidade; passando, assim, a assumir como verdade, isto é, como o objeto com o qual teve contato, uma porção do objeto em si ou, como dito, seu próprio “visar” sobre ele (Ibid., p. 95-96).

Ele (o saber fenomenal), por estar “restrito a uma vida natural[,] não pode por si mesmo ir além de seu ser-aí imediato” (Ibid., p. 74), isto é, não pode transcender-se devido à sua própria qualidade determinada. Somente a consciência, que “é para si mesma seu conceito”, ou seja, “é imediatamente o ir-além” de si mesma (Ibid., p. 74), que pode se empenhar no caminho rumo ao saber verdadeiro (Ibid., p. 72). Esse caminho não é uma opção deliberada da consciência natural. A própria contradição entre o saber, que, imediatamente, se deu pela aparência, e o real, a conduz a

(*mein-er*, que no caso acusativo para substantivos masculinos, assume a declinação -en) (<https://www.verbformen.pt/declinacao/pronomes/mein.htm>). Esse jogo de palavras fica evidente nesta passagem “Ihre Wahrheit ist in dem Gegenstande als *meinem* Gegenstande oder im *Meinen*; er ist, weil *Ich* von ihm weiß” (HEGEL. <http://www.zeno.org/Philosophie/M/Hegel,+Georg+Wilhelm+Friedrich/Ph%C3%A4nomenologie+des+Geistes/A.+Bewusstsein/I.+Die+sinnliche+Geweiht+oder+das+Diese+und+das+Meinen>). Tradução de Paulo Meneses: “Sua verdade está no objeto como *meu* objeto, ou seja, no ‘visar’: o objeto é porque *Eu* sei dele” (p. 86; grifos do autor).

experienciar a si mesma para ter conhecimento de si (Ibid., p. 72). Por ser ainda uma consciência natural, o caminho rumo ao saber verdadeiro possui, para ela, uma significação negativa, já que possui uma visão unilateral do processo (Ibid., p. 73), apreendendo-o como a perda de sua verdade de então (Ibid., p. 72), o que, em si, constitui uma prova de sua imperfectibilidade (Ibid., p. 73).

Hegel denominou esse caminho como “Weg der Verzweiflung”⁷⁴, que, em português, assumiu a tradução de “caminho do desespero”. Ele o fez logo após ter desaprovado a denominação de “Weg des Zweifels” (“caminho da dúvida”), o que pode nos conduzir, junto à análise da própria palavra escolhida, à hipótese de que Hegel a preferiu em razão de ela conter em si o radical da descartada: Ver-zweiflung⁷⁵, somado ainda ao sufixo de formação de substantivos a partir de verbos -lung⁷⁶, e o prefixo mais utilizado na língua alemã, ver-, que possui muitos significados, sendo um deles o de indicar o movimento de um objeto⁷⁷.

A partir do movimento no caminho do desespero, surge uma nova forma de apreensão do mundo, uma nova consciência, que possui dentro de si, em negativo superado dialeticamente, a consciência natural que a precedeu e que, portanto, a constitui agora. Essa nova forma entrará no caminho do desespero quando perceber as contradições entre o conceito (saber) que ainda não se realizou (não se tornou verdade) por não corresponder ao objeto real.

Segundo Hegel, o processo em direção ao saber verdadeiro não pode ser detido, não se satisfazendo com nenhuma etapa que não seja a da perfectibilidade. A consciência pode, ante a angústia de ver morta sua verdade de então, tentar recuar ou refrear o processo. Sua inércia, no entanto, será perturbada pelo pensamento, pela efetivação da razão, que almeja realizar-se como ser em-si-para-si, e não um mero vaidoso ser-para-si sem conteúdo verdadeiro (Ibid., p. 74-75).

⁷⁴ HEGEL, Friedrich. Einleitung. In.: _____. **Phänomenologie des Geistes**. s/d. Disponível em <http://www.zeno.org/Philosophie/M/Hegel,+Georg+Wilhelm+Friedrich/Ph%C3%A4nomenologie+des+Geistes/Einleitung>. Acesso 21 jul. 2021.

⁷⁵ Verzweiflung (Deutsch). **Wortbedeutung.info**. 2021. Disponível em <https://www.wortbedeutung.info/Verzweiflung/>. Acesso 21 jul. 2021.

⁷⁶ -ung. **Wikiwörterbuch**. 2021. Disponível em <https://de.wiktionary.org/wiki/-ung>. Acesso 21 jul. 2021.

⁷⁷ ver-, Ver- (Deutsch). **Wortbedeutung.info**. 2021. Disponível em <https://www.wortbedeutung.info/ver-/>. Acesso 21 jul. 2021.

Em seguida, Hegel passa a tratar do que chamou de as “determinações abstratas do saber [conceito] e da verdade [objeto real], tais como ocorrem na consciência” (Ibid., p. 75).

Ele inicia argumentando que o saber é um “ser de algo para uma consciência” (Ibid., p. 75), isto é, que ele surge de algo que existe (objeto), porém, não é um ser-em-si-mesmo como este, mas sim, um ser-para-um-Outro, este Outro é uma consciência (Ibid., p. 76). A consciência relaciona-se com esse saber, mas não se confunde com ele, já que é, ao mesmo tempo, consciência de algo e de si mesma (Ibid., p. 77).

Segundo Hegel, quando investigamos a verdade de um conceito, não o investigamos em si, pois a verdade (o objeto real a partir do qual este primeiro surgiu dada a tentativa de apreensão deste pela consciência) distingue-se dele (Ibid., p. 75). O que afirmamos de um saber em si é “seu ser para nós”, isto é, o saber que nós temos sobre ele (Ibid., p. 76). O padrão para verificação da verdade, ou seja, da correspondência entre conceito e objeto real, encontra-se na consciência do sujeito que investiga (Ibid., p. 76).

Tendo em vista que “a consciência fornece, em si mesma, sua própria medida” para a verdade, a investigação seria uma comparação da consciência consigo mesma (Ibid., p. 76), ainda mais se nos atentarmos para o fato, conforme Hegel, de que a verdade assumida pela consciência não fica restrita apenas à sua relação com o saber determinado, mas é por ela projetada para fora da referida relação, sendo assumida para outras relações (Ibid., p. 76). Assim, no que a consciência declara como o Em-si (a essência) do objeto, ou seja, a verdade sobre ele, há o padrão “que ela mesma estabelece para medir o seu saber” (Ibid., p. 76).

Essa afirmação, aparentemente, apresentaria a impossibilidade da consciência de chegar no objeto em si, e não como ele é para ela. Porém, como lembra Hegel, “justamente porque a consciência sabe em geral sobre um objeto já está dada a distinção entre” um momento de algo que é um saber para a consciência e um que ele é o Em-si para ela (Ibid., p. 77). Caso esses “momentos não se correspondam” ao serem comparados, “parece que a consciência deva então mudar o seu saber [conceito] para adequá-lo ao objeto [real]” (Ibid., p. 77). Essa é a essência do caminho do desespero, que foi apresentado anteriormente, sendo seu movimento dialético expresso da seguinte forma: “na mudança do saber, de fato se muda também para ele o objeto, pois o saber presente era essencialmente um saber do objeto; junto

com o saber, o objeto se torna também um outro, pois pertencia essencialmente a esse saber” (Ibid., p. 77).

O “movimento dialético que a consciência exercita em si mesma” ao ir além de si constitui a categoria da *experiência* para Hegel (Ibid., p. 77). É com a experiência feita que o novo saber surge e passa a conter o aniquilamento ou o negativo superado de seu antecedente (Ibid., p. 78), portanto, ele (o novo saber) é também movimento e vir-a-ser (Ibid., p. 79).

Hegel conclui sua Introdução, afirmando que os momentos do percurso da consciência rumo à verdade não são “momentos abstratos ou puros”, são determinados pela consciência e pelo objeto a ser conhecido, e a ela apresentam-se tais como ela “mesma aparece em sua relação para com eles”, ou seja, são “figuras da consciência” (Ibid., p. 79). Haveria um momento no qual a consciência despojar-se-á de sua aparência, isto é, de seu aprisionamento a algo que lhe é estranho para si (Ibid., p. 79). A aparência tornar-se-á igual à essência, “de modo que sua exposição coincide exatamente com” a verdade, com o real (Ibid., p. 79).

3. Aproximações com a *consciência opressora* em Freire

Nas esparsas passagens da *Pedagogia do Oprimido* em que Freire aborda a consciência opressora, é possível perceber que o fato de os(as) sujeitos(as) estarem imersos em uma ordem injusta, na qual uns(umas) se constituem como opressores(as) por “direito” enquanto outros(as) se veem como destinados(as) à opressão, é uma determinidade central a ser levada em conta na análise. Disso decorre que essa ordem informa a maneira como os(as) sujeitos(as) veem uns(umas) aos(às) outros(as) e o mundo, o que, em si, determina as ações das pessoas e possibilita a manutenção da situação vigente.

Mesmo constituindo *seres mais*, oprimidos(as) e opressores(as) não conseguem, de pronto, romperem com seu saber que emana da imediaticidade de suas vidas. Estes(as) últimos(as) ocupam uma posição privilegiada e, por estarem sob uma situação que, aparentemente, lhes beneficia, não se constroem para além do saber fenomenal. Inclusive, a meu ver, a partir da leitura de Freire, para permanecer no momento do saber fenomenal, opressores(as) criam dispositivos materiais e mentais, como a ideia de que é seu direito oprimir aqueles(as) que “sempre” estiveram nessa posição (FREIRE, [1974] 2019, p. 61).

Já, para os(as) oprimidos(as), mesmo assumindo como referencial de humanidade seus(suas) opressores(as), é a vivência concreta na ordem injusta que põe sua consciência em movimento. É, nesse deslocamento, que se inaugura a comparação da manifestação do ideal (ser opressor) com o que lhe é real (permanecer sob opressão). Devido à incompatibilidade entre o que se pensa e o que se experiencia, é que, a meu ver, os(as) oprimidos(as) passam a construir a mudança, que, como apontou Freire, só será possível com a derrubada da ordem injusta de forma concreta (Ibid., p. 41 e 45).

No entanto, como argumentou o próprio Hegel, o padrão para se averiguar se a verdade (objeto real) se distingue do conceito (saber formulado) encontra-se na própria consciência de quem investiga (HEGEL, [1807] 2014, p. 75-76).

Para mim, Paulo Freire sabia bem disso, tanto que apresenta, em sua obra, trechos de seus diálogos com camponeses(as) chilenos(as), demonstrando que, antes de se darem conta de sua situação de maneira crítica, eles(as) pensavam: “Que posso fazer, se sou um camponês?” (FREIRE, [1974] 2019, p. 67, nota 22).

Esse pensamento fatalista, segundo minha análise (embasada na historicidade chilena e na leitura de Freire), não perfaz uma afirmação descabida. Os(as) camponeses(as) com que o educador brasileiro interagiu durante seu trabalho junto às instituições da reforma agrária no país eram, em sua esmagadora maioria, inquilinos(as) e afuerinos(as) (como argumentei no segundo capítulo desta dissertação). Ou seja, estavam submetidos(as) a relações de trabalho, fruto da desagregação do regime de produção colonial, que empregava a mão de obra indígena, africana e mestiça, desumanizando os trabalhadores(as), ao lhes transformar em mercadoria e/ou em meio de produção. Portanto, eles(as) se viam, cotidianamente, expostos(as) a situações que seus(suas) ascendentes viveram de forma semelhante, dando-lhes a sensação embasada materialmente de que sua situação não mudaria.

Sua inserção social oprimida no Chile perfazia uma situação concreta que era, cotidianamente, reificada pelos mais diversos mecanismos legais, morais e imateriais. Também não esqueçamos a posição que Paulo Freire ocupava em relação aos(às) camponeses(as). Ele era diretor de departamento em instituições da reforma agrária no governo Frei, ou seja, era um membro partícipe e um representante do Estado chileno. Estado, esse que, por anos, governado pela oligarquia agroexportadora e do setor minerador (como os outros países latino-americanos, conforme argumentei no

primeiro capítulo desta dissertação), não ofereceu condições de inserção social para o campesinato, que não fosse por meio de frágeis vínculos trabalhistas expostos aos mandos e desmandos dos poderes locais no campo.

A reforma agrária sob Frei não combateu as bases da estrutura de poder no Chile, porque ainda estava bastante atrelada aos interesses estadunidenses em manter a relação de interdependência entre os países (para este assunto, vide os capítulos um e dois desta dissertação). O Chile absorveria os recursos tecnológicos da Revolução Verde exportados pelos EUA, enquanto permanecia em uma condição dependente na Divisão Internacional do Trabalho, fornecendo bens primários.

Afirmar que a interpretação dos(as) camponeses(as) exposta a Freire possuía lastro na realidade objetiva não significa dizer que sua situação era imutável. Tendo em vista isso, o próprio educador desenvolveu suas reflexões sobre o papel das ações educacionais problematizadoras, que não somente fariam as cabeças dos(as) camponeses(as) doerem (FREIRE, [1974] 2019, p. 69, nota 28), mas se questionarem acerca do “medo quase instintivo” que tinham de seus(suas) patrões(patroas) (Ibid., p. 70, nota 29).

4. A educação problematizadora e a humanização

A concepção de educação capaz de auxiliar os(as) oprimidos(as) em sua tarefa histórica de devolver a humanidade a todas as pessoas é apresentada textualmente na *Pedagogia do Oprimido* como um negativo, isto é, como uma crítica que supera uma concepção tida como a responsável pela manutenção da ordem injusta vigente: a concepção “bancária”.

Ela constitui-se, segundo Freire, em uma falsa concepção de educação, já que esta última possui como essência a dialogicidade, a comunicação entre sujeitos, e não, como prega a primeira, a domesticação dos(as) educandos(as), a quem cabe apenas receber passivamente os depósitos de conhecimentos do(a) educador(a) (FREIRE, [1974] 2019, p. 80-81, 88, 96-97). A educação seria como um que-fazer humano dado no tempo e no espaço voltado para a inserção crítica das pessoas em sua realidade a fim de transformá-la (Ibid., p. 93). E a concepção “bancária” se oporia a isso por estar a serviço da manutenção da ordem injusta vigente e por distorcer a vocação humana de *ser mais* (Ibid., p. 55).

Tal distorção é possível historicamente, porque seres humanos, ao domesticarem seus(suas) semelhantes, oprimindo-os(as), transformariam estes(as)

em seres-para-Outro (desumanizando-os), ou seja, seres cuja razão de existência não reside neles mesmos, mas sim, em algo que lhes é externo – seus(suas) opressores(as) (Ibid., p. 49). No entanto, como aponta o educador brasileiro, apoiado, em Hegel e em sua dialética das consciências, os(as) próprios(as) opressores(as), nessa relação, também se tornam seres-para-Outro. Essa reflexão não é bem detalhada no capítulo segundo da *Pedagogia do Oprimido*, quando Freire trata largamente das duas concepções de educação. Seu melhor tratamento, a meu ver, pode ser encontrado em um roteiro de uma conferência de maio de 1967 (ano anterior ao término do manuscrito da mencionada obra) que o educador ofertou em Santiago com apoio da Universidad de Chile, da Organização dos Estados Americanos (OEA) e do governo chileno.

Nas nove páginas datilografadas resgatadas por Marcela Gajardo (2019) em seu *Paulo Freire: Crónica de sus años en Chile*, Freire aponta que a concepção “bancária” desumaniza também os(as) opressores(as) por torná-los(as) igualmente seres-para-Outro. Esse Outro seria os(as) oprimidos(as) que somente o são pela ação opressora dos(as) primeiros(as) (FREIRE, 1967b, f. 2). Assim, nem um nem outro seriam, em seu imbricamento, seres-para-si, portanto, humanos autenticamente (Ibid., f. 2). Esse raciocínio completa-se com a defesa de que a referida autenticidade só se efetivaria na permanente busca humana do construir-se, já que é um ser inconcluso e cômico de tal (Ibid., f. 3).

A concepção problematizadora ou humanista de educação, por sua vez, seria a única capaz de devolver a humanidade aos(às) oprimidos(as) por auxiliá-los(as) na apreensão crítica de sua relação com o mundo e com as demais pessoas, percebendo a desumanização e a necessidade da mudança (Ibid., f. 7). Ela efetivaria essa contribuição, justamente, por partir do diálogo, destruindo a ideia de que, na educação, deve haver, necessariamente, um ser-para-Outro, isto é, aquele(a) que é, porque ensina algo a alguém; e aquele(a) que é, porque aprende, de alguém, algo. Há, na concepção problematizadora, pessoas em diálogo, que vão reconstruir umas com as outras, por meio de sua interação, os movimentos cognoscentes que realizaram sobre objetos do mundo e a esses movimentos vão acrescentar a experiência dos(as) outros(as) (FREIRE, [1974] 2019, p. 96-97).

Somente, assim, segundo Freire, é que seria possível a mudança concreta da realidade opressora. Em última instância, podemos encarar esse percurso que os(as) oprimidos(as) fazem até chegar a perceber a necessidade da mudança como um

caminho do desvelamento da complexidade da realidade e do aperfeiçoamento das formas cognoscentes de apreendê-la. Esse caminho tem de ser trilhado pelos oprimidos(as) de forma autônoma, sem prescrições, o que nos esclarece a afirmação do educador brasileiro de que a concepção problematizadora está fundada em uma “profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador” (Ibid., p. 93).

AUTOAVALIAÇÃO

Ouvi, durante meu percurso no Mestrado, de pessoas distintas, que era difícil saber quando parar de escrever e pôr um ponto final no texto. Confesso que, mesmo finalizando esta dissertação, não sei se é difícil de fato. Porque não encaro as reflexões presentes nos capítulos e nos ensaios como acabadas. Elas assolar-me-ão por mais tempo. Sendo que o que entrego para o depósito é uma versão do conjunto de aproximações feitas em relação aos objetos de pesquisa. É uma construção ordenada da bagagem que trago do retorno de minhas viagens à década de 1960, ao chão histórico do pensamento freiriano (IANNI, [2000] 2003; ARREGUI, 2021).

Tendo em vista isso, creio que o que me cabe, nesta seção final, não é sintetizar tudo o que desenvolvi nas páginas precedentes. Muito menos oferecer uma concatenação dos capítulos, ação que fiz na própria construção dialética destes. Penso que seria proveitoso fazer uma autoavaliação desta pesquisa a fim de expor, textualmente, o que faltou e será desenvolvido posteriormente no caminhar de minhas reflexões.

1. O que faltou...

No item “Como organizei o que construí...” da seção “Palavras iniciais”, deixei expresso que esta dissertação foi construída sobre opções. Elas pautaram o que entraria no texto e o que ficaria de fora. Contudo, isso não significa que o que deixei de considerar com mais atenção não tenha importância para a compreensão dos objetos aos quais me propus.

Acredito que me falta estudar com mais atenção: (1) a Sudene, o pensamento de Celso Furtado e suas ações na gestão dessa instituição, a fim de compreender quais os lastros acadêmicos de sua proposta de reforma agrária e desenvolvimento nacional; (2) a Liga Camponesa da Galileia, sua articulação, expansão e tensionamento nos anos 1960 frente à sindicalização rural – para que eu possa traçar um perfil mais assertivo do cotidiano com o qual Freire lidou na época; (3) o nascimento da Revolução Verde nos EUA e suas iniciativas mais pormenorizadas de exportação de tecnologia, conhecimentos e ideologia para o Brasil e o Chile – na intenção de conseguir compreender os projetos educacionais e as ações da reforma agrária em ambos os contextos; (4) o debate a respeito da Revolução brasileira no interior dos partidos comunistas no país, visando captar os atores históricos que

estavam junto da classe trabalhadora no campo; (5) a formação da democracia cristã na Europa, como suposta alternativa aos blocos da Guerra Fria e como ela foi construída na América Latina em contextos nacionais distintos – para entender as especificidades dessa vertente no Terceiro Mundo; (6) o nascimento da teoria do capital humano e como que esta dialogou com o desenvolvimentismo latino-americano dependente; (7) o papel dos EUA na formulação de uma educação e de um serviço social que pudessem atenuar os embates nos países terceiro-mundistas, a exemplo da perspectiva do desenvolvimento de comunidades; e (8) como se estruturavam as ações do Serviço Social pernambucano e chileno nos anos 1960 e quais os diálogos que Paulo Freire estabeleceu com eles.

Sei que todos esses elementos são muito importantes e que seu estudo aprofundado e melhor compreensão contribuirão para a construção de reflexões mais complexas e imersas na multiplicidade da historicidade. Desejo prosseguir os estudos para tentar dar conta de parte significativa do que foi levantado.

Além disso, creio que se faz necessário, para uma futura tese de Doutorado, discutir a produção acadêmica do Serviço Social a respeito da "questão social" e se a categoria "inserção social oprimida", que propus nesta dissertação de forma ensaística, possui um potencial explicativo significativo para o debate acerca da realidade concreta da população latino-americana fenotipicamente negra ou indígena.

Elenco também, como uma das necessidades, a tentativa de responder à carência de uma reflexão histórica mais densa acerca das revoluções burguesas na produção acadêmica sobre a "questão social". Os textos, geralmente, dão destaque às mudanças materiais na realidade europeia por meio do processo das Revoluções Industriais, e não evidenciam as determinidades do processo francês e da emergência da burguesia via construção ideológica.

É evidente que alguns pontos levantados são mais desafios do que uma lista do que fazer e estudar. Mas creio que constituem bons estimulantes para manter viva a paixão pela pesquisa.

2. Afinal, por que "Educação e Questão Social"?

Penso que parte dos(as) leitores(as) desta dissertação iniciará sua empreitada acreditando que a presente pesquisa trata da Educação escolar. Isso, porque há, na produção acadêmica, praticamente um consenso de que, quando se trata de Educação formal (ou escolar), não há necessidade de adjetivar o substantivo

mentionado. Esse posicionamento relega à educação não-formal e informal uma posição subalterna, quase como se fossem uma não-Educação (SILVA, 2009; Id., 2011).

O título desta dissertação ("Educação e Questão Social: O pensamento freiriano na *Pedagogia do Oprimido*") tenta nomear o movimento central desenvolvido, de forma transversal, em todas as partes que compõem este arquivo. Com todas as reflexões elencadas até aqui, eu busquei demonstrar que a educação proposta por Paulo Freire tinha como objetivo fazer frente à educação por ele qualificada como "bancária" e que estava sendo empregada tanto no Terceiro Mundo pelos grupos dominantes dos países quanto pelos EUA, que queriam oferecer poucas mudanças estruturais e, ao mesmo tempo, aprofundar as relações de dependência.

A educação problematizadora freiriana visava incidir sobre a realidade e se colocar como uma alternativa às posições tanto de grupos a favor dos EUA quanto aqueles apoiadores da URSS. E, para se efetivar enquanto alternativa, ela buscava atuar sobre uma demanda material e concreta da realidade: o que eu denominei de "inserção social oprimida". Por meio do diálogo, do reconhecimento e da valorização da pessoa, os sujeitos poderiam perceber sua situação e lutar pela restauração de sua humanidade. Portanto, a educação formulada por Paulo Freire é uma resposta às determinações da "questão social" com as quais ele lidou em sua atuação no Terceiro Mundo.

A fim de encerrar, por ora, meu diálogo com quem lê, retomo a epígrafe da seção "Palavras iniciais": "A Coisa mesma não se esgota em seu fim, mas em sua atualização; nem o resultado é o todo efetivo, mas sim o resultado junto com o seu vir-a-ser" (HEGEL, [1807] 2014). Faço das palavras de Hegel as minhas.

Esta dissertação, como um objeto real, constitui um ser Em-si, porém, por almejar o diálogo e se fazer uma potência, também é um para-Outro, seja para quem a lê, seja para um outro escrito, que a continue e a contenha em seu interior como substância. De fato, "Educação e Questão Social: O pensamento freiriano na *Pedagogia do Oprimido*" não se esgota em si mesma, mas em seu processo de atualização.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Ó pa í, prezada!** Racismo e sexismo institucionais tomando bonde nas penitenciárias femininas. São Paulo: Pólen, 2020.

ALFABETIZAÇÃO de Adultos I Angicos - 1ª parte. **Portal Fórum EJA**. [196?] 2009a. 5min29s. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=2QG1UhHClqc>>. Acesso em 16 out. 2021.

ALFABETIZAÇÃO de Adultos I Angicos - 2ª parte. **Portal Fórum EJA**. [196?] 2009b. 5min29s. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=G48P5UP4Sag>>. Acesso em 16 out. 2021.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019 (Coleção Feminismos Plurais).

ANDAKU, Cesar Augusto; BUENO, Fabio Marvulle. Capital Fictício em duas interpretações do capitalismo contemporâneo. **Anais do 6º Colóquio Internacional Marx e Engels**. Campinas: 2009. Disponível em <<https://marxismo21.org/wp-content/uploads/6cologio/GT4%20-%20ECONOMIA%20E%20POL%CDTICA%20NO%20CAPITALISMO%20CONTEMPOR%20C2NEO/Mesa%201%20-%20Temas%20de%20Economia%20Pol%EDtica%20Marxista/Capital%20fict%EDcio%20em%20duas%20interpreta%E7%F5es%20do%20capitalismo%20conte.pdf>>. Acesso em 17 out. 2021.

ANDRADE, Manuel Correia de. **A terra e o homem no Nordeste**. São Paulo: Brasiliense, 1964.

ANGELL, Alan. Chile, 1958-c. 1990. In.: BETHELL, Leslie (Ed.). **Historia de América Latina**, 15: El Cono Sur desde 1930. Tradução de Jordi Beltrán. Crítica: Barcelona, [1991] 2002, p. 255-278 (Série Mayor).

ARAÚJO, Taís. **Educação e democracia**: uma análise das afinidades entre Paulo Freire, as ideias da Escola Nova e do Nacional Popular (1957-1963). Dissertação (Mestrado em História Social). 147 f. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas: Universidade de São Paulo, 2015. Disponível em <<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-31072015-111718/pt-br.php>>. Acesso em 20 jan. 2021.

ARENDT, Hannah. A Crise na Educação. In.: _____. **Entre o passado e o futuro**., 8. ed. Tradução de Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, [1961] 2016, p. 221-247 (Debates; 64).

ARREGUI, Carola Carbajal. Pesquisa como princípio e condição para a construção de conhecimento e para o trabalho profissional. In.: _____. **Construção de conhecimentos em Serviço Social**: entre periferias, territorialidades, narrativas, experiências e cartografias. São Paulo: EDUC, 2021 (Série Serviço Social).

BARROS, José d'Assunção. **Teoria da História, v. II: os primeiros paradigmas: positivismo e historicismo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, [2011] 2014.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Política e Educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil**. São Paulo: Ática, 1982 (Coleção Ensaios; 85).

BENEVIDES, Maria Vitória de Mesquita. **O governo Jânio Quadros**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, [1981] 1982.

BENEVIDES, Maria Vitória de Mesquita. **O governo Kubitschek: desenvolvimento econômico e estabilidade política**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1976.

BÍBLIA de Jerusalém. s/d. Versão digital. Disponível em <https://www.academia.edu/8419832/A_B%C3%ADblia_de_Jerusal%C3%A9m_com_pleta>. Acesso em 16 out. 2021.

BLOOD, Peter R. (Ed.). Daoud as Prime Minister, 1953-63. In.: _____. **Afghanistan: A Country Study**. Washington: GPO for the Library of Congress, 2001. Disponível em <<http://countrystudies.us/afghanistan/26.htm>> Acesso em 06 out. 2021.

BOHOSLAVSKY, Ernesto. Os partidos de direita e o debate sobre as estratégias anticomunistas (Brasil e Chile, 1945-1950). **VARIA HISTORIA**. Belo Horizonte: v. 30, n. 52, p.51-66, jan-abr 2014. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/vh/a/7TcnqhSbS3s5Wf4FnTMXpVG/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 30 jul. 2021.

BOSI, Alfredo. Jacques Chonchol: o Chile ontem e hoje. **Estudos Avançados**, v. 8, n. 21, 1994, p. 247-257. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/ea/a/GRJ9N4nQVY8K9QSbFzv7ytd/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em 06 out. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, s/d. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em 21 jan. 2021.

BRASIL. **Lei n. 14.038, de 17 de agosto de 2020**. Dispõe sobre a regulamentação da profissão de Historiador e dá outras providências. Disponível em <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.038-de-17-de-agosto-de-2020-272747785>>. Acesso em 18 jun. 2021.

BRAUDEL, Fernand. Os tempos da História. In.: _____. **Escritos sobre a História**. 3. ed. Tradução de J. Guinsburg; Tereza Cristina Silveira da Mota. São Paulo: Perspectiva, [1969] 2014 (Coleção Debates; 131).

CALVINO, Italo. Por que ler os clássicos. In.: _____. **Por que ler os clássicos**. 2. ed.; 4. reimp. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, [1991] 2007, p. 9-16. Disponível em <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4411070/mod_resource/content/1/Por%20que%20ler%20os%20Cl%C3%A1ssicos%3F%20.pdf>. Acesso em 23 jan. 2021.

CASTRO, Milka; BAHAMONDES, Miguel. Surgimiento y transformación del sistema comunitario: Las comunidades agrícolas, IV Región, Chile. **Revista Ambiente y Desarrollo**. Santiago: v. 2, n. 1, mayo/1986, p. 111-126. Disponível em <https://www.opia.cl/601/articles-75229_archivo_01.pdf>. Acesso em 06 out. 2021.

CHILE. **Constitución Política de la República e Chile promulgada el 18 de Setiembre de 1925**. Disponível em <<http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-7735.html>>. Acesso em 16 out. 2021.

CHILE. **Ley n. 15.020, promulgada el 16 de noviembre de 1962**. Disponível em <<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=28016>>. Acesso em 16 out. 2021.

COELHO, Sandro Anselmo. Democracia cristã e populismo: um marco histórico comparativo entre o Brasil e o Chile. **Revista de Sociologia e Política**: Dossiê Democracia, Políticos e Partidos, n. 15, nov. 2000, p. 67-82. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/rsocp/a/P65ZQXMw8HpJqRsMPPCvpCK/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 06 out. 2021.

CORREIA, Maria Letícia. Políticas públicas e nacionalismo nos governos de Jânio Quadros e João Goulart (1961-1964). **Anais do XXV Simpósio Nacional de História**. Fortaleza: 2009. Disponível em <<http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/anpuhnacional/S.25/ANPUH.S25.1090.pdf>>. Acesso em 15 out. 2021.

COSTA, Emília Viotti da. **Da senzala à colônia**. 5. ed. São Paulo: Editora UNESP, [1997] 2010.

DELANO, Luís. **Cuba: a ilha explosiva, A história secreta do Bloqueio**. Rio de Janeiro: Edibrás, 1962.

DOLHNIKOFF, Miriam. **História do Brasil Independente**. São Paulo: Contexto, 2017 (Coleção História na Universidade).

DONGHI, Tulio Halperin. La búsqueda de un nuevo equilibrio (1930-1960). In.: _____. **Historia contemporánea de América latina**. 1. ed.; 6. reimp. Madrid: Alianza Editorial, [1969] 2005.

ESCALERA, Carmen Martín de la. La Conferencia de Bandung, sus conclusiones y su posible alcance. **Revista de Política Internacional**, n. 22, 1955, p. 91-103. Disponível em <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2494875>>. Acesso em 06 out. 2021.

EURICO, Márcia Campos. **Questão racial e Serviço Social: uma reflexão sobre o racismo institucional e o trabalho do assistente social**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). 143 f. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011. Disponível em <<https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/17519/1/Marcia%20Campos%20Eurico.pdf>>. Acesso em 15 out. 2021.

FARO, Clovis de; SILVA, Salomão. A década de 50 e o Programa de Metas. In.: GOMES, Angela de Castro (Org.). **O Brasil de JK**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Educação no Brasil, anos 1960: O pacto do silêncio**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1988 (Coleção Educar; 2).

FERNANDES, Florestan. Revolução burguesa e capitalismo dependente. In.: _____. **A Revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. 5. ed. 2. reimp. São Paulo: Globo, [1975] 2006.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Paulo Freire, uma história de vida**. São Paulo: Paz & Terra, [2005] 2017. Versão digital.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1967a. Versão digital. Disponível em <<https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/09/5.-Educa%C3%A7%C3%A3o-como-Pr%C3%A1tica-da-Liberdade.pdf>>. Acesso em 15 jul. 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação e Atualidade brasileira**. 139 f. Tese de concurso para a Cadeira de História e Filosofia da Educação da Escola de Belas Artes do Recife. Recife. 1959. Disponível em <<http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/1976>>. Acesso em 12 jul. 2021.

FREIRE, Paulo. La concepción “bancaria” de la educación y la deshumanización: La educación problematizadora de la educación y la humanización, Presupuestos-Crítica. maio 1967b. In.: GAJARDO, Marcela. **Paulo Freire: Crónica de sus años en Chile**. Santiago: Flacso Chile, 2019. Disponível em <https://www.academia.edu/41676337/Paulo_Freire_Cr%C3%B3nica_de_sus_a%C3%B1os_en_Chile_New_Edited_Version>. Acesso em 27 jul. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 4. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz & Terra, [1992] 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 1968. Manuscrito. 220 f. Edição do Instituto Paulo Freire de São Paulo. Disponível em <<https://drive.google.com/file/d/1Ktqd-EIEUq0TUenZcHUgCqvduSTRHrrv/view?usp=sharing>>. Acesso em 18 jun. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 68. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz & Terra, [1974] 2019.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a própria história**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013, versão digital. Disponível em <https://www.academia.edu/38319331/Paulo_Freire_Aprendendo_com_a_pr%C3%B3pria_hist%C3%B3ria_com_S%C3%A9rgio_Guimar%C3%A3es_pdf>. Acesso em 21 jan. 2021.

GADOTTI, Moacir (Org.). **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 1996, terceira parte, p. 255-323. Disponível em <http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3078/1/FPF_PTPF_12_069.pdf>. Acesso em 21 jan. 2021.

GAJARDO, Marcela. **Paulo Freire: Crónica de sus años en Chile**. Santiago: Flacso Chile, 2019. Disponível em

<https://www.academia.edu/41676337/Paulo_Freire_Cr%C3%B3nica_de_sua%C3%B3s_en_Chile_New_Edited_Version>. Acesso em 27 jul. 2021.

GOMES, Angela de Castro. População e Sociedade. In.: _____ (Org.). **História do Brasil nação: 1808-2010**, v. 4: Olhando para dentro, 1930-1964. São Paulo: Fundação MAPFRE; Objetiva, 2013.

GUEDES, Olegna de Souza. A liberdade em obras do jovem Marx: referências para reflexões sobre ética. **Revista Katálisis**. Florianópolis, v. 14, n. 2, p. 155-163, jul.-dez. 2011. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/rk/a/BtsskndgRsX9Y34tLDMgtCs/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em 17 out. 2021.

GUIMARÃES, Gustavo Carvalho; ARAUJO, Joyce Marilene Mertig. O Movimento dos Não Alinhados e a América Latina: uma análise do movimento na atualidade. **Anais da III Semana Acadêmica de Relações Interamericanas na UNILA: Dinamismos nas Relações Internacionais**. 05 a 09 nov. 2018, p. 52-60. Disponível em <https://dspace.unila.edu.br/bitstream/handle/123456789/4251/SARI_2019_52-60.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 06 out. 2021.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Fenomenologia do Espírito**. 9. ed. Tradução de Paulo Meneses. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, [1807] 2014.

HILL, Barry (Ed.) **'When I met Marx I continued to meet Christ on the corners of the street'**. 23 abr. 1974. Editado. Disponível em <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/1471/1/FPF_OPF_07_027.pdf>. Acesso em 29 jul. 2021.

HOBSBAWM, Eric J. **A Era das Revolução, 1789-1848**. 35. ed. Tradução de Maria Tereza Teixeira; Marcos Penchel. São Paulo; Rio de Janeiro: Paz & Terra, [1977] 2015.

HOBSBAWM, Eric J. **Da Revolução Industrial Inglesa ao Imperialismo**. 6. ed. Tradução de Donaldson Magalhães Garschagen. Rio de Janeiro: Forense, [1969] 2014.

HOBSBAWM, Eric. J. **Era dos Extremos: o breve século XX, 1914-1991**. 2. ed.; 46. reimp. Tradução de Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, [1994] 2012.

IAMAMOTO, Marilda Villela. A Questão social no capitalismo. **Temporalis**: Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (Abepss). Rio de Janeiro: ano II, n. 3, jan.-jun. 2001, p. 9-32. Disponível em <http://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/temporalis_n_3_questao_social-201804131245276705850.pdf>. Acesso em 29 jul. 2021.

IAMAMOTO, Marilda Villela. Serviço Social, "Questão social" e trabalho em tempo de capital fetiche. In.: RAICHELIS, Raquel et al (Orgs.). **A Nova morfologia do trabalho no Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 2017.

IAMAMOTO, Marilda Villela; CARVALHO, Raul de. **Relações sociais e Serviço Social no Brasil**: esboço de uma interpretação histórico-metodológica. 41 ed. São Paulo: Cortez, [1982] 2014.

IANNI, Octavio. A Metáfora da viagem. In.: _____. **Enigmas da Modernidade-Mundo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, [2000] 2003.

IANNI, Octavio. A questão social. **Revista USP**. São Paulo: set-nov./1989, p. 145-154. Disponível em <<https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/25490/27236>>. Acesso em 06 out. 2021.

IASI, Mauro. **O que é IDEOLOGIA?** | #LéxicoMarx, com Mauro Iasi. 7min20s. 2018. Disponível em <<https://youtu.be/P6uQ1-KNSDw>>. Acesso em 13 maio 2021.

JÂNIO condecora Guevara. **Folha de São Paulo**. São Paulo: Domingo, 20 de agosto de 1961. Versão digital do Banco de Dados da Folha. Disponível em <http://almanaque.folha.uol.com.br/brasil_20ago1961.htm>. Acesso em 15 out. 2021.

JOÃO XXIII (Angelo Giuseppe Roncalli), Papa. **Carta encíclica Mater et Magistra de sua santidade...**. Versão para impressão. [1961] s/d. Disponível em <https://www.vatican.va/content/john-xxiii/pt/encyclicals/documents/hf_j-xxiii_enc_15051961_mater.html>. Acesso em 15 jul. 2021.

JULIÃO, Francisco. **Que são as Ligas Camponesas?**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1962 (Coleção Cadernos do Povo Brasileiro; 1).

LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. In.: _____. **História & Memória**. 7 ed. rev. Tradução de Bernardo Leitão; Irene Ferreira; Suzana F. Borges. Campinas: Editora da Unicamp, [1990] 2013.

LEITE, Ligia Chiappini Moraes. Encontro com Paulo Freire. **Educação & Sociedade**. São Paulo: Cortez & Moraes, ano I, n. 3, maio 1979, p. 47-75.

LENIN, Vladímir Ilitch. A Revolução proletária e o renegado Kautsky. In.: _____. **Democracia e luta de classes**. 1. ed. Org. Antônio Carlos Mazzeo. Trad. Edições Avante!; Paula Vaz de Almeida. São Paulo: Boitempo, 2019, p. 63-76.

LENIN, Vladímir Ilitch. Materialismo e Empirocriticismo: Notas e Críticas Sobre uma Filosofia Reacionária. Tradução de Abguar Bastos. Transcrição de Fernando Araújo, [1909] 1946. Disponível em <<https://www.marxists.org/portugues/lenin/1909/empiro/index.htm>>. Acesso em 16 out. 2021.

LOUREIRO, Felipe Pereira. **A Aliança para o Progresso e o governo João Goulart (1961-1964)**: ajuda econômica norte-americana a estados brasileiros e a desestabilização da democracia no Brasil pós-guerra. São Paulo: Editora Unesp, 2020.

LUCCA, Tania Regina de. **Práticas de pesquisa em História**. São Paulo: Contexto, 2020 (Coleção História na Universidade).

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. Tradução de Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, [196?] 2013 (versão digital).

LUXEMBURG, Rosa. **Reforma ou Revolução**. Traduzido. Versão Ebook. [1900] 1986. Disponível em http://www.mom.arq.ufmg.br/mom/02_arq_interface/1a_aula/rosa_luxemburgo.pdf. Acesso em 06 out. 2021.

MACEDO, Donaldo. Introduction. In.: FREIRE, Paulo. **Pedagogy of the Oppressed**. Ed. de 30º aniversário. Tradução de Myra Bergman Ramos. New York; London: Continuum, [2000] 2005. Disponível em [https://libcom.org/files/Paulo%20Freire,%20Myra%20Bergman%20Ramos,%20Donaldo%20Macedo%20-%20Pedagogy%20of%20the%20Oppressed,%2030th%20Anniversary%20Edition%20\(2000,%20Bloomsbury%20Academic\).pdf](https://libcom.org/files/Paulo%20Freire,%20Myra%20Bergman%20Ramos,%20Donaldo%20Macedo%20-%20Pedagogy%20of%20the%20Oppressed,%2030th%20Anniversary%20Edition%20(2000,%20Bloomsbury%20Academic).pdf). Acesso em 23 jan. 2021.

MAFRA, Jason Ferreira; ROMÃO, José Eustáquio; GADOTTI, Moacir (Orgs.). **Pedagogia do Oprimido: (O manuscrito)**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire; Universidade Nove de Julho (UNINOVE); Big Time Editora/BT Acadêmica, 2018. Disponível em <https://www.neca.org.br/wp-content/uploads/2020/12/Pedagogia-do-Oprimido-Manuscrito.pdf>. Acesso em 19 jun. 2021.

MANOEL, Jones. O início da derrota: por um balanço histórico do XX Congresso do PCUS. **Opera**: Revista independente. 2019. Disponível em <https://revistaopera.com.br/2019/05/01/o-inicio-da-derrota-por-um-balanco-historico-do-xx-congresso-do-pcus/>. Acesso em 15 out. 2021.

MARQUES, Paulo Roberto Firmino. Comércio, conhecimento e cultura: as sociedades centro-africanas no início do século XX a partir dos testemunhos de Frederick Starr. In: GUILHERME, Willian Douglas. (Org.). **História: Sujeitos, Teorias e Temporalidades**. 1ed. Ponta Grossa: Atena Editora, 2020, p. 113-125. Disponível em <https://www.atenaeditora.com.br/post-ebook/3282>. Acesso em 18 jun. 2021.

MARX, Carlos; ENGELS, Federico. **La Sagrada Familia y otros escritos filosóficos de la primera época**. Traducción de Wenceslao Roces. México: Editorial Grijalbo, [18??] 1967.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. Tradução de Florestan Fernandes. São Paulo: Expressão Popular, [1859] 2008.

MARX, Karl. Crítica da filosofia do Direito de Hegel – Introdução. In.: _____. **Crítica da filosofia do Direito de Hegel**. 3. ed., 2. reimp. Tradução de Rubens Enderle; Leonardo de Deus. São Paulo: Boitempo, [1843] 2016.

MARX, Karl. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. Tradução de Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, [1852] 2011. Disponível também em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2804654/mod_resource/content/0/Marx%20-%20O%2018%20Brum%C3%A1rio%20de%20Lu%C3%ADs%20Bonaparte%20%28Boitempo%29.pdf. Acesso em 18 jun. 2021.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da Economia política, livro I: o processo de produção do capital.** 1. ed., 1. reimp. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, [1867] 2013.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da Economia política, livro III: o processo global da produção capitalista.** 1. ed. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, [1894] 2017.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas.** 1. ed.; 5. reimp. Tradução de Rubens Enderle; Nélcio Schneider; Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, [1845-1846] 2016.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Sagrada Família ou A Crítica crítica contra Bruno Bauer e consortes.** Tradução de Marcelo Backes. São Paulo: Boitempo, [1845] 2003. Versão digital. Disponível em <<https://dokumen.tips/documents/marx-karl-engels-friedrich-a-sagrada-familia-boitempopdf.html>>. Acesso em 18 jun. 2021.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto comunista.** 1. ed. rev. Tradução de Álvaro Pina; Ivana Jinkings. São Paulo: Boitempo, [1848] 2011.

MATTHIES, Jonathan. A ORIGEM DO EVANGELHO DE MATEUS – História do Cristianismo 11. Prof. Jonathan Matthies. 2018. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=hoKCK7dN5-8&t=1s>>. Acesso em 14 jul. 2021.

MATTOS, Marcelo Badaró. O governo João Goulart: novos rumos da produção historiográfica. **Revista Brasileira de História.** São Paulo: v. 28, n. 55, p. 245-263, 2008. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/rbh/a/MGJcNHxhB6m6mJwKpk9g7nH/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 16 out. 2021.

MENDES, Alessandro Araújo. O Movimento da Escola Nova e a educação do povo e dos filhos da elite brasileira. **Anais do 12º Encontro Internacional de Formação de Professores; 14º Fórum Permanente de Inovação Educacional.** 2015. Disponível em <<https://eventos.set.edu.br/enfope/article/view/1425/66>>. Acesso em 16 out. 2021.

MENDEZ, Jorgelina. Entre Europa e América: a escrita da história da Educação na Argentina por Lorenzo Luzuriaga. **Revista Brasileira de História da Educação.** Maringá: v. 14, n. 3 (36), p. 235-256, set.-dez. 2014. Disponível em <<https://www.redalyc.org/pdf/5761/576161037010.pdf>>. Acesso em 14 jun. 2021.

MENEZES, Roni Dias de. Recepção a Lorenzo Luzuriaga no Brasil: reflexões acerca da introdução de *Historia de la Educación y de la Pedagogía* nos cursos de formação docente do país (1955-2000). **Historia de la Educación.** V. 15, n. 1, 2014, p. 82-98. Disponível em <<https://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/anuario/article/view/2845/pdf>>. Acesso em 14 jun. 2021.

MÖRNER, Magnus. A economia e a sociedade rural da América do Sul espanhola no período colonial. In.: BETHELL, Leslie (Org.). **História da América Latina, v. II: América Latina Colonial.** Tradução de Mary Amazonas Leite de Barros; Magda Lopes. São Paulo: Edusp; Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, [1984] 2004.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do Negro brasileiro**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, [1988] 2019 (Coleção Palavras negras).

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. 3. ed.; 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica [2009] 2012 (Coleção Cultura Negra e Identidades).

NAPOLITANO, Marcos. **História do Brasil República: da queda da Monarquia ao fim do Estado Novo**. São Paulo: Contexto, 2017 (Coleção História na Universidade).

NETTO, José Paulo. **Capitalismo monopolista e Serviço Social**. 8. ed.; 8. reimp. São Paulo: Cortez, [1992] 2017.

NETTO, José Paulo. Cinco notas a propósito da “Questão social”. **Temporalis**: Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (Abepss). Rio de Janeiro: ano II, n. 3, jan.-jun. 2001, p. 41-49. Disponível em <http://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/temporalis_n_3_questao_social-201804131245276705850.pdf>. Acesso em 29 jul. 2021.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2006 (Coleção Biblioteca Básica de Serviço Social; 1) (versão digital).

NOGARE, Pedro Dalle. Repensamento e crítica do Marxismo tradicional. In.: _____. **Humanismos e anti-humanismos**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, [1977] 1983, p. 104-116.

OLIVEIRA, Moacir de (Dir.). **Paulo Freire**. 24min49s. s/d. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=jzUgb75GgpE>>. Acesso em 21 jan. 2021.

OLIVEIRA, Paulo Roberto Marques de. Muito além do preço: algumas notas iniciais sobre a venda de “fetiches” entre os Bateke e Frederick Starr em Leopoldville (1905). In: MACÊDO, Tania Celestino. (Org.). **África: perspectivas - Ensino, pesquisa e extensão**. 1ed. São Paulo: FFLCH: CEA, 2018, v. 1, p. 199-216. Disponível em <https://cea.fflch.usp.br/sites/cea.fflch.usp.br/files/inline-files/e-book_A%204_%20MAIO%202019_0.pdf>. Acesso em 18 jun. 2021.

OLIVEIRA, Paulo Roberto Marques de. O uso comercial do conhecimento tradicional: a venda de “fetiches” bateke à expedição de Frederick Starr em Leopoldville (1905). **Humanidades em Diálogo** (Impresso), v. 8, p. 187-198, 2017. Disponível também em <<https://www.revistas.usp.br/humanidades/article/view/140551>>. Acesso em 18 jun. 2021.

OS ANOS no Chile na vida e na obra de Paulo Freire. **NEFI-UERJ**. 2021. 1h17min12s. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=H9mRUmDrmKs>>. Acesso em 20 jul. 2021.

PAIVA, Vanilda. **Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista**. São Paulo: Graal, 2000.

PAULO Freire, Getúlio e Jango: “a fome da barriga... e a fome da cabeça”. 3min15s. 2021. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=UCHnnXRDr8>>. Acesso em 15 out. 2021.

PAULO Freire, Karl Marx e Jesus Cristo.flv. **pbitt2000**. s/d. 2min2s. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=MF9-tZMwqjE&t=4s>>. Acesso em 30 jul. 2021.

PERIUS, Cristiano. O ser em si e a poesia: Sartre leitor de Francis Ponge. **Griot: Revista de Filosofia**. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia: v. 18, n. 2, p. 397-407, 2018. Disponível em <<https://www.redalyc.org/jatsRepo/5766/576664522030/html/index.html>>. Acesso em 14 jun. 2021.

PORTO, Dorinha de Oliveira; LAGE, Iveline Lucena da Costa. **Ceplar**: história de um sonho coletivo, uma experiência de educação popular na Paríba destruída pelo golpe de Estado de 1964. João Pessoa: Conselho Estadual de Educação, Departamento de Produção Gráfica, 1995.

PRADO JR. Caio. Sentido da colonização. In.: _____. **Formação do Brasil contemporâneo**: Colônia. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, [1942] 1961.

QUIJANO, Aníbal. Dependencia, cambio social y urbanización em Latinoamérica. [1968]. In.: _____. **Cuestiones y horizontes**: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Buenos Aires: CLACSO; Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2020.

ROGER, Helen Jean (Dir.). **Brazil**: The Troubled Land. [1964] 2015. 25min10s. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=jWq4_898mq>. Acesso em 17 out. 2021.

ROHDEN, Huberto. **Sermão da Montanha**. São Paulo: Martin Claret, s/d. Versão digital. Disponível em <<https://docero.com.br/doc/x1188>>. Acesso em 15 jul. 2021.

SAFATLE, Vladimir. **Aula 01** - Introdução à Dialética Hegeliana - Vladimir Safatle. 19min51s. 2019a. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=ej6vPJr7unM>>. Acesso em 20 jan. 2021.

SAFATLE, Vladimir. **Aula 02** - A Dialética Reinventada - Vladimir Safatle. 24min55s. 2019b. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=lbTs94vHDYA>>. Acesso em 20 jan. 2021.

SAFATLE, Vladimir. **Aula 03** - A Fenomenologia do Espírito - Vladimir Safatle. 19min21s. 2019c. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=dHPZ-TM2Ovg>>. Acesso em 20 jan. 2021.

SAFATLE, Vladimir. **Aula 04** - A Ideia da Certeza Sensível - Vladimir Safatle. 12min09s. 2019d. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=IS3dGfUQtTY>>. Acesso em 20 jan. 2021.

SAFATLE, Vladimir. **Aula 05** - Teorias do Reconhecimento - Vladimir Safatle. 21min28s. 2019e. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=qb9Lv-i5oww>>. Acesso em 20 jan. 2021.

SANTOS, Josiane Soares. **“Questão Social”**: particularidades no Brasil. São Paulo: Cortez, 2012 (Coleção Biblioteca Básica de Serviço Social; 6).

SARTRE, Jean-Paul. Ser e fazer: a liberdade. In.: _____. **O Ser e o Nada**: ensaio de Ontologia fenomenológica. 20 ed. Tradução de Paulo Perdigão. Petrópolis: Vozes, [1943] 2011.

SARTRE, Jean-Paul. Una Idea fundamental de la Fenomenologia de Husserl: la Intencionalidad. In.: _____. **El Hombre y las cosas**. Tradução de Luis Echávarri. Buenos Aires: Losada, 1960.

SÁ-SILVA, Jackson R.; ALMEIDA, Cristóvão D. de; GUINDANI, Joel F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, ano I, n. I, jul. 2009. Disponível em <<https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351/pdf>>. Acesso em 10 maio 2021.

SERGINHO Groisman entrevista Paulo Freire. **Cederj Ceccierj**. [1979] 2013. 31min51s. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=Zx-3WVDLzyQ>>. Acesso em 30 jul. 2021.

SIGMUND, Paul E. **The Overview of Allende and the Politics of Chile, 1964-1976**. London: Feffer and Simons; University of Pittsburgh Press, 1977.

SILVA, Camila Téio da. **A gênese da Pedagogia do Oprimido: o manuscrito**. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa). 572 f. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas: Universidade de São Paulo, 2015. Disponível em <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-19022018-114317/publico/2017_CamilaTeoDaSilva_VOrig.pdf>. Acesso em 17 jun. 2021.

SILVA, Roberto da. As bases científicas da Educação não-formal. In.: SOUZA NETO, João Clemente de et alii. **Pedagogia Social**, 1. São Paulo: Expressão & Arte, 2009, p. 179-193.

SILVA, Roberto da. Visões e concepções necessárias a uma Teoria Geral da Educação Social. In.: _____. et al. **Pedagogia Social**, 2: contribuições para uma Teoria Geral da Educação Social. São Paulo: Expressão & Arte, 2011, p. 166-189.

SKIDMORE, Thomas E. **Brasil**: de Getúlio Vargas a Castelo Branco. 7. ed. Tradução coordenada por Ismênia Tunes Dantas. Rio de Janeiro: Paz & Terra, [1982] 2007.

SOUZA, Rogério Luiz de. O pensamento de Jacques Maritain e de Emmanuel Mounier no campo católico brasileiro e a educação libertadora de Paulo Freire. **Revista Brasileira de História**, v. 39, n. 82, set.-dez./2019, p. 177-198. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/rbh/a/NmYFDCY9SdL43f3sW7VjH3s/?lang=pt>>. Acesso em 06 out. 2021.

STEWART, Daniel Moroni. El sistema laboral dentro de una hacienda chilena colonial: las cuentas de San Telmo de Queyilque (1758-1783). **FRONTERAS de la HISTORIA**, v. 21, n. 2, p. 48-77, julio-diciembre de 2016. Disponível em <<https://www.redalyc.org/jatsRepo/833/83349065002/83349065002.pdf>>. Acesso em 06 out. 2021.

TELLES, Lorena Féres da Silva. **Libertas entre sobrados**: mulheres negras e trabalho doméstico em São Paulo (1880-1920). São Paulo: Alameda, 2013.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, [1978] 1981.

VASCONCELOS, Joana Salém. **“O lápis é mais pesado que a enxada”**: reforma agrária no Chile e pedagogias camponesas para transformação econômica (1955-1973). Tese (Doutorado em História Econômica). 495 f. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas: Universidade de São Paulo, 2020. Disponível em <<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8137/tde-13042021-193600/pt-br.php>>. Acesso em 06 out. 2021.

VEIGA, Edson. Paulo Freire: como é visto no exterior o legado do educador brasileiro. **Uol:** Educação. 2019. Disponível em <<https://educacao.uol.com.br/noticias/bbc/2019/01/12/paulo-freire-como-e-visto-no-externo-o-legado-do-educador-brasileiro.htm>>. Acesso em 22 jan. 2021.

ANEXOS

Capturas das páginas do manuscrito para comparação do ritmo de escrita

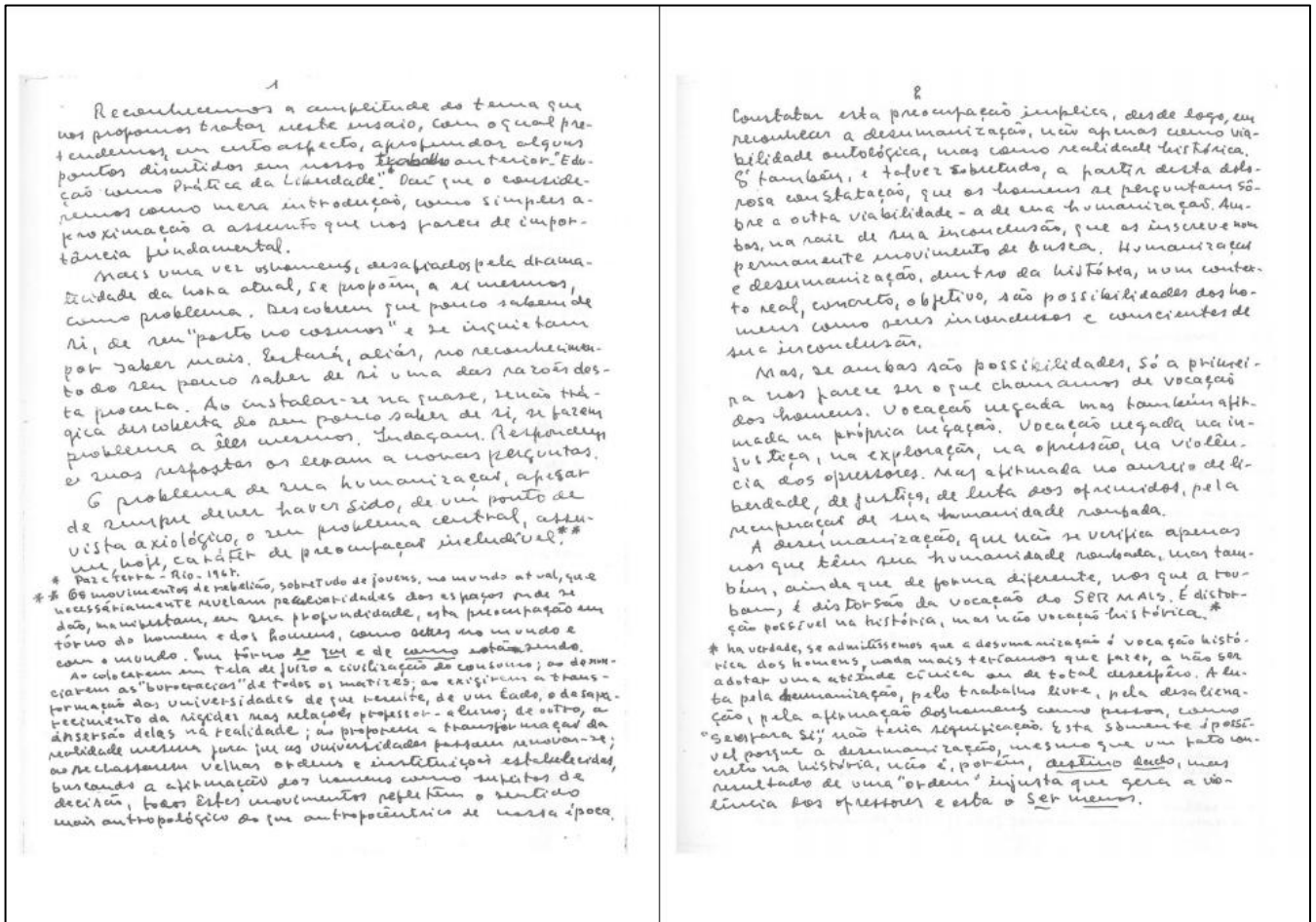


Figura 1 – Captura das folhas 1 e 2

Elaboração própria (Paulo MARQUES, 2021) a partir de FREIRE, 1968.

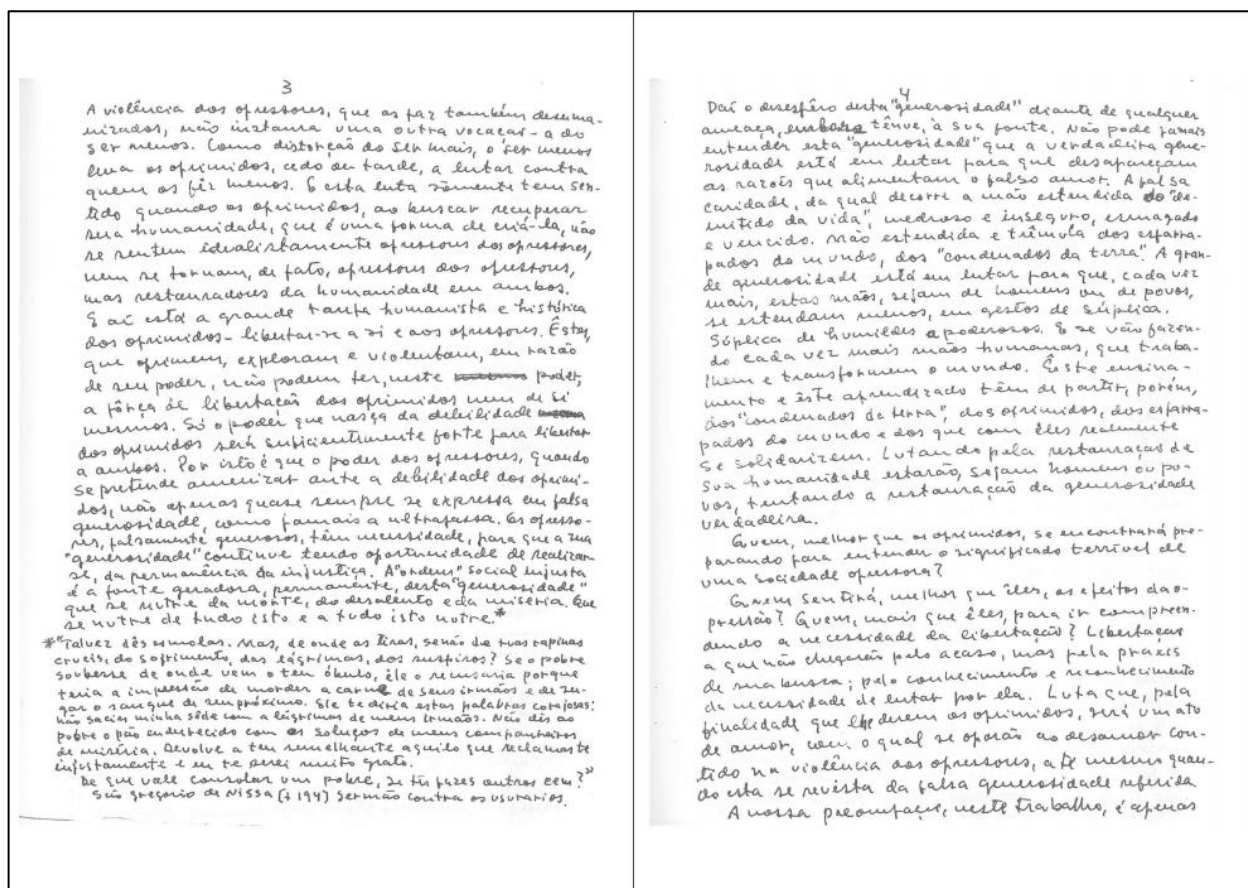


Figura 2 – Captura das folhas 3 e 4

Elaboração própria (Paulo MARQUES, 2021) a partir de FREIRE, 1968.

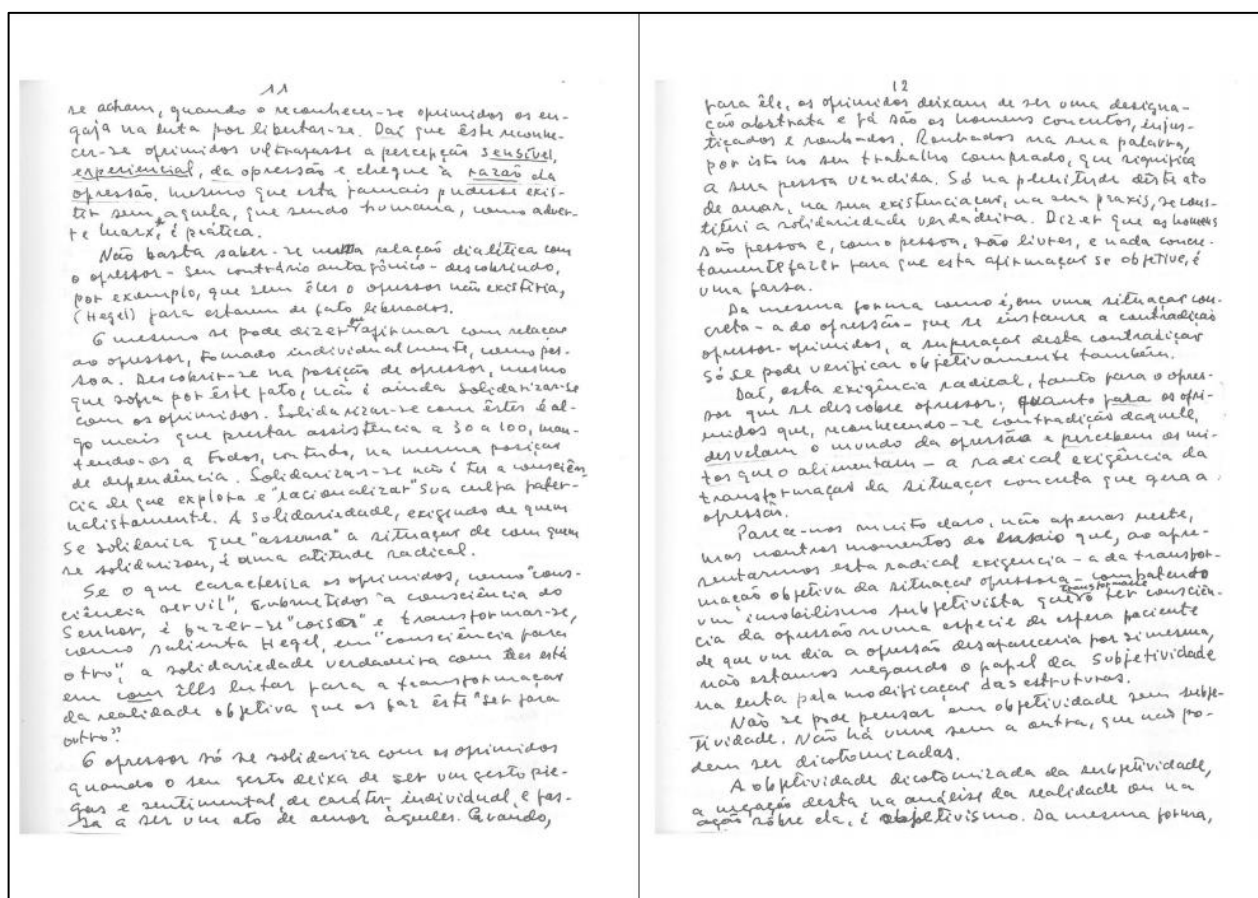


Figura 3 – Captura das folhas 11 e 12

Elaboração própria (Paulo MARQUES, 2021) a partir de FREIRE, 1968.

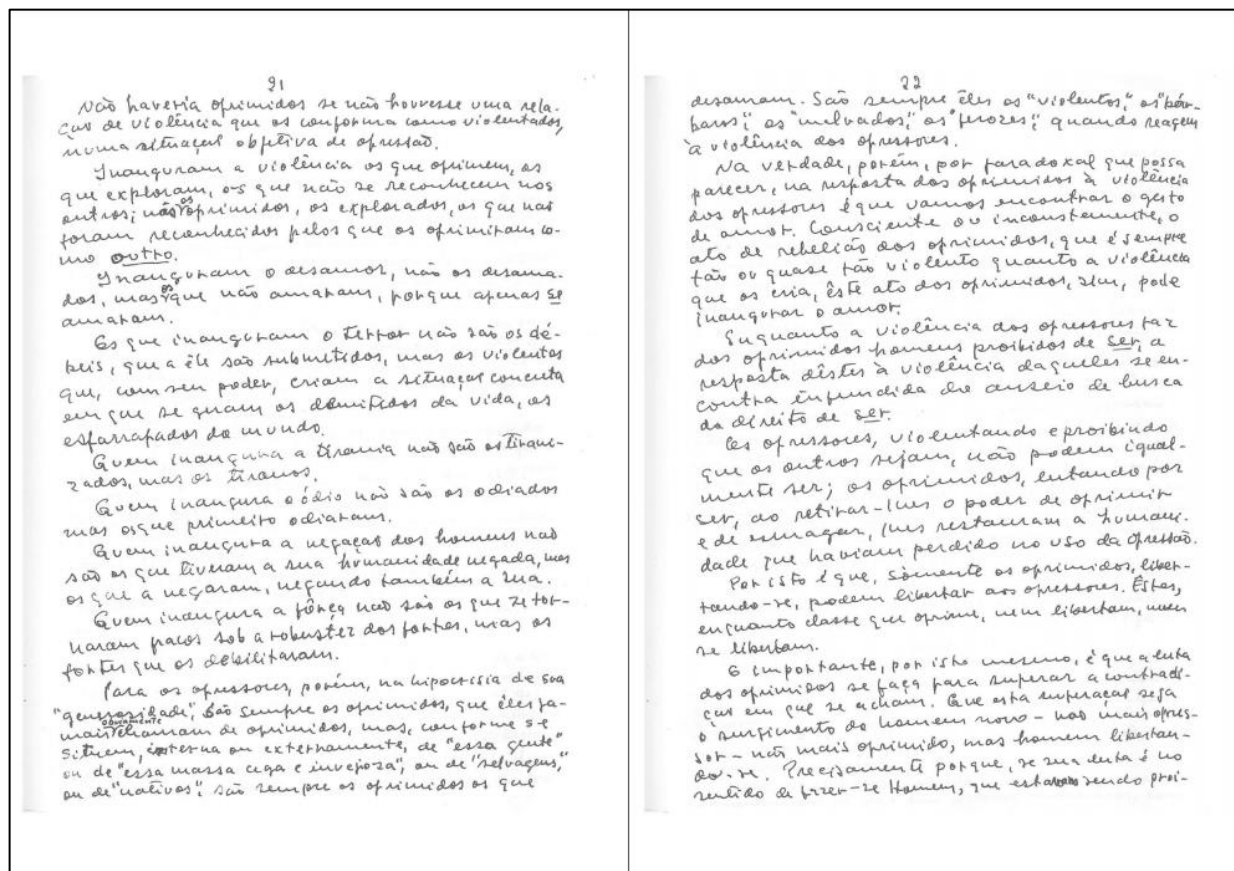


Figura 4 – Captura das folhas 21 e 22

Elaboração própria (Paulo MARQUES, 2021) a partir de FREIRE, 1968.

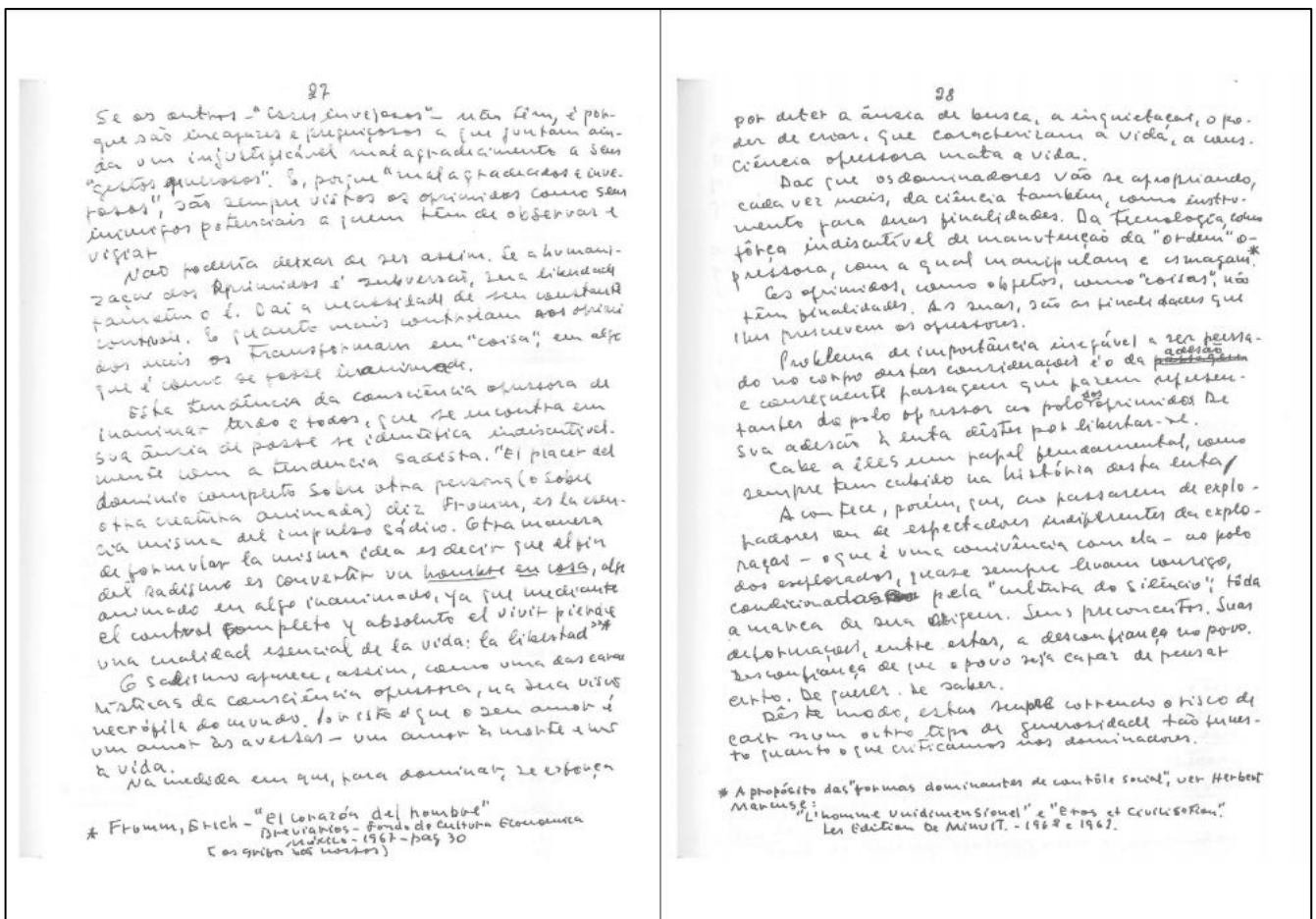


Figura 5 – Captura das folhas 27 e 28

Elaboração própria (Paulo MARQUES, 2021) a partir de FREIRE, 1968.

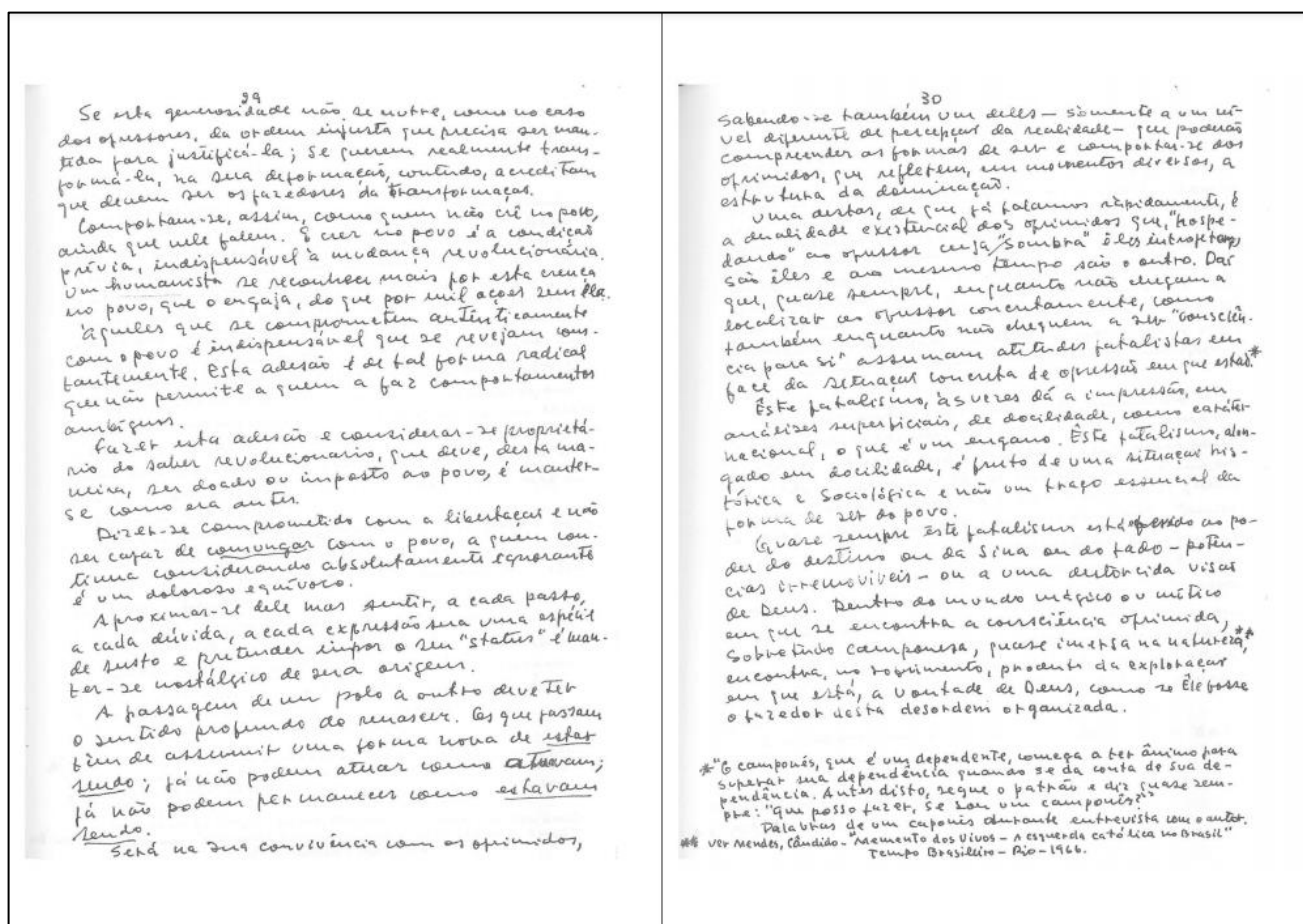


Figura 6 – Captura das folhas 29 e 30

Elaboração própria (Paulo MARQUES, 2021) a partir de FREIRE, 1968.