

Venício A. de Lima

PAULO FREIRE

A prática da
liberdade,
para além da
alfabetização

autêntica



FUNDAÇÃO
Perseu Abramo
Partido dos Trabalhadores



“O Venício A. de Lima é, no Brasil, um desses *scholars* que mais me tem compreendido”. Essa declaração de Paulo Freire foi publicada em uma entrevista ao *Correio Braziliense* (24 out. 1982) e quer dizer muito mais do que sugere, porque evoca não o entendimento, nem mesmo a amizade, ou ainda a aceitação. Trata-se da radicalidade de magnitude só respondida mesmo pelo próprio Venício que em seu livro *Parceiros de caminhada* (2021), nos afiança “Paulo Freire se constitui em uma das principais influências de minha caminhada e trajetória intelectual”.

Nem poderia ser diferente, porque para além dos 20 anos de amizade, o que Venício trouxe a todos nós da área da comunicação foi a possibilidade do diálogo sobre algo que ele foi o primeiro a perceber no país: a importância do pensamento de Paulo Freire para a comunicação. E não apenas por ter publicado o seu *Comunicação e cultura – as ideias de Paulo Freire* (1981), um ano após o retorno de Paulo Freire do exílio de 16 anos. Nem mesmo porque publicou uma segunda edição [2011, FPA], quando Freire faria 90 anos. Ou mesmo agora, quando para comemorar o centenário, nos brinda com *Paulo Freire: a prática da liberdade, para além da alfabetização*.

Na verdade, o que Venício está nos pedindo com o relato da imbricação de Paulo Freire à sua trajetória, é que nos sentemos e escutemos essa triste história de um país chamado Brasil, como no poema *O Analfabeto*, do poeta popular Zé Praxedes. E ao reconhecer “o segre-

do das escritas com tanta letra bonita do povo que sabe ler”, perscrutemos a cultura do silenciamento e possamos partir em direção à compreensão e não apenas leitura, tampouco apenas ao entendimento.

A compreensão é uma palavra de origem latina, está presente no universo freireano e, em linhas gerais, significa agarrar, abraçar, prender a partir de uma perspectiva dialógica dada pelo prefixo *com*, o mesmo de comunidade e comunicação. Compreender é uma ação transitiva e que só pode ser realizada a partir de um debruçar-se que implica, necessariamente, inclinar-se na direção do território e do outro. Um conhecimento fundamentado a partir da compreensão, necessariamente evoca um envolvimento orgânico e dialógico.

Este é o sentido a que se referia Paulo Freire ao conceituar Venício como o pesquisador e professor brasileiro que o compreendeu, que realizou a tarefa de posicionar-se ao seu lado com a escuta atenta e dedicada. Compreensão que se realiza desde o final dos anos 1960 e que se revela, com maior especificidade e dedicação, a partir de sua tese de doutorado (1979), ao iniciar a tarefa de nos levar sistematicamente a pensar em Paulo Freire como autor fundamental também para a área da comunicação e cultura.

Raquel Paiva

Professora emérita da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

PAULO FREIRE

A PRÁTICA DA LIBERDADE,
PARA ALÉM DA ALFABETIZAÇÃO

VENÍCIO A. DE LIMA

AUTÊNTICA



FUNDAÇÃO
Perseu Abramo
Partido dos Trabalhadores

PAULO FREIRE

A PRÁTICA DA LIBERDADE,
PARA ALÉM DA ALFABETIZAÇÃO

2021

Ano do Centenário de Paulo Freire

*Em tempos de pandemia, este livro é dedicado
às mulheres e homens profissionais da saúde
que, contra todos os obstáculos,
arriscam a vida para salvar outras vidas.*

A construção da voz

No princípio era o silêncio.
Ou o idioma intraduzível
aos ouvidos das altas varandas.

A voz que o feriu,
apartou-se
da moenda circular,

desse engenho tropical
que nos condena
e girava um canto tão igual,

que não era senão
outra forma de silêncio,
como o mel da cana moída

entre os dentes da madrugada
repetindo incessante
o mesmo açúcar.

Aquela voz de ventos gerais
nasceu da moenda circular
até gritar por tua boca.

Guiado pela voz
você aprendeu a palavra
pela entonação do grito.

Como um exercício
de quem arranca do silêncio
o direito de falar por sua gente.

Aos seus iguais e aos seus diferentes.
Para exprimir esperança num idioma universal,
aquele que bate nos abismos do peito

como os atabaques de Olorum,
e lateja no sangue e acende a paixão
antes de alcançar a luz do entendimento.

Pedro Tierra

(Amanhece sobre S. Bernardo, VIII)

Fundação Perseu Abramo
Instituída pelo Diretório Nacional do Partido dos Trabalhadores em maio de 1996.

Diretoria
Presidente: Aloizio Mercadante
Vice-presidenta: Vivian Farias
Elen Coutinho
Jéssica Italoema
Alberto Cantalice
Artur Henrique
Carlos Henrique Árabe
Jorge Bittar
Luiz Caetano
Valter Pomar

Fundação Perseu Abramo
Coordenação editorial: Rogério Chaves
Assistente editorial: Raquel Maria da Costa
Revisão: Claudia Andreotti e Angélica Ramacciotti
Projeto gráfico e editoração: Caco Bisol

Fundação Perseu Abramo
Rua Francisco Cruz, 234 Vila Mariana
04117-091 São Paulo – SP
www.fpabramo.org.br
f: 11 5571 4299

Grupo Autêntica
Coordenação editorial
Rejane Dias
Capa: Diogo Droschi

Grupo Autêntica
Rua Carlos Turner, 420 Silveira
31140-520 Belo Horizonte – MG
Tel.: (55 31) 3465 4500

Copyright @ 2021, Venício A. de Lima
Todos os direitos reservados pela Autêntica Editora Ltda. Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida, seja por meios mecânicos, eletrônicos ou em cópia reprográfica, sem a autorização prévia da Editora.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L732p Lima, Venício A. de.
Paulo Freire [livro eletrônico] : a prática da liberdade, para além da
alfabetização / Venício A. de Lima. – São Paulo : Fundação Perseu Abramo, 2021.
1.37 Mb ; ePUB.

Inclui bibliografia e anexos.
ISBN 978-65-5928-005-6

1. Freire, Paulo, 1921-1997 - Crítica e interpretação. 2. Educação. 3. Alfabetização de adultos. 4. Educação e política. 5. Política - Liberdade. I. Título.

CDU 37.01

(Bibliotecária responsável: Sabrina Leal Araujo – CRB 8/10213)

SUMÁRIO

- 11** APRESENTAÇÃO
- 15** PREFÁCIO, POR JUAREZ R. GUIMARÃES
- 25** INTRODUÇÃO
- 33** CAPÍTULO 1
PARA LER E ENTENDER PAULO FREIRE
- 49** CAPÍTULO 2
NOTAS SOBRE A PRESENÇA DE FRANTZ FANON
NO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE
- 57** CAPÍTULO 3
SOBRE DIÁLOGO, VIOLÊNCIA E LIBERTAÇÃO
- 73** CAPÍTULO 4
COMUNICAÇÃO LIBERTADORA
- 101** CAPÍTULO 5
CULTURA DO SILÊNCIO

- ANEXOS
- 132** FAC-SÍMILE DE “O PARTIDO POLÍTICO COMO EDUCADOR”
- 136** PREFÁCIO DE *POLÍTICA E EDUCAÇÃO*
- 139** MINHAS RELAÇÕES COM PAULO FREIRE

- 147** REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 159** SOBRE O AUTOR

APRESENTAÇÃO

Paulo Freire: A prática da liberdade, para além da alfabetização reúne textos que retomam escritos e reflexões que venho fazendo desde a metade dos anos 1970, isto é, ao longo dos últimos quase 50 anos.

Uma introdução, cinco capítulos e três anexos. Ensaios que podem ser lidos independentemente, mas que pretendem articular uma unidade em torno do pressuposto de que a prática da liberdade em Freire se alonga do processo de alfabetização de adultos para outras muitas dimensões. Neste sentido, a Introdução e os três primeiros capítulos podem ser vistos como preparatórios para os dois capítulos seguintes, que exemplificam a potencialidade das ideias de Freire para os campos de estudo interligados da comunicação e da cultura.

Superposições de temas e referências são inevitáveis. Tentei mantê-las dentro do mínimo razoável. Por outro lado, citações igualmente relevantes para a discussão de diferentes temas foram reiteradas deliberadamente.

Não se lidará aqui com os ataques que têm sido perpetrados contra a pessoa de Freire, sua obra e sua memória, nos últimos anos. Outros já o fizeram¹. Considero que são descabidos, preconceituosos, injustos e

1. Boa parte destes ataques convergiu para a proposta “Escola sem Partido”, que teve um primeiro projeto de lei apresentado à Câmara dos Deputados, em 2014. Posteriormente foram a ele apensados outros 21 projetos (a favor ou contra), entre 2014 e 2019. Para uma análise detalhada que situa estes projetos no quadro da disputa ideológica mais ampla que ocorre no país, cf. Carrusca Vieira, 2020.

revelam mais sobre quem o ataca do que sobre quem ele é. São fruto do fundamentalismo político e/ou religioso e, sobretudo, da desinformação.

A Introdução trata da tese principal do livro: a relevância da prática libertária de Freire *para além da alfabetização*. Ele próprio reclamava da visão equivocada sobre seu pensamento que o reduzia apenas ao criador de um método de alfabetização de adultos. Trata também do humanismo de Freire, amparado em sua fé e em seu arraigado compromisso cristão.

O capítulo 1 – Para ler e entender Paulo Freire – identifica e discute obstáculos que leitoras e leitores enfrentam no contato com sua obra. Esses obstáculos decorrem de características específicas de seu pensamento, mas também da edição de seus textos. A portentosa obra de Freire carece ainda de uma edição crítica definitiva, que possa cotejar textos em diferentes idiomas nos quais foram originalmente escritos e publicados. Desta forma, vários obstáculos dificultam uma compreensão plural e aberta de seu pensamento e da sua práxis.

O capítulo 2 – Notas sobre a presença de Frantz Fanon no pensamento de Paulo Freire – registra a relevância do jovem psiquiatra e filósofo político na obra de Freire. A atualidade e a presença de Fanon como inspiração de movimentos de resistência e libertação ao redor do mundo, valorizam ainda mais o fato de Freire talvez ter sido o primeiro intelectual público brasileiro a ler, reconhecer e a incorporar *Os Condenados da Terra* ao seu pensamento.

O capítulo 3 – Sobre diálogo, violência e libertação – faz uma releitura de argumentos que construí, em ensaio originalmente publicado em 1982, sobre alguns dos conceitos centrais na obra de Freire. Levei em conta suas reflexões nos quinze anos seguintes, até seu falecimento em 1997.

O capítulo 4 – Comunicação Libertadora – reúne a reflexão que tenho feito sobre o tema há vários anos. Adicionei considerações sobre os últimos escritos e entrevistas de Freire; a avaliação que estudiosos brasileiros fazem de seu pensamento e a descrição de algumas de suas

contribuições para o campo de estudos da comunicação.

O capítulo 5 – Cultura do silêncio – atualiza os resultados de pesquisa sobre o tema ao qual tenho me dedicado prioritariamente. Na genealogia do conceito estão novas leituras de Sermões do Padre Antonio Vieira e da própria obra de Freire. Incluí também uma seção com elementos constitutivos pontuais do conceito – desde a *palavra*, passando por diferentes estratégias de *silenciamento*, até a *democracia* – e discuti suas implicações e desdobramentos.

Finalmente, três anexos. No Anexo I, reproduzo o fac-símile do manuscrito “O Partido Político como educador”, presente do próprio Paulo a mim. Escrito para servir de subsídio à elaboração do Plano de Educação do Partido dos Trabalhadores, em 1981, o texto foi publicado em *Educação como ato político partidário* pela Editora Cortez², e, posteriormente, pela revista *Proposta*³. Não se trata, portanto, de revelar texto inédito, mas de tornar público um precioso manuscrito de Freire, cujo conteúdo reafirma sua prática da liberdade, *para além da alfabetização*.

O Anexo II é o Prefácio que, por solicitação de Nita Freire, escrevi para a nova edição do *Política e Educação* (2007) de Paulo. Publicado pela Cortez Editora em 1993, o livro passou a ser parte da Coleção Dizer a Palavra da Editora Villa das Letras, em 2007. Desde 2014, integra a coleção de livros de Paulo Freire da Editora Paz e Terra.

No Anexo III – Minha relação com Paulo Freire – faço o registro pessoal da história de meu relacionamento com Paulo, que se inicia quando era estudante fora do Brasil, se transforma em amizade e se alonga, sobretudo, para Elza, sua primeira esposa, e depois para Nita, sua viúva.

Brasília, Outono de 2021.

2. DAMASCENO, Antonio et al, *A Educação como Ato Político-Partidário*, Editora Cortez, 1988, p. 16-18.

3. Publicação da Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional (Fase), n. 113, jul./set. 2007, p. 4-6.

PREFÁCIO

A POLÍTICA COMO PRÁTICA DA LIBERDADE

JUAREZ R. GUIMARÃES¹

Os pensamentos humanistas têm um verdadeiro horror ao vício da departamentalização dos saberes e a uma certa cultura analítica que compreende a totalidade a partir da justaposição funcional dos conhecimentos especializados sobre as diferentes esferas da vida social. Nas tradições da filosofia política clássica, renascentista e moderna, o princípio da totalidade elabora as relações de mútua compenetração com as particularidades, o singular e o universal.

Não há maior equívoco do que classificar o pensamento de Paulo Freire na pasta da educação, promovendo uma ruptura ou colocando como mero fundo de inspiração a sua relação com a cultura do humanismo. Mas é assim, como “pensador da educação” que ele tem sido quase invariavelmente identificado.

O mérito exponencial, subversivo e possibilitador de uma nova compreensão do pensamento de Paulo Freire deste livro de Venício Lima, sintético e súpula de cinco décadas de pesquisa e reflexão, é o

1. Professor de Ciência Política e coordenador do Centro de Estudos Republicanos Brasileiros, Cerbras, UFMG.

de identificar Paulo Freire como um pensador da política que se expressa na educação e na cultura. É um passo coerente, que vai além de toda uma trajetória de pesquisa: já a sua tese de doutorado, editada em 1981, trilhava o caminho da interdisciplinaridade e procurava pensar a obra de Paulo Freire a partir do campo da comunicação pública.

Esta departamentalização da recepção das obras de autores que tinham exatamente a busca de uma visão histórica da totalidade, o seu alfa e ômega, não é, decerto, um limite apenas para pensar Paulo Freire: Celso Furtado, “economista”; Antonio Candido, “crítico literário”; Florestan Fernandes, “sociólogo”; Caio Prado Jr., “historiador”; Milton Santos, “geógrafo”. Um caso clássico: Mary Woolstonecraft, a grande pensadora, fundadora do feminismo moderno e autora do clássico *A Vindication of the rights of Woman*, de 1792, foi, à sua época recebida como uma pensadora da educação...

O que se ganha ao pensar a obra de Paulo Freire como uma criação no interior de uma tradição política moderna, a do humanismo cívico, é nada menos do que a possibilidade de bem compreendê-lo. Esta tradição, de Rousseau a Thomas Jefferson, de Mary Woolstonecraft a Gramsci, em suas várias matrizes modernas, sempre pensou a educação no plano da política ativa na cidade, como fundamento da cidadania, como elixir da liberdade, que se quer pública, comunicativa, intersubjetiva, expressão de sujeitos autônomos que mudam o mundo.

Talvez a singular e de sentido universal contribuição de Paulo Freire a esta tradição de pensar a educação a partir da política da liberdade seja a de, inserido em um contexto periférico de opressão, radicalizá-la como uma práxis de superação de um sujeito historicamente oprimido. Encontramos já em *Émile*, de Rousseau, a crítica à educação que Freire chama de “bancária” (depósito de conhecimento), a formação como consciência da autonomia do sujeito que se preparara para ser cidadão. Mas *Émile* não é propriamente um sujeito em estado de opressão: em Paulo Freire, mais do que um exercício da formação

em liberdade, a educação é umas práxis de libertação. O conflito entre opressor e oprimido está no centro do pensamento de Paulo Freire, no centro mesmo da personalidade do oprimido, e se conecta às estruturas históricas da dominação. Se não se pode ler *Émile* sem *O contrato Social*, por uma razão mais forte ainda não se pode ler *Pedagogia do Oprimido* sem a política da libertação de Paulo Freire.

Por isto, esta obra é visceralmente uma práxis da liberdade. A revolução paulofreireana, a radicalidade de seu pensamento que o tornou hoje objeto central de execração da cultura mais regressiva da história brasileira, desde aquela que legitimava o genocídio de índios ou a escravidão dos negros, é o de ser um verdadeiro epicentro da cultura da emancipação dos brasileiros e latino-americanos.

Neste exato sentido, este livro de Venício Lima é, ao mesmo tempo, um documento de reparação e uma moção de esperança. Porque o que pode refundar a democracia brasileira é este sentimento político radical de liberdade que sopra na obra de Paulo Freire.

UMA POLÊMICA CLÁSSICA E CONTEMPORÂNEA

Devemos às obras de grandes historiadores eruditos do pensamento político clássico, renascentista e moderno a releitura da gênese da Modernidade, antes referida de modo antipluralista, à beira do sectário, apenas ao liberalismo. A documentação de um momento maquiaveliano nas revoluções dos séculos XVII e XVIII, a longa viagem do humanismo cívico na fertilização de culturas da emancipação contra o domínio colonial, o patriarcado, a escravidão e o racismo, levaram à incontornável identificação de um conceito de liberdade anterior ao próprio nascimento do liberalismo. Este conceito de liberdade, irmanado à ideia de igualdade, formulado a partir das noções de autonomia do cidadão e da soberania popular, está na

origem das declarações de sentido universalizante dos direitos humanos na Modernidade.

Esta verdadeira revolução na consciência do passado que nos formou é, por isso mesmo, uma chave imprescindível para a compreensão dos impasses democráticos da contemporaneidade. A modernidade deixa de ser vista apenas como um desenrolar historicamente progressivo da história do liberalismo e passa ser, ela própria, um lugar, desde sempre, do conflito entre os que querem dominar e os que não querem ser dominados. A cultura da liberdade nasce deste conflito no centro da política.

Esta consciência nova do passado atualiza a presença da obra de Paulo Freire na cultura política brasileira. Não por acaso ele é o único autor brasileiro clássico, no sentido que formou uma irradiação e uma herança de ideias em movimento, que traz a liberdade e a superação de seu outro, a opressão, no título de suas obras nucleares. Em quatro sentidos, a sua concepção de liberdade é afim a este conceito de liberdade que formou as revoluções democráticas da modernidade.

Em primeiro lugar, a sua identificação com o sentido de autonomia, que a vincula à noção de igualdade estrutural: não pode ser livre aquele que está submetido a uma situação de escravidão, servidão ou dependência estrutural de um outro.

Em segundo lugar, o sentido intersubjetivo, público e dialogal da construção da liberdade. Ela não preexiste à comunidade política, não pode ser naturalizada, depende da vida pública.

Em terceiro lugar, ela reivindica o sujeito ativo, não conformado e não conformista, mas criativo e disposto à transformação do mundo como criador.

Por fim, ela só pode existir em uma cultura cívica, que institua o amor à liberdade compartilhada entre os cidadãos e cidadãs, a fraternidade. Ela demanda, pois, uma revolução cultural dos valores que antes legitimavam a opressão.

O modo como Paulo Freire se vincula a esta tradição é através do socialismo democrático. Daí o seu diálogo com Marx e com os autores humanistas do marxismo.

UMA OBRA DE 1968

Esta perspectiva política da obra de Paulo Freire permite melhor situá-la em seu contexto de criação: ela é atravessada pela imaginação libertária de 1968. *Pedagogia do Oprimido*, identificado como uma espécie de ponto elevado a partir do qual se pode perscrutar toda a obra freireana, é um livro todo ele escrito em fogo e liberdade. Queima nas mãos do leitor. Escrito desde o Chile, parece sair mesmo das barricadas de 1968.

É muito feliz, neste sentido, o segundo capítulo deste livro ao trazer à tona os modos de presença de Frantz Fanon na obra de Freire. A conjuntura de 1968 ligou a luta pela liberdade nos países capitalistas centrais, contra os regimes burocráticos do Leste Europeu e as lutas anticoloniais. Paulo Freire escreve sobre a liberdade em meio ao subdesenvolvimento, ali onde a colonização e suas permanências exerce sobre o oprimido sua potência de desumanização. A moção de Fanon, que reivindica a legitimidade do uso da violência contra o colonizador e seus necropoderes, é recepcionada pela cultura da emancipação de Freire como uma contraviolência, como uma reação a uma violência de origem e estrutural.

Se 1968 marcou o dramático e feliz reencontro das esquerdas no século XX com o fundamento da liberdade, após décadas de dominação do estalinismo, o livro de Paulo Freire é o grande documento na história intelectual dos brasileiros do reencontro de um pensador com Marx livre, fora dos dogmas e pensado a partir da emancipação. Todo o livro é vazado pelas referências e diálogos com as tradições humanistas da leitura de Marx, inspirando-se, mas indo muito além das

reflexões dos cristãos brasileiros iniciadas no fim dos anos 1950 pelo jesuíta e eminente filósofo Henrique de Lima Vaz.

No centro do livro, como se fosse uma âncora, o terceiro aforisma das chamadas “Teses sobre Feuerbach”, de Marx, que Freire cita na nota 15:

A doutrina materialista sobre a modificação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são modificadas pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado. Ela tem, por isto, de dividir a sociedade em suas partes – a primeira das quais está colocada acima da sociedade. A coincidência entre a alteração das circunstâncias e a atividade ou automodificação humanas só pode ser apreendida e racionalmente entendida como prática revolucionária (FREIRE, 1968,).

Esta tese, para ser melhor compreendida, deve ser pensada como uma crítica ao dilema da cultura do iluminismo – educar os homens para mudar as circunstâncias ou mudar as circunstâncias para educar o homem? – e às teses socialistas autoritárias ou substitucionistas. A síntese está escrita em letras garrafais em *Pedagogia do Oprimido*: “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão.” A coincidência entre o ato da mudança e a mudança do sujeito faz toda a fortuna da obra de Freire.

Paulo Freire, em documento quase perdido e que Venício Lima, que o recebeu do autor manuscrito, publica nesta edição, afirma a pedagogia da revolução, a função pedagógica do partido da transformação, ele próprio transformado no processo de libertação. A sua obra é, neste sentido, uma grande moção de fundação de um socialismo democrático em um período de profundo impasse das vanguardas e da própria história da matriz histórica dominante do marxismo no Brasil, que havia cindido tragicamente socialismo e liberdade.

PAULO FREIRE E O PENSAMENTO
POLÍTICO BRASILEIRO

A relação entre educação e democracia é certamente um dos temas mais ricos e constituidores das tradições do pensamento brasileiro que buscaram um caminho para romper os impasses da formação. Esta relação esteve no centro do pensamento liberal de Rui Barbosa – formulando um progressivismo capacitário de inclusão progressiva dos pobres e negros na ordem política –; do pensamento republicano democrático de Manoel Bomfim – a universalização da educação como modo de constituir a soberania popular e, depois, a necessidade de uma revolução para produzir a reforma almejada da educação –; dos pensamentos desenvolvimentistas – que concebiam a educação como fundamento do progresso soberano e autônomo do país –; das utopias antropológicas e civilizatórias de Darcy Ribeiro – a educação pública como expressão mesma de nossa singularidade como civilização multiétnica.

Paulo Freire dissolve o impasse entre reforma e revolução através da educação como prática da liberdade, isto é, diferenciando a “educação sistemática” após a revolução do “trabalho educativo” que a precede. Ao exaltar o sentido pedagógico da política que se quer libertadora, ao propor uma dialética entre mestre e aluno, entre vanguarda e povo, o que Paulo Freire está fazendo é assentar os fundamentos de um pensamento e de uma perspectiva socialista democrática. Está, pois, fundando ou refundando esta tradição no pensamento político brasileiro, dando corpo a ela, abrindo um caminho para sua formação.

“Não há palavra verdadeira que não seja práxis”, diz Paulo Freire. Romper a dura crosta da cultura do silêncio, formar o direito público de voz, construir com quem nunca pôde falar e ser ouvido a plena expressão e possibilidade de formar o poder, a soberania popular é uma democracia radical, nos fala a obra da vida inteira de Venício Lima.

VENÍCIO E FREIRE

Há, decerto, uma diferença fundamental entre cultivar, fazer o culto, de um autor e cultivar um autor, apropriar-se de suas conquistas e desenvolvê-las criticamente. É desta ordem, a de uma dialogação crítica, que está a relação de cinco décadas de Venício com a obra de Freire e que este livro condensa e atualiza.

O conceito que sintetiza toda a obra de Venício, referência incontornável para quem pretende estudar os dilemas históricos da formação de uma opinião pública democrática no Brasil, e que dialoga com o centro mesmo das teorias freireanas é o de cultura do silêncio. Pois o oprimido começa a superar a sua condição na medida mesmo em que é capaz de falar de si em sua própria linguagem – “não há palavra verdadeira que não seja práxis” –, de biografar-se em uma narrativa de sentido, humanizando-se através do diálogo com o seu mundo e o mundo dos outros. A opressão é um roubo da fala, um silenciamento de voz, “uma estrutura constituinte de mutismo”. A obra de Venício é a crítica da permanência desta “estrutura constituinte de mutismo” na democracia brasileira pós-constituente de 1988.

A sua pesquisa sobre este conceito, levou-o, necessariamente, ao caminho de sua historicização, das origens da sociedade colonial, da formação do Estado nacional, do Império à República, dos vários regimes da república, da ditadura ao processo de redemocratização: a longa continuidade das estruturas institucionais de silenciamento dos povos indígenas, dos negros, dos trabalhadores, das mulheres, dos camponeses em meio a seus esforços, sempre reprimidos, de fazer emergir as suas vozes livres.

É possível e necessário, pois, escrever a história da formação do Brasil a partir da cultura do silenciamento, nas suas formas coloniais, modernas e contemporâneas. É este o sentido inscrito de classicização da obra do próprio Venício. Pois nenhum outro clássico da formação

do Brasil trouxe ao centro da narrativa o direito dos brasileiros, o seu direito inalienável, como cidadãos e cidadãs, a falarem em democracia e pluralismo através de sua própria voz.

“Falar, por exemplo, em democracia e silenciar o povo é uma farsa”, afirma Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido*. A frase é tipicamente, no sentido autoral, de Venício Lima, no sentido de ser expressiva do seu trabalho crítico sobre a separação entre o direito de voto e o direito de voz na democracia liberal brasileira.

A cultura do silêncio é o par de oposição à educação e à política como dialogicidade que propõe Freire, como bom humanista, que não separa a isonomia da isegoria. A obra de Venício, ao dar um estatuto conceitual e uma documentação histórica à cultura do silêncio, ilumina com luz própria a obra freireana.

Ouro Preto, Inverno de 2021

INTRODUÇÃO

Para celebrar os 100 anos do nascimento de Paulo Freire, um sem número de justas homenagens acontecem em diferentes países do mundo, mesmo enfrentando a avassaladora pandemia da COVID-19, em 2021. Este livro se une às celebrações e pretende contribuir para que a prática da liberdade em Freire seja lida e estudada em todas suas múltiplas dimensões e potencialidades, vale dizer, muito além da alfabetização e da educação *stricto sensu*.

Não se cogita diminuir sua relevância extraordinária para os estudos pedagógicos e, especificamente, para a alfabetização de adultos. Ao contrário, como o próprio Freire reivindicava, trata-se de reiterar a amplitude de seu pensamento e de sua contribuição para outros campos do conhecimento, sobretudo, mas não só, a comunicação e a cultura.

Há anos se tornou impossível fazer um balanço e uma avaliação do que é escrito sobre Freire. São incontáveis as publicações, nos mais diversos idiomas¹. Este livro se concentra inteiramente nos seus escritos e na sua práxis. Freire não chegou a viver os conturbados tempos da pós-verdade, das redes sociais virtuais e da disseminação descontrolada de desinformação (*fake news*). Quando faleceu, em 1997, o protagonismo dos oligopólios de mídia e sua capacidade de definir

1. Duas referências obrigatórias sobre Freire, seu pensamento e sua práxis, continuam sendo Gadotti et al. (1996) e Araújo Freire (2006).

o cenário das disputas políticas e influenciar na formação da opinião pública era incontestável. Muitos acreditavam, todavia, que a revolução digital, a internet e as redes sociais virtuais seriam fatores incontornáveis de participação popular e fortalecimento da democracia. Não foi o que aconteceu.

Nestes novos tempos, aqueles aos quais o cientista político franco-italiano Giuliano da Empoli chamou de “engenheiros do caos”, alimentam a formação de “bolhas” virtuais que não se comunicam entre si. Sonega-se do debate público as questões de interesse comum, rompendo uma condição básica do processo democrático. Entre outras diferentes causas, uma das consequências de todo este processo é a chegada ao poder de líderes autoritários de extrema-direita que ameaçam a própria sobrevivência da democracia liberal. Não só no Brasil, mas em vários países do mundo (LIMA, 2021).

Diante das novas circunstâncias históricas, a prática libertária do pensamento de Freire, *para além da alfabetização*, adquire ainda maior relevância.

I

Com o sugestivo título de “Os Múltiplos Paulo Freire”, ensaio da pedagoga equatoriana Rosa Maria Torres, publicado há mais de 20 anos, lembrava que “seguidores e críticos frequentemente coincidiram em reduzir [Paulo Freire] a uma caricatura de si mesmo, enquadrando seu pensamento em uma única área (em geral, a alfabetização de adultos) e restringindo-o a uma série de clichês e mesmo a um método” (TORRES, 2001, p. 232).

O próprio Freire, em diversas ocasiões, manifestou seu descontentamento com esse fato. No texto citado, Torres transcreve trecho de entrevista de Paulo concedida em 1979, na Índia, onde afirma:

Muita gente pensa que [...] sou especialista em alfabetização de adultos. Não, não e não. Não é assim. É lógico que a alfabetização de adultos é algo que eu estudei profundamente, mas estudei este tema devido a uma necessidade social do meu país, como um desafio. Em segundo lugar, estudei a alfabetização de adultos dentro do contexto da educação e dentro do contexto de referência da teoria do conhecimento, mas não como algo em si mesmo, porque como tal não existe. (FREIRE, 1979a, p. 235)

Três anos depois, em outra entrevista, esta concedida à jornalista Maria do Rosário Caetano, apesar de admitir que alguns “críticos ou não, têm percebido [a] amplitude de visão que venho propondo”, Freire novamente lamentava:

Durante muito tempo fui visto como um especialista em educação de adultos, um bom técnico, o autor de um método eficiente. Mas acho que desde meus primeiros estudos, mesmo com ingenuidade, já explicitava uma visão maior da alfabetização. E isto está presente na minha própria compreensão da alfabetização como um ato criador. [...] E foi partindo desta compreensão crítica, que fui me desdobrando para compreender uma totalidade, para perceber a politicidade, a educabilidade do processo político. Se isto não está claro em meu primeiro livro, em *Pedagogia do Oprimido* esta percepção se faz bem presente. E se faz clara também na minha prática e na teoria da minha prática. (FREIRE, 24/10/1982).

Decorridos todos esses anos, não deixa de ser intrigante, por exemplo:

(1) que uma obra da relevância do *Dicionário Histórico-Bibliográfico Brasileiro Pós-1930*, não tenha um verbete sobre Freire, mas apenas um breve comentário sobre o “Método Paulo Freire”²; e

2. Cf. v. II, p. 2371 e v. IV, p. 3795.

(2) que nos eventos realizados para celebrar os 50 anos da *Pedagogia do Oprimido*, em 2018, no Brasil e no exterior, praticamente só compareçam participantes educadores, pedagogos, filósofos da educação ou especialistas que, mesmo eventualmente oriundos de outros campos de estudo, trabalham com o pensamento de Freire exclusivamente do ponto de vista da educação³.

II

A perspectiva da prática da liberdade em Freire *para além da alfabetização* se fundamenta no seu humanismo incondicional, em sua fé, e no seu arraigado compromisso cristão.

Ainda em 1968, quando trabalhava no processo de reforma agrária no Chile, Freire define qual é o humanismo que se impõe ao trabalho entre técnicos e camponeses. Diz ele:

O Humanismo que, pretendendo verdadeiramente a humanização dos homens, resista toda forma de manipulação, na medida em que esta contradiz sua libertação. Humanismo que vendo os homens no mundo, no tempo, “mergulhados” na realidade, só é verdadeiro enquanto se dá na ação transformadora das estruturas em que eles se encontram “coisificados”, ou quase “coisificados”. Humanismo que, recusando tanto o desespero quanto o otimismo ingênuo, é, por isto, esperançosamente crítico. E sua esperança crítica repousa numa crença também crítica: a crença em que os homens podem fazer e refazer as coisas; podem transformar o mundo. Crença em que, fazendo e refazendo as coisas e transformando o mundo, os homens podem superar a situação em que estão sendo um quase não ser e passar a ser um estar sendo em busca do ser mais (1971a, p. 74).

3. Refiro-me à sessão “Radical Dreams and Transformative Praxis: Celebrating 50 Years of Paulo Freire’s Pedagogy of the Oppressed”, realizada no Annual Meeting da *American Educational Research Association (AERA)*, Nova Iorque, em 14 de abril; ao “II Congresso Internacional Paulo Freire: O Legado Global”, realizado na UFMG entre 28 de abril e 1º de maio; e ao Seminário “50 anos da Pedagogia do Oprimido: uma homenagem a Paulo Freire”, realizado na PUC-MG, em 2 de maio.

No mesmo ano, em carta-dedicatória que faz ao apresentar o casal amigo Jacques Chonchol e Maria Edy Ferreira⁴ com os manuscritos da *Pedagogia do Oprimido*, Freire escreveu: “queria que vocês recebessem estes manuscritos de um livro que pode não prestar, mas que encarna a profunda crença que tenho nos homens” (1968)⁵. Na verdade, o último parágrafo do próprio livro reafirma a carta-dedicatória:

Se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar (1977a, p. 218).

O “pensamento humanizador” libertário é, certamente, o principal e mais universal fio condutor, não só da *Pedagogia do Oprimido*, mas de toda a obra de Freire. Cronista da estatura de Antonio Candido (2000), afirma:

Paulo Freire foi um pensador atuante, que fez da educação um instrumento humanizador de cunho ao mesmo tempo prático e utópico. [...] O seu famoso método é das conquistas mais positivas do pensamento humanizador do século XX.

O humanismo de Freire se expressa tanto em sua afiliação a autores como Jacques Maritain (1882-1973) e Karel Kosik (1926-2003)⁶, independentemente de sua origem cristã ou marxista, quanto

4. Jacques Chonchol, agrônomo chileno, foi presidente do Instituto de Desarrollo Agropecuario, INDAP, onde teve Freire como assessor, assim que este chegou exilado ao Chile. Depois foi ministro da Agricultura do governo Allende (1970-1972). Maria Edy Ferreira, sua esposa, socióloga brasileira, foi pesquisadora no Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria, ICIRA, onde Freire também trabalhou.

5. Agradeço à jornalista Janaína Abreu do Instituto Paulo Freire, que possibilitou meu acesso à versão digitalizada do fac-símile dos manuscritos da *Pedagogia do Oprimido*.

6. Kosik foi o humanista marxista mais citado por Freire. Em entrevista de 1981 ele afirma: “*A Dialética do Concreto do Kosik*, eu li dez vezes...” (Freire, 1981, p. 8). No verão de 1994, por intermédio de amigos alemães, Freire agendou uma visita a Kosik. Passou um dia com ele em Praga, na República Checa (cf. ARAÚJO FREIRE, 2006, pp. 583-584).

na sua reiterada e inequívoca fé no homem e em sua capacidade de *ser mais*, de realizar o *inedito viável* e, portanto, de transformar o mundo.

Por outro lado, foram várias as circunstâncias em que Freire explicitou sua fé e seu compromisso cristão. Em depoimento a Zélia Goldfeld, publicado em 1997, afirma:

Não me sinto um homem religioso, mas sim um homem de fé. Quando eu era menino, li um livro muito bonito de Miguel de Unamuno chamado *Ideias e Crenças*⁷ e nunca esqueci que ele começa dizendo: “As ideias se tem e nas crenças se está”. Posso dizer, até enfaticamente, que vivo uma fé sem religiosidade. [...] Uma das poucas certezas que tenho é essa de que sou mais do que meu cadáver. Certeza esta que faz parte da minha fé. [...] Essa é uma fé em que vivo em paz. [...] Eu me sentiria um pouco vazio se por uma razão qualquer perdesse a fé (2005a, p. 299-301, *passim*).

Em uma de suas últimas entrevistas, concedida à TV PUC-SP, na biblioteca de sua casa, duas semanas antes de morrer, Paulo reafirma seu humanismo cristão. Fala de sua crença em Deus e de sua camaradagem com o Cristo que encontrava nas faces sofridas dos oprimidos, desde os tempos em que trabalhava na periferia de Recife. Diz ainda que essa camaradagem jamais o impediu de dialogar com Marx, a quem chegou “diante da negação da liberdade” a favelados e camponeses, e que lhe deu os instrumentos para compreender a realidade concreta.

Quando muito moço, jovem, fui aos mangues do Recife, aos córregos, aos morros, às zonas rurais de Pernambuco, trabalhar com os camponeses, as

7. Freire foi traído pela memória em relação ao autor do livro mencionado que é José Ortega y Gasset e não Miguel de Unamuno. A frase serve de epígrafe ao capítulo primeiro, “Creer y Pensar” do livro *Ideas y Creencias*. Cf. ORTEGA y GASSET, 1940, p. 11. Freire fez declarações quase idênticas, repetindo a citação, em *À Sombra desta Mangueira* (Cf. FREIRE 2013, p. 150) e na última entrevista que concedeu à TV PUC-SP (17/4/1997).

camponesas, os favelados, confesso que fui até lá movido por uma certa lealdade ao Cristo, de quem eu era mais ou menos camarada. Mas o que acontece quando chego lá? A realidade dura do favelado, do camponês, a negação do seu ser como gente, a tendência àquela adaptação, àquele estado quase inerte diante de negação da liberdade, aquilo tudo me remeteu a Marx. [...] Quanto mais eu li Marx, tanto mais eu encontrei uma certa fundamentação objetiva para continuar camarada de Cristo. Então, as leituras que fiz de Marx [...] não me sugeriram jamais que eu deixasse de encontrar Cristo na esquina das próprias favelas. Eu fiquei com Marx na mundanidade e à procura de Cristo na transcendentalidade⁸ (FREIRE, 17/4/1997).



Enquadrar Freire em uma única área, como diz Rosa Maria Torres, é produzir uma caricatura que reduz seu potencial e sua abrangência, além de se distanciar da riqueza de seu pensamento e de sua práxis e de tudo que, de fato, representam.

Fundado na incondicional crença no ser humano como sujeito criador de cultura e transformador do mundo em sua vocação ontológica de ser mais, o humanismo cristão de Freire se expressa em múltiplas dimensões, todas elas enfrentando o permanente desafio da libertação de mulheres e homens, no seu próprio tempo. Reafirmar essa amplitude na prática para a liberdade de Freire, para além da alfabetização, é nosso principal objetivo.

8. Vale a pena assistir a essa entrevista disponível no YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=fBXFV4Jx6Y8>. Em livro “gravado” com Myles Horton, Paulo também explicita sua espiritualidade. Cf. FREIRE & HORTON, 1990, p. 243-247.

CAPÍTULO 1

PARA LER E ENTENDER PAULO FREIRE

A leitora ou o leitor de Paulo Freire encontram vários tipos de obstáculos à leitura e apreensão da natureza plural e aberta de sua vasta obra. Alguns decorrem das características específicas de seu pensamento, outros da edição de seus textos. O que se pretende aqui é identificar e comentar alguns desses obstáculos. Conhecê-los, certamente, auxilia a quem lê e estuda Freire.



Vamos tratar, inicialmente, de alguns obstáculos relacionados a características específicas do pensamento e da práxis de Freire. Sua vida e sua obra constituem uma unidade integrada e articulada. É necessário, portanto, que se tenha uma visão do conjunto. Há de se começar por considerações de ordem geral que vão compondo o quadro de referência básico, no qual os conceitos e argumentos, em sua complementaridade, alcançam a plenitude de seu significado. A seguir, seis breves exemplos.

A LINGUAGEM DE FREIRE É RELACIONAL E DIALÉTICA

Primeiro, a linguagem utilizada por Freire não é linear, mas relacional. Muitos reclamam que alguns de seus livros são difíceis de ler e compreender. O mais citado é a *Pedagogia do Oprimido*, sua obra maior.

Um de seus críticos, ainda que se mostre favorável ao conjunto da obra, assim resumiu a questão: “não é nada conveniente que um educador da libertação se apresente aos leitores interessados envolto num estilo tão obscuro, enrolado, maçante e metafísico, desprovido da experiência humana real que gerou estas ideias estimulantes” (BOSTON, 1973, p. 83-92). Outro, mais cáustico, assinalou que “o que Freire diz é quase ininteligível para o leitor médio e difícil para todos, com exceção de um grupo de acadêmicos altamente especializados” (KUYEK, 1972, p. 47-49).

Na linguagem dialética de Freire, conceitos são sempre introduzidos uns em contraposição aos outros. São inúmeros os exemplos: *opressor* versus *oprimido*; *extensão* versus *comunicação*; *educação “bancária”* versus *problematizadora*; *cultura do silêncio* versus *ação cultural libertadora*; *pensar ingênuo* versus *pensar crítico*; *autoritarismo* versus *autoridade*; *liberdade* versus *licença*; *ler* versus *estudar*; *memorizar* versus *compreender* e assim por diante. Essa linguagem relacional, eventualmente, pode tornar a compreensão de seus textos menos imediata para os que fomos treinados a pensar de forma apenas linear.

O próprio Freire tratou dessa questão no seu *Pedagogia da Esperança*. Discutindo críticas dirigidas a seu trabalho, afirmou:

Com relação à *Pedagogia do Oprimido*, houve críticas ao que se considerou ininteligibilidade do texto. Críticas à linguagem tida como quase impossível de ser entendida e, de tal maneira rebuscada e elitista, que não podia esconder nela minha “falta de respeito ao povo”. Hoje me recordo de um

encontro que tive em Washington, em 1972, com um grupo de jovens interessados na discussão de certos tópicos do livro. Havia entre eles um homem negro, de uns 50 anos, envolvido com problemas de organização comunitária. [...] No fim da reunião se aproximou de mim e, de maneira simpática, me disse: “Se algum desses jovens lhe disser que não entende você por causa do inglês que você fala, não é verdade. A questão é de linguagem-pensamento. A dificuldade deles está em que não pensam dialeticamente. E lhes falta ainda convivência com a dureza da experiência dos setores discriminados da sociedade (FREIRE, 1992, p. 74).

Foi exatamente este mesmo aspecto que o canadense D’Arcy P. Martin salientou. A leitura de Freire não constitui tarefa fácil, mas “não por que ele escreve mal, e sim porque pensa de uma maneira diferente daqueles que tentam ‘interpretar’ suas ideias” (MARTIN, 1975, p. 11). Ele argumentou convincentemente que “a tarefa teórica (de Freire) é estabelecer ligações entre fenômenos cujas conexões se encontram distorcidas no sistema social vigente. É, pois, em termos relacionais ou dialéticos que o trabalho teórico de Freire pode ser mais bem compreendido”. Assim, sua “linguagem reflete uma teoria de relações, e não de objetos discretos; seu uso das palavras obedece a uma epistemologia dialética, e não linear”. Martin também chamou atenção para os riscos envolvidos quando um analista “reduz a teoria (de Freire) a umas poucas definições básicas” ou retira um “princípio de seu contexto, isolando-o do conjunto de relações que lhe dá sentido” (idem, cap. 1, *passim*).

O PENSAMENTO DE FREIRE É SEMPRE CONTEXTUALIZADO

Segundo, há de se levar em conta que, para além das circunstâncias históricas que prevaleciam na América Latina no final dos anos

1950 e ao longo dos anos 1960, na África nos anos 1970 e no Brasil dos anos 1980 até a metade dos 1990, o pensamento de Freire foi sempre contextualizado e respondeu a problemas concretos¹. O próprio Freire afirmou no final da década de 1970:

Até hoje, sem exceção, nenhum dos poucos livros que escrevi deixou de ser uma espécie de relatório, não burocrático, é certo, de experiências realizadas ou realizando-se em momentos distintos da atividade político-pedagógica em que me acho engajado desde o começo de minha juventude (FREIRE, 1977b, p.173).

Desta forma, há de se entender Freire nos diferentes contextos em que atuou. Eles expressam a própria evolução do seu pensamento. Freire foi um homem contemporâneo ao seu tempo, ao qual respondeu na sua práxis e na sua reflexão. Compreendê-lo é acompanhar sua práxis no tempo.

FREIRE É HOMEM DA PRÁXIS

Terceiro, é um equívoco tentar ler e entender Freire como se tivesse sido um “intelectual de gabinete”, um sábio isolado em um escritório que escreve artigos e livros e concede entrevistas complicadas para revistas especializadas. Isso é tudo que Freire nunca foi, nem pretendeu ser. Ao contrário, ele sempre priorizou o *fazer*, apesar de suas quase quatro dezenas de livros (ARAÚJO FREIRE, 2017).

Em entrevista histórica que concedeu ao jornal *O Pasquim*, em 1978, explicando as razões pelas quais preferiu trabalhar no Conselho Mundial de Igrejas, em Genebra, e não permanecer como professor em Harvard, nos Estados Unidos, Freire disse:

1. Em Lima (2015) discuto os contextos biográfico e histórico político da formação das ideias de Freire. Destaco quatro aspectos: a emergência das classes populares, o nacionalismo, o catolicismo radical e os movimentos de cultura popular.

Naquela época eu sabia que o Conselho ia me dar a margem que a universidade não me daria. Eu temia, ao deixar a América Latina, perder o contato com o concreto e começar a me meter dentro da biblioteca e operar sobre livros, o que não me satisfaria e me levaria à alienação total. Não me interessa passar um ano estudando um livro, mas um ano estudando uma prática diretamente. O Conselho me dava essa oportunidade.

Fazer, mais do que escrever/teorizar sobre o que se faz, tem implicações importantes. Por exemplo: se alguém se limitar a ler o que Freire teorizou, não terá uma ideia completa do que é e do que representa a sua práxis. É necessário que se acompanhe suas reflexões/textos e também sua práxis.

Há ainda que se levar em conta que, embora Freire tenha afirmado, várias vezes, que tudo o que escreveu era uma reflexão sobre o que fez, a sua teoria, sempre esteve “atrasada” em relação à sua práxis. Ele sofria daquilo que Francisco Weffort (1967, p. 3) chamou de “atraso relativo da teoria”. Assim, para entender Freire, há de se estar atento tanto à sua práxis quanto à sua teoria. Vale dizer, é necessário conhecer as experiências em que liderou a aplicação concreta de suas ideias na América Latina, na África e, depois de seu regresso ao Brasil, a partir de 1980.

FREIRE É LOCAL E É UNIVERSAL

Quarto, é necessário considerar que embora profundamente “contextualizado” e vinculado às suas raízes nordestinas, Freire conseguiu ser também um “homem do mundo” e soube conciliar, muito bem, o local e o universal.

Em carta escrita de Genebra a uma antiga companheira de trabalho nos tempos do SESI em Pernambuco, Freire afirma:

Como poderia eu esquecer as minhas fontes, renunciar à minhas raízes, se são elas as que dão real significação à minha andarilhagem pelo mundo? [...] Sem elas, a minha andarilhagem se converteria num vagar sem sentido, enfadonho, pelo mundo. É a minha brasilidade, molhada, ensopada, da cabeça aos pés, de nordestinidade recifense, que me faz hoje um ser do mundo, um ser multicultural. Não há universalidade sem localidade (FREIRE, 2001, p. 289-290).

Na entrevista ao jornal *O Pasquim*, Freire reafirma que sentia um pedaço de sua raiz brasileira ultrapassando seu sapato, onde quer que estivesse. Por outro lado, sentia que era também capaz de se identificar com os oprimidos do mundo inteiro.

Na medida em que tu te experimentaste no teu contexto, historicamente, socialmente, na medida em que tuas raízes entram neste contexto, em primeiro lugar nunca mais deixas de pertencer a esse contexto e em segundo lugar jamais pertences só a ele. Eu sinto em mim um pedaço da raiz ultrapassando o meu sapato onde quer que eu esteja. [...] Sou, existencialmente, um bicho universal, mas só porque sou profundamente brasileiro. E por isso comecei a ser profundamente latino-americano e depois mundial (FREIRE, 1978)².

FREIRE SINTETIZA DIFERENTES TRADIÇÕES FILOSÓFICAS

O quinto aspecto a ser levado em conta é que o pensamento de Freire constitui uma síntese – e não uma síncrise – de diferentes experiências e tradições filosóficas, que não são facilmente captadas em sua totalidade. Ainda no final da década de 1970, seus colegas no Insitituto de Ação Cultural (IDAC) advertiam:

2. As mesmas considerações sobre “*ser universal a partir do local*” aparecem também in Freire & Guimarães, 2003, capítulo 1, p. 35 e Freire & Guimarães, 2008, capítulo 2, p. 36-38.

Todo leitor [de Freire] corre o risco de reter apenas os pontos que lhe interessam diretamente, ou as questões que lhe são compreensíveis devido aos seus marcos de referência. O leitor latino-americano compreende Freire devido a uma experiência de luta política ou envolvimento num movimento social de bases socioeconômicas. O leitor católico se identifica com a orientação humanista seguida por Freire e compartilha um sentimento de familiaridade com ele e com os filósofos que o influenciaram. O leitor marxista reconhece nos escritos de Freire uma série de correntes contemporâneas com as quais os pensadores marxistas (Gramsci, Lukács, Marcuse) estão acostumados a tratar. O leitor que eventualmente trabalhe com educação encontra traços libertários que caracterizam tendências progressistas presentes no debate pedagógico contemporâneo. Somente aquele que seja todas estas pessoas ao mesmo tempo ou que tenha, ao longo de sua vida, passado por estes diferentes “estágios” e tenha se submetido a estas diferentes “influências” é capaz de captar o desenvolvimento intelectual de Freire em sua totalidade (OLIVEIRA & DOMINICE, 1974, p. 31-32).

HÁ RUPTURAS OU FASES NO PENSAMENTO DE FREIRE?

Por fim, alguns estudiosos de Freire têm argumentado sobre a existência de várias “rupturas” no seu pensamento, ao longo do tempo (por exemplo, SCOCUGLIA, 1999). Existiriam diferentes Freire? Ou existem, no mesmo Freire, fases distintas, superações, retificações, radicalidade em relação a um núcleo básico que responde às condições históricas existentes?

No final da década de 1970, Freire admitiu que, à medida que a experiência descrita em seus livros evoluiu, se sentia “obrigado a continuar fazendo outros relatórios, que ora aprofundarão afirmações e análises feitas, **ora as retificarão** (FREIRE, 1977b, p.173). Por outro lado, em conhecida entrevista à *Folha de S.Paulo*, afirma: “**Do ponto de vista da compreensão do que é ler e escrever, não mudo coisa**

nenhuma do que escrevi. [...] A tese acadêmica que escrevi em 1959, *Educação e Atualidade Brasileira*, já era um anúncio da *Pedagogia do Oprimido*, de 1968. Era o núcleo central de todo esse pensamento que eu desenvolvi também no livro *Educação como Prática da Liberdade* (FREIRE, 24/05/1994, entrevista a FELINTO e COSTA). E, em outra entrevista de 1995, respondendo diretamente à pergunta “o que permaneceu e o que se modificou no homem de ação e no intelectual Paulo Freire, ao longo dos últimos trinta anos”, Freire explica:

Olha, eu venho mais é me radicalizando. [...] uma coisa que continua em mim [...] é um profundo respeito à figura do educando, ao gosto do educando e à formação do educando. [...] Continua em mim o respeito intenso à experiência e à identidade cultural dos educandos. Isso implica uma identidade de classe dos educandos. E um grande respeito, também, pelo saber ‘só de experiência feito’.

O entrevistador insiste: “o que mudou em Paulo Freire”?

O que vem se aprofundando em Paulo Freire é uma maior radicalidade com relação a suas opções políticas e ideológicas, possivelmente, uma maior clareza diante do que chamo de leitura do mundo, mas nunca uma posição sectária. [...] Hoje sou um homem radicalmente crítico do discurso neoliberal, e que se alonga em pós-moderno (FREIRE, 2001, p. 232; 236-237, *passim*).

Não há dúvida de que a partir do exílio chileno e da experiência no Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agrária (ICIRA), Freire começa a incorporar ao seu pensamento uma análise crítica da sociedade capitalista. Na *Pedagogia do Oprimido* ele fala em opressores e oprimidos, algumas vezes em classe social. A partir daí, inclui a visão marxista da estrutura social numa sociedade capitalista: classes antagônicas e, portanto, inconciliáveis.

Houve, inclusive, quem questionasse Freire pelo aparente paradoxo da proposta de uma ação cultural dialógica paralela à constatação da impossibilidade de diálogo entre opressor e oprimido. A resposta de Freire, implícita em *Pedagogia do Oprimido* é de que, na história, essa contradição será superada quando deixarem de existir as classes sociais antagônicas³.

É interessante observar, todavia, que, antes de Marx, Freire tivera contato com o pensamento de Emmanuel Mounier (1905-1950), crítico implacável da “desordem estabelecida” criada pelo capitalismo. Filósofo cristão personalista, muito influente na esquerda católica dos anos 1950 e 1960, já havia sido citado por Freire em *Educação como Prática da Liberdade* (escrito em 1964/1965 e publicado em 1967)⁴.

Em textos posteriores e em algumas entrevistas – por exemplo, em “O papel educativo das igrejas na América Latina” (1976b, original 1971)⁵ –, a análise de classes e a crítica marxista ao capitalismo passam a ser explícitas. O anticapitalismo freireano se torna cada vez mais arraigado com sua experiência concreta em sociedades capitalistas historicamente “dependentes” que têm em comum uma realidade que ele chama de “intrinsecamente injusta”. Esta perspectiva se aprofunda nos textos que expressam sua práxis em ex-colônias portuguesas na África (Guiné-Bissau, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe), recém-saídas da guerra revolucionária e o seu contato com o pensamento de líderes, como Amílcar Cabral⁶. Freire passa, então, a defender que não basta a reforma do capitalismo, mas que

3. Trato deste tema no capítulo 4, a seguir.

4. Para uma discussão atualizada dos ideais de Mounier sobre política e economia, cf. Cugini, 2020.

5. Publicado em *Study Encounter*, World Council of Churches (Genebra, 1973), este texto aparece em português pela primeira vez em Freire, 1976a.

6. Para a experiência em Guiné-Bissau, cf. Freire, 1977b; em São Tomé e Príncipe, cf. Freire, 1980a e 1982b. Reflexões fragmentadas de Freire e seis depoimentos de líderes africanos sobre sua influência direta e/ou indireta em Angola, São Tomé e Príncipe e Guiné Bissau aparecem em Freire & Guimarães, 2003. Outras reflexões de Freire sobre a seu trabalho na África aparecem em Freire & Faundez, 1985; e Freire & Macedo, 1990. Especificamente sobre Amílcar Cabral cf. Freire, 2005b, Parte 2, capítulo 1.

é necessário a sua superação.

Por outro lado, Freire sempre acreditou nas imensas potencialidades do ser humano em suas relações com o outro, sujeito de sua história e de sua libertação e nunca abriu mão de um humanismo profundo e esperançoso, nem de sua “camaradagem” com Cristo.

Neste contexto, sua “passagem” de uma perspectiva *desenvolvimentista* para outra de *libertação* fica clara na evolução de seu pensamento. Como argumenta Rodrigo Marcos de Jesus (2010, p. 53):

Freire situa-se num ponto de inflexão na passagem da ideia-força de desenvolvimento à de libertação. Com efeito, na primeira fase do pensamento freireano – sobretudo nos livros *Educação e Atualidade Brasileira* (1959) e *Educação como prática da liberdade* (1965) – encontramos, traduzidos pedagogicamente, a confluência e síntese do nacional-desenvolvimentismo (elaborado pelo ISEB) com o cristianismo progressista (representado por Lima Vaz). Aí, de modo exemplar, aparecem as principais linhas de força da perspectiva do desenvolvimento. Porém, na segunda fase do pensamento de Freire, inaugurada com sua mais conhecida obra, a *Pedagogia do Oprimido* [...], temos a colocação explícita e em seus traços fundamentais da perspectiva da libertação.

De fato, o próprio Freire reconhece essa “inflexão”, que se aplica a seu próprio pensamento, ao tratar da igreja na América Latina:

Estão certos os teólogos latino-americanos que, engajando-se historicamente, cada vez mais, com os oprimidos, defendem hoje uma teologia política da libertação e não uma teologia do “desenvolvimento” modernizante. Estes teólogos, sim, podem começar a responder, em certos aspectos, às inquietações de uma geração que opta pela transformação revolucionária de sua sociedade e não pela conciliação dos inconciliáveis (FREIRE, 1976b, p.112).

E, um pouco mais à frente, no mesmo texto, prossegue:

No clima histórico, intensamente desafiador, da América Latina, em que se vem gestando, na práxis, esta atitude profética em muitos cristãos, se gesta igual e necessariamente uma fecunda reflexão teológica. A teologia do chamado desenvolvimento cede lugar à teologia da libertação, profética, utópica, esperançosa, não importa que ainda não tão sistematizada (FREIRE, 1976b, p. 126).

A partir daí sua vinculação com a Teologia da Libertação se torna cada vez mais nítida e é reconhecida por expoentes como Leonardo Boff (1996, p. 497), que lembrou:

A importância de Paulo Freire foi de ter mostrado que o oprimido jamais é somente um oprimido. É também um criador de cultura e um sujeito histórico, que, quando conscientizado e organizado, pode transformar a sociedade. A teologia da libertação ao fazer a opção pelos pobres contra a sua pobreza assume a visão de Paulo Freire. O processo de libertação implica fundamentalmente uma pedagogia. [...] A teologia da libertação é um discurso sintético, porque junto com o discurso religioso incorpora em sua constituição também o analítico e pedagógico. Por isso Paulo Freire, desde o início, foi e é considerado um dos pais fundadores da teologia da libertação.

E o próprio Freire, diante de pergunta sobre a relação entre a pedagogia do oprimido (pedagogia da libertação) e o surgimento da Teologia da Libertação, responde em 1987:

Fui influenciado, tive uma influência neste movimento de educação e libertação que é a Teologia da Libertação. [...] Não tenho dúvida de que, neste ou naquele momento, nesta ou naquela visão da prática pedagógica, e na questão da natureza política do ato educativo [...], em tudo isso cer-

tamente há algo que ver com a Teologia da Libertação, da mesma forma que ela tem algo a ver com a minha forma de compreender a educação e a libertação também. [...] Há uma indiscutível relação entre mim e a Teologia da Libertação. Gostaria de dizer, de insistir, que talvez eles (os líderes da Teologia da Libertação) tenham me influenciado mais do que eu a eles. O que é indiscutível é que há um certo clima de conforto entre nós. Não nos estranhamos de forma alguma. (FREIRE & GUIMARÃES, 2010, p. 128-129, *passim*).

Registre-se, por fim, que, como qualquer um de nós, Freire, ao longo de sua vida, foi “aprendendo com a própria história”. Ao explicar este título de dois de seus livros-dialogados com Sérgio Guimarães, ele nos lembra:

Em primeiro lugar, nós estamos afirmando com esse título que ninguém aprende fora da história. Segundo: deixamos muito claro que ninguém aprende individualmente apenas. Quer dizer, nós somos sócio-históricos, ou seres histórico-sociais e culturais, e que, por isso mesmo, o nosso aprendizado se dá na prática geral da qual fazemos parte, na prática social (FREIRE & GUIMARÃES, 2002, p. 27).

Parece razoável concluir, a despeito do desenvolvimento intelectual experimentado por Freire; da incorporação de novos instrumentos de análise à sua práxis e à sua reflexão sobre ela; do processo de “radicalidade” reconhecido por ele, ao longo do tempo; e do “atraso relativo de sua teoria”, que as raízes e o núcleo básico de seu pensamento permanecem sendo aqueles encontrados no contexto da segunda metade dos anos 1950 e dos anos 1960, na América Latina⁷.

7. Cf. nota de rodapé número 1, deste capítulo.

II

Além da linguagem dialética; do pensamento contextualizado; do fato de ter sido um homem da práxis; de ser simultaneamente local e universal; de sintetizar diferentes tradições filosóficas e de seu pensamento ter evoluído em fases diferentes, embora preservando seu núcleo básico, leitoras e leitores de Freire enfrentam ainda obstáculos relativos à edição de seus textos. É deles que trataremos agora.

ORIGINAIS E TRADUÇÕES

Freire teve quatro países como base para seu trabalho – Brasil, Chile, Estados Unidos e Suíça –, viajou pelo mundo todo e suas palestras e seminários geraram publicações “originais” em diferentes idiomas. Em alguns casos, seus escritos foram inicialmente publicados em espanhol ou inglês. Quando os mesmos textos apareceram em português, todavia, nem sempre correspondiam *ipsis litteris* à primeira publicação.

Dois exemplos emblemáticos dessa discrepância estão em sua obra maior, *Pedagogia do Oprimido*:

(1) Em sua primeira publicação pela The Seabury Press, em 1970, são inexplicavelmente omitidas as três passagens que tratam do conceito de *cultura do silêncio* que constam do texto manuscrito original (cf. FREIRE, 1968, capítulo 1, p. 28; capítulo 2, p. 3 e capítulo 4, p. 74 e FREIRE, 1970a, p. 46, 59 e 175) e que aparecem nas edições brasileiras, desde a primeira delas pela Paz e Terra, em 1974 (cf. FREIRE, 2018, 65ª edição, p. 65, 82 e 238). O mais curioso é que no belo Prefácio escrito para a primeira edição em inglês, o missionário presbiteriano Richard Shaull não só se refere ao conceito de *cultura do silêncio* por três vezes como, inclusive, oferece uma definição dele (FREIRE, 1970, p. 10, 11 e 14).

(2) Nas sucessivas edições brasileiras de *Pedagogia do Oprimido*, nunca se publicou – e nunca se ofereceu qualquer explicação sobre o fato – um quadro comparativo entre as teorias da “ação revolucionária” e da “ação repressora” que, nos manuscritos originais, aparece como nota de rodapé na parte introdutória do capítulo 4º (p. 15), correspondente à nota de rodapé número 98, na 65ª edição em português (FREIRE, 2018). Este quadro foi publicado na 1ª edição em inglês, como parte da nota de rodapé número 10, do capítulo 4º (FREIRE, 1970, p. 130-131).

Outra omissão importante se refere à “Introduction” que Freire escreveu, em 1969, para a edição em inglês das duas partes de seu longo ensaio sobre *Ação Cultural para Liberdade*. Nela, ele explica “*the socio-historical conditioning of the thinking here presented, as well as an explanation of the necessity for critical reflection on such conditioning*”⁸ Ao fazer isso, Freire oferece uma síntese – que não se encontra em qualquer outro de seus escritos – sobre todo o contexto de sua experiência na América Latina, até o final da década de 1960 (FREIRE, 1970b-1, p. 1-4). Apesar disso, essa “Introduction” não aparece na publicação brasileira, *Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos* (FREIRE, 1976a).

Esses três exemplos indicam que sempre será recomendável comparar textos publicados em diferentes idiomas para que não se perca, às vezes, parte importante do pensamento de Freire.

TRANSCRIÇÕES E DISTORÇÕES

Há transcrições publicadas de seminários de Freire que carecem de uma verificação cuidadosa por parte de quem tenha conhecimento de seu pensamento e de seus textos.

8. Em tradução livre: “o condicionamento sócio-histórico do pensamento apresentado, assim como uma explicação da necessidade de reflexão crítica sobre este condicionamento”.

Um exemplo: a Editora Loyola publicou em 1983 e republicou em 2003, *Paulo Freire ao Vivo*, livro que reúne, além de dois textos introdutórios de outros autores, a transcrição de quatro conferências de Freire realizadas na Faculdade de Filosofia e Letras de Sorocaba, em 1980 e 1981. Na última dessas conferências, Freire explica as dez “situações existenciais” que serviram de base para o seu método de alfabetização de adultos. Há no livro, inclusive, uma referência ao “Apêndice” de *Educação como Prática de Liberdade*, onde se reproduz as dez ilustrações de Vicente Abreu – originalmente criadas por Francisco Brennand – para cada uma das “situações existenciais”. Na transcrição da palestra, todavia, não se faz distinção entre esse conjunto de dez *slides* – cujo objetivo era discutir o conceito de cultura e mostrar ao futuro alfabetizando sua condição de sujeito criador e transformador do mundo – e os *slides* seguintes, que já tratam das “palavras geradoras” do processo de alfabetização propriamente dito (p. 109-147; p. 126-127).

TÍTULOS DIFERENTES, MESMO CONTEÚDO

Cinco livros dialogados de Freire com Sérgio Guimarães foram publicados originalmente com um título e, posteriormente, republicados com títulos diferentes:

(a) O título *Sobre educação (Diálogos)*, v. I, Paz e Terra, 1982, passou a ser *Partir da infância: diálogos sobre educação*, Paz e Terra, 2011.

(b) O título *Sobre educação (Diálogos)* v. II, Paz e Terra, 1984, passou a ser *Educar com a mídia*, Paz e Terra, 2012.

(c) O título *Aprendendo com a própria história*, v. I, Paz e Terra, 1987, passou a ser *Aprendendo com a própria história*, Paz e Terra, 2011.

(d) O título *Aprendendo com a própria história*, v. II, Paz e Terra, 2000, passou a ser *Dialogando com a própria história*, Paz e Terra, 2011.

(e) O título *Sobre educação: lições de casa*, Paz e Terra, 2008, passou a ser *Lições de casa: últimos diálogos sobre educação*, Paz e Terra, 2011.

Para quem lê e estuda Freire, só após o acesso ao “novo” título se “descobre” que não houve mudança de conteúdo, mas sim, mudança de título.

Índices remissivos

Nenhum dos livros de Freire publicados no Brasil oferece à sua leitora ou a seu leitor um índice remissivo, seja onomástico ou de assuntos, como também não oferece, separadamente, a bibliografia citada. Para quem pesquisa, essa é uma enorme limitação. A única alternativa é ler e reler os textos à procura de nomes, assuntos e referências bibliográficas

III

Não há muito o que se fazer em relação aos obstáculos derivados da descuidada edição dos textos de Freire, a não ser que novas edições superem os problemas anteriores e facilitem a vida de leitoras e leitores. Quanto às características específicas de seu pensamento, cabe, a cada um de nós, levá-las em conta. Fazendo isso, certamente, não só sua leitura será facilitada, como também a compreensão da natureza plural e abrangente de sua obra, *para além da alfabetização*.

CAPÍTULO 2

NOTAS SOBRE A PRESENÇA
DE FRANTZ FANON
NO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE

Sessenta anos após sua morte, o médico psiquiatra e filósofo político Frantz Fanon continua atual e fonte de inspiração para movimentos de libertação ao redor do mundo. Nascido na colônia francesa da Martinica, Fanon se formou em medicina na França e acabou trabalhando em hospital do exército francês durante a guerra de libertação na Argélia. Conviveu com as atrocidades da luta entre a Frente de Libertação Nacional Argelina e os colonizadores franceses. Não viveu para presenciar o fim do conflito. Vitimado pela leucemia, partiu com apenas 36 anos, em dezembro de 1961.

A experiência na Argélia foi decisiva para as reflexões que fez sobre a violência, sobre as deformações psicológicas da colonização (que afetam tanto colonizadores quanto colonizados) e sobre a importância da consciência de si mesmo e de seu lugar no mundo. Parte dessas reflexões foi reunida em seu livro mais conhecido, *Les Damnés de la Terre*, publicado na França no mesmo ano de sua morte, 1961.

Paulo Freire talvez tenha sido o primeiro intelectual público brasileiro a ler, reconhecer e integrar Fanon ao seu pensamento¹. Exilado no Chile desde 1964, ele teve acesso à primeira edição em espanhol de *Los Condenados de la Tierra*, pela Fondo de Cultura Económica do México (1963) e, desde então, Fanon passou a ser presença frequente em seus principais escritos².

O que se pretende nestas breves notas é recuperar cronologicamente as citações de Fanon feitas por Freire e, através delas, identificar os pontos principais de sua influência no pensamento do educador brasileiro.

I

Em “Esclarecimento” escrito para o seu primeiro livro – *Educação como Prática da Liberdade* – em Santiago, na primavera de 1965, Freire afirma:

Sempre pareceu (ao Autor), dentro das condições históricas de sua sociedade, inadiável e indispensável uma ampla conscientização das massas brasileiras, através de uma educação que as colocasse numa postura de autorreflexão sobre seu tempo e seu espaço. Estava e está convencido o Autor de que a “elevação do pensamento” das massas “o que se sói chamar apressadamente de politização”, a que se refere Fanon em *Los Condenados de la Tierra*, e que constitui para ele uma forma de se “ser responsável nos países subdesenvolvidos”, começa exatamente por esta autorreflexão (1971a, p. 36).

No capítulo I, quando trata da radicalização crítica que os homens fazem no processo de sua libertação, Freire fala sobre o dever

1. Em valioso artigo sobre a recepção de Fanon no Brasil, Guimarães (2008, p. 99-114), embora interprete equivocadamente a afirmação de Freire (1992) relativa à data de seu contato com *Os Condenados da Terra*, também reconhece que “Freire foi, talvez, o primeiro brasileiro a abraçar as ideias de Fanon” (p. 106).

2. A primeira edição de *Os Condenados da Terra* em português é de 1968, pela editora Civilização Brasileira.

que eles têm “por uma questão mesma de amor, de reagir à violência dos que lhe pretendam impor o silêncio”. Recorre, novamente, a Fanon para concluir:

A violência do oprimido, ademais de ser mera resposta em que revela o intento de recuperar sua humanidade é, no fundo, ainda, a lição que recebeu do opressor. Com ele, desde cedo, como salienta Fanon, é que o oprimido aprende a tortura. Com uma sutil diferença neste aprendizado – o opressor aprende a torturar, torturando o oprimido. O oprimido, sendo torturado pelo opressor (FREIRE, 1971a, p. 50).

Já em sua obra maior – *Pedagogia do Oprimido* – escrita no Chile nos anos de 1967/1968³, a dedicatória de Freire remete claramente ao título de *Les Damnés de la Terre* de Fanon: “**Aos esfarrapados do mundo** e aos que neles se descobrem e, assim, descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo com eles lutam” (1977a, p. 17).

No corpo do livro, ao discutir as “formas de ser e comportar-se dos oprimidos que refletem a estrutura de dominação”, Freire trata, no capítulo I, das atitudes fatalistas e comenta:

Na “imersão” em que se encontram, não podem os oprimidos divisar, claramente, a “ordem” que serve aos opressores que, de certa forma, “vivem” neles. “Ordem” que, frustrando-os no seu atuar, muitas vezes os leva a exercer um tipo de violência horizontal com que agredem os próprios companheiros (1977a, p. 53).

Neste ponto, Freire remete a Fanon e cita uma passagem de *Los Condenados de la Tierra* que diz: “*el colonizado no deja de liberarse entre*

3. A partir da *Pedagogia do Oprimido*, sempre que cita Fanon, Freire passa a citar também Alberto Memmi. Seu *The Colonizer and the Colonized*, complementa as observações de Fanon.

las nueve de la noche y las seis de la mañana. Esa agresividad sedimentada en sus músculos va a manifestarla al colonizado primero contra los suyos” (FREIRE, 1977a, p. 53, nota de rodapé)⁴.

Em *Ação Cultural para a Liberdade* (1969/70), publicado originalmente em inglês, Freire retoma a questão da forma de ser e comportar-se dos oprimidos e, referindo-se a Fanon, fala da “tendência” deles de “seguir os modelos culturais dos dominadores”: “Sua (dos dominados) aparente imitação dos modelos do dominador é o resultado da introjeção daqueles modelos e, sobretudo, dos mitos sobre a pseudosuperioridade das classes dominantes a que corresponde a pseudoinferioridade dos dominados” (FREIRE, 1976a, p. 53).

Em seguida, Freire remete novamente a Fanon ao afirmar:

Quando certos setores das classes dominadas reproduzem o estilo de vida das classes dominantes, é que estas se encontram na “intimidade” do ser daquelas. Os oprimidos extrojetam (*sic*) aos opressores quando, tomando distância deles, os objetivam. Identificando-os, reconhecem-nos, então, como seus antagonistas (1976a, p. 53-54).

A partir dos anos 1970, trabalhando no World Council of Churches, em Genebra, Freire dá início a uma relação mais estreita com nações africanas recém-saídas das lutas de libertação nacional. No seu *Cartas a Guiné Bissau* (1977), quando trata criticamente da “educação colonial”, referencia-se novamente em Fanon:

Reproduzindo, como não podia deixar de ser, a ideologia colonialista, procurava incutir nas crianças e nos jovens o perfil que deles fazia aquela

4. Registro que no manuscrito original do *Pedagogia do Oprimido*, Freire remete ao livro de Fanon, mas não cita uma passagem específica (cf. FREIRE, MN, 1968, capítulo 1, p. 31). Já na primeira edição em inglês, a tradutora incorporou a nota de rodapé ao texto e citou outra passagem das páginas 52-59 (*passim*) do *The Wretched of the Earth* que trata do mesmo comportamento (cf. FREIRE, 1970, p. 48).

ideologia. O de seres inferiores, incapazes, cuja única salvação estaria em tornar-se “brancos” ou “pretos” de alma branca. [A educação colonial representava] a negação de tudo o que fosse representação mais autêntica da forma de ser dos nacionais: sua história, sua cultura, sua língua (1977b, p. 21).

Mais de uma década após seu retorno ao Brasil, depois do exílio, Freire revisita a *Pedagogia do Oprimido* em seu *Pedagogia da Esperança* (1992), e descreve a “sensação gostosa que nos assalta quando confirmamos a razão de ser da segurança em que nos achamos”. Ele se referia à releitura dos originais do *Pedagogia do Oprimido*, que fez quase 25 anos depois, e da “emoção que o tomou ao se adentrar nos *Condenados da Terra* (de Fanon) e no *The Colonizer and the Colonized* (de Memmi)”, livros que o ajudaram a construir sua obra maior (FREIRE, 1992, p. 141).

No ano seguinte, 1993, em livro destinado “a quem ousa ensinar”, Freire fala sobre as administrações autoritárias de escolas que procuram “introjetar no corpo das gentes o medo à liberdade”. E afirma, referindo-se a Fanon e Memmi:

Quando se consegue isso a professora guarda dentro de si, hospedada em seu corpo, a sombra do dominador, a ideologia autoritária da administração. Não está apenas com seus alunos porque entre ela e eles, vivo e forte, punitivo e ameaçador, (está) o arbítrio que nela habita (FREIRE, 2017, p. 36-37).

Um ano mais tarde, em seu *Cartas a Cristina* (1994), falando sobre a problemática educativa progressista e as contradições possíveis no comportamento de professoras e professores, no quadro maior do processo de libertação, Freire lembra que “a incoerência é uma possibilidade e não um dado em nossa existência” e continua:

O fato de reconhecer tantas possibilidades de incoerência quantos possam ser os tipos de relações em que coexiste num mesmo indivíduo o rol (*sic*) de

dominado e de dominador, não é suficiente para obstaculizar o processo de libertação. Me lembro de que na *Pedagogia do Oprimido* me refiro a isso citando Fanon e Memmi. No fundo, o oprimido introjeta o opressor que passa a viver nele. Daí a ambiguidade do oprimido, que é ele e o opressor dentro dele. No que Fanon chama de “violência horizontal”, em que o oprimido fere e maltrata o oprimido como se fosse opressor, em última análise é o oprimido matando o opressor no oprimido (2015, p.255).

Talvez pela última vez, em *Alfabetização e Miséria*, de 1996, publicado *post mortem*, Freire cita Fanon e Memmi nas referências bibliográficas. Nesta passagem do texto, a marca registrada deles fica explícita:

A alfabetização, por exemplo, numa área de miséria, só ganha sentido na dimensão humana se, com ela, se realiza uma espécie de psico-análise histórico-político-social de que vá resultando a extrojeção da culpa indevida. A isto corresponde a “expulsão” do opressor de “dentro” do oprimido, enquanto sombra invasora. Sombra que, expulsa pelo oprimido, precisa de ser substituída por sua autonomia e sua responsabilidade (FREIRE, 2000, p. 85).

II

Esta série de citações, a primeira de 1965 e a última de 1996, ou seja, ao longo de um período de mais de 30 anos, documenta e evidencia as diferentes formas em que Fanon se faz presente no pensamento de freireano.

Primeiro, Freire reconhece indiretamente a influência de Fanon na própria dedicatória de sua obra maior.

Segundo, reconhece, com emoção, sua alegria ao reler o *Pedagogia do Oprimido*, anos depois de escrevê-lo, e verificar que suas

constatações sobre o comportamento dos oprimidos/colonizados eram compartilhadas por Fanon e Memmi.

Terceiro, Freire e Fanon identificam a mesma necessidade de “elevação do pensamento” (conscientização) dos oprimidos como passo indispensável para uma postura de autorreflexão que os tornem responsáveis pela condução de seu próprio destino.

Quarto, assim como Fanon, Freire constata que o oprimido “aprende” a ser violento como vítima da violência do opressor. Isto dá origem a uma ambiguidade existencial que, dentre outras consequências, provoca atos de violência horizontal.

E quinto, Freire incorpora em diferentes dimensões de seu pensamento a interpretação de que os opressores vivem, habitam, se introjetam nos modos de ser e de pensar dos oprimidos. Essa introjeção se manifesta na violência horizontal; na tentativa da educação colonial de desqualificar os oprimidos e sua cultura; na falsa superioridade das classes dominantes; e até mesmo na ideologia das administrações autoritárias de escolas. A extrojeção do opressor só pode ocorrer quando os oprimidos dele se distanciarem e os reconhecerem como seus antagonistas. Nos processos de alfabetização com populações na miséria, a extrojeção do opressor se realiza quando uma espécie de psico-análise (*sic*) histórico-político-social desfaz a culpa indevida e resulta na expulsão do opressor.

Fanon foi um dos autores parceiros aos quais Freire recorreu para consolidar seu entendimento do modo de ser e de agir dos oprimidos e, a partir daí, construir uma proposta de ação cultural para libertação, tanto dos oprimidos como dos opressores. Essa proposta vai muito além de um método de alfabetização de adultos.

Paulo Freire (1921-1997) e Frantz Fanon (1925-1961) são pensadores e militantes que, em sua teoria e em sua práxis, constituem referências obrigatórias na luta permanente pela libertação humana.

CAPÍTULO 3

SOBRE DIÁLOGO, VIOLÊNCIA E
LIBERTAÇÃO¹

Alguns conceitos aparecem recorrentemente nas obras de Paulo Freire. Em torno deles, se articula boa parte das posições teórico-filosóficas que fundamentam sua prática para a liberdade, na educação e para além dela. *Diálogo, violência e libertação* são três desses conceitos. O que se pretende é contextualizar e discutir cada um deles, a partir das seguintes questões básicas: o que significa diálogo e quem são os interlocutores do diálogo libertador? O que é violência e quem são os violentos? E, por último, o que significa libertação?

QUEM SÃO OS INTERLOCUTORES DO DIÁLOGO
LIBERTADOR?²

Na longa discussão que faz sobre o conceito de diálogo no *Pedagogia do Oprimido*³, Freire identifica a *palavra* como sendo sua essência

1. Alguns dos argumentos sobre os paradoxos do diálogo em Freire, desenvolvidos neste capítulo, apareceram originalmente em Lima & Christians, 1979. Relacionados à libertação, apareceram em Lima, 1982 (em interlocução crítica com Simões Jorge, 1979a e 1979b) e em Lima, 2015.

2. A discussão sobre o diálogo em Freire pode ser feita em pelo menos três níveis: o antropológico, o epistemológico e o político. Aqui nos ateremos *apenas* à discussão em nível político. Para uma discussão mais abrangente, incluindo as relações entre os conceitos de diálogo e comunicação ver Lima, 2015 e o cap. 4, a seguir.

3. Freire revelou ter consciência de que sua posição em relação ao diálogo nem sempre é bem compreendida. Cf., por exemplo, Freire, 1977b, p. 41.

e afirma: “Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (1977a, p. 91). Não há como separar a palavra da prática para a liberdade, isto é, da política.

Nas sociedades divididas em classes sociais antagônicas (opressores e oprimidos), todavia, nem todos estão interessados em pronunciar o mundo, em transformá-lo. O diálogo libertador é limitado àqueles que desejam transformar o mundo. Ele é “o encontro dos homens para pronunciar o mundo” (FREIRE, 1977a, p. 93). Portanto, “não há diálogo possível entre antagônicos” (FREIRE, 1976a, p. 107, nota de rodapé). Esta limitação aparece explicitada em outro ensaio, quando Freire elabora ainda mais o conceito:

Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. Esta é a razão pela qual, sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser própria à existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens sejam transformados em ‘seres para outro’ por homens que são falsos ‘seres para si’. É que o diálogo não pode travar-se numa relação antagônica (1971a, p. 43).

Freire insiste, portanto, que “não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito” (1977a, p. 93). Não pode haver diálogo entre opressores e oprimidos, como não pode haver diálogo – conciliação – entre classes sociais antagônicas.

É interessante observar que a análise de Freire implica duas dimensões distintas: a dos indivíduos opressores e a da classe opressora. Em *Pedagogia do Oprimido*, ele denuncia que os opressores “não podendo negar, mesmo que tentem, a existência das classes sociais, em relação dialética umas com as outras, em seus conflitos, falam na necessidade de compreensão, de harmonia, entre os que compram e os

que são obrigados a vender o seu trabalho” (1977a, p. 167-168). E, apesar de admitir que em situações excepcionais de emergência possa haver “união” entre classes, Freire deixa claro que a “harmonia no fundo é impossível pelo antagonismo indisfarçável que há entre uma classe e outra” (p. 168). Quando passa a emergência da “união”, “volta a contradição, que as delimita e que jamais desapareceu” (p. 169). Não há, portanto, possibilidade de “conciliação dos inconciliáveis” (1976b, p. 111-112)⁴.

Anos mais tarde, em 1985, Freire reafirmaria esta posição comentando possíveis divergências entre uma “pedagogia do conflito” e a pedagogia do oprimido. Diz ele:

Não há contradição nenhuma entre o diálogo que eu proponho e a Pedagogia do Conflito que Gadotti defende. No fundo a Pedagogia do Conflito é dialógica, assim como o diálogo se insere no conflito. Por que isso? Por que não é possível diálogo entre antagônicos. Entre estes, o que há é o conflito. Mas a Pedagogia do Conflito não pode prescindir do diálogo entre os iguais e os diferentes que participam da luta, ou do grito, para botar abaixo o poder que nega a palavra. Ora, qual é o espírito fundamental da Pedagogia do Conflito senão este? E este é o espírito da concepção que tenho de diálogo também. Na Pedagogia do Oprimido digo que o diálogo só se dá entre iguais e diferentes, nunca entre antagônicos. No máximo pode haver um pacto. Em determinado momento a classe dominada aceita um pacto com a dominante, mas passada a situação que gerou a necessidade do pacto, o conflito reacende. É isso que a dialética ensina (GADOTTI, FREIRE & GUIMARÃES, 1985, p. 123-124).

4. Em entrevista concedida a Carlos Alberto Torres, no Chile, em 1972, Freire reconhece que em *Pedagogia do Oprimido* sua análise da sociedade como sendo uma sociedade de classes ainda não está inteiramente clara. No entanto, diz ele, “quando escrevi este livro, já estava completamente convencido do problema das classes sociais. (...) A partir do momento que eu proponho a dialética opressor-oprimido, está indubitavelmente implícito o problema de classe social”. Cf. Freire, 1979b, p. 44. A questão é retomada por Freire, 1992, p. 89-91.

Se “o diálogo só se dá entre iguais e diferentes, nunca entre antagônicos”, quem são afinal os interlocutores do diálogo freireano?

Para além dos educadores-educandos nas situações específicas onde se realiza *a educação como prática da liberdade* – na alfabetização de adultos, nos movimentos populares, na escola, nos programas de reforma agrária – Freire dedica especial atenção àqueles que tendo como origem a classe dominante, se “convertem” e em diálogo com os oprimidos abraçam sua causa.

Em 1971, escrevendo sobre “O papel educativo das igrejas na América Latina”, Freire fala da impossibilidade de se aceitar a neutralidade delas “em face da história”. Aqueles que acreditam nessa neutralidade são ingênuos, inocentes, com a melhor das intenções ou, espartos, que escondem sua opção REAL. Os ingênuos/inocentes, através de sua prática histórica podem “retirar sua adesão acrítica às classes dominantes e, comprometendo-se com as classes oprimidas, iniciar uma nova aprendizagem com elas” (1976b, p.106). Ao prosseguir, se utiliza do significado cristão da Páscoa. Diz ele:

Este aprendizado requer, como condição *sine qua non*, que eles façam realmente sua Páscoa. Isto é, que “morram” como elitistas para renascerem como revolucionários, por mais humilde que seja sua tarefa como tais. [...] A Páscoa verdadeira não é verbalização comemorativa, mas práxis, compromisso histórico. A Páscoa na verbalização é “morte” sem ressurreição. Só na autenticidade da práxis histórica, a Páscoa, é morrer para viver (1976b, p. 107).

Os antigos “ingênuos/inocentes” que têm como origem a classe dominante e se “convertem” ao passar por uma Páscoa verdadeira, embora “diferentes”, se tornam interlocutores do diálogo libertador com os oprimidos.

A partir de sua experiência nas nações africanas recém-saídas da guerra de libertação nacional, Freire passa a se referir à liderança ou vanguarda revolucionária como sendo formada por antigos mem-

bro das classes dominantes que cometeram, na expressão de Amílcar Cabral, “suicídio de classe”. Cita Cabral sobre os intelectuais de Guiné-Bissau e sua necessidade de “ser capazes de se suicidar como classe para renascer como trabalhadores revolucionários inteiramente identificados com as aspirações mais profundas do povo ao qual pertencem” (1977b, p. 123).

Neste contexto de uma sociedade em processo de libertação, os **interlocutores** do diálogo libertador são identificados e, inclusive, advertidos sobre os **riscos** que poderão enfrentar.

Os **interlocutores** são “a liderança revolucionária” e “as massas oprimidas”, entre as quais, segundo Freire, deve haver dialogicidade (1977a, p. 148).

Esta liderança é encarnada por homens que, desta ou daquela forma, participavam dos estratos dos dominadores. Em um dado momento de sua experiência existencial, em certas condições históricas, estes, num ato de verdadeira solidariedade (pelo menos assim se deve esperar), renunciam à classe à qual pertencem e aderem aos oprimidos. Seja esta adesão o resultado de uma análise científica da realidade ou não, ela implícita, quando verdadeira, um ato de amor, de real compromisso. [...] No momento em que a liderança emerge como tal, necessariamente se constitui como contradição das elites dominadoras. Contradição objetiva destas elites são também as massas oprimidas que ‘comunicam’ esta contradição à liderança emersa (1977a, p. 191).

Freire adverte, então, também para os **riscos** envolvidos no diálogo libertador conduzido no interior de uma sociedade opressora. Um deles é exatamente provocar a reação irada por parte dos opressores. “O diálogo crítico e libertador [...] tem que ser feito com os oprimidos, qualquer que seja o grau em que esteja a luta por sua libertação. Não um diálogo às escâncaras, que provoca a fúria e a repressão maior que o opressor” (1977a, p. 56). Citando um exemplo concreto desses riscos, refere-se à experiência de Amílcar Cabral.

Quando Cabral iniciou com outros a formação do Partido Africano Independente Guiné-Cabo Verde, pretendeu fazer um diálogo aberto, à luz do sol, com o opressor. Também teve ele seu momento ingênuo. Dois ou três anos depois, uns 50 operários do porto de Guiné-Bissau fizeram uma greve e o exército português veio e matou a todos. Essa foi a primeira prova de que era inviável aquele ideal puro (1980b, p. 17).

Outro **risco** para o qual se deve estar atento na condução do diálogo libertador é a natureza dual e ambígua da personalidade do oprimido⁵. Por isso, a liderança revolucionária deve confiar no oprimido, mas desconfiar do opressor, que “mora” nele. Freire explica didaticamente:

A liderança há de confiar nas potencialidades das massas a quem não pode tratar como objetos de sua ação. Há de confiar em que elas são capazes de se empenhar na busca de sua libertação, mas há de desconfiar, sempre desconfiar, da ambiguidade dos homens oprimidos. Desconfiar dos homens oprimidos não é propriamente desconfiar deles enquanto homens, mas desconfiar do opressor “hospedado” neles. [...] A confiança, ainda que básica ao diálogo, não é um a priori deste, mas uma resultante do encontro em que os homens se tornam sujeitos da denúncia do mundo, para a sua transformação. Daí que, enquanto os oprimidos sejam mais o opressor “dentro” deles que eles mesmos, seu medo natural à liberdade pode levá-los à denúncia, não da realidade opressora, mas da liderança revolucionária. Por isto mesmo, esta liderança, não podendo ser ingênua, tem de estar atenta quanto a estas possibilidades (1977a, p. 199).

Da discussão sobre quem são os interlocutores do diálogo libertador, emerge a importante questão da organização do partido revolucionário e/ou do partido que represente os interesses dos oprimidos.

5. Fica clara a influência de Frantz Fanon na advertência feita por de Freire.

midos, em diálogo permanente com eles⁶. Freire adverte: “Na medida em que (os militantes de um partido revolucionário) ‘guardam’ em si o mito da ‘incapacidade natural’ das massas populares, sua tendência é descrever delas, é recusar o diálogo com elas e sentir-se como seus exclusivos educadores (1976a, p. 141).

É necessário, portanto, que os militantes partidários sejam “desafiados a superar sua visão ingênua e focalista da realidade por outra, crítica e totalizante”. Assim, “vão percebendo que o diálogo com o povo, na ação cultural para a libertação, não é uma formalidade, mas uma condição indispensável ao ato de conhecer, se nossa opção é realmente revolucionária (FREIRE, 1976a, p.142).

Em resumo: Freire parte da constatação da existência de uma ordem social injusta – desumana – em que alguns poucos oprimem a maioria. Neste contexto, o diálogo libertador se insere em uma teoria da ação cultural na qual os interlocutores são, de um lado, “convertidos” que fizeram sua Páscoa ou cometeram “suicídio de classe” e, de outro, as massas oprimidas. Somente o diálogo entre eles é que vai possibilitar – através da luta revolucionária – a libertação, tanto de opressores quanto de oprimidos.

Esclarecido quem são os interlocutores do diálogo libertador, vejamos agora a posição de Freire em relação à violência, antes de passar ao tema da libertação.

O que é a violência e quem são os violentos?

A violência é uma preocupação que sempre acompanhou Freire. Não é, portanto, difícil encontrar em seus escritos a definição de violên-

6. Em texto pouco conhecido de 1981 (cf. Manuscrito, Anexo I), redigido para debate na Comissão Nacional do Partido dos Trabalhadores do qual foi um dos fundadores, Freire argumenta gramscianamente sobre o papel do “partido como educador” cuja “tarefa formadora, como partido de massas e não de quadros, se dá na interioridade das lutas populares, na intimidade dos movimentos sociais de onde veio, dos quais não pode afastar-se e com os quais deve sempre aprender (cf. FREIRE, 1988, p. 18).

cia, a identificação de quem é violento e a justificativa da resposta dos oprimidos à violência dos opressores. Desde seu primeiro livro, *Educação como Prática da Liberdade* (1965), não só o tema já aparece, como as linhas principais de sua posição sobre ele são delineadas.

Ao tratar do processo de radicalização nas sociedades em transição para a democracia, Freire afirma que o homem radical “tem o dever, por uma questão mesma de amor, de reagir à violência dos que lhe pretendam impor o silêncio” e continua:

Toda relação de dominação, de exploração, de opressão, já é, em si, violenta. [...] É, a um tempo, desamor e óbice ao amor. [...] Quando o oprimido legitimamente se levanta contra o opressor, em quem identifica a opressão, é a ele que se chama de violento, de bárbaro, de desumano, de frio. É que, entre os incontáveis direitos que se admite a si a consciência dominadora tem mais estes: o de definir a violência.

E citando *Os Condenados da Terra*, de Franz Fanon, prossegue:

Na verdade, a violência do oprimido, ademais de ser mera resposta em que revela o intento de recuperar sua humanidade, é, no fundo, ainda, a lição que recebeu do opressor. Com ele, desde cedo, é que o oprimido aprende a torturar. Com uma sutil diferença neste aprendizado – o opressor aprende a torturar, torturando o oprimido. O oprimido, sendo torturado pelo opressor (1971c, p. 50).

Para Freire, qualquer situação de dominação ou opressão que imponha o silêncio, que impeça a realização da vocação ontológica e histórica dos homens de ser mais, é violenta: “Violência é o ato com que alguns homens ou classes impedem outros de ser” (1979c, p. 91). Assim, estabelecida uma relação de opressão está, também, inaugurada a violência.

Em *Pedagogia do Oprimido* (1968), novamente inspirado em Fanon, Freire insiste que, historicamente, a violência nunca foi deflagrada pelos oprimidos.

Como poderiam os oprimidos dar início à violência, se eles são o resultado de uma violência? Como poderiam ser os promotores de algo que, ao instaurar-se objetivamente, os constitui? Não haveria oprimidos, se não houvesse uma relação de violência que os conforma como violentados, numa situação objetiva de opressão. Inauguram a violência os que oprimem, os que exploram, os que não se reconhecem nos outros; não os oprimidos, os explorados, os que não são reconhecidos pelos que os oprimem como outro. Inauguram o desamor, não os desamados, mas os que não amam, porque apenas se amam. Os que inauguram o terror não são os débeis, que a ele são submetidos, mas os violentos que, com seu poder, criam a situação concreta em que se geram os “demitidos da vida”, os esfarrapados do mundo. Quem inaugura a tirania não são os tiranizados, mas os tiranos. Quem inaugura o ódio não são os odiados, mas os que primeiro odiaram. Quem inaugura a negação dos homens não são os que tiveram a sua humanidade negada, mas os que a negaram, negando também a sua. Quem inaugura a força não são os que se tornaram fracos sob a robustez dos fortes, mas os fortes que os debilitaram (1977a, p. 45).

O tema ganha força ainda maior a partir da experiência de Freire nas novas nações libertadas do continente africano onde trabalhou na década de 1970. Vale, portanto, citar, embora longamente, uma passagem de suas *Cartas a Guiné-Bissau* (1977b). Freire relata sua primeira visita ao país, em 1975, e seu contato com jovem militante diretor de uma escola na zona rural que descreveu momentos dramáticos de sua experiência na luta de libertação:

Certa vez, continuou, ao regressarmos do esconderijo, após um bombardeio, encontramos, no pátio do Internato, três camaradas nossas, duas já

mortas, a terceira morrendo, as barrigas abertas. Junto a elas, três fetos varados por baioneta. Não lhe perguntei como tinham chegado à zona liberada os autores daquele crime. Não quis saber se haviam vindo no avião, que depois do bombardeio tivesse descido em um campo qualquer ou se teriam sido soldados de uma patrulha avançada do exército colonialista. Nada disto me interessou naquele instante. Perguntei apenas, mãos crispadas, o que faziam quando conseguiam aprisionar assassinos tão perversos. Tenho a impressão de que o jovem militante percebeu, na tonalidade de minha voz, nas minhas mãos crispadas, na minha face, em mim todo; no olhar de Elza, no seu silêncio que gritava, a revolta imensa que nos assaltava. Com voz sempre mansa e calmo, sua resposta foi um ensinamento. ‘Gente ruim como essa, disse ele, quando pegada, era punida, de acordo com o tribunal popular. A revolução pune, mas não tortura. O camarada Cabral falava sempre do respeito que se devia ter ao inimigo. Era uma palavra de ordem do nosso Partido, do PAIGC’. Aí está uma diferença radical entre a violência dos opressores e a violência dos oprimidos. A daqueles é exercida para preservar a violência, implícita na exploração, na dominação. A dos últimos, para suprimir a violência, através da transformação revolucionária da realidade que a possibilita (1977b, p. 37-38).

Em entrevista à *Revista de Cultura Vozes*, logo depois de seu regresso do exílio (1982a), Freire reafirma:

Pondo de lado a minha real ojeriza pela violência [...] penso que (ela) não é uma categoria metafísica. [...] Para mim, é uma categoria histórica. Toda vez que penso na violência, me pergunto: violência de quem contra quem? E o próprio Dom Hélder, muito antes de mim, fala de uma violência que se institucionalizou. [...] Pra mim, quando a gente fala de violência faz um pouco de cavilação: nós só consideramos a violência quando ela parte do oprimido, quando ela é uma resposta que o oprimido dá a uma violência institucionalizada [...]. É nesse momento que a gente se revolta contra a

violência. Quem inaugura o desamor não é o desamado, mas quem desama. Quem inaugura a violência não é o violento, é quem violenta. [...] Meu sonho – que eu acho que é possível – é o seguinte: encontrar os caminhos da transformação social com um gasto menor. Quanto menos gasto social, tanto melhor (1982, p.58-59).

Alguns anos mais tarde (1993), respondendo a uma questão sobre a violência racial nos Estados Unidos, Freire acrescenta considerações sobre a violência na democracia, e diz:

Diante do problema da violência e da democracia, eu hoje, continuo pensando que a democracia não significa o desaparecimento absoluto do direito de violência de quem está sendo proibido de sobreviver. E que o esforço de sobreviver às vezes ultrapassa o diálogo. Para quem está proibido de sobreviver, às vezes, a única porta é a da briga mesmo. [...] Eu faço tudo para que o gasto humano seja menor, como político e como educador. Entendo, porém, o gasto maior. [...] O próprio esforço de preservação da vida leva à perda de algumas vidas, às vezes, o que é doloroso (FREIRE & GUIMARÃES, 2002, p. 85-86).

Para Freire, portanto, a violência é, por definição, um ato dos opressores. Como classe dominante, todavia, eles controlam a própria definição do que seja violência. Daí porque quando o oprimido se levanta, reage, responde à violência do opressor, é a ele “que se chama de violento, de bárbaro, de desumano, de fraco”. Mas a resposta do oprimido – que não é só um direito, mas um dever – não é violência. Pelo contrário, é “resposta legítima; é a afirmação do ser que já não teme a liberdade e que sabe que esta não é um presente, mas uma conquista” (1979c, p. 91). Além disso, “por paradoxal que possa parecer, na resposta dos oprimidos à violência dos opressores é que vamos encontrar o gesto de amor. Consciente ou inconscientemente, o ato

de rebelião dos oprimidos, que é sempre tão violento quanto a violência que os cria, este ato dos oprimidos, sim, pode inaugurar o amor” (1977a, p. 46).

Não se trata, portanto, de defender ou condenar a violência como “meio” de libertação. A violência é um dado anterior, preexistente, gerado pelos opressores. Em Freire, ela é redefinida e está presente em toda e qualquer situação de dominação. As circunstâncias históricas específicas e concretas é que vão determinar, na luta pela libertação, se a resposta violenta – porém amorosa – dos oprimidos é necessária ou não.

Uma vez analisado o conceito de violência, passamos ao tema da libertação que incorpora, de certa forma, a discussão anterior sobre o diálogo e a violência.

O que significa libertação?

A resposta de Freire, como na discussão anterior sobre os interlocutores do diálogo libertador, se faz em pelo menos dois níveis distintos: a libertação ocorre na sociedade “libertada” e para mulheres e homens que experimentam a práxis libertadora.

A libertação é necessariamente um processo social. Ela começa com a liberdade dos outros. Sociedades opressivas são todas aquelas em que as classes dominantes tornam a práxis impossível para os oprimidos. Da mesma forma que desumanizam os outros, os opressores também se desumanizam a si mesmos. Quando o homem não realiza plenamente seu potencial criativo através da práxis, instala-se uma situação opressiva e dominadora.

A partir de sua experiência na África, Freire passa a se referir a nações “libertadas”. São nações que se libertaram do colonialismo e de séculos de dominação, depois de uma longa e cruel luta revolucionária.

Implícita nessa identificação de nação libertada está a opção de Freire pelo socialismo democrático, acompanhada de uma inequívoca

rejeição ao capitalismo como forma de organização social, considerada por ele como intrinsecamente desumana e injusta.

Há, em seus escritos, várias referências à natureza historicamente desumana e injusta das sociedades capitalistas: “O sistema capitalista, em si, é o que gera, necessariamente [a situação concreta de opressão]”, afirma Freire (1976b, p. 123). Ele chegou a criticar as igrejas modernizantes por falar da “humanização do capitalismo ao invés de sua total superação” (idem, p. 122). “Se há algo intrinsecamente mau, que deve ser radicalmente transformado e não simplesmente reformado, é o sistema capitalista” (idem, p. 58).

Em entrevista de 1993, depois do fim da experiência do “socialismo real” representado pela União Soviética, Freire reafirma seu compromisso com a utopia do socialismo democrático ao afirmar:

Eu me recuso a pensar que se acabou o sonho socialista porque constato que as condições materiais e sociais que exigiram este sonho estão aí. Estão aí a miséria, a injustiça e a opressão. E isso o capitalismo não resolve a não ser para uma minoria. Eu acho que nunca, nunca na nossa História, o sonho socialista foi tão visível, tão palpável e tão necessário quanto hoje, embora, talvez, de muito mais difícil concretização (2001, p. 209).

Por outro lado, a utilização que faz da interpretação marxista da estratificação social inerente às sociedades capitalistas, não o impede de criticar o “legado estalinista” de “algumas sociedades socialistas” (1976, p. 93, original 1970), nem o “mecanicismo marxista” (FREIRE & GUIMARÃES, 2002, p. 27, original 1993). De forma explícita, Freire afirma em 1994:

Uma das razões do fracasso não do socialismo, mas do que se chamou de “socialismo realista” (sic), foi o seu desgosto da liberdade, seu autoritarismo, sua “burocratização mental” que reduzia a vida à imobilidade. Foi a

concepção mecanicista da história que, negando a história como possibilidade, anula a liberdade, a escolha, a decisão, a opção e termina por negar a própria vida (2015, p. 260).

Ademais, seu conceito de libertação/liberdade, vai além da crítica ao sistema capitalista. A ação cultural para a libertação, proposta por Freire, implica a superação dialética da contradição opressor/oprimido, dominante/dominado. O ato de rebelião dos oprimidos pode “inaugurar o amor” na medida em que, para Freire, somente os oprimidos podem libertar a si mesmos e aos opressores. Ele explica na *Pedagogia do Oprimido*:

Os opressores, violentando e proibindo que os outros sejam, não podem igualmente ser; os oprimidos, lutando por ser, ao retirar-lhes o poder de oprimir e de esmagar, lhes restauram a humanidade que haviam perdido no uso da opressão. Por isto é que somente os oprimidos, libertando-se, podem libertar os opressores. Estes, enquanto classe que oprime, nem libertam, nem se libertam (1977a, p. 46).

Quinze anos depois, em seu *Pedagogia da Esperança* (1992), Freire reafirma exatamente a mesma posição: “Como indivíduo e como classe, o opressor não liberta nem se liberta. É por isso que, libertando-se, na e pela luta necessária e justa, o oprimido, como indivíduo e como classe, liberta o opressor, pelo fato simplesmente de proibi-lo de continuar oprimindo” (p. 100).

Desta forma, a libertação exige a superação da contradição opressores/oprimidos no movimento dialético da história, sendo que os oprimidos são os agentes de sua libertação e da libertação dos opressores. Daí porque, para Freire:

A libertação é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição

opressores-oprimidos, que é a libertação de todos. A superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se (1977a, p. 36).

O teólogo e educador popular uruguaio Júlio Barreiro, ao analisar uma das dimensões do conceito de conscientização em Freire, resume de forma feliz esse projeto de libertação. Diz ele:

A tarefa de humanizar e humanizar-se somente será completada quando, a um mundo transformado e dominado pelo homem como realidade humanamente significada, corresponder uma sociedade humana conciliada onde se esgotam as duas alienações: a do senhor e a do escravo, em uma etapa, afinal, de verdadeiro encontro de consciências através de possibilidades totais de diálogo (BARREIRO, 1980, p. 55).

Para Freire, “a libertação é possibilidade; não sina, nem destino, nem fado” (2013, p. 50). Ela nunca é ponto de chegada, mas sempre ponto de partida. É o poder de criar e transformar o mundo e realizar a própria personalidade neste processo. A opressão, por outro lado, torna-se a supressão da práxis, “se constitui em um ato proibitivo do ser mais dos homens” (1977a, p. 47). A libertação é um processo permanente: a luta pela libertação não conhece fim⁷.

(A liberdade) que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre, pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Não é também a liberdade um ponto ideal fora dos homens, ao qual inclusive eles se alienam. Não é ideia que se faça mito. É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos (FREIRE, 1977a, p. 35).

7. É interessante notar os pontos de contato entre o conceito de libertação em Freire e o conceito de liberdade no Personalismo de Emmanuel Mounier (1961, esp. cap. VI).

Em uma de suas *Cartas a Cristina*, cujo título é exatamente “O Processo de Libertação: A luta dos seres humanos para a realização do *ser mais*”, Freire diz ser este o “tema central, fundamental” de seus textos e de seus encontros.

Em alguns mais do que em outros, terei deixado clara a matriz ontológica da luta: a natureza humana que, social e historicamente, se tornou vocacionada a ser mais. Vocacionada e não inexoravelmente destinada ao ser mais. Daí que tanto possa realizar-se quanto possa frustrar-se a vocação. [...] O processo de libertação, complexo e plural, se envolve com quantas dimensões marquem fundamentalmente o ser humano: a classe, o sexo, a raça, a cultura [...] A luta é dos seres humanos pelo *ser mais*. Pela superação dos obstáculos à real humanização de todos. Pela criação de condições estruturais que tornem possível o ensaio de uma sociedade mais democrática (2015, original 1994, p.251-253, *passim*).

Em resumo, Freire compreende a libertação como ação político-crítica do homem em seu aqui e agora enquanto práxis, isto é, reflexão e ação dialética. Mas a práxis se define igualmente, em termos de existencialidade, está situada no mundo. Uma vez que a natureza humana possui uma universalidade que transcende as configurações particulares de sistemas sociais – capitalistas ou socialistas – a libertação não é a ausência absoluta de opressão, mas a experiência de práxis do homem. **A libertação é uma categoria histórica, um permanente processo dialético construído por um homem inacabado, consciente desta condição, mediante a práxis e em sua relação com uma realidade também inacabada na busca permanente pela realização do *ser mais*.**

CAPÍTULO 4

COMUNICAÇÃO LIBERTADORA

Justifica-se hoje a discussão do conceito de comunicação articulado por Freire, pela primeira vez, há mais de 50 anos? O que sua práxis e reflexão posteriores acrescentaram? Como o pensamento comunicacional de Freire tem sido avaliado por pesquisadores brasileiros? E, afinal, Freire tem alguma contribuição a oferecer ao campo da comunicação nos nossos dias?

Para tentar responder a essas perguntas, será necessário retomar sua formulação inicial do conceito. Em Freire, os conceitos de *comunicação, educação e cultura* estão intimamente associados. Ele próprio, em carta dirigida ao editor da Paz e Terra, Moacyr Felix, no outono de 1970, afirma:

Parece-me interessante salientar [...] que a leitura de *Extensão ou Comunicação?* implica na leitura de *Educação como Prática da Liberdade*, na da *Pedagogia do Oprimido*, na de uns tantos artigos que foram publicados pelo ICIRA com o título de *Sobre La Acción Cultural*, bem como na de ensaios como *Cultural Action for Freedom e The Cultural Action Process - An Introduction to its Understanding*, que resultaram de seminários que coordenei no ano passado em Cambridge, Massachusetts (FREIRE, 1971a, p. 9-10).

A formulação inicial do conceito de *comunicação* em Freire deve ser compreendida, portanto, na perspectiva dos outros textos por ele indicados e no contexto da execução de um programa de reforma agrária no Chile, na metade dos anos 1960. A análise isolada do conceito não só é insuficiente como resultará sempre incompleta e parcial. A comunicação/educação libertadora de Freire implicava, desde então, a superação da “cultura do silêncio” na qual os oprimidos estavam imersos.

A. FUNDAMENTOS DO CONCEITO FREIREANO DE COMUNICAÇÃO

A única oportunidade em que Freire discutiu conceitualmente a *comunicação* foi em ensaio escrito para o ICIRA, no Chile, em 1968. O texto pretendia fazer uma crítica às atividades de extensão dos agrônomos e servir de base para discussão em grupo interdisciplinar composto por especialistas ligados ao programa de reforma agrária¹. Com o sugestivo título de *Extensão ou Comunicação?*, constitui uma crítica radical à tradição “difusionista” estadunidense que, na época, tinha grande penetração na América Latina, submetida à rubrica geral de “comunicação e desenvolvimento”. Contrapondo a *comunicação* à *transmissão*, Freire argumenta que *comunicação* é “a coparticipação dos Sujeitos no ato de conhecer” e que a *extensão* implica transmissão, transferência, invasão e não *comunicação*. Freire se afasta, portanto, da falsa neutralidade que normalmente é atribuída à palavra *transmissão* no “difusionismo” e também em outros modelos de estudo da comunicação que tem origem na tradição behaviorista. Diz ele:

O termo extensão se encontra em relação significativa com transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural, manipulação etc. E todos esses termos envolvem ações que, transformando o

1. A equipe de especialistas era composta por funcionários da Corporação de Reforma Agrária (CORA), Instituto de Desenvolvimento da Produção Animal (INDAP), Serviço de Agricultura e Pecuária (SAG) e Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura (FAO).

homem² em quase “coisa”, o negam como um ser de transformação do mundo. Negam [também] a formação e a constituição do conhecimento autêntico. Negam a ação e reflexão verdadeiras àqueles que são objetos de tais ações (1971a, p. 22).

A.1 A visão de natureza humana

O que fundamenta o conceito de comunicação em Freire é sua visão do ser humano como *Sujeito em relação com o mundo* que implica, por sua vez, uma concepção específica das *relações entre os homens*.

Freire enfatiza o fato de que “toda prática educacional implica um posicionamento teórico da parte do educador. Este posicionamento, por sua vez, demanda – em algumas ocasiões mais, em outras menos explicitamente – numa interpretação do homem e do mundo” (1976a, p. 42). O que é válido para a prática educacional se aplica igualmente à prática comunicacional. Por essa razão, Freire sempre reitera uma distinção entre *homens* e *animais* em seu relacionamento com o mundo que implica um tipo particular de relação entre os homens.

Partindo do pressuposto de que os homens se diferenciam dos animais porque são capazes de criar e inovar seu mundo, Freire diz:

A diferença fundamental entre o animal, cuja atividade não vai além da mera produção, e o homem, que cria o domínio da cultura e a história através de sua ação no mundo, é que apenas o último é um ser de práxis.

Um ser que cria e que se sabe um transformador e criador. O homem, em sua permanente relação com a realidade, produz não apenas bens mate-

2. Ao tempo deste texto e de outros aqui citados Freire ainda usava a palavra homem, depois substituída por ser humano. Mantivemos a terminologia do original. Na autocrítica que faz em *Pedagogia da Esperança*, ele afirma: “Daquela data até hoje (entre fins de 1970 e começos de 1971) me refiro sempre a mulher e homem ou seres humanos. [...] Mudar a linguagem faz parte do processo de mudar o mundo. A relação entre linguagem-pensamento-mundo é uma relação dialética, processual, contraditória. É claro que a superação do discurso machista, como a superação de qualquer discurso autoritário, exige ou nos coloca a necessidade de, concomitantemente com o novo discurso, democrático, antidiscriminatório, nos engajarmos em práticas também democráticas (1992, p.68).

riais, coisas sensíveis e objetos, mas também instituições sociais, ideologias, arte, religiões, ciências e tecnologia (1970c, p. 167-168).

Freire se utiliza, portanto, da relação do homem com a natureza – a que ele chama de práxis – para explicar o tipo de criação que é exclusivo dos seres humanos, usando a palavra “contatos” para identificar as relações entre os animais e o mundo. Definem-se, assim, as categorias que identificam cada um desses tipos de vínculos com o mundo: (1) *relações* homens-mundo: postura crítica, pluralidade, consequência e transcendência; (2) *contatos* animal-mundo: ausência de postura crítica, singularidade, inconsequência e imanência (1970d, p. 1/5).

Um belo resumo dessa distinção está apresentado nas primeiras páginas de *Educação como Prática da Liberdade*:

Os homens se relacionam com seu mundo de uma maneira crítica. A captação que fazem dos dados objetivos de sua realidade (como dos laços que prendem um dado a outro, ou um fato a outro) é naturalmente crítica, por isso, reflexiva e não reflexa, como seria na esfera dos contatos. E no ato da percepção crítica, os homens descobrem a sua própria temporalidade. [...] Transcendendo a unidimensionalidade, remontam ao ontem, reconhecem o hoje e chegam ao amanhã. [...] O homem [...] existe no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido, a um hoje permanente; esmaga-o, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se. Na medida, porém, em que faz esta emersão do tempo, libertando-se de sua unidimensionalidade, discernindo-a, suas relações com o mundo impregnam-se de um sentido consequente. A posição normal do homem no mundo, visto que não está apenas nele, mas com ele, não se limita à mera passividade. Não estando limitado à esfera natural (biológica), pois participa também da dimensão criativa, o homem é capaz de interferir na realidade para modificá-la. Herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo,

transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo – o da História e o da Cultura (FREIRE, 1971c, p. 39-41).

Assim, na visão de Freire, enquanto os animais são seres de contatos que se adaptam ao mundo e estão *nele*, os homens são seres de relações que interagem com o mundo na *práxis* e estão *com ele*. Em outro texto ele completa a visão anterior, assinalando:

Tanto os homens como os animais são seres inacabados, em relação a, ou em contato com, uma realidade igualmente “inacabada”. Porém, os homens são seres conscientes de si mesmos e do mundo, ao passo que os animais são seres inconscientes de si mesmos e do mundo. A consciência é uma característica exclusivamente humana, de forma que os homens são “inacabados” num sentido fundamentalmente diferente dos animais. [...] Enquanto o homem, ainda que condicionado pelas categorias de tempo e espaço, vive dividido entre o determinismo e a liberdade, os animais são absolutamente determinados por sua espécie e por seu próprio ambiente. Os homens não são apenas seres inacabados; reconhecem-se a si próprios enquanto seres incompletos, ao passo que os animais não são capazes de se fazer perguntas acerca de si próprios (1970d, p. 2/1)).

A consequência básica da comparação feita por Freire, e que ele usa com maior frequência, é a de que os homens não são *objetos*, mas, ao contrário, *Sujeitos criativos*. Eles podem ser tratados como *objetos* por sistemas sociais opressivos, isto é, podem ser desumanizados, porém isso não altera sua “vocação ontológica” que é a de ser Sujeito, consciente de si mesmo, que interage com o mundo e com outros homens³.

3. A melhor síntese da concepção de Freire sobre os homens e os animais em sua relação com a natureza e o mundo está nas dez “situações existenciais”, ilustradas por Francisco Brennand, que foram originalmente discutidas nos “círculos de cultura”. Cf. Apêndice, em Freire, 1971c. Em Lima, 2015, p. 114-130, discuto essas “situações existenciais” como conceito antropológico de cultura.

A.2 A comunicação como realidade existencial e ontológica

Em sua visão do homem e do mundo, Freire se filia à tradição filosófica que, segundo Friedman (1975, p. xxvii), reconhece o “diálogo, a comunicação e a relação Eu-Tu não enquanto uma dimensão do ego, mas como a realidade existencial e ontológica na qual o ego é criado e através da qual satisfaz e autentica a si mesmo”.

Freire recebeu forte influência da filosofia existencialista, tanto através do trabalho do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB)⁴, quanto por seu envolvimento com o cristianismo progressista dos anos 1950 e início dos 60⁵. É esta influência que faz da comunicação uma categoria central em sua teoria educacional⁶, em sua epistemologia e nas implicações políticas de seu pensamento. Freire argumenta que “o mundo social e humano não existiria como tal se não fosse um mundo capaz de comunicabilidade” e prossegue afirmando que “o mundo humano é, desta forma, um mundo de comunicação” (1971a, p. 65-66, *passim*). Diz, também, que “o existir é individual, contudo, só se realiza em relação com outros existires. Em comunicação com eles” (1971c, p. 41, nota de rodapé). Mas vai além, ao sublinhar: “Somente na comunicação tem sentido a vida humana (1977a, p. 73). “Homens como seres não podem ser fora da comunicação, pois que são comunicação. Obstaculizar a comunicação é transformá-los em quase ‘coisa’ (idem, p. 149).

Mais de vinte e cinco anos depois, refletindo sobre a dialogicidade em seu *À Sombra desta Mangueira* (1995), Freire reitera e sintetiza:

4. O ISEB (1955-1964), vinculado ao Ministério de Educação e Cultura, mas com autonomia administrativa, de pesquisa e ensino, tinha como objetivo principal a discussão de uma política pública de desenvolvimento nacional. Extinto após o golpe militar de 1964, o ISEB teve vários de seus integrantes exilados do Brasil.

5. Para uma discussão detalhada destas influências cf. Lima, 2015, capítulo 1.

6. Em seus primeiros escritos, Freire chamava seu método de “dialógico” e utilizava a definição de diálogo encontrada em Karl Jaspers, 1963.

A dialogicidade é uma exigência da natureza humana, de um lado; de outro um reclamo da opção democrática do educador. No fundo, não há comunicação sem dialogicidade e a comunicação se acha no centro mesmo do fenômeno vital. É neste sentido que a comunicação é, a um tempo, vida, a outro fator de mais vida (2015, p. 130).

Considerando o homem como Sujeito criativo em relação com o mundo, e ser essencialmente comunicativo em relação com outros homens, Freire estabelece a base filosófica imediata de seu conceito de comunicação que inclui necessariamente duas dimensões, a relacional e a política.

A.3 A comunicação como relação social e política

Em sua reflexão sobre *o ato de conhecer*, Freire se baseia na obra do filósofo espanhol-mexicano Eduardo Nicol (1907-1990), que constrói seu argumento no contexto da discussão sobre a natureza do conhecimento científico e da verdade (NICOL, 1965, esp, cap. 2, p. 42-93). Para ele, além das três relações compreendidas pelo conhecimento – *gnosiológica, lógica e histórica* – existe uma quarta, também fundamental e indispensável, sem a qual nenhum ato de conhecimento seria possível: a relação *dialógica*.

Nicol intercambia a palavra *conocimiento* (conhecimento) com a palavra *pensamiento* (pensamento). Em ambos os casos, todavia, refere-se ao fato de que o conhecimento constitui um processo dinâmico e as quatro relações se acham dialeticamente inter-relacionadas. Reivindica, portanto, que, assim como não existe ser humano isolado, da mesma forma, também não existe pensamento isolado.

A.3.1 A dimensão relacional

Apoiado em Nicol, Freire argumenta sobre a natureza do conhecimento (e da comunicação) da seguinte forma:

O Sujeito pensante não pode pensar sozinho. Não pode pensar acerca dos objetos sem a coparticipação de outro Sujeito. Não existe um “eu penso”, mas sim um “nós pensamos”. É o “nós pensamos” que estabelece o “eu penso” e não o oposto. Esta coparticipação dos Sujeitos no ato de pensar se dá na comunicação. [...] A comunicação implica uma reciprocidade que não pode ser rompida. Portanto, não é possível compreender o pensamento sem referência à sua dupla função: cognitiva e comunicativa. [...] O que caracteriza a comunicação enquanto este comunicar comunicando-se é que ela é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo. A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados (FREIRE, 1971a, p. 66-69, *passim*).

Em outra passagem, é ainda mais incisivo. Exclui a possibilidade da comunicação (e do conhecimento) quando a prática é transmissiva. Diz que “sem a relação comunicativa entre Sujeitos cognoscentes, em torno do objeto cognoscível, desapareceria o ato de cognoscitivo” (idem, p. 65). Desta forma:

O objeto [...] como conteúdo da comunicação, não pode ser comunicado de um sujeito a outro. Se o objeto do pensamento fosse um puro comunicado, não seria um significado significante mediador dos sujeitos. Se o sujeito “A” não pode ter no objeto o termo de seu pensamento, uma vez que este é a mediação entre ele e o sujeito “B”, em comunicação, não pode igualmente transformar o sujeito “B” em incidência depositária do conteúdo do objeto sobre o qual pensa. Se assim fosse – e quando assim é – não haveria nem há comunicação (idem, p. 66-67).

Ao enfatizar que a comunicação significa coparticipação dos Sujeitos no ato de pensar, que o objeto de conhecimento não pode se constituir no termo exclusivo do pensamento, mas, de fato, é seu mediador, e que o conhecimento é construído através das relações entre os seres humanos

e o mundo, Freire está definindo a comunicação como a situação social em que as pessoas criam conhecimento *juntas*, transformando e humanizando o mundo. A comunicação é uma interação entre Sujeitos, iguais e criativos. E essa interação deve necessariamente estar fundada no *diálogo*.

Embora os conceitos de comunicação e diálogo sejam empregados indistintamente, para Freire, “apenas o diálogo comunica realmente” (1971c, p.107). Ele insiste neste ponto afirmando:

Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. Esta é a razão pela qual, sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser própria à existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens sejam transformados em ‘seres para o outro’ por homens que são falsos ‘seres para si’. É que o diálogo não pode travar-se numa relação antagônica. O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é, o transformam e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos (1971a, p. 43).

Freire considera crucial, portanto, que o princípio filosófico do diálogo, em nível do ato de conhecer, seja realizado no plano social. Insiste que “o verdadeiro ato de conhecer é sempre um ato de engajamento” (1970d, p. 1/4) e sugere que a comunicação/diálogo não apenas supõe coparticipação e reciprocidade, mas acima de tudo constitui um processo significativo que é compartilhado por Sujeitos, iguais entre si, numa relação também de igualdade. A comunicação deve ser vivida pelos seres humanos como vocação humana. Em outras palavras, a comunicação deve ser vivida em sua dimensão política.

A.3.2 A dimensão política

A dimensão política da comunicação aparece de forma mais articulada na *Pedagogia do Oprimido* no contexto da discussão sobre a dialogicidade e a ação cultural. A comunicação é definida como sendo

um “encontro entre homens, mediados pela palavra, a fim de dar nome ao mundo”. Recorrendo ao mito bíblico do Gênesis, Freire explicita suas raízes religiosas e introduz a ideia de “dizer a palavra verdadeira” ou “dar nome ao mundo” enquanto dimensão política específica do diálogo.

Ao analisar o diálogo como fenômeno humano, a *palavra* surge como “essência do próprio diálogo”, porém, sustenta Freire, a *palavra* é algo mais que um instrumento que torna possível o diálogo. Buscando seus elementos constitutivos, ele encontra duas dimensões – a reflexão e a ação – “numa interação tão profunda que se uma é sacrificada, ainda que em parte, a outra sofre imediatamente”. As consequências são, então, o *verbalismo* – o sacrifício da ação, ou o *ativismo* – o sacrifício da reflexão. Freire prossegue afirmando que “não há palavra verdadeira que não seja ao mesmo tempo práxis. Assim, dizer a palavra verdadeira é transformar o mundo” (1977a, p. 91).

Freire também se utiliza da noção de “dizer a palavra verdadeira” em relação ao processo sócio-histórico em que são gerados o pensamento e a linguagem. Para ele, “pensamento e linguagem, na medida em que constituem uma totalidade, estão sempre referidos à realidade do sujeito que pensa. O autêntico pensamento-linguagem é gerado na relação dialética entre o sujeito e sua realidade histórica e cultural concreta”. Desse modo, no caso das sociedades “dependentes” ou “alienadas culturalmente”, o próprio pensamento-linguagem encontra-se alienado porque “dissociado da ação implicada pelo pensamento autêntico”. Isso gera somente “*palavras falsas*”, e não “*palavras verdadeiras*”. Freire prossegue argumentando que o tema fundamental do “Terceiro Mundo”⁷ consiste exatamente na “conquista de seu direito à voz, o direito de

7. A expressão “Terceiro Mundo” surgiu durante a reunião de países asiáticos e africanos emancipados da colonização europeia, na Conferência de Bandung, realizada na Indonésia, em 1955. Ao longo da Guerra Fria, passou a identificar os países que não eram alinhados nem aos Estados Unidos, nem à União Soviética. Posteriormente a expressão foi substituída por países “subdesenvolvidos” ou “em desenvolvimento” ou “emergentes”. Para Freire, todavia, “o conceito de Terceiro Mundo é ideológico e político e não geográfico. [...] O Terceiro Mundo é o mundo do silêncio, da opressão, da dependência, da exploração, da violência exercida pelas classes dominantes sobre as classes oprimidas” (1976a, p. 127).

pronunciar sua palavra”, acrescentando que o homem que “tem voz” é “um homem que é sujeito de suas próprias opções, um homem que projeta livremente o seu próprio destino” (1970b-1, p. 1-4, *passim*)⁸. Na sequência, Freire se mostra ainda mais explícito acerca do significado que atribui à ideia de dar nome ao mundo e, republicaneamente, fala em dizer a palavra como “direito humano primordial”:

Dizer a palavra (é) um ato humano que implica reflexão e ação. Como tal, trata-se de um direito humano primordial, e não privilégio de uns poucos. Dizer a palavra não é um ato verdadeiro a menos que esteja simultaneamente associado ao direito de autoexpressão e expressão do mundo, de criar e recriar, de decidir e escolher e, em última análise, de participar do processo histórico da sociedade⁹ (1970b, p. 12).

Para Freire, a dimensão política da comunicação/diálogo – a transformação do mundo ao se lhe dar nome, pronunciá-lo – é inerente à própria natureza humana. À luz dessa realidade, argumenta:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é **pronunciar** o mundo, é modificá-lo. O mundo **pronunciado**, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos **pronunciantes**, a exigir deles novo **pronunciar** (1977a, p. 92; grifos do autor).

Resumindo: ao afirmar que a comunicação significa coparticipação dos Sujeitos no ato de pensar; que o conhecimento é construído através das relações entre os seres humanos e o mundo; que o

8. Esta citação está na “Introduction” de Freire à monografia “Cultural Action for Freedom” in *Harvard Educational Review* (Monograph Series nº 1, 1970), que não foi publicada em português.

9. Esta é a tradução do original em inglês. Na versão brasileira, a parte final do mesmo texto está ligeiramente modificada. (FREIRE, 1976^a, p. 49).

objeto de conhecimento não pode se constituir no termo exclusivo do pensamento, mas, de fato, é seu mediador; que a comunicação é uma interação entre Sujeitos, iguais e criativos, necessariamente fundada no *diálogo*; que a palavra constitui a essência do diálogo e a “palavra verdadeira” é práxis comprometida com a justiça e a transformação social; Freire define a comunicação como a situação social em que as pessoas criam conhecimento *juntas*, transformando e humanizando o mundo. Vale dizer, **a verdadeira comunicação será sempre uma comunicação libertadora.**

Na feliz síntese de Ana Maria Araújo Freire (2015, p. 13):

Partindo [...] da análise semântica das palavras, dialogando com elas, (Paulo) entendeu, na contramão da História, que extensão implicando transmissão, transferência, invasão e manipulação era não só diferente, mas antagônica da comunicação. Esta é coparticipação dos sujeitos em torno do objeto que buscam conhecer, quando buscam humanizar-se. A extensão está dentro dos padrões autoritários da verticalidade do mando, enquanto a comunicação se caracteriza pela horizontalidade do diálogo amoroso epistemológico. Uma ordena de cima para baixo, anulando a capacidade de pensar e de decidir de quem fica obrigado(a) a simplesmente obedecer. A outra chama ao diálogo e ao entendimento da relação de equidade entre quem está envolvido(a) na questão, possibilitando o pensar, o decidir e o aprender. Uma arranca a humanidade do outro e da outra, assim impossibilitando que se façam sujeitos transformadores do mundo aeticamente feio e injusto. A outra dá margem à inventividade, à recriação, à humanização. Uma despolitiza. A outra politiza. Uma trabalha pela incomunicabilidade, pela mudez, pela opressão e pela dominação. A outra reforça a relação social de igualdade de oportunidades e de direitos, não esquecendo os deveres. Uma oprime. A outra liberta.

B. ESCRITOS POSTERIORES DE FREIRE

Depois de *Extensão ou Comunicação?* (original de 1968), *Pedagogia do Oprimido* (original de 1967/68) e outros textos do mesmo

período, Freire não mais tratou conceitualmente o tema da comunicação. Ainda na *Pedagogia do Oprimido*, quando discute “a conquista” como uma das características da teoria da ação antidialógica, Freire diz que a “aproximação” com as massas para mantê-las alienadas “não pode ser feita pela comunicação, se faz pelos comunicados, pelos depósitos dos mitos indispensáveis à manutenção do *status quo*”. Ele considera que os “meios de comunicação” são os canais de propaganda organizada que levam às massas populares os mitos necessários à sua conquista, “como se o depósito deste conteúdo alienante nelas fosse realmente comunicação” (1977a, p. 163-164, *passim*).

Registro três outras ocasiões emblemáticas em que Freire faz referência a formas tecnologicamente mediadas de comunicação, em particular à televisão, duas delas respondendo a perguntas a ele formuladas.

A primeira está no “livro dialogado” com Sérgio Guimarães, *Sobre a Educação*, volume 2 (1984, p. 40):

Sérgio: [...] A gente vê que, nos seus vários livros, você não chegou a discutir propriamente as questões [dos meios de comunicação]. Por quê?

Freire: Exatamente porque nunca me senti competente, a não ser do ponto de vista de uma apreciação global. Se me perguntas: ‘Paulo, o que é que você acha da televisão?’, eu te respondo: para mim, a televisão não pode ser compreendida em si. Ela não é um instrumento puramente técnico, o uso dela é político. E sou capaz também de fazer algumas propostas com relação ao uso da televisão. Mas, mesmo quando não venho tratando desses chamados meios de comunicação em trabalhos meus anteriores, mesmo quando não falo diretamente sobre eles, eu os considero, por exemplo, dentro do horizonte geral da teoria do conhecimento que venho desenvolvendo nos meus trabalhos sobre educação. Não os trato diretamente, no sentido de que eles não são objeto de um estudo técnico, cientificamente válido. [...] Não me sinto um especialista em torno desse tema. Eu o abordo em linhas gerais (grifos nossos).

A segunda passagem está em longa entrevista que Freire concede a Sonia Breccia, no programa “Hoy por Hoy”, do Canal 5, a TV estatal uruguaia, em junho de 1989. Fiz uma seleção editada de alguns trechos representativos de sua transcrição que aparece em *Pedagogia do Compromisso* (2008, p. 127-139).

Entrevistadora: Como a TV é utilizada no seu país e como o senhor pensa que ela poderia ser utilizada? O senhor gosta de TV? A TV tem ou não um papel (no processo) de mudança?

Freire: Procuo ser um homem e um educador do meu tempo. Não posso compreender como um educador deste tempo pode negar a TV, negar o vídeo, negar a computação, negar o rádio [...]. Adoraria trabalhar na TV, provavelmente teria que aprender muito porque não sei nada sobre isso [...]. Acredito que este mundo de ilusão é fascinante, mas se existe um mundo de ilusão que é profundamente real é este. [...] Através do imaginário, vocês tocam o real. Existe uma relação enorme entre o imaginário e o real, o concreto. Entretanto, para este trabalho na TV, é preciso saber que não existe TV neutra. Um meio de comunicação como este não pode deixar de ser eminentemente político e ideológico. [...]. Provavelmente, se eu trabalhasse em Montevideu permanentemente, não teria quatro programas como este. Não por sua causa, mas por causa das forças político-ideológicas que estão por trás da TV, por trás das câmeras.

Entrevistadora: O senhor confia tanto na importância do meio, na inteligência das pessoas e na sua capacidade de transmitir para saber que [...], por cima dos interesses particulares [...], existe um entrevistado e uma inteligência popular que podem ultrapassar (esses interesses)?

Freire: Eu acredito que existe, eu aposto nisso, como educador e como político. [...] E meu sonho é que um dia a TV trate o povo com decência. Você sabe que me irritam profundamente as pessoas que fazem de maneira “científica”, neutra, que trabalham na organização dos noticiários. Às vezes parece que não sabem o que estão fazendo. Juntam um monte de notí-

cias do mundo inteiro e as “pulverizam”. [...] Isso é sabedoria ideológica e política da classe dominante e isto acontece no mundo inteiro, não só no Brasil.

Entrevistadora: O senhor pensa que a TV é todo-poderosa, de tal maneira que faz os homens menos livres e nos “vendem” o candidato ou a fórmula que querem?

Freire: Não, não é assim. Acredito que é um poder inegável, indiscutível, mas não tão potente como se pensava. [...] A TV é um extraordinário meio de comunicação, mas é preciso que ensinemos, que aprendamos a vê-la com criticidade. [...] O fundamental é lutar para que este meio seja mais ético, que esteja mais a serviço dos explorados, dos dominados e para isso temos que mudar a própria sociedade e ao mudar a sociedade a questão ética e política que se propõe é não perpetuar neste meio de comunicação o gosto pela preservação, pelo *status quo*. Ou seja, em uma sociedade diferente, colocar este meio a serviço de torná-lo diferente: mais vivo e mais criativo.

E a terceira aparece em um dos últimos escritos de Freire, *Pedagogia da Autonomia* (1997), quando trata da necessidade de “desocultar verdades escondidas” na mídia (p. 157-158):

Pensar em televisão ou na mídia em geral nos põe o problema da comunicação [de massa], processo impossível de ser neutro. Na verdade, toda comunicação [de massa] é comunicação de algo, feita de certa maneira em favor ou na defesa, sutil ou explícita, de algum ideal contra algo e contra alguém, nem sempre claramente referido. Daí também o papel apurado que joga a ideologia na comunicação [de massa], ocultando verdades, mas também a própria ideologização do processo comunicativo. Seria uma santa ingenuidade esperar de uma emissora de televisão do grupo do poder dominante que, noticiando uma greve de metalúrgicos, dissesse que seu comentário se funda nos interesses patronais. Pelo contrário, seu discurso

se esforça para convencer que sua análise da greve leva em consideração os interesses da nação. Não podemos nos pôr diante de um aparelho de televisão “entregues” ou “disponíveis” ao que vier. [...] A postura crítica e desperta nos momentos necessários não pode faltar. [...] Para enfrentar o ardil ideológico de que se acha envolvida a mensagem [do poder dominante] na mídia [...] nossa mente ou nossa curiosidade teria que funcionar epistemologicamente todo o tempo. E isso não é fácil.

Em resumo: O que se observa nas citações acima é que Freire reconhece o imenso poder dos meios de comunicação de massa para a criação do imaginário coletivo; seu poder de difundir os mitos que mantêm as massas alienadas; a impossibilidade de serem neutros; o imenso poder político e ideológico, em particular da televisão. Por outro lado, não perde a crença na capacidade de mulheres e homens educados para lidar criticamente com os meios. Acima de tudo, Freire remete os leitores e leitoras para suas reflexões anteriores sobre a teoria do conhecimento e para a necessidade de se pensar “epistemologicamente”, vale dizer, considerar a matriz dialógica como referência normativa para o processo de comunicação, seja ela mediada tecnologicamente ou não.

C. O QUE PENSAM ESTUDIOSOS BRASILEIROS?

No ensaio “A Pesquisa em Comunicação na América Latina”, ao identificar o que chama de “pais fundadores”, Christa Berger menciona levantamento realizado entre 50 pesquisadores da região, em 1992. O estudo aponta Paulo Freire como uma das cinco principais influências teóricas deste campo de estudo. Freire é lembrado por seu ensaio *Extensão ou Comunicação?*, no qual “está contida a crítica principal aos meios de comunicação de massa: de consistirem em meros instrumentos de transmissão, de tratarem os destinatários como receptores passivos e de impossibilitarem relações dialógicas”. Da mes-

ma forma, autores amplamente reconhecidos e com vasta produção no campo, como o belga Armand Mattelart – com experiência histórica no Chile dos anos 1960 e 70 – e o espanhol/colombiano Jesus Martin Barbero, reconhecem a contribuição de Freire na construção de suas perspectivas teóricas (BERGER, 2001, p. 241-277).

Denise Cogo (1999, p. 29-36), por outro lado, descreve a presença ativa das ideias de Freire em três áreas: os estudos e a prática da comunicação rural; a comunicação alternativa e/ou popular e os estudos culturais, nas vertentes de pesquisa sobre o receptor ativo e a leitura crítica da mídia.

Com relação à comunicação alternativa e/ou popular e comunitária, vale registrar a pesquisa recente de Cícilia Peruzzo (2017) que, depois de acompanhar a prática de diferentes organizações comunitárias e movimentos populares em três estados brasileiros – Paraíba, Paraná e São Paulo –, afirma:

Paulo Freire [...] contribuiu muito na formulação de conceitos e nas práticas de comunicação popular, alternativa e comunitária – ou horizontal, participativa – na América Latina. Muitos autores latino-americanos que tratam dessa comunicação, bem como da comunicação para o desenvolvimento e mudança social e das relações entre Educação e Comunicação, se fundamentam em concepções de Paulo Freire ou, pelo menos, partiram de suas ideias. As práticas sociais, por sua vez, ecoam em diferentes regiões e experiências, os princípios do diálogo, do protagonismo popular, da participação horizontal, da criticidade e de educação emancipadora, principalmente, em se tratando da educação não formal e informal. [...] Os conceitos da comunicação popular e comunitária e suas denominações derivadas, trazem em seu âmago alguns dos princípios da educação libertadora de Paulo Freire, os quais podem ser percebidos em estudiosos dessa vertente comunicacional, a exemplo de Mário Kaplún, Luis Ramiro Beltrán, Daniel Prieto Castillo, Juan Diaz Bordenave, Alfonso Gumucio Dagron, Rosa Maria Alfaro, Regina Festa, a

própria autora e muitos outros. Também é comum que as lideranças e militantes levem adiante essas proposições colocando em prática os referidos princípios (PERUZZO, 2017, p. 8-9).

Por outro lado, considerando que Freire foi o precursor do diálogo crítico, mais ou menos explícito, com as nascentes tradições dos *estudos culturais* norte-americana e inglesa, personificadas, à época, em James W. Carey (1934-2006) e Raymond Williams (1921-1988)¹⁰, merecem registro as ponderações de Cogo sobre sua importância fundadora para esta tradição na América Latina. Afirma ela:

A obra de Paulo Freire ajuda a consolidar as bases para o entendimento das inter-relações entre comunicação, educação e cultura, cujos desdobramentos refletem-se, mais tarde, no desenvolvimento de uma vertente denominada de estudos culturais e comunicação. Herdeira dos estudos culturais ingleses, essa vertente encontra sua especificidade no contexto latino-americano a partir do final da década de 1980 através de investigadores como o colombiano Jesus Martin-Barbero e os mexicanos (*sic*) Nestor Garcia Canclini e Guillermo Orozco Gómez, cujas reflexões apontam para a construção de uma trajetória comum: a compreensão da comunicação no marco do processo das culturas em que a compreensão do fenômeno comunicativo não se esgota em conceitos e critérios como canais, meios, códigos, mensagens, informação. O entendimento da comunicação é reorientado a uma revalorização do universo cultural e do cotidiano dos sujeitos como mediadores dos sentidos produzidos no campo da recepção das mensagens difundidas pelos meios massivos de comunicação (COGO, 1999, p. 3).

Outro autor que destaca o potencial da obra de Freire para os estudos de comunicação é Eduardo Meditsch. Em instigante artigo publicado em 2008, ele chama a atenção para o compromisso de Freire com a prática:

10. Para uma discussão destas questões cf. Lima, 2015, especialmente o capítulo IV.

O pensamento de Paulo Freire não era limitado por esta ou aquela escola teórica em que, eventualmente, se apoiava: seu compromisso primeiro era com a vida real, com a realidade humana que procurava compreender para transformar ou, numa palavra, com a prática (MEDITSCH, 2008, p. 3).

Tanto Cogo quanto Meditsch, no entanto, lembram não só as leituras reducionistas e o aprisionamento “no jogo dos conceitos praticado no meio acadêmico”, como “a débil apropriação” que se faz da obra freireana nos estudos de comunicação. Meditsch, em cáustico diagnóstico sobre o campo de estudos em nosso país, afirma que foi exatamente o primado fundamental da *prática* que provocou o distanciamento de Freire:

Os “práticos” nunca se deram conta do potencial da teoria freireana para aperfeiçoar as suas práticas, e a grande maioria nem tomou conhecimento de suas ideias, a não ser por orelhas de livro. Por sua vez, os “teóricos” que leram além das orelhas jamais se sentiram compromissados a aplicar as ideias de Freire nas práticas midiáticas, não apenas por ignorarem solenemente estas práticas, mas também por sentirem um profundo desprezo por elas. Para estes, a prática de que falavam Marx e Freire era apenas mais um conceito a enriquecer sua bagagem teórica, ou era uma prática tão idealizada que se recusava a admitir como legítima a realidade com que “os práticos” se relacionavam. Desta forma, as ideias de Freire, quando levadas em conta em nossa área, foram confinadas ao “balé de conceitos” da comunicologia e “domesticadas” pela lógica acadêmica que seu autor sempre condenou. A sua aplicação no desenvolvimento das práticas da comunicação foi abortada em nosso campo (MEDITSCH, 2008, p. 8).

Para além das observações de Meditsch, há também autores que consideram o pensamento de Freire um desserviço ao campo de

estudos da comunicação, sobretudo à busca teórica de um objeto de estudo específico da própria comunicação¹¹. Um destes autores descarta a eventual contribuição do “pedagogo” Freire e critica, de uma posição pretensamente “científica”, a sua inclusão entre os quatro “pais fundadores” de uma “escola latino-americana de comunicação”, cuja existência não reconhece. Afirma:

A teoria foi, e em grande medida continua sendo, o grande ponto fraco da produção latino-americana – de onde o paradoxo de classificá-la como uma escola. Uma prova disso é que autores de outras disciplinas frequentemente são apontados como pais fundadores ou como os grandes teóricos de nossa área. Paulo Freire, por exemplo, bastante reconhecido como pedagogo, acaba se tornando um dos quatro principais teóricos latino-americanos da comunicação, ainda que a real contribuição deste autor seja bastante discutível: sua visão humanista e filosófica da comunicação se deixa melhor expressar em uma teologia que toma o amor divino como fundamento e critério último da comunicação. Claro que isto só pode se dar com a entrada em cena de um conceito de comunicação com abrangência estratosférica e pouco propício à discussão científica (MARTINO, 2007, p. 107-108).

As observações acima de Berger, Cogo, Peruzzo e Meditsch, além de outras de importantes autores por eles(as) citados, respondem afirmativamente à questão se Freire, afinal, teria alguma contribuição a oferecer ao campo da comunicação nos nossos dias. Não se examina aqui todos os autores que se referem a Freire, mas são raros os que argumentam de forma contrária.

11. Ao contrário da defesa de uma inocente “pureza epistemológica” para o campo de estudos da comunicação, Stuart Hall argumentou em seu “Ideology and Communication Theory”, sobre a inevitabilidade da articulação teórica da comunicação acontecer no campo regional “*das estruturas e práticas sociais*” (Cf. Lima, 2015a, p. 103-133).

D. CONTRIBUIÇÕES DE FREIRE

De forma complementar e apenas indicativa, é ainda possível sugerir pelo menos cinco áreas específicas dos estudos de comunicação para as quais certamente Freire teria algo relevante a dizer.

D.1 Comunicação libertadora versus extensão rural

Escrito há mais de 50 anos, muito antes da chamada “revolução verde” e do *boom* do agronegócio, *Extensão ou Comunicação?* continua sendo uma referência crítica metodológica para os serviços de “extensão” rural. Freire considera o “extensionista” como agrônomo-educador e desvela a inviabilidade gnosiológica da “extensão” como forma de conhecimento. Propõe, então, a substituição da “extensão” pela comunicação dialógica libertadora no processo de mudanças estruturais desencadeadas pela reforma agrária. A perspectiva freireana, além de referência normativa, é adotada, sobretudo, na agricultura familiar (cf. DAMBRÓS & ARL).

Vale registrar que Freire faz sua crítica à extensão rural a partir da análise semântica do termo extensão e da teoria do conhecimento de Eduardo Nicol que, para além das relações gnosiológica, lógica e histórica, inclui a relação dialógica como condição para o conhecimento. Não há em *Extensão ou Comunicação?* referência a autores da teoria da difusão de inovações (em especial ao trabalho de Everett Rogers) que, à época, davam sustentação a essa perspectiva nos estudos de comunicação rural e comunicação para o desenvolvimento

A crítica de Freire à “extensão” o colocou também no campo de autores que, por outras vias, partem da oposição conceitual entre os dois polos de significação da palavra comunicação – compartilhar, ter em comum *versus* transmitir – optando pelo significado da raiz etimológica da palavra (do Latim, *communis, communicationem*). Essa opção deu origem, por exemplo, à tradição liderada por James W. Carey, nos Estados Unidos, da “comunicação como cultura” e se coloca nos fundamentos dos estudos culturais (cf. CAREY).

D. 2 Comunicação como diálogo

Freire é o principal representante contemporâneo da tradição teórica da *comunicação como diálogo* (em oposição à *comunicação como monólogo*). É o que sustenta Clifford Christians, um dos mais importantes pesquisadores dessa tradição nos Estados Unidos (CHRISTIANS, 1988 e 1991).

Ainda em 2001 escrevi: se até recentemente esse modelo parecia inadequado para qualquer tipo de aplicação no contexto da chamada “comunicação de massa”, unidirecional e centralizada, hoje a nova mídia reabre as possibilidades de um processo dialógico mediado pela tecnologia. [...] O modelo normativo construído por Freire ganha atualidade e passa a servir de ideal para a realização plena da comunicação humana em todos os seus níveis (LIMA, 2012, p. 53).

A tradição da *comunicação como diálogo* ganha renovada importância diante da possibilidade de interação permanente e *on-line* no ato mesmo da comunicação. Freire teorizou ética e normativamente a comunicação interativa antes da revolução digital, vale dizer, antes da internet e de suas redes sociais. Como fez o próprio Freire, devemos nos remeter às suas reflexões sobre a teoria do conhecimento, fundante para o conceito de comunicação como diálogo. Lá encontraremos uma referência ética e normativa revitalizada, criativa e desafiadora de imensa valia para pensar as novas tecnologias de comunicação e as políticas públicas necessárias e adequadas à sua complexa regulação democrática.

D.3 Comunicação e liberdade (libertação)

A concepção implícita de liberdade na definição dialógica de comunicação elaborada por Freire é constitutiva de uma cidadania ativa que equaciona autogoverno com participação política, contrariamente à liberdade negativa do liberalismo clássico. A liberdade não antecede à política, mas se constrói a partir dela. A educação (co-

municação) deve ser uma prática da liberdade. Ter voz e manifestá-la publicamente, em igualdade de condições com qualquer outra cidadã ou cidadão é condição necessária ao processo democrático. O sujeito-cidadão constitui o eixo principal da vida pública democrática.

Falando em seminário sobre alfabetização e cidadania, realizado em Maceió, Sergipe, em novembro de 1990, Freire (2001, p.130-131) afirmou:

Ser cidadão passa pela participação popular, pela voz. Quando digo voz não é abrir a boca e falar, recitar. A voz é um direito de perguntar, criticar, de sugerir. Ter voz é isso. Ter voz é ser presença crítica na história. Ter voz é estar presente, não ser presente.

Esse aspecto “republicano” do pensamento de Freire não passou despercebido ao renomado historiador da imprensa, Michael Schudson. Em seu famoso *Descobrimo a Notícia – Uma história social dos jornais nos Estados Unidos* (2010), ao discutir as explicações correntes sobre a “revolução” ocorrida no jornalismo estadunidense a partir da década de 1930 do século XIX, Schudson recorre a Freire para contestar “o argumento da alfabetização” (p. 48-52)¹². Apesar de admitir, por óbvio, que sem a alfabetização os jornais de grande circulação seriam inviáveis, ele questiona se o aumento da alfabetização seria em si um estímulo para a circulação dos jornais e afirma que existem boas razões para se duvidar disso. Schudson cita a passagem de Freire sobre o “direito de autoexpressão e expressão do mundo” (FREIRE, 1970b, p. 12) e continua argumentando “o que explicaria um aumento na alfabetização em uma sociedade letrada, seria uma extensão dos direitos políticos e econômicos ou, de modo mais amplo, uma extensão, a um número maior de in-

12. Agradeço ao professor Murilo C. Ramos (FAC-UnB) por haver chamado minha atenção para a citação de Freire por Schudson.

divíduos, da consciência de que eles são atores da história” (p. 50) para, em seguida, acrescentar ainda a importância de “toda a gama de mudanças sociais, muitas delas políticas, que possibilitam às pessoas emergir daquilo que Freire denomina a ‘cultura do silêncio’ (p. 52) para, então, concluir que “a alfabetização é uma condição necessária, mas insuficiente, para o crescimento da circulação de jornais” (p. 52).

D. 4 Comunicação e direitos humanos

As ideias de Freire constituem a base teórica para a positivação da *comunicação como direito humano fundamental*.

O direito à comunicação perpassa as três dimensões da cidadania liberal definidas por T. H. Marshall, em seu clássico *Cidadania, classe social e status* (original de 1949, publicado no Brasil em 1967), cada uma delas fundada em um princípio e uma base institucional distintos. Na verdade, contrariando a lógica liberal, o direito à comunicação se constitui, ao mesmo tempo, em: direito *civil* – liberdade individual de expressão; direito *político* – através do direito à informação; e direito *social* – através do direito a uma política pública garantidora do acesso do cidadão às diferentes formas de comunicação mediadas tecnologicamente.

A necessidade do desenvolvimento e da positivação de um direito à comunicação foi identificada há mais de 50 anos pelo francês Jean D’Arcy, quando diretor de serviços audiovisuais e de rádio do Departamento de Informações Públicas das Nações Unidas, em 1969. Naquela época, ele afirmava:

Virá o tempo em que a Declaração Universal dos Direitos Humanos terá de abarcar um direito mais amplo que o direito humano à informação, estabelecido pela primeira vez vinte e um anos atrás no Artigo 19. Trata-se do **direito do homem de se comunicar** (FISHER, 1984, p. 26).

Onze anos depois, o famoso Relatório MacBride, publicado pela UNESCO (original 1980; 1983, p. 287-291), reconhecia pioneiramente o direito à comunicação. Diz o Relatório:

Hoje em dia se considera que a comunicação é um aspecto dos direitos humanos. Mas esse direito é cada vez mais concebido como o **direito de comunicar**, passando-se por cima do **direito de receber comunicação ou de ser informado**. Acredita-se que a comunicação seja um processo bi-direcional, cujos participantes – individuais ou coletivos – mantêm um diálogo democrático e equilibrado. Essa ideia de diálogo, contraposta à de monólogo, é a própria base de muitas das ideias atuais que levam ao reconhecimento de novos direitos humanos. O direito à comunicação constitui um prolongamento lógico do progresso constante em direção à liberdade e à democracia.

Tanto a proposta de D’Arcy como o Relatório MacBride, na verdade, assumiam e consagravam a perspectiva “dialógica” da comunicação que já havia sido elaborada por Freire, do ponto de vista conceitual, em *Extensão ou comunicação?* (1968). A comunicação como característica da natureza humana, coparticipação de sujeitos iguais que se relacionam dialogicamente em torno do objeto que querem conhecer e, ao mesmo tempo, transformam o mundo no contexto da ação cultural libertadora.

Desde o final da década de 1960 (como já citado), Freire afirmava que dizer a palavra, ter voz, se autoexpressar constituía um “direito humano primordial”. Vale repetir:

Dizer a palavra (é) um ato humano que implica reflexão e ação. Como tal, trata-se de um **direito humano primordial**, e não privilégio de uns poucos. Dizer a palavra não é um ato verdadeiro a menos que esteja simultaneamente associado ao **direito** de autoexpressão e expressão do mundo, de

criar e recriar, de decidir e escolher e, em última análise, de participar do processo histórico da sociedade (FREIRE, 1970b, p. 12, negrito acrescido).

A comunicação é necessariamente dialógica, de “mão dupla”, abrigando, ao mesmo tempo, os direitos de informar e ser informado e o direito de acesso aos meios tecnológicos necessários à plena liberdade de expressão¹³.

D.5 Comunicação e cultura do silêncio¹⁴

Existe um enorme potencial analítico em conceitos elaborados por Freire que não foram ainda plenamente explorados. Um exemplo eloquente é o conceito de “cultura do silêncio” – a cultura que hospeda aqueles que não têm voz – e o seu corolário, *políticas de silenciamento*.

A relação entre comunicação e cultura se dá em Freire de maneira bastante simples: não há possibilidade de comunicação na “cultura do silêncio”. Nela predomina o mutismo da opressão. A ação cultural, isto é, o processo consciente de luta pela libertação humana, assumido por mulheres e homens que são sujeitos de sua própria História, é o espaço da comunicação dialógica, geradora de conhecimento novo e de transformação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do desafio concreto que emerge de sua prática com camponeses no processo de reforma agrária no Chile, dos anos 1960, Freire faz uma crítica rigorosa da “extensão rural”. Desenvolve, então, a alternativa teórica e prática da comunicação dialógica humanizadora e libertadora. Ela se situa no polo oposto da comunicação

13 A perspectiva freireana é descrita e elaborada por Pedrinho Guareschi em seu *O Direito Humano à Comunicação: Pela Democratização da mídia* (2013).

14. Ver o capítulo 5, a seguir.

como “transmissão” e se funda na crença do ser humano como sujeito criador e transformador do mundo, e em uma teoria gnosiológica na qual, sem o diálogo (comunicação) entre iguais, não se produz conhecimento. A comunicação passa a ser, por definição, necessariamente política e libertadora.

Embora existam críticas pontuais ao pensamento de Freire, ele influenciou e, continua a influenciar, importantes pesquisadores da comunicação no Brasil e no exterior, inclusive formuladores, em organismos multilaterais, da perspectiva da comunicação como direito humano fundamental.

A proposta de uma comunicação libertadora freireana, alongamento de todo um pensamento e uma práxis voltados para a “prática da liberdade”, continua oferecendo uma alternativa desafiadora para o campo de estudos da comunicação, sobretudo como referência normativa e ética nas circunstâncias históricas destes tempos dominados pela interatividade virtual, tornada possível pela revolução digital e pela internet.

CAPÍTULO 5

CULTURA DO SILÊNCIO

O conceito de *cultura do silêncio* emerge na obra de Paulo Freire como resultado da busca permanente pelas razões históricas que têm levado enormes contingentes de mulheres e homens – inicialmente na sociedade brasileira, depois na latino-americana e, ao cabo, no chamado Primeiro Mundo – a nascer, viver e, sobretudo, permanecer na condição de oprimidos, emudecidos, sem ter sua voz ouvida e excluídos de decisões que dizem respeito à construção de regras determinantes de suas próprias vidas.

Um testemunho de Freire quando trabalhava para o Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria (ICIRA) do Chile, em 1968, expressa bem as circunstâncias que o levaram a falar, primeiro em *mutismo* e, depois, em *cultura do silêncio*:

Quanto mais observamos as formas de comportar-se e de pensar de nossos camponeses, mais parece que podemos concluir que, em certas áreas (em maior ou menor grau) eles se encontram de tal forma próximos ao mundo natural, que se sentem mais como parte dele, do que como seus transformadores. Entre eles e seu mundo natural (e também, e necessariamente cultural) há um forte “cordão umbilical” que os liga. (Eles) se confundem com o mundo natural (FREIRE, 1971a, p. 32).

Embora nunca tenha escrito um texto específico sobre o que vem a ser *cultura do silêncio*, Freire considerava a superação dela, através da *ação cultural para a liberdade* – que possibilita a tomada de consciência de mulheres e homens como sujeitos de seu próprio destino, capazes de criar cultura e transformar o mundo – um primeiro passo indispensável para a plena realização humana, vale dizer, para a sua libertação.

Este capítulo pretende reconstruir o percurso de elaboração do conceito de *cultura do silêncio* ao longo da obra de Freire, recuperando seu contexto intelectual e seus elementos constitutivos fundamentais. Indicaremos algumas das múltiplas formas de *silenciamento* que sobrevivem historicamente, perpetuando a *cultura do silêncio*. Ao final, retornaremos aos diagnósticos, às recomendações e à esperança de Freire.

A. AS ORIGENS DO CONCEITO DE CULTURA DO SILÊNCIO

Onde Freire encontrou inspiração para elaborar o conceito de *cultura do silêncio*? Quais foram suas referências originais? A resposta a estas perguntas nos leva a um padre jesuíta do século XVII, mediado por um historiador inglês do século XVIII e por um desconhecido escritor brasileiro da metade do século XX.

A.1 Padre Antonio Vieira: a fonte de Southey e Berlinck

O poeta, ensaísta e historiador Robert Southey (1774-1843), nascido em Bristol, na Inglaterra, nunca esteve no Brasil, mas valeu-se da preciosa biblioteca organizada por seu tio, pastor anglicano da comunidade inglesa em Lisboa, e escreveu a primeira história publicada do nosso país que abrange o período colonial do “descobrimento” até a transferência da Corte portuguesa em 1808. A *História do Brasil*, originalmente publicada em inglês, em três volumes (1810, 1817 e 1819), teve sua primeira edição em português em 1862 e continua sendo um documento imprescindível sobre os primeiros três séculos

de formação da sociedade brasileira¹. Em boa parte do volume I, Southey trata do período da invasão holandesa no nordeste brasileiro e da longa e sofrida guerra para expulsão dos comandados do Conde Maurício de Nassau. Ao final do extenso capítulo XVII, relata a chegada à Bahia do Marques de Monte Alvão, indicado vice-rei em 1640, ano em que a dinastia dos Bragança iria retomar da Espanha o controle de Portugal, submetido à União Ibérica desde 1580.

Para descrever a situação em que se encontrava o Brasil neste período, Southey recorre ao pregador jesuíta Padre Antonio Vieira (1608-1697), que saúda o vice-rei com um de seus famosos sermões, o da Visitação de Nossa Senhora, proferido no dia 2 de julho de 1640². Vieira faz uma denúncia veemente da incompetência dos comandantes da guerra contra os invasores holandeses, diz que a justiça não tem sido feita porque os deixa sem punição e denuncia a administração da colônia pela prática permanente de corrupção. Ademais, aqueles, como ele próprio, que tentavam denunciar a situação ao Reino, não eram ouvidos, tinham suas vozes bloqueadas ou, muitas vezes, eram impedidos de falar.

O púlpito talvez fosse a única tribuna livre daquele período e Vieira aproveita-se sabiamente da festa do dia no calendário litúrgico da Igreja Católica para “pintar” ao vice-rei um quadro bastante sombrio da Terra de Santa Cruz³.

1. *A História da América Portuguesa, desde o ano de 1500 do seu descobrimento, até o de 1724*, escrita por Sebastião Rocha Pita, foi publicada em Portugal em 1730. Anterior à de Southey, cobre, no entanto, um período menor. Da mesma forma, a *História do Brasil* de Frei Vicente do Salvador, publicada entre 1886 e 1889, cobre o período de 1500 a 1627. Uma nova edição da *História do Brasil* de Southey, em três volumes, foi publicada pelas Edições Senado Federal, em 2010.

2. Existem dois sermões de Vieira identificados como da Visitação de Nossa Senhora. Citamos aqui o referido por Southey, Berlinck e Freire pregado em 1640. O outro é de 1638.

3. Vieira é fonte incontornável para quem estuda o Brasil e Portugal no século XVII. Todavia, não se ignora aqui o risco de anacronismo na sua leitura contemporânea como, aliás, vem sendo apontado por Alcir Pécora: “Há quem procure perceber em Vieira elementos que apontem para um Brasil independente, quando estamos falando de um jesuíta para quem a ideia de nacionalidade brasileira (a par da portuguesa) não fazia nenhum sentido – e acho que a repudiaria completamente se fosse pensada, coisa que não foi. Em sua época, nem havia o Brasil como entendemos hoje, sequer a mesma unidade territorial, já que eram dois estados, o Brasil e o Grão-Pará. Vieira viveu nos dois, mas sentindo-os sempre como parte do império português” (cf. PÉCORA, 2008). O que nos interessa, insisto, é recuperar a origem do *conceito de cultura* do silêncio em Freire.

O relato da Visitação de Nossa Senhora, logo após receber a “anunciação” de que seria mãe de Jesus, à sua prima Isabel, também grávida de seis meses e que dará à luz João Batista, está no capítulo 1 do Evangelho de Lucas. Vieira cita diretamente da Vulgata Latina, parte do versículo 44 – *Ut facta est salutationis tuae in auribus meis, exultavit in gaudio infans*⁴ – e prossegue:

Bem sabem os que sabem a língua latina, que esta palavra, *infans*, infante⁵, quer dizer o que não fala. Neste estado estava o menino Batista, quando a Senhora o visitou, e neste esteve o Brasil muitos anos, que foi, a meu ver, a maior ocasião de seus males. Como o doente não pode falar, toda a outra conjectura dificulta muito a medicina. Por isso Cristo nenhum enfermo curou com mais dificuldade, e em nenhum milagre gastou mais tempo, que em curar um endemoninhado mudo. O pior acidente que teve o Brasil em sua enfermidade foi o tolher-se lhe a fala: muitas vezes se quis queixar justamente, muitas vezes quis pedir o remédio de seus males, mas sempre lhe afogou as palavras na garganta, ou o respeito, ou a violência; e se alguma vez chegou algum gemido aos ouvidos de quem o devera remediar, chegaram também as vozes do poder, e venceram os clamores da razão (citado in SOUTHEY, 2010, v. 1, p. 567-568)⁶.

Primeiro, Vieira compara a situação do Brasil àquela de João Batista ainda no ventre de sua mãe: um *infans*, impedido de falar. Segundo, chama atenção para o fato de que um doente mudo dificulta o diagnóstico de sua doença pela medicina e, portanto, dificulta também sua própria cura. Além disso, lembra que o mi-

4. A íntegra do versículo 44, do capítulo 1, de Lucas, é: “*Ecce enim ut facta est vox salutationis tuae in auribus meis exultavit in gaudio infans in utero meo*”, isto é, “Logo que a tua saudação ressoou nos meus ouvidos, o menino pulou de alegria no meu ventre”.

5. Do Latim *infans, infantis*: que não fala, incapaz de falar, infantil; de *fari*, falar.

6. A íntegra do Sermão da Visitação de Nossa Senhora está em Vieira, 2015, Tomo II, v. VII, p. 81-100.

lagre mais difícil operado por Jesus foi exatamente a cura de um endemoninhado mudo⁷.

Para Vieira, portanto, o maior dos males do enfermo Brasil na primeira metade do século XVII era ter sido mantido sem fala, sem voz: “o pior acidente que teve o Brasil em sua enfermidade foi o to-lher-se lhe a fala”. Além disso, nas muitas vezes em que o Brasil tentara manifestar-se através dos “clamores da razão”, havia sido vencido pela violência e pelo poder.

Um século e meio depois de Southey, em livro pouco conhecido – *Fatores Adversos na Formação Brasileira* – E. L. Berlinck⁸ (1948) recorre igualmente ao Sermão da Visitação de Nossa Senhora (através da *História* de Southey). Para ele, Vieira “achava, apesar de estar no século XVII, que estas terras já deveriam conter representantes do povo para expressar as aspirações dos habitantes, e influir na marcha dos negócios públicos. Vontade de falar, de se queixar, havia, mas o regime de opressão que já se iniciara, impedia que a opinião pública se fizesse ouvir” (p. 89). Para Berlinck, a “opressão política” é um “mal endêmico” no Brasil, desde sempre.

A opressão política começou logo depois do governo de Mem de Sá [1558-1572]; atravessou o período da dominação espanhola e firmou-se definitivamente no reinado bragantino. A escola que se formou e perdurou por séculos, prosseguiu no Brasil Império, e tem refulgido na república em inúmeros atos de governos constitucionais ou não. Não há tradição colonial que tenha resistido tanto à ação corrosiva do tempo e ao progresso da humanidade quanto esta (p. 86).

7. Vieira se refere aqui a outra passagem de Lucas (cap. 11, 14) que diz “*Erat Jesus ejiciens daem-nium, et illud erat mutum*” (Jesus estava a expulsar um demônio que era mudo). Anos depois, ele dedica um sermão inteiro ao tema, embora direcionado especificamente à questão da vaidade humana. Cf. “Sermão do Demônio Mudo” (1651) in Vieira, 2015, Tomo II, Volume III, pp. 144-117.

8. Não se encontra referência a este autor e/ou ao seu livro na literatura acadêmica brasileira. Aparentemente trata-se do engenheiro civil carioca, radicado em São Paulo, Eudoro Lincoln Berlinck (1899-1976), ativo no setor de segurança do trabalho e prevenção de acidentes e nome de rua no Bairro do Butantã, na cidade de São Paulo.

Além disso, Berlinck compartilha de posição que viria a ser consensual entre os principais intérpretes de nossa história, isto é, a de que o Brasil era “um país sem povo”. Nesse sentido, escreve: “não se formara, como só depois da abolição da escravatura se formaria, uma classe que se poderia chamar de ‘povo’. Eram, ou senhores ou escravos” (p. 92).

A.2 Da *inexperiência democrática e do mutismo*

Na tese “Educação e Atualidade Brasileira” que escreveu para o concurso da cadeira de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas Artes de Pernambuco, em 1959, Freire antecipa muitas das observações que vão aparecer revistas e atualizadas, oito anos depois, em seu primeiro livro que traz o sugestivo título de *Educação como Prática da Liberdade*.

Freire parte de uma reflexão sobre a “inexperiência democrática” brasileira explicada pela interpretação – presente em Berlinck – de que o Brasil era “um país sem povo” (capítulo II). Para sustentar seu argumento, mobiliza vários autores clássicos brasileiros como Caio Prado Junior, Gilberto Freyre, Guerreiro Ramos, Nelson Werneck Sodré, Fernando Azevedo e Oliveira Viana.

Guerreiro Ramos, responsável pelo departamento de Sociologia do ISEB, também cita Vieira em seu *Condições Sociais do Poder Nacional*:

O que sociologicamente é relevante é assinalar que, durante o período de dominação dos fazendeiros, o Brasil foi um país sem povo. Mesmo a observadores desarmados de categorias sociológicas foi fácil fazer essa observação. Já na fase colonial, o padre Antonio Vieira dizia: ‘cada família é uma república’. E Simão de Vasconcelos confirmava: ‘nenhum homem nesta terra é republico’. O francês Louis Couty escrevia em 1882 que ‘o Brasil não tem povo’. Observação que Silvio Romero fez sua em 1907.

Outro estudioso seguro, Alberto Torres, declarava, em 1914, que no Brasil ‘a sociedade não chegou a constituir-se’. Não se pode duvidar que são perfeitamente exatas essas verificações (GUERREIRO RAMOS, 1957, p. 14-15).

Valendo-se de Oliveira Viana, Freire reafirma: “Nas circunstâncias de nossa colonização e de nosso povoamento [...] tudo nos leva a um fechamento extremamente individualista. ‘Cada família é uma república’, afirma Vieira, citado por Oliveira Viana” (1959, p. 69).

A observação de Vieira – “Cada família é uma república” – recorrente em diferentes intérpretes do Brasil, foi escrita em 1662 depois da expulsão dos jesuítas do Estado do Maranhão, no contexto de uma longa resposta às acusações feitas a eles pelo procurador Jorge de Sampaio Carvalho e dirigida ao rei Afonso VI⁹. Vieira explica as causas da opressão existente no estado do Maranhão e, entre elas, o “pouco governo com que se vive naquelas partes”. Cito o longo parágrafo:

A 3^a causa é o estilo ou pouco governo com que se vive naquelas partes, porque, exceto a cidade de São Luís do Maranhão, onde de poucos tempos para cá se corta carne algumas vezes, em todo o Estado não há açougue, nem ribeira, nem horta, nem tenda onde se vendam as coisas usuais para o comer ordinário, nem ainda um arrátel de açúcar, com se fazer na terra. E sendo que no Pará todos os caminhos são por água, não há em toda a cidade um barco ou canoa de aluguer para nenhuma passagem, de que tudo se segue, e vem a ser estilo de viver ordinário, que para um homem ter o pão da terra, há de ter roça, e para comer carne há de ter caçador, e para comer peixe, pescador, e para vestir roupa lavada, lavadeira, e para ir à missa, ou a qualquer parte, canoa e remeiros. E isto é o que precisamente têm os moradores mais pobres, tendo os de mais cabedal costureiras, fiandeiras,

9. O Padre Antonio Vieira foi Superior das Missões no Estado do Maranhão (desde 1654, Estado do Maranhão e Grão-Pará), entre 1653 e 1661, quando os jesuítas foram expulsos e ele retorna a Portugal.

rendeiras, teares e outros instrumentos e ofícios de mais fábrica, com que **cada família vem a ser uma república**; e os que não podem alcançar a tanto número de escravos, ou passam miseravelmente, ou, vendo-se no espelho dos demais, lhes parece que é miserável a sua vida (VIEIRA, 2015, Tomo IV, v. III, p. 244).

É no contexto deste “país sem povo”, “que nasceu e cresceu dentro de condições negativas às experiências democráticas” e “onde cada família vem a ser uma república”, que Freire vai também recorrer, em sua tese de 1959, ao Sermão da Visitação de Nossa Senhora de Vieira, através de várias citações do livro de Berlinck. A primeira delas, em nota de rodapé, no início do capítulo 2:

O Brasil nasceu e cresceu sem experiência do diálogo. Sem direito à “fala” autêntica. De cabeça baixa. Com receio da Coroa. Sem imprensa. Sem contatos. Sem escolas. São de Vieira, num de seus Sermões, citado em Berlinck, estas palavras: “Por isso Cristo nenhum enfermo curou com mais dificuldade e em nenhum milagre gastou mais tempo, que em curar um endemoniado mudo. O pior acidente que teve o Brasil em sua enfermidade, continua Vieira, foi o de tolher-se a fala” (FREIRE, 1959, nota de rodapé I, p. 82).

No mesmo capítulo, também pela primeira vez, Freire fala no “*mutismo brasileiro*”¹⁰ que é definido em nota específica:

Entendemos por mutismo brasileiro a posição meramente expectante do nosso homem diante do processo histórico nacional. Posição expectante que não se alterava em essência e só acidentalmente, com movimentos de turbulência. Cessados os movimentos de turbulência, a constante, mais uma vez era o mutismo, o alheamento à vida pública. [...] (1959, p. 83-84).

10. Álvaro Vieira Pinto (1956), isebiano de grande influência sobre Freire e por ele fartamente citado, também usa a palavra “mutismo” quando se refere ao “total mutismo das grandes massas ignorantes e apáticas” (p.11), mas não remete ao sentido original derivado de Vieira.

Alguns anos mais tarde, no *Educação como Prática da Liberdade* (1967), antes mesmo de retomar o tema da “inexperiência democrática”, Freire registra a “emergência” do povo na história do Brasil e afirma:

Se na imersão [o povo] era puramente espectador do processo [histórico], na emersão descruza os braços e renuncia à expectativa e exige a ingerência. Já não se satisfaz em assistir. Quer participar. A sua participação [...] ameaça as elites detentoras de privilégios. Agrupam-se então para defendê-los [...]. E, em nome da liberdade ‘ameaçada’, repelem a participação do povo. Defendem uma democracia *sui generis* em que o povo é um enfermo a quem se aplicam remédios. E sua enfermidade está precisamente em ter voz e participação. Toda vez que tente expressar-se livremente e pretenda participar é sinal de que continua enfermo, necessitando, assim, de mais ‘remédio’. A saúde, para esta estranha democracia, está no silêncio do povo, na sua quietude (1971c, p. 55).

Nesta passagem, o povo que estava imerso (ausente) da história, emerge. E a influência do jesuíta seiscentista se manifesta, mais uma vez, tanto na ideia de “enfermidade” quanto na ausência de voz, no silêncio do povo, como características de uma democracia *sui generis*.

O segundo capítulo do *Educação como Prática da Liberdade* é inteiramente dedicado à discussão da “inexperiência democrática”. Freire retoma, quase *ipsis litteris*, o argumento de sua tese de 1959, afirmando: “O Brasil nasceu e cresceu sem experiência de diálogo. De cabeça baixa, com receio da Coroa. Sem imprensa. Sem relações. Sem escolas. ‘Doente’. Sem fala autêntica” (1971c, nota de rodapé 28, p. 66).

Na sequência, cita o trecho completo do Sermão da Visitação de Nossa Senhora de Vieira, reproduzido em Berlinck. A partir daí, enfatiza a ausência de uma vida comunitária na experiência colonial brasileira.

Apoiando-se em Oliveira Vianna (1949), Freire compara a situação do Brasil com aquela das comunidades agrárias europeias (espanholas), nas quais, por meio da participação no poder local, o povo adquiriu uma vasta experiência política. Ele sustenta que “o Brasil nunca experimentou aquele senso de comunidade, de participação na solução de problemas comuns [...] senso que se ‘instala’ na consciência do povo e se transforma em sabedoria democrática” (1971c, p. 70-71).

Após analisar as consequências da herança colonial e da ausência de autogoverno no Brasil, Freire conclui seu argumento fazendo um conjunto de perguntas sobre os “fatores adversos” de nossa colonização. Questiona ele:

Onde buscarmos as condições de que tivesse emergido uma consciência popular democrática, permeável e crítica, sobre a qual se tivesse podido fundar autenticamente o mecanismo do estado democrático [...]? Na inexistência de instituições democráticas? Na ausência de circunstâncias para o diálogo em que surgimos, em que crescemos? (1971c, p. 79-80, *passim*).

Ao particularizar “a ausência de circunstâncias para o diálogo em que surgimos, em que crescemos”, Freire retoma o tema do *mutismo*, inspirado em Vieira e já citado na tese de 1959, e afirma que “as sociedades (como a brasileira) a que se nega o diálogo – comunicação – e, em seu lugar, se lhes oferecem comunicados [...] se fazem preponderantemente mudas. O mutismo não é propriamente inexistência de resposta. É a resposta a que falta teor marcadamente crítico” (1971c, p. 69).

E completa com este sombrio diagnóstico sobre o homem comum brasileiro:

Ao lado, posto à margem, sem direitos cívicos, estava o homem comum, irremediavelmente afastado de qualquer experiência de autogoverno. De dialogação. Constantemente submetido. “Protegido”. Capaz, na verdade,

de algazarra, que é a “voz” dos que se tornam “mudos” na constituição e crescimento de suas comunidades, quando ensaiam qualquer reação. Nunca, porém, capaz de voz autêntica. De opção (FREIRE, 1971c, p. 76).

Em 1968, depois de mais de quatro anos de trabalho junto a camponeses chilenos, Freire utiliza pela primeira vez a expressão *cultura do silêncio* referindo-se aos oprimidos do Brasil e de toda a América Latina.

A.3 Cultura do silêncio: a experiência chilena¹¹

O trabalho de Freire no ICIRA chileno, na década de 1960, colocou-o em estreito contato com os “campesinos”, em cujo ambiente cultural encontrou fortes semelhanças com aquele dos camponeses do Nordeste brasileiro. Ele teve a oportunidade de vivenciar diretamente as consequências tanto da colonização portuguesa, como da espanhola na América Latina.

Ainda em 1968, no Informe de Actividades do ICIRA, Freire retoma e amplia os horizontes conceituais do *mutismo* – agora, *cultura do silêncio* – para toda a América Latina.

Estamos convencidos – hoje, mais do que nunca – que aquilo que chamamos de cultura do silêncio, introjetada como “inconsciente coletivo” pelos camponeses, não pode ser transformada mecânica ou automaticamente pela mudança infraestrutural operada através do processo de reforma agrária. Esta cultura do silêncio, tão característica de nosso passado colonial, nutre-se e deita suas raízes no solo favorável da estrutura de propriedade da terra na América Latina. Histórica e culturalmente, esta cultura do silêncio assumiu a forma de uma ‘consciência camponesa’, ou na definição de Hegel, uma ‘consciência servil’ (1971b, p. 227-228)¹².

11. Um valioso ensaio sobre a produção intelectual de Freire no Chile está em Gajardo, 2021. Marcela Gajardo trabalhou com Freire no ICIRA.

12. O Informe de Actividades do Icira para 1968 está publicado como Anexo in Dewitt, 1971b.

Descrevendo o comportamento de camponeses chilenos que haviam se tornado “assentados” em áreas onde se fazia a reforma agrária e participavam de programas de alfabetização, Freire narra, em texto de 1969, o diálogo que teve com um deles:

Perguntamos a um destes [...] recém-alfabetizados, por que ele não havia aprendido a ler e escrever antes da reforma agrária.

‘Antes da reforma agrária, meu amigo, disse ele, eu nem sequer pensava. Nem eu nem meus companheiros’.

Por quê?

‘Porque não era possível! Vivíamos sob ordens. Tínhamos apenas que obedecer a elas. Não tínhamos nada que dizer’, respondeu enfaticamente.

A resposta simples deste camponês nos introduz, claramente, à compreensão do que é a cultura do silêncio. Na cultura do silêncio existir é apenas viver. O corpo segue ordens de cima. Pensar é difícil; dizer a palavra, proibido (1976a, p. 62).

Freire trata da cultura do silêncio em vários textos escritos neste período¹³. Mas é em sua obra maior, a *Pedagogia do Oprimido* (1967/68), que, para além da “inexperiência democrática” de “um país sem povo”, ele reelabora aquilo que havia nomeado de “posição meramente expectante”, de “alheamento à vida pública” por parte dos oprimidos e retoma a ideia de *fatalismo* como uma das causas desse comportamento apático, terreno ideal para a consolidação da *cultura do silêncio*¹⁴:

Este fatalismo, alongado em docilidade, é fruto de uma situação histórica e sociológica e não um traço essencial da forma de ser do povo. Quase sempre este fatalismo está referido ao poder do destino ou da sina ou do

13. Freire (1976a) reúne 12 textos escritos entre 1968 e 1974. A cultura do silêncio está presente em cinco deles, três escritos em 1968, um em 1969 e um em 1971.

14. Dullo (2014) trata da importância da noção de fatalismo no pensamento de Freire, mas, curiosamente, ignora o conceito de cultura do silêncio.

fado – potências irremovíveis – ou a uma destorcida visão de Deus. Dentro do mundo mágico ou místico em que se encontra a consciência oprimida, sobretudo camponesa, quase imersa na natureza, encontra no sofrimento, produto da exploração em que está, a vontade de Deus, como se Ele fosse o fazedor desta ‘desordem organizada’ (FREIRE, 1977a, p.52-53).

Três décadas mais tarde, em uma de suas últimas falas públicas, lembrando a luta pela alfabetização no Nordeste brasileiro, Freire insiste na importância do *fatalismo* para a manutenção da situação de opressão:

Eu me perguntava o que fazer para confrontar o fatalismo, por exemplo, no Nordeste brasileiro dos anos 1960, dos fins dos anos 50, em que os camponeses me diziam que os avós tinham sido camponeses, que os pais tinham sido camponeses, que os filhos eram camponeses... e eu perguntava: e o que é ser camponês? E eles respondiam: é sofrer, é esperar e não receber nunca, é ser maltratado, é ver a mulher adoecer e não poder socorrê-la, é ver a mulher ficar velha aos 30 anos, é ver o filho sonhar e jamais poder realizar. Camponês é isto: é não ter direitos. E eu dizia, e por que isto? Eles respondiam: ‘porque assim Deus quer’. E a resposta, era uma acusação a Deus (porque no fundo havia uma distorção da compreensão de Deus, que terminava por acusá-lo, quer dizer: Deus, no fundo, era um sujeito malvado); portanto, ora a explicação dependia da força e da vontade de Deus, ora a explicação se centrava no destino, no fardo, na sina, quer dizer, nós somos assim porque o destino quer que nós sejamos assim (FREIRE, 30/8/1996).

Na sua própria experiência de vida, tanto no Brasil como no Chile, em tempos anteriores ao Concílio Vaticano II e a Teologia da Libertação, Freire se deparou com uma igreja tradicionalista e conservadora, que reagia de forma desmesurada ao “comunismo” da revolução Cubana e teve enorme responsabilidade na construção dessa “distorção da compreensão de Deus”, muitas vezes determinante para

alimentar o fatalismo e perpetuar as condições nas quais florescia e se consolidava a *cultura do silêncio*.¹⁵ Embora tenha se revelado no contexto latino-americano, Freire vai logo constatar que a *cultura do silêncio* não se limita apenas ao chamado Terceiro Mundo.

A.4 Cultura do silêncio: no Terceiro e Primeiro Mundos

Na segunda metade dos anos 1960, Freire visita pela primeira vez os Estados Unidos. Em contato com a realidade de um “país desenvolvido”, ele acrescenta ao conceito de cultura do silêncio uma nova dimensão, aquela que se refere ao reconhecimento da existência de oprimidos e de áreas de silêncio também nas periferias urbanas do chamado Primeiro Mundo.

Relatando a experiência de “invasão cultural” em uma região pobre de Nova Iorque, Freire comenta a “fuga da realidade” por parte de participantes de um trabalho educativo problematizador, em relação à sua própria situação de opressão, que ofende e até ameaça. Aqui a *cultura do silêncio* se disfarça em “cultura do êxito e do sucesso pessoal”. Descreve ele:

Ao problematizar uma situação codificada a um dos grupos das áreas pobres de Nova York (*sic*) que mostrava, na esquina de uma rua – a rua mesma em que se fazia a reunião –, uma grande quantidade de lixo, disse imediatamente um dos participantes: ‘Vejo uma rua da África ou da América Latina’. ‘E por que não de Nova York? (*sic*)’, perguntou a educadora. ‘Porque, afirmo, somos os Estados Unidos e aqui não pode haver isso’ (2018, p. 212).

Freire retoma o mesmo exemplo na *Pedagogia da Esperança* e esclarece que o episódio aconteceu quando de sua primeira visita a Nova Iorque, em 1967. Os participantes do grupo eram negros e porto-rique-

15. Em pelo menos duas ocasiões Freire discute o papel das igrejas, com ênfase na América Latina. Cf. Freire 1979c, pp. 87-92; e Freire 1976b, pp. 105-127.

nhos. A experiência serviu para comprovar a semelhança de comportamento entre oprimidos de contextos totalmente distintos. Diz ele: “Vi e ouvi coisas em Nova York (*sic*) que eram ‘traduções’ não apenas linguísticas, naturalmente, mas sobretudo emocionais de muito do que ouvia no Brasil e mais recentemente estava ouvindo no Chile” (1992, p. 55)¹⁶.

Dessa forma, (apesar de nutrir-se e deitar suas raízes no solo favorável da estrutura de propriedade da terra na América Latina) isto não significa que (o conceito de cultura do silêncio), pelo menos em parte, não seja aplicável a outras áreas do Terceiro Mundo bem como àquelas das sociedades metropolitanas, que se identificam com o Terceiro Mundo, enquanto ‘áreas de silêncio’.¹⁷ (FREIRE, 1976a, p.70).

Na verdade, “o conceito de ‘Terceiro Mundo’ é ideológico e político, não geográfico. O chamado ‘Primeiro Mundo’ tem, dentro de si e em contradição consigo, o seu ‘Terceiro Mundo’, como este tem, dentro de si, o seu ‘Primeiro Mundo’, representado na ideologia da dominação e no poder das classes dominantes” (FREIRE 1976b, p. 127).

Pelo visto até aqui, já se pode tentar uma primeira aproximação ao conceito de *cultura do silêncio*. Ele tem suas raízes em Sermão do Padre Antonio Vieira no século XVII e se constrói a partir

16. No livro-dialogado de Freire com o premiado professor Ira Shor (gravado em 1985/1986), há um capítulo em que se discute a questão da cultura do silêncio nas escolas dos Estados Unidos. Segundo Shor, ela se manifesta tanto na internalização de papéis passivos reservados aos alunos, quanto no que ele chama de “cultura da sabotagem”, uma rejeição agressiva ao silêncio imposto. Cf. Freire e Shor, 1985, esp. cap. 5.

17. Freire faz essa afirmação no contexto da discussão sobre “níveis de consciência” que já havia aparecido em *Educação como Prática da Liberdade*, acrescido do quadro de referência da “teoria da dependência”, em voga no período. Supõe-se que numa dada sociedade há uma relação entre o tipo de consciência dos oprimidos e a estrutura social. Assim, a uma sociedade “fechada” corresponderia uma consciência “semi-intransitiva”; a uma sociedade “dividida ou rachada” corresponderia uma consciência “transitiva ingênua”; a uma sociedade “democrática” corresponderia uma “consciência transitiva”; e, finalmente, a uma sociedade “massificada” corresponderia uma consciência “irracional ou fanática”. A *cultura do silêncio* seria característica de uma sociedade “fechada” e, portanto, de uma consciência “semi-intransitiva”. Em seus trabalhos posteriores, Freire abandonou essa tipologia e também a referência à teoria da dependência.

da interpretação de clássicos brasileiros sobre a nossa herança colonial. Consequência da inexperiência democrática e do fatalismo, característicos de uma estrutura de dominação secular na América Latina, portuguesa e espanhola, referiu-se inicialmente à sociedade brasileira e depois teve sua abrangência ampliada para as sociedades do Terceiro e Primeiro Mundos. A *cultura do silêncio* corresponde a um conjunto de representações e comportamentos ou “formas de ser, pensar e expressar” que constituem a ambiência da opressão. Nela prevalece o tolhimento da voz, a ausência do direito à fala, a inexistência do diálogo, a incomunicabilidade. Ela corresponde à “consciência servil” que caracteriza a posição expectante diante da história, o alheamento à coisa pública, o afastamento a qualquer experiência de autogoverno, a tolerância passiva à dominação. Na *cultura do silêncio* “existir é apenas viver. Pensar é difícil. Dizer a palavra, proibido”.

B. ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA CULTURA DO SILÊNCIO

Para além de reconstituir as origens e o contexto histórico do conceito de *cultura do silêncio* e tentar uma primeira aproximação à sua definição, existe um conjunto de elementos constitutivos que deve ser mencionado, até mesmo para compor o quadro mais amplo de compreensão do próprio conceito. Tratados aqui separadamente apenas para efeito de análise, algumas vezes estes elementos constitutivos se interpenetram e se confundem. Faço abaixo breves indicações sobre alguns desses elementos constitutivos, sem que a ordem de apresentação tenha qualquer relação com a relevância de cada um.

B.1 A cultura do silêncio é centrada na palavra

Inspirado na tradição Bíblica que atribui à Palavra divina o poder de criar e à Palavra encarnada, condição de vida, Freire confere à *palavra* um papel de centralidade na *cultura do silêncio*. Nela predomina a ausência da palavra ou a palavra falsa, inautêntica, ingênua, sem critici-

dade. Superar a *cultura do silêncio*, por outro lado, significa reconquistar o direito à expressão da palavra autêntica, criativa, profética e utópica. Pronunciar a palavra verdadeira é agir, transformar o mundo.

São várias as passagens bíblicas, desde o Gênesis (2, 19-20) até o Evangelho de João (1,1-4 e 1, 14) sobre o poder da Palavra. Lembro aqui três versículos do Salmo 33:

6. O céu foi feito com a palavra de Iahweh, e seu exército com o sopro de sua boca.
8. Que a terra inteira tema a Iahweh, temam-no todos os habitantes do mundo!
9. Porque ele diz e a coisa acontece, ele ordena e ela se afirma.

Há um sem número de passagens de Freire em que a centralidade da palavra é realçada. Na sua obra maior, a *Pedagogia do Oprimido*, existem, pelo menos, seis situações distintas nas quais ele vincula a condição de oprimido à ausência de voz e à impossibilidade de “dizer a palavra” (FREIRE 2018, p. 48, 50, 108, 113, 136 e 177). Reitero um trecho emblemático da *Ação Cultural para Liberdade* (1969), no qual se lê:

Dizer a palavra, em um sentido verdadeiro, é o direito de expressar-se e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir, de optar. [...]. É exatamente por isto que, numa sociedade de classes, seja fundamental à classe dominante estimular o que vimos chamando de **cultura do silêncio** em que as classes dominadas se acham semimudas ou mudas, proibidas de expressar-se autenticamente, proibidas de ser (FREIRE, 1976a p. 49).

B.2 Na cultura do silêncio não há comunicação nem diálogo

Na *cultura do silêncio* não pode existir comunicação, nem diálogo. Ela é o espaço dos comunicados, da incomunicabilidade, do mutismo.

Repito aqui uma passagem já citada do *Educação como Prática da Liberdade* (1967):

As sociedades (como a brasileira) a que se nega o diálogo – comunicação – e, em seu lugar, se lhes oferecem comunicados [...] se fazem preponderantemente mudas. O mutismo não é propriamente inexistência de resposta. É a resposta a que falta teor marcadamente crítico (FREIRE, 1971c, p. 69).

Da mesma forma no *Extensão ou Comunicação?* (1969), Freire questiona sobre a possibilidade de existir diálogo (comunicação) enquanto persistir a “estrutura latifundista”. Responde negativamente “pois é nela que se encontra a explicação do mutismo do camponês. Mutismo que começa a desaparecer de uma maneira ou de outra nas áreas de reforma agrária ou nas que estão sofrendo a influência e o testemunho destas áreas, como observamos no caso chileno” (1971a, p. 49).

B.3 A cultura do silêncio nega a escuta

Desde suas raízes em Vieira, a *cultura do silêncio* implica não só impedir a fala, calar; mas também negar a escuta, ter “os clamores da razão” vencidos pelas “vozes do poder”. Silenciar é também não ouvir.

Um bom exemplo contemporâneo desta situação está no que o jurista estadunidense Owen Fiss chama de “efeito silenciador do discurso”. Em seu conhecido *A ironia da liberdade de expressão – Estado, regulação e diversidade na esfera pública* (2005), Fiss argumenta, contrariando os liberais clássicos, que o Estado não é um inimigo natural da liberdade (esp. capítulo 1).

O Estado pode ser uma fonte de liberdade, por exemplo, quando promove a robustez do debate público em circunstâncias nas quais poderes fora do Estado estão inibindo o discurso. Ele pode ter que alocar recursos públicos – distribuir megafones – para aqueles cujas vozes não seriam escutadas na praça pública de outra maneira. Ele pode até mesmo ter que silenciar as vozes de alguns para ouvir as vozes dos outros. Algumas vezes não há outra forma (p. 30).

Os discursos de incitação ao ódio, à pornografia e os gastos ilimitados nas campanhas eleitorais dos Estados Unidos, são usados por Fiss como exemplo do “efeito silenciador do discurso”. As vítimas do ódio têm sua autoestima destruída; as mulheres se transformam em objetos sexuais e os “menos prósperos” ficam em desvantagem na arena política.

Nestes exemplos, “o efeito silenciador vem do próprio discurso”, isto é, “a agência que ameaça o discurso não é o Estado”. Cabe, portanto, ao Estado promover e garantir o debate aberto e integral e assegurar “que o público ouça a todos que deveria”, ou ainda, garanta a democracia exigindo “que o discurso dos poderosos não soterre ou comprometa o discurso dos menos poderosos”.

Especificamente no caso da liberdade de expressão, existem situações em que o “remédio” liberal clássico de mais discurso, em oposição à regulação do Estado, simplesmente não funciona. Aqueles que supostamente poderiam responder ao discurso dominante não têm acesso às formas de fazê-lo (p. 47-48).

O exemplo emblemático dessa última situação é o acesso ao debate público em sociedades (como a brasileira), onde “as formas de resposta ao discurso dominante” permanecem, em boa parte, sob o controle dos oligopólios empresariais da mídia tradicional.

B.4 A cultura do silêncio condiciona tanto o oprimido como o opressor

Freire discute “a situação concreta de opressão e os opressores”, no capítulo 1 da *Pedagogia do Oprimido* (2018, p. 61-67)¹⁸. Ao tratar da “adesão e consequente passagem que fazem representantes do polo opressor ao polo dos oprimidos” (idem, p. 65), argumenta que quando esta passagem ocorre, condicionados pela *cultura do silêncio*,

18. Nas edições brasileiras (de 1974 e posteriores), Freire faz aqui, em nota de rodapé, a indicação para aprofundamento do tema no seu *Cultural Action for Freedom*, publicado originalmente pela Harvard Educational Review, 1970b e depois, com pequenas alterações, no seu *Ação Cultural para Liberdade e outros escritos* (1976a).

na maioria das vezes, os “convertidos”¹⁹ trazem consigo preconceitos, deformações, desconfianças e uma profunda descrença na capacidade dos oprimidos de se tornarem sujeitos de sua própria História. Revela-se aqui um aspecto sempre esquecido em relação à *cultura do silêncio*, isto é, o fato de que ela condiciona não só o comportamento dos oprimidos – que nela nascem imersos e nela são mantidos por uma estrutura social secular de dominação e por políticas de silenciamento – mas condiciona também os opressores que, socializados na “cultura da dominação” (cf. idem, p. 57), internalizam a percepção de sua superioridade inata e da suposta incapacidade crônica dos oprimidos²⁰.

Para aqueles que estudam a mídia brasileira vale evocar aqui o depoimento do professor Laurindo Leal Filho da USP, quando, junto com outros oito docentes convidados de diferentes cursos de jornalismo, visitava a Rede Globo para conhecer o funcionamento do Jornal Nacional e instalações da empresa no Rio de Janeiro. O grupo tomou conhecimento perplexo e diante de indisfarçável mal-estar, que o editor-chefe do mais importante noticiário da TV brasileira usava como critério de seleção de notícias a referência ao personagem Homer Simpson, identificado com o telespectador padrão do noticiário global. Descreve o professor Laurindo:

A conversa com o apresentador, que é também editor-chefe do jornal, começa um pouco antes da reunião de pauta [...]. E sua primeira informação viria a se tornar referência para todas as conversas seguintes. Depois de um simpático ‘bom-dia’, Bonner informa sobre uma pesquisa realizada pela Globo que identificou o perfil do telespectador médio do Jornal Nacional. Constatou-se que ele tem muita dificuldade para entender notícias complexas e pouca familiaridade com siglas como BNDES, por exemplo.

19. Recorro aqui à tradução literal da palavra “converts” utilizada na 1ª. edição do *Pedagogia do Oprimido*, publicada nos Estados Unidos (cf. [Freire, 1970a], p. 46).

20. Tanto neste (B.4), como no próximo “elemento constitutivo” (B.5), é clara a influência de Frantz Fanon no pensamento de Freire.

Na redação, foi apelidado de Homer Simpson. Trata-se do simpático, mas obtuso personagem dos Simpsons, uma das séries estadunidenses de maior sucesso na televisão em todo o mundo. Pai da família Simpson, Homer adora ficar no sofá, comendo rosquinhas e bebendo cerveja. É preguiçoso e o raciocínio lento. A explicação inicial seria mais do que necessária. Daí para a frente o nome mais citado pelo editor-chefe do Jornal Nacional é o do senhor Simpson. ‘Essa o Homer não vai entender’, diz Bonner, com convicção, antes de rifar uma reportagem que, segundo ele, o telespectador brasileiro médio não compreenderia (LEAL FILHO, 2015).

Por óbvio, não estamos tratando aqui de um opressor “convertido”, mas o exemplo é emblemático do condicionamento que a *cultura do silêncio* opera nos opressores e dos preconceitos, deformações, desconfianças e da profunda descrença que carregam em relação aos oprimidos. A adoção desse “modelo” de edição de notícias, certamente contribui para a definição rotineira das estratégias editoriais de silenciamento do Jornal Nacional (cf. item B.7, a seguir).

B.5 A cultura do silêncio provoca a “aderência” do oprimido à opressão

No capítulo IV da *Pedagogia do Oprimido*, Freire discute a necessidade de união dos oprimidos, como uma das características da teoria da ação dialógica (“Unir para a libertação”, FREIRE 2018, p. 234-240). Reconhecendo que a união dos oprimidos implica também adquirir “consciência de classe”, Freire adverte, no entanto, que a “aderência” deles à realidade da opressão é tamanha que exige que a consciência de classe oprimida “passe, senão antes, pelo menos concomitantemente” pela consciência de homem (ou mulher) oprimido.

A referência histórica imediata de Freire nesta passagem são os camponeses latino-americanos com os quais trabalhou diretamente no Brasil e no Chile dos anos 1960.

Neste contexto, a *cultura do silêncio* “que se gera na estrutura opressora, dentro da qual e sob cuja força condicionante (os oprimidos) vêm realizando sua experiência de ‘quase-coisas’”, é a responsável direta pela constituição dos oprimidos “aderidos à natureza e à figura do opressor”.

Daí porque é necessário que se reconheçam como seres transformadores da realidade por meio de seu trabalho criador e descubram que, como homens, “já não podem continuar sendo ‘quase-coisas’ possuídas e, da consciência de si como homens oprimidos, (passarão) à consciência de classe oprimida” (idem, p. 238).

Esta aderência ao opressor por parte de camponeses em áreas rurais da América Latina, se manifesta também em espaços urbanos de pobreza em países do chamado Primeiro Mundo. Ela se disfarça, se impõe e se reproduz como “consciência alienada”. Freire observa: “Submetidos ao condicionamento de uma cultura do êxito e do sucesso pessoal, reconhecer-se numa situação objetiva desfavorável para uma consciência alienada é frear a própria possibilidade de êxito” (idem, p. 212).

B.6 A cultura do silêncio é uma dimensão da educação bancária

No Capítulo 2 da *Pedagogia do Oprimido*, quando descreve as concepções “bancária” e problematizadora da educação, Freire argumenta ser a *cultura do silêncio* uma dimensão da educação “bancária” que ajuda a perpetuar a contradição educador-educandos, impedindo que ela seja superada para que se façam ambos educadores e educandos (2018, p. 82).

Freire diz que a educação bancária “se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, me-

morizam e repetem”. E prossegue, “a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guarda-los e arquivá-los” (idem, p. 80-81).

Na sequência, quando discute a primeira das quatro características da teoria da ação antidialógica – a conquista – (idem, p. 186-190) Freire argumenta que na ação da conquista “não (é) possível apresentar o mundo como problema, mas, pelo contrário, como algo dado, como algo estático, a que os homens se devem ajustar” (idem, p. 187). A necessária “aproximação” dos opressores aos oprimidos “não pode ser feita pela comunicação, se faz pelos ‘comunicados’, pelos ‘depósitos’ dos **mitos indispensáveis à manutenção do *status quo***” (idem, p. 188). E quais seriam estes mitos?

Freire lista uma série, dentre eles o mito de que a ordem opressora é uma ordem de liberdade; de que esta ordem respeita os direitos da pessoa humana; de que todos, bastando não ser preguiçosos, podem chegar a ser empresários; de que o homem que vende, pelas ruas, gritando: ‘doce de banana e goiaba’ é um empresário tal qual o dono de uma grande fábrica; o mito do direito de todos à educação; o mito da igualdade de classe; do heroísmo das classes opressoras, de sua caridade, de sua generosidade; da falsa ajuda; o mito de que as elites dominadoras são as promotoras do povo; o mito de que a rebelião do povo é um pecado contra Deus; o mito da propriedade privada como fundamento do desenvolvimento da pessoa humana; o mito da operosidade dos opressores e o da preguiça e desonestidade dos oprimidos; o mito da inferioridade ‘ontológica’ destes e da superioridade daqueles (idem, p. 188-189).

E como estes mitos são levados até os oprimidos? A resposta à pergunta é explícita:

Todos estes mitos e mais outros que o leitor poderá acrescentar, cuja intro-

jeção pelas massas populares oprimidas é básica para a sua conquista, são levados a elas pela propaganda bem organizada, pelos *slogans*, cujos veículos são sempre os chamados ‘meios de comunicação com as massas’. Como se o depósito deste conteúdo alienante nelas fosse realmente comunicação” (idem, p. 189).

Neste sentido, pode-se afirmar que a *cultura do silêncio* é uma dimensão da educação bancária não só pela presença desta na estrutura formal de ensino (escolas), mas também pela atuação capilar, insidiosa e cotidiana dos oligopólios de mídia como instrumentos fundamentais para a sua reprodução e manutenção.

B.7 O corolário da cultura do silêncio é o *silenciamento*

A manutenção da cultura do silêncio, para além de sua reprodução inercial condicionada pelas circunstâncias históricas, exige que ações de silenciamento deliberadas, explícitas e/ou implícitas, em diferentes níveis, sejam implementadas. Por exemplo: (a) em nível de políticas públicas para setores como educação e radiodifusão; e (b) em nível de políticas editoriais – sobretudo, mas não só –, na cobertura jornalística de oligopólios privados de mídia.

(a) políticas públicas de silenciamento²¹

O silenciamento deliberado de parcela significativa da população brasileira, através de sua exclusão da educação formal e a consequente impossibilidade de acesso aos mais variados bens públicos negados aos analfabetos, foi uma política explícita do Brasil Colônia que se alongou para depois da independência. Ainda em 1854, quatro anos após a Lei Eusébio de Queirós que proibia o tráfico de escravos,

21. Devo a Ana Paola Amorim e Juarez Guimarães a explicitação do conceito de “políticas de silenciamento” como aquelas nas quais “experiências comunicativas são oprimidas, invisibilizadas, desmemoriadas, até que não se sinta falta nem mesmo de seus significativos silêncios”.

a legislação impedia o acesso deles e de seus filhos à escola pública (cf. Decreto nº 1.331-A de 17 de fevereiro de 1854), reforçando, assim, o racismo estrutural brasileiro.

Por outro lado, desde que aparatos tecnológicos – impressos e/ou eletrônicos – passaram a ser mediadores incontornáveis da voz que tenta se expressar e ser ouvida no espaço público, começaram também a existir políticas públicas relativas ao seu funcionamento. No caso da radiodifusão, essas políticas se somaram às características históricas de formação da sociedade brasileira e, na maioria das vezes, tem funcionado como *políticas de silenciamento*.

O Estado brasileiro, no início da década de 1930, optou por transferir à iniciativa privada a exploração prioritária do serviço público de radiodifusão. A partir daí, foi se construindo uma *política de silenciamento* que, salvo raríssimas exceções, favorece a manifestação pública das vozes dominantes e sempre criou barreiras e obstáculos à inclusão das vozes dos oprimidos históricos: povos originários, negros, mulheres e classes trabalhadoras.

Esse fato pode ser comprovado de diferentes maneiras. Primeiro, pela análise da legislação que consolidou o caduco marco regulatório do setor²² e, por exemplo, limita o alcance das rádios comunitárias, promove a repressão sistemática do funcionamento daquelas não legalizadas e cria obstáculos legais e burocráticos à sua legalização²³. Segundo, pela recuperação das centenas de iniciativas legislativas que favoreceriam a inclusão de vozes no debate público e que nunca lograram aprovação no Congresso Nacional. E terceiro, pelo levantamento de normas e princípios que, mesmo tendo sido transformados em lei, não foram regulamentados ou, simplesmente, não são cumpridos,

22. Os exemplos do Código Brasileiro de Telecomunicações, da Constituição de 1988 e de “critérios técnicos” da SECOM-PR estão analisados em Lima, 2015a, capítulo 6.

23 Cf. um amplo estudo sobre as rádios comunitárias em Lima e Lopes, 2007.

como a não instalação dos conselhos estaduais de comunicação²⁴.

Ademais, o descaso brasileiro com a comunicação pública, embora sua complementaridade com os sistemas privado e estatal seja norma constitucional desde 1988, constitui mais uma evidência de que as políticas públicas de radiodifusão têm sido, de fato, *políticas de silenciamento*. A história desse descaso vem desde as derrotas dos projetos de Roquete Pinto, tanto para o rádio (década de 1930) quanto para a televisão (década de 1950, cf. BOJUNGA, 2017), até o desmonte da Empresa Brasil de Comunicação (EBC), criada pela Lei 13.417 de 1º de março de 2017, iniciado logo após o golpe de 2016 e consolidado a partir de 2018²⁵.

(b) políticas editoriais de silenciamento

Na contramão dos mitos da objetividade e imparcialidade jornalística, os estudos sobre o “enquadramento (*framing*)”²⁶ das notícias nas coberturas dos veículos de comunicação, chamam a atenção para suas *omissões*, saliências e distorções. Em estudo clássico da década de 1990, Entman afirmava:

a maioria dos enquadramentos são definidos por aquilo que eles **omitem**, da mesma forma por aquilo que eles incluem, e as **omissões** de definições potenciais de problemas, explicações, avaliações e recomendações podem

24. A interdição dos Conselhos Estaduais de Comunicação está documentada em Lima, 2013.

25. Relatório (não publicado, 2019) de pesquisa realizada pelo Centro de Estudos Republicanos Brasileiros, CERBRAS-UFMG, com apoio da FAPEMIG, trata das políticas de silenciamento da radiodifusão.

26. Uma definição clássica de “enquadramento” foi oferecida por Robert Entman: “Enquadrar é selecionar certos aspectos da realidade percebida e torná-los mais salientes no texto da comunicação de tal forma a promover a definição particular de um problema, de uma interpretação causal, de uma avaliação moral, e/ou a recomendação de tratamento para o tema descrito. Enquadramentos, tipicamente, diagnosticam, avaliam e prescrevem”. Além disso, “o enquadramento determina se a maioria das pessoas percebe e como elas compreendem e lembram de um problema, da mesma forma que determina a maneira que avaliam e escolhem a forma de agir sobre ele” (ENTMAN, 1993, p. 52-54, *passim*).

ser tão críticas para conduzir (*guiding*) as audiências, quanto as inclusões (ENTMAN, 1993, p.54).

As *omissões* praticadas rotineiramente no enquadramento das coberturas jornalísticas dos oligopólios de mídia obedecem a políticas e estratégias editoriais específicas e são, na verdade, formas de silenciamento e de censura disfarçada. Há um sem número de casos pesquisados e documentados na nossa história política recente²⁷.

Na tradição de estudos da “análise de discursos”, que teve origem na linguística²⁸, há uma profícua linha de pesquisa que se dedica às políticas e estratégias editoriais da cobertura jornalística e que identifica o ato de silenciar como ação intencional de colocar em silêncio ou impedir um outro discurso, vale dizer, bloquear outros sentidos. Nesta perspectiva, registro o trabalho da pesquisadora Eliara Santana em relação às estratégias editoriais de silenciamento do Jornal Nacional, no período entre o golpe de 2016 e as eleições de 2018 (Cf. SANTANA FERREIRA, 2020).

B.8 Na cultura do silêncio não há democracia

A cultura do silêncio é incompatível com a democracia. Desde os gregos, a isonomia – igualdade política – e a isegoria – direito a ter voz e ser ouvido – são características constitutivas fundantes do processo democrático. Sem elas, não há democracia.

Em tom irônico, Freire se referiu, ainda na década de 1960, a uma “democracia *sui generis*”, defendida pelas elites que se sentiam ameaçadas pela emergência do povo na história. Para elas, a “doença” da sociedade brasileira era a voz e a participação popular, a “saúde” o silêncio e a quietude do povo (1971c, p. 55). Trata-se, na verdade, da secular característica brasileira de “um país sem povo”, renovada na con-

27. Cf. Lima, 2012b; 2006; 2012c e 2013a.

28. Cf. *As formas do silêncio - No movimento dos sentidos*, de Eni P. Orlandi.

temporaneidade.

Escrevendo sobre a oligarquia brasileira, em perspectiva histórica, Comparato afirmou recentemente que “o grande ausente desse regime oligárquico é e sempre foi o povo. Debalde o procurarmos nos principais fatos de nossa História. Ele permanece sempre privado de palavra” (COMPARATO, 2017, p. 19).

Da mesma forma, em artigo publicado logo após o golpe de 2016, com o sugestivo título “Brasil não soube assimilar entrada do povo na vida política”, o historiador José Murilo de Carvalho afirma:

Passados 87 anos de 1930, ainda estamos lutando com o problema de construir uma democracia inclusiva, capaz de sustentar governos representativos que possam combinar estabilidade institucional com implementação de políticas públicas voltadas para as necessidades da maioria dos representados. A ser correta minha argumentação, seria plausível atribuir a instabilidade de nossos governantes no poder à incapacidade de processar a entrada tardia do povo na política (CARVALHO, 28/05/2017).

Sem povo – *demós* – por definição, não há democracia. E, sem a voz do povo, por óbvio, não se realiza uma das condições fundantes do processo democrático. No Brasil, embora o direito universal ao voto esteja garantido, a expressão da diversidade e da pluralidade de vozes no espaço público, vale dizer, o pré-requisito básico para a formação de uma opinião pública democrática, permanece historicamente bloqueado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A *cultura do silêncio* se constituiu entre nós como a ambiência de resiliência e resistência de mulheres e homens emudecidas tanto por políticas de silenciamento específicas, quanto pelo *efeito silenciador* do discurso hegemônico que sobrevivem classistas, patriarcais e racistas. As condições existentes em tempos neoliberais, neofascistas e

pandêmicos do início desta terceira década do século XXI, atualizam e reproduzem, para parte significativa da população brasileira, a mesma estrutura de dominação que sempre hospedou a cultura do silêncio.

Na única vez que retoma diretamente o Sermão da Visitação de Nossa Senhora, quase 30 anos depois, na “5ª Carta, A Malvadez da Pobreza”, em suas *Cartas a Cristina* (1994), Freire compara o silêncio de que falava Vieira no século XVII à situação vivida por sua família no Brasil do início do século XX. Alonga suas considerações para o presente e afirma:

É incrível como as classes dominantes neste país, mesmo os seus setores mais modernizados capitalisticamente, repetem sempre procedimentos e hábitos que têm o ranço do estilo colonial. A arrogância no trato com as classes populares, o seu descaso por elas, a gula com que as exploram, o seu autoritarismo, o discurso em que descaradamente dizem o contrário do que fazem, os pretextos mais insustentáveis para justificar suas medidas de exceção com que, através do tempo, **vêm calando ou tentando calar o povo brasileiro** (FREIRE, 2015, p. 85-88, *passim*).

Um Freire de certa forma esperançoso, refere-se à superação da cultura do silêncio – sem nomeá-la, diretamente – em depoimento gravado para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, em novembro de 1996:

O processo de Reforma Agrária inaugura uma nova história dos homens e das mulheres. Inaugura uma nova cultura, que nasce de um processo de transformação do mundo e, por isto mesmo, implica transformações sociais. Conceber a cultura como agente das transformações indica a superação de **uma cultura profundamente paternalista e fatalista, em que um camponês se perdia na perda de si mesmo, enquanto objeto puro do processo de produção, excluído do processo de produção**. Quando se reincorpora ao processo de produção, ele evidentemente alcança uma po-

sição social, histórica e cultural que não ocupava. A partir das transformações sociais que ele vê se realizarem na sua comunidade, ele descobre que agora o fatalismo já não explica coisa nenhuma. Então ele descobre que, tendo sido capaz de transformar a terra, é também capaz de transformar a história, de transformar a cultura. Da posição fatalista, ele renasce numa posição de inserção, de presença na história, não mais como objeto, mas também como sujeito da história (FREIRE, 2005, p. 202-203).

Por outro lado, diante da avassaladora progressão do neoliberalismo, um Freire cada vez mais republicano, recupera em seu último livro publicado em vida, o conceito de *fatalismo* e se refere a ele como expressão da “indiscutível vontade imobilizadora” do discurso neoliberal:

A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar “quase natural”. Frases como “a realidade é assim mesmo, que podemos fazer”? ou “o desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século” expressam bem o fatalismo desta ideologia e sua indiscutível vontade imobilizadora (FREIRE, 1997, p.21-22).

Escapar do fatalismo neoliberal, talvez seja o principal desafio dos nossos dias. Freire acreditou na práxis da ação cultural para liberdade como a síntese dialética capaz de superar a cultura do silêncio e a ausência de voz dos oprimidos. Sem a esperança do verbo esperar e a utopia (FREIRE, 1992) de que outro mundo é possível não há como superar os obstáculos que impedem que todas e todos tenham “o direito de autoexpressão e de expressão do mundo, de criar e recriar, de decidir e escolher e, finalmente, participar do processo histórico da sociedade”.

ANEXOS

^{O Partido Político como educador. P. Freire}
 É tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político. Isto não significa, porém, que a natureza política do processo educativo e que o caráter educativo do ato político esgotem a compreensão daquele processo e deste ato. Isto significa ser impossível, de um lado, uma educação neutra, que se diga a serviço da humanidade, dos seres humanos em geral. De outro, uma prática política esvaziada de significação educativa. Neste sentido, é que todo partido político é sempre educador, e, como tal, sua proposta política vai ganhando carne ou não na relação entre os atos de denunciar e anunciar. Mas é neste sentido também que, tanto no caso do processo educativo quanto no do ato político ou do partido, uma das questões fundamentais seja a clareza em torno do a favor de quem e do que, portanto contra quem e contra o que fazemos a educação e a favor de quem e do que, portanto contra quem e contra o que desenvolvemos a atividade política. Quanto mais ganharmos esta clareza através da prática tanto mais percebemos a impossibilidade de separar o inseparável: a educação da política. É em favor do que e de quem que está na origem mesma do partido e de sua luta determina a maneira como sua prática educativa se dá e na qual se incorporam a denúncia e o anúncio antes referidos, bem como o objeto da denúncia e do anúncio. Um partido de classes dominantes, por exemplo, em primeiro lugar, não pode denunciar as verdadeiras causas

das níveis de pobreza e de miséria ^K das massas populares, mas, pelo contrário, ^{o que ele faz} falar delas, quando fala, de tal maneira que aquelas causas se ocultem. No fundo, a grande denúncia que fazem os dominantes é a denúncia de quem os denuncia e à sua ordem, vistos sempre por eles como "subversivos" e "desordeiros". Por outro lado, que anúncio podem os dominantes fazer a não ser, no máximo, o da "mudança na continuidade?" Por tudo isto não pode um partido dos dominantes estar jamais com as massas populares, mas contra elas e delas servindo-se. É em favor de quem se quem dos dominantes, que o seu partido procura viabilizar, através de um sem número de filigranas e engodos, explica a intenção de sua prática educativa no sentido da preservação do estabelecido. A relação do partido dos dominantes com as massas populares, através do discurso ou de ações assistenciais, é sempre manipuladora. O discurso ou as ações assistenciais procuram, antes ocultar do que revelar. Isto não significa, porém, que as massas populares se deixem sempre docilmente enganar por tais discursos e por tais formas de ação. Uma prática político-pedagógica a ser desenvolvida por militantes de um partido de massas, neste caso, seria, não a de tentar "levar" a população de uma favela a recusar a água e a luz, por exemplo, que lhe chegam como engodo político, ^{ou crítica - por por aceitar algo tão importante a ela,} mas, pelo contrário, reconhecendo o direi-

5

to que tem a população de ter água e luz, trabalhar com ela para transformar o sentido falso da doação em reivindicações do povo. Um partido de elite não pode realizar uma educação que, desenvolvendo-se na intimidade mesma dos movimentos populares, ajude as massas a fazer melhor o que já estão fazendo para assim fazer o que ainda não foi feito. Esta sim, é uma das tarefas político-educativas de um partido de massas como o P.T. É em favor de quem e o em favor de quem, o contra quem e o contra quem em torno dos quais o PT se vem constituindo, ao nascer no corpo mesmo de movimentos sociais, lhe exige uma compreensão e uma prática necessariamente diferentes, enquanto educador. O PT não pode ser o educador que já sabe tudo, que já tem uma verdade intocável, diante de uma massa popular incompetente a ser guiada e salva. Um educador para quem o futuro seja algo pre-estabelecido, uma espécie de fado ou de sina ou de destino irremediável.

Enquanto educador, se, de um lado, não pode aceitar que a educação seja a avançada das transformações sociais não pode, por outro, desconhecer o seu papel indiscutível nestas transformações. Papel que se realiza, entre outros momentos, fundamentalmente, no esforço mobilizador e organizador das massas populares como tam-

bém no da capacitação de seus quadros de militantes.

É preciso, contudo, chamar a atenção para o fato de que a questão não está apenas em proclamar verbalmente a opção pelas classes e setores dominados, mas ter uma prática político-pedagógica rigorosamente coerente com a proclamação verbal. Uma coisa é a expressão oral da opção pelas classes oprimidas, pelas massas populares, a outra é uma prática elitista, quando sabemos que não é o discurso o que ajuiça a prática mas a prática a que ajuiça o discurso. É então a coerência entre a sua prática e as suas opções proclamadas que virá fazendo o PT, enquanto educador, reconhecer-se também como educando. Vale repetir: para que o P.T assumia o seu papel de educador enquanto partido, coerentemente com as suas opções proclamadas, ele tem de assumir também o papel de educando das massas populares. A sua tarefa formadora, como partido de massas e não de quadros, se dá na interioridade das lutas populares, na intimidade dos movimentos sociais de onde ele veio, dos quais não pode afastar-se e com os quais deve aprender sempre.

São os educadores autoritários negam a solidariedade entre o ato de educar e o ato de ser educados pelos educandos; so eles separam o ato de ensinar do de aprender, de tal modo que ensina quem se supõe sabendo e aprende quem é tido como quem nada sabe.

ANEXO 2

PREFÁCIO DE *POLÍTICA E EDUCAÇÃO*

Na breve introdução – que chamou de “Primeiras Palavras” – escrita pelo próprio Paulo Freire para esta coletânea, ele afirma que a reflexão político-pedagógica é “uma nota que atravessa a todos” os onze textos aqui reunidos. Em sua quase totalidade foram escritos no correr do ano de 1992 para apresentação e discussão em seminários realizados no Brasil e no exterior. Ao reuni-los, Freire declarou-se satisfeito se “provocarem os leitores e leitoras no sentido de uma compreensão crítica da História e da educação”.

Unificados pela preocupação político-pedagógica, os textos cobrem um leque de temas que vai das cidades educativas às tarefas de uma universidade católica, passando por educação de adultos e popular, alfabetização, participação comunitária, qualidade e responsabilidade na educação, além de reflexões filosóficas sobre a unidade na diversidade, a experiência no mundo como chave para se realizar humanamente e o direito de crítica.

Creio, no entanto, que o leitor ou a leitora familiarizadas com o pensamento freireano, não terá dificuldade em reconhecer neste *Política e Educação* convicções e argumentos elaborados e desenvolvidos por Freire ao longo de toda a sua obra além de terem sido também experimentados em sua *práxis* educacional e política.

Em 1992, Freire era um intelectual plenamente maduro, reconhecido e realizado. Durante sua longa experiência de exílio tivera contato com realidades radicalmente distintas no mundo desenvolvido e nas novas nações africanas que confirmavam suas vivências de nordestino brasileiro. Havia lecionado nas mais conceituadas universidades do planeta e seus inúmeros livros estavam traduzidos nos principais idiomas modernos. De volta ao Brasil, tinha sido um dos fundadores do Partido dos Trabalhadores e secretário de Educação da Prefeitura de São Paulo.

Por tudo isso, Freire tinha autoridade para retomar um tema de centralidade indiscutível em sua obra: *não há educação neutra. O ato de educar é fundamentalmente um ato político*. No pensamento freireano não há lugar para a falsa neutralidade política do educador.

Em escritos anteriores Freire insiste que o ato de conhecer se realiza no plano social, “o verdadeiro ato de conhecer é sempre um ato de engajamento”. A educação libertadora não apenas supõe coparticipação e reciprocidade, mas acima de tudo constitui um processo significativo que é compartilhado por Sujeitos iguais entre si numa relação também de igualdade. A prática educativa deve ser vivida pelos seres humanos como a sua vocação humana. Em outras palavras, deve ser vivida em sua dimensão política.

A mais candente defesa da dimensão política da educação é feita por Freire em sua obra maior, a *Pedagogia do Oprimido*. A educação é definida como sendo um “encontro entre homens [e mulheres], mediados pela palavra, a fim de dar nome ao mundo”. Cristão convicto, recorre ao mito do Gênesis, no qual o domínio de Adão sobre o universo é representado por sua ação de dar nome aos animais. Freire introduz a ideia de “*dizer a palavra verdadeira*” ou “*dar nome ao mundo*” enquanto dimensão política específica do diálogo que produz o conhecimento. Fenômeno humano, a palavra surge como “*essência do próprio diálogo*”, porém ela é algo mais que um instrumento que torna possível o diálogo. Nos seus elementos constitutivos, Freire encontra

duas dimensões – a reflexão e a ação – “numa interação tão profunda que se uma é sacrificada, ainda que em parte, a outra sofre imediatamente”. As consequências são ou verbalismo – o sacrifício da ação – ou o ativismo – o sacrifício da reflexão. Freire conclui, então, afirmando que “não há palavra verdadeira que não seja ao mesmo tempo práxis. Assim, dizer a palavra verdadeira é transformar o mundo”.

Essa é a mesma linha de argumentação que está anunciada ainda nas “Primeiras Palavras” de *Política e Educação*, quando Freire reconhece que a preocupação com a natureza humana é uma das constantes nas suas reflexões e afirma:

Para que os seres humanos se movam no tempo e no espaço no cumprimento de sua vocação, na realização de seu destino [...] é preciso que se envolvam permanentemente no domínio político, refazendo sempre as estruturas sociais, econômicas, em que se dão as relações de poder e se geram as ideologias [...]. Sem a luta política, que é a luta pelo poder, essas condições necessárias não se criam.

Numa época em que se tornou corriqueiro considerar os paradigmas explicativos sobre o ser humano e seu lugar no mundo obsoletos ainda durante a vida de seus autores ou autoras, poucos são aqueles ou aquelas que conseguem sobreviver e permanecer fecundos e atuais mesmo depois de seu próprio tempo. Paulo Freire é, certamente, um desses pensadores ou pensadoras cuja obra escapa da transitoriedade contemporânea.

O leitor e a leitora de *Política e Educação* vão encontrar aqui textos, na sua maioria escritos há cerca de 15 anos, impregnados das ideias-chave que Freire desenvolveu ao longo de sua vida e que, no entanto, estão não só carregados de atualidade, mas são desafiadores e criativos, sobretudo para aqueles educadores e educadoras comprometidos com a transformação do seu mundo no seu tempo.

Brasília, março de 2007.

ANEXO III

MINHA RELAÇÃO COM PAULO FREIRE

Encontrei-me com Paulo, pela primeira vez, quando fazia doutorado nos Estados Unidos. Desde então, tive o privilégio de estabelecer com ele uma relação de amizade que durou quase vinte anos, até o final de sua vida, em 1997.

Tomei contato com seu trabalho ainda adolescente, quando militava na Juventude Estudantil Católica (JEC) e no movimento estudantil secundarista. Acreditávamos na realização das eleições presidenciais de 1965 e seu revolucionário método de alfabetização de adultos – testado com sucesso em Recife, João Pessoa, Brasília e, sobretudo, em Angicos, RN (1963) – significava a esperança da incorporação de milhares de brasileiros ao processo eleitoral.

Depois do golpe de 1964, acompanhei, por meio de colegas do curso de Sociologia e Política da UFMG, a realização de um extenso levantamento da população favelada de Belo Horizonte. Embora os dados fossem comparativamente melhores do que os de outras regiões do país, havia em torno de 32% de analfabetos, acima da idade de referência, nas favelas (DHT-SETCP, 1966). Esse fato dramatizava a urgência da alfabetização e, claro, reafirmava para muitos de nós a necessidade de utilização do método Paulo Freire, mesmo sabendo

que, a esta época, depois de ter sido preso por duas vezes, seu criador já estivesse exilado no Chile.

Nosso encontro aconteceu 12 anos depois, na Universidade de Michigan, em Ann Arbor. Ele, exilado, conhecido e respeitado, sobretudo, depois da publicação do *Pedagogia do Oprimido* e de sua passagem por Harvard. Eu, um jovem professor brasileiro, aluno da Universidade de Illinois, tentando escrever uma tese em torno de suas ideias sobre comunicação e cultura.

Aproveitando a presença de Paulo, que receberia o título de Doutor Honoris Causa, a School of Education programou um minicurso de três dias sobre sua obra. Ele teria as tardes livres. Por intermédio de Irmela Kohler, sua secretária no World Council of Churches, com quem já me correspondia, consegui agendar um encontro. Levei uma extensa lista de questões. Foram todas respondidas. Sequioso de notícias do Brasil, conversamos por toda a tarde e estabelecemos uma grande camaradagem. Paulo acabou por me convidar para nos encontramos de novo, o que aconteceu no dia seguinte¹.

No final de 1979, defendi a tese. Enviei cópia para Paulo que leu e comentou com palavras muito elogiosas². Em meados de 1980, Paulo e parte de sua família retornaram de vez para o Brasil e fixaram residência em São Paulo. Primeiro, em apartamento no bairro de Pinheiros. Depois em casa no Alto Sumaré. Frequentei tanto o apartamento, quanto a casa. Da mesma forma, por mais de uma vez, recebi Paulo no meu apartamento, quando residia no Conjunto São Miguel da UnB, na Asa Norte.

Paulo esteve “profissionalmente” em Brasília como convidado da xxviii Assembleia da Confederação Mundial das Organizações de

1. Em entrevista que concedeu à jornalista Maria do Rosário Caetano, em 1982, Paulo confirma: “quando (o Venício) preparava sua tese de doutoramento nos Estados Unidos, ficamos cinco horas, ininterruptas, conversando” (cf. FREIRE, 24/10/1982).

2. O fac-símile da carta que Paulo me escreveu está reproduzido em Lima, 2015, p. 30.

Profissionais de Ensino, CMOPE, no dia 5 de agosto de 1980. Participou do evento no Hotel Nacional, onde pernoitou, e retornou a São Paulo na manhã seguinte³. Sua primeira “visita” à cidade, desde que havia sido forçado a deixar a capital, em 1964⁴, só aconteceu mesmo em 1981. Fizemos um roteiro de lugares que ele queria rever. O primeiro era o bloco do apartamento funcional do ex-deputado federal da UDN da Paraíba, Luiz Bronzeado, seu ex-colega e amigo do curso de Direito, em Recife. Embora apoiador do golpe de 64, Bronzeado “escondeu” Paulo e Elza por cerca de um mês e meio – de 1º de abril até 13 de maio – quando conseguiram garantias de viajar em segurança para Recife. Paulo manifestava grande gratidão a Bronzeado⁵. Paulo quis também rever um pequeno quiosque, muito rústico, no qual costumava fazer refeições. Segundo ele, ficava na Avenida das Nações (L4), do lado oposto à entrada para o Setor de Clubes Norte, perto de uma velha árvore. A árvore estava lá, mas o tal quiosque, quase vinte anos depois, não existia mais. Por fim, Paulo queria comer comida nordestina. Levei-o ao Xique-Xique da Asa Sul, que não existia no início da década de 1960, mas em 1981, tinha reputação de servir a melhor carne de sol da cidade.

Nesta visita, Paulo se reuniu com alunos de pós-graduação em Educação e Comunicação da UnB que participaram de dois seminá-

3. Esta rápida passagem de Freire por Brasília está registrada em “Sistema fechado pode ter educação aberta”, *Correio Braziliense*, Caderno Cidade, p. 11, 6 de agosto de 1980 e “Paulo Freire: um nordestino busca a Pedagogia do Oprimido” in *Correio Braziliense*, CB Revista, Entrevista a Celso Araújo, 10 de agosto de 1980, p. 9-10.

4. Paulo fez referência a esta visita no início de palestra sobre Amílcar Cabral, na UnB, em novembro de 1985. Gravada e transcrita pela professora Laura Maria Coutinho da FE-UnB, está publicada sob o título “Amílcar Cabral, pedagogo da revolução” em Freire, 2005b.

5. Na entrevista que concedeu a Marilene Felinto e Monica R. Costa da *Folha de S.Paulo* em 29/05/1994, Paulo descreve: “Quando o golpe se deu, eu estava em Brasília. [...] Ficamos, Elza e eu, na casa de um grande amigo, Luiz Bronzeado, que era deputado federal da situação na época, essas coisas que só no Brasil existem, não é? Ele era da situação. Ele dizia: ‘Paulo, discordo de tuas ideias, mas tu és um homem de bem, um homem como eu, e eu gosto muito de você, sou teu amigo’, e nos guardou a mim e a Elza durante os primeiros dias”.

rios oferecidos conjuntamente pela professora Hélène Leblanc (FE) e por mim. Um grupo destes alunos fez pesquisa inédita sobre a experiência de alfabetização de adultos utilizando o método Paulo Freire, realizada com apoio do MEC, em Brasília (1963), e localizou, inclusive, vários registros fotográficos inéditos⁶.

Nesta época, insisti com Paulo para escrevermos juntos um texto aprofundando seus três conceitos de cultura (antropológico, cultura do silêncio e ação cultural), diferentes, mas complementares. Na entrevista já citada que concedeu à jornalista Maria do Rosário Caetano, perguntado se tinha algum novo livro programado para os próximos meses, respondeu: “Estou ainda trabalhando sobre três textos escritos já há algum tempo, por insistência do Venício (Artur de Lima), meu grande amigo. Ele afirma que estes textos são importantes. Para justificar a publicação deles, Venício está encarregado de justificá-los na introdução do livro”. Chegamos a trocar referências e estive esperançoso de que avançaríamos na ideia. Infelizmente, o tempo passou e não conseguimos viabilizar o projeto.

Com as mudanças na reitoria da UnB, Paulo aceitou fazer parte do Conselho Diretor da Fundação Universidade de Brasília, onde permaneceu de 1985 a 1991. Neste período, estive várias vezes em Brasília. Sempre que possível, se reunia com alunos e professores. Na primeira delas, em novembro de 1985, fez uma longa palestra sobre Amílcar Cabral para alunos de pós-graduação da Comunicação e da Educação.

Em outubro de 1986, experimentei uma amarga coincidência. Estava em São Paulo e, como de outras vezes, me hospedei na casa de Paulo. Havia estabelecido uma relação de muito afeto com Elza, sua primeira esposa. Conversava com ela sentado à mesa da copa, enquanto preparava o almoço na cozinha, ao lado. Desta vez, aparentava estar muito bem de saúde. No dia 22, Paulo, a meu pedido, escre-

6. O trabalho, “A Experiência de aplicação do método Paulo Freire de alfabetização de adultos em Brasília”, está publicado FCB, 1982.

veu do próprio punho, em papel timbrado do Centro de Estudos em Educação, CEEEd, uma generosa Carta de Recomendação ao Conselho Britânico, onde eu pleiteava bolsa de estudos para o Center for Contemporary Cultural Studies, em Birmingham. No dia 23, logo após o café da manhã, Paulo e Elza, me levaram ao aeroporto de Congonhas. Eles gostavam de “dar uma voltinha de carro” e essa não era a primeira vez que a carona acontecia. Retornei a Brasília. Na manhã seguinte, dia 24, logo cedo, recebi um telefonema de Madalena, filha mais velha de Paulo. Elza havia falecido! Alguma coisa deu errado com seu marca-passo e ela partiu nos braços de Paulo, naquela madrugada. Tinha 70 anos. Fiquei atônito. Precisei de algum tempo para me reequilibrar. Jamais me esquecerei da amorosidade com que Elza sempre me acolheu.

Um ano depois, fazia pós-doutorado na Universidade de Illinois. Sabia que Paulo estava passando um tempo na Universidade do Tennessee onde “gravava” um livro com Myles Horton (1905-1990), o famoso educador socialista, pioneiro na luta pelos direitos civis nos Estados Unidos⁷. Iniciamos, então, entendimentos para trazê-lo a Urbana, numa inédita promoção conjunta de doze diferentes unidades acadêmicas. Conseguimos acordar uma data e, entre encontros com alunos e professores, Paulo fez uma conferência no Lincoln Hall Theatre, em 10 de dezembro de 1987. Tive a honra de fazer sua apresentação em nome da Universidade de Illinois. Meu ex-orientador, Clifford Christians, ofereceu a ele um jantar reservado em sua casa. Foram dias agradáveis em que pude, mais uma vez, conviver com Paulo. Lembro-me, todavia, de ele reclamar de cansaço. Não revelava a energia costumeira. Ainda sofria muito com a perda de Elza e talvez já fosse também prenúncio de seus problemas de saúde.

De volta ao Brasil, Paulo casou-se em março de 1988, com Ana Maria Araújo Freire (Nita), sua antiga conhecida de Recife e ex-

7. O livro foi publicado com o título *We Make the Road by Walking – Conversations on Education and Social Change*, em 1990. A tradução brasileira saiu 12 anos mais tarde, pela Editora Vozes.

-aluna/orientanda no doutorado em Educação da PUC-SP. Tornei-me tão amigo dela como havia sido de Elza. Logo depois, Paulo assumiu a Secretaria de Educação da Prefeitura de São Paulo, nos tempos de Luiza Erundina (1989-1991). A demanda de trabalho foi imensa e nossos contatos ficaram mais escassos.

Em setembro de 1990 – Ano Internacional da Alfabetização da UNESCO – estive com Paulo no Congresso Brasileiro de Alfabetização promovido pelo Geta, Grupo de Estudos e Trabalhos em Alfabetização, em São Paulo. Particpei da mesa sobre Meios de Comunicação e Alfabetização no dia 15. Estiveram presentes mais de 2.000 educandos e educadores de 20 estados brasileiros.

Dois anos depois, a UnB homenageou Paulo por haver recebido o Prêmio Interamericano de Educação Andrés Bello, concedido pela Organização dos Estados Americanos (OEA). No Auditório Dois Candangos completamente lotado, convidado pelo Reitor Antônio Ibañez, tive a honra de saudar Paulo, em nome da UnB⁸. Creio ter sido a última vez que estive pessoalmente com ele.

No início de 1994, troquei correspondências com Nita. A pedido de Paulo, ela estava preparando as notas de rodapé do *Cartas a Cristina – Reflexões sobre minha vida e minha práxis*, publicado ainda naquele ano. Passei as informações solicitadas que foram por ela aproveitadas.

Depois da morte de Paulo (2/05/1997), minhas relações com Nita, agora sua viúva, se fortaleceram. Estivemos juntos, dentre outras vezes, na entrega do título de Cidadão Honorário de Brasília *post mortem* a Paulo, em novembro de 1997; na sessão solene em homenagem a Paulo na Câmara dos Deputados por ocasião dos 10 anos de seu falecimento, em maio de 2007; na sessão solene em homenagem aos seus 90 anos e no 1º Encontro Paulo Freire do Distrito Federal pro-

8. Parte desta saudação foi publicada no Em Aberto, p. 84-86 (cf. Lima, 1992).

movidos pela Câmara Legislativa, em setembro de 2011; e por ocasião da outorga do título de doutor *Honoris Causa post mortem* a Paulo pela Universidade de Brasília, em outubro de 2011.

Nita escreveu o Prefácio de dois de meus livros e me pediu para fazer o Prefácio para a reedição de *Política e Educação* do próprio Paulo. Escrevi e/ou dei depoimentos sobre Paulo que aparecem em diferentes publicações. Além da tese de doutorado transformada em livro e reeditada quatro vezes (cf. LIMA, 2015a), continuo escrevendo sobre o pensamento de Paulo ao longo dos anos.

Devo também a Paulo um poderoso e eloquente testemunho cristão, cuja espiritualidade foi reafirmada várias vezes, por escrito e/ou em depoimentos gravados. Ao longo dos anos, Paulo Freire tem se constituído em uma das principais influências de minha caminhada e trajetória intelectual, além de referência ética e exemplo de vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Alzira A. de et al. *Dicionário Histórico-Bibliográfico Brasileiro Pós-1930*. 5 volumes. São Paulo: FGV, 2001. (2ª edição)

ARAÚJO FREIRE, Ana Maria. *Paulo Freire: Uma história de Vida*. Indaiatuba: Villa das Letras, 2006.

_____. “Prefácio” in LIMA, 2015.

_____. “Bibliografia de Paulo Freire” in *Rizoma freireano*, n. 23, 2017 (Instituto Paulo Freire de España). Disponível em: www.rizoma-freireano.org/sumario-editorial-23/bibliografia-de-paulo-freire. Acesso em: 19 jul. 2021.

BARREIRO, Júlio. *Educação Popular e Conscientização*. Petrópolis: Vozes, 1980.

BERGER, C. “A Pesquisa em Comunicação na América Latina”. In: HOLFELDT, A. et al. *Teorias da Comunicação: Conceitos, Escolas e Tendências*. Petrópolis: Vozes, 2001.

BERLINCK, E. L. *Fatores adversos na formação brasileira: explicação dos males atuais*. Santo André: Ipsis, 1948.

BÍBLIA DE JERUSALÉM. 9ª edição. São Paulo: Paulus, 2002.

BÍBLIA. *Vulgata Latina*. Evangelho de Lucas. Disponível em: <https://www.bibliacatolica.com.br/vulgata-latina/evangelium-secundum-lucam/1/>. Acesso em: 19 jul. 2021.

BOFF, Leonardo. In: Moacir Gadotti *et al.* (orgs.). *Paulo Freire: Uma Biobibliografia*. Cortez/UNESCO/Instituto Paulo Freire, 1996.

BOJUNGA, Cláudio. *Roquette-Pinto: O Corpo a corpo com o Brasil*. Santo André: Casa da Palavra, 2017.

BOSTON, Bruce. “Paulo Freire: Notes of a Loving Critic”. In: *New Catholic World*, February, 1973.

CANDIDO, Antonio. “Orelha”. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

CAREY, James W. *Communication as Culture – Essays on Media and Society*. Unwin Hyman, Inc., 1989.

CARVALHO, J. Murilo (28/05/2017). “Brasil não soube assimilar entrada do povo na vida política”, in: Ilustríssima, *Folha de S.Paulo*. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2017/05/1887642-a-instabilidade-de-governos-e-o-feijao-com-arroz-da-politica-nacional.shtml?origin=uol>. Acesso em: 19 jul. 2021.

CARRASCO VIEIRA, Carlos Eduardo. “Escola sem Partido: tentativa de esterilização da reflexão ética e negação da alteridade na educação”. In: PENZIM, A. M. Brandão *et al.* (orgs.). *Cem Anos de Paulo Freire: Diálogos*. Editora PUC Minas/NESP, 2020.

CERBRAS-UFGM. “A construção política da cultura do silêncio: histórico das leis da comunicação social e dos entraves à formação de uma opinião pública democrática no Brasil (1931-2016)”. Relatório de Pesquisa (não publicado), 2019.

CHRISTIANS, C. “Dialogic Communication Theory and Cultural Studies”. In: DENZIN, Norman, ed., *Studies in Symbolic Interaction*, v. 9. JAI Press, 1988.

_____. “Paulo Freire’s Emancipatory Strategy”. In: PITT, Joseph C.; LUGO, Elena, eds. *The Technology of Discovery and the Discovery of Technology*. Blacksburg, VA: The Society for Philosophy and Technology, 1991.

COGO, D. “Da comunicação rural aos estudos de audiência: influência da obra de Paulo Freire no ensino e na pesquisa em comunicação social”. In: *Rastros – Revista do IELUSC*, v. 1, n. 1, 1999.

COMPARATO, F. Konder. *A Oligarquia Brasileira: Visão Histórica*. São Paulo: ContraCorrente, 2017.

CUGINI, Paolo. “Política e Economia no Personalismo de Emmanuel Mounier”, in *Interações*, v. 15, n. 02, p. 369-385, jul./dez., 2020.

DAMBRÓS, Olivo & ARL, Valdemar. *Da extensão rural à construção social do conhecimento: Um desafio para o desenvolvimento local sustentável*. 1ª edição. Laranjeiras do Sul: Editora CEAGRO, 2015.

DHT-SETCP. *Levantamento da População Favelada de Belo Horizonte – Dados Preliminares*. Governo de Minas Gerais, 1966.

DULLO, Eduardo. “Paulo Freire, o testemunho e a pedagogia católica: a ação histórica contra o fatalismo. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 29, n. 85, junho, p. 49-61, 2014.

ENTMAN, Robert. “Framing: Toward Clarification of a Fractured Paradigm”. *Journal of Communication*, v. 43, n. 4 (Autumn), 1993.

FANON, Franz. *Os Condenados da Terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FISHER, D. *O Direito de Comunicar: Expressão, informação e liberdade*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

FISS, O. *A Ironia da Liberdade de Expressão: Estado, Regulação e Diversidade na Esfera Pública*. Rio de Janeiro: Renovar, 2005.

FREIRE, Paulo. *Educação e Atualidade Brasileira*. (Tese de concurso para a cadeira de História e Filosofia da Educação). Recife: Escola de Belas Artes, 1959.

_____. *Pedagogia do Oprimido* (Manuscrito). Fac-símile digitalizado. Instituto Paulo Freire, 1968.

_____. *A Cultural Action: Dialectic Analysis*. CIDOC; Cuaderno n. 1004. Cuernavaca, México, 1970d.

_____. “Cultural Freedom in Latin América” in Colonnese, L. M.; ed.; *Human Rights and the Liberation of Man in the Americas*. University of Notre Dame Press, 1970c.

_____. (1970b-1). “Introduction” in idem (1970b).

_____. *Cultural Action for Freedom*. Harvard Educational Review and Center for the Study of Development and Social Change. Monograph Series; n. 1, 1970b.

_____. *Pedagogy of the Oppressed*. New York: The Seabury Press, 1970a.

_____. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971c (3^a. ed.); original 1967.

_____. *Informe de Actividades para el año 1968, ICIRA*; in John Dewitt. “An exposition and analysis of Paulo Freire’s radical psycho-social andragogy of development”. Tese de doutorado, Boston University, 1971b; original 1968.

_____. *Extensão ou Comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971a; original 1969.

_____. “O papel educativo das igrejas na América Latina” in Freire (1976a). (1976b, original 1971).

_____. *Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976a.

_____. *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977b.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977a; original 1967/68.

_____. “Paulo Freire no exílio ficou mais brasileiro ainda”. Entrevista a Claudius Ceccon e Miguel Paiva. *O Pasquim*, n. 462, 4 a 11 de maio, 1978.

_____. “Terceiro Mundo e Teologia. Carta a um jovem Teólogo”. In: TORRES, Carlos Alberto. *A Práxis Educativa de Paulo Freire*. São Paulo: Loyola, 1979c; original 1970.

_____. “Entrevista com Paulo Freire”. In: TORRES, Carlos Alberto (org.), *Diálogo com Paulo Freire*. São Paulo: Loyola, 1979b; original 1972.

_____. Entrevista: “To know and to be: a dialogue with Paulo Freire”, *Youth Affairs*, New Delhi, India, June, 1979a. Citado em TORRES, Rosa Maria (2001).

_____. “Eu quero é ser reinventado” in *Psicologia Atual*, Ano III, n. 13, junho, p. 14-17, 1980b.

_____. “Quatro Cartas aos animadores de Círculos de Cultura de São Tomé e Príncipe”. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). *A Questão Política da Educação Popular*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1980a.

_____. “Da Leitura do Mundo à Leitura da Palavra”. Entrevista a Ezequiel Theodoro da Silva. 3º Congresso de Leitura do Brasil (COLE). Associação de Leitura do Brasil, 1981. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/2842>. Acesso em: 19 jul. 2021.

_____. “Mitificação, o fantasma que mete medo a Paulo Freire”. Entrevista a Maria do Rosário Caetano em 24 out. 1982. *Correio Brasileiro*, 1982.

_____. “O povo diz sua palavra ou a alfabetização em São Tomé e Príncipe” in idem, *A Importância do Ato de Ler em três artigos que se completam*. Editora Autores Associados/Cortez Editora, 1982b. (2ª Edição)

_____. “Quem inaugura a violência não é o violentado, mas quem o violenta”. Entrevista, *Revista de Cultura Vozes*, ano 78, jan./fev., n. 1, 1982a.

_____. “O Partido Político como educador-educando” (título original: “O Partido Político como educador”). In: DAMASCENO, Antonio *et al.* *A Educação como Ato Político-Partidário*, Editora Cortez, 1988; original 1981. Também publicado in *Proposta, Revista Trimestral de Debate da FASE*; Jul./Set. de 2007, p. 4-6. Disponível em https://issuu.com/ongfase/docs/proposta_113_final. Acesso em: 19 jul. 2021.

_____. *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. “Educação pela Fome”. In: *Folha de S.Paulo*. Entrevista a Marilene Felinto e Monica R. Costa em 24 maio 1994. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/especial/mais/historia/290594.htm>. Acesso em: 19 jul. 2021.

_____. *Conferência*. I Fórum Regional do Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos, Ceilândia, DF, 30 ago. 1996. Transcrição de Manoel Jevan. Disponível em <http://www.forumeja.org.br/df/node/20>. Acesso em: 19 jul. 2021.

_____. Entrevista à TV PUC-SP em 17 abr. 1997. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=fBXFV4Jx6Y8>. Acesso em: 19 jul. 2021.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. *Pedagogia da Indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos*. ARAÚJO FREIRE, Ana Maria (org.). São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. *Pedagogia dos Sonhos Possíveis*. ARAÚJO FREIRE, Ana Maria (org.). São Paulo: Editora UNESP, 2001.

_____. *Paulo Freire ao Vivo*. VANNUCHI, Aldo (org.). São Paulo: Loyola, 2003; original 1980/81.

_____. (2005b). “Amílcar Cabral, pedagogo da Revolução” in FREIRE (2005a)

_____. *Pedagogia da Tolerância*. ARAÚJO FREIRE, Ana Maria de (org.). São Paulo: Editora UNESP, 2005^a.

_____. *Pedagogia do Compromisso: América Latina e Educação Popular*. ARAÚJO FREIRE, Ana Maria de (org.). Indaiatuba: Villa das Letras Editora, 2008.

_____. *À Sombra desta Mangueira*. São Paulo: Paz e Terra, 2013; original 1995. (11^a edição)

_____. *Cartas a Cristina: Reflexões sobre minha vida e minha práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015 (2^a Edição); original 1994.

_____. *Professora, sim; Tia, não. Cartas a quem ousa ensinar*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017; original 1993.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018 (65^a. Edição); original 1967/1968.

FREIRE, Paulo & GUIMARÃES, Sérgio. *Sobre Educação (Diálogos)*, Volume II, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, Paulo & FAUNDEZ, Antonio. *Por uma Pedagogia da Pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo & SHOR, Ira. *Medo e Ousadia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo & HORTON, Myles. *We Make the Road by Walking: Conversations on Education and Social Change*. Temple University Press, 1990.

FREIRE, Paulo & MACEDO, Donald. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, Paulo & GUIMARÃES, Sérgio. *Aprendendo com a própria história*. v. II. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. (2^a edição)

_____. *A África Ensinando a Gente – Angola, Guiné Bissau, São Tomé e Príncipe*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. *Sobre Educação: Lições de Casa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

_____. *Aprendendo com a própria história*. v 1. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010. (3ª edição)

FRENTE Cultural de Brasília – FCB. VV. AA. “A Experiência de aplicação do método Paulo Freire de alfabetização de adultos em Brasília” in *Paulo Freire e a Educação Brasileira*, 1982.

FRIEDMAN, M. “Introduction” in BUBER, Martin. *Between Man and Man*. MacMillan Publishing Co., Inc. 9th. Printing, 1975.

GADOTTI, Moacir *et al.* *Paulo Freire: Uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez, UNESCO, Instituto Paulo Freire, 1996.

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo & GUIMARÃES, Sérgio. *Pedagogia: Conflito e Diálogo*. São Paulo: Cortez Editora e Editora Autores Associados, 1985.

GAJARDO, Marcela. “Procurando Paulo Freire no Chile: Algumas Observações sobre a Origem e Evolução de suas Ideias Pedagógicas”. *Revista Ideação*, UNIOESTE, 2021, v. 23, n. 1, p. 72-104.

GUARESCHI, P. *O Direito Humano à Comunicação: Pela Democratização da Mídia*. Petrópolis: Vozes, 2013.

GUERREIRO RAMOS, A. *Condições Sociais do Poder Nacional*. MEC/ISEB, 1957.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio A. “A Recepção de Fanon no Brasil e a Identidade Negra” in *Novos Estudos-CEBRAP*, 81, Jul., 2008, p. 99-114.

JASPERS, K. *The Origin and Goal of History*. Yale University Press, 1963.

JESUS, Rodrigo M. de. *Cristianismo Libertador, Religião e Política em Leonardo Boff*. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

KUYEV, Joan. “Review of Pedagogy of the Oppressed”. *Canadian Dimension*, 1972, v. 8, n. 8, August.

LEAL FILHO, Laurindo. “Um dia com William Bonner e nove mestres da USP”. *Observatório da Imprensa*, 06 dez. 2005. Edição n. 358. Disponível em http://observatoriodaimprensa.com.br/feitos-desfeitos/laurindo_lalo_leal_filho/. Acesso em: 19 jul. 2021.

LIMA, Venício, A. de. “Do diálogo, da violência e da Libertação em Paulo Freire”. *Revista de Cultura Vozes*, 1982, Ano 76, n. 1, jan./fev., p. 40-50.

_____. “Paulo Freire: um brasileiro universal”. *Em Aberto*. MEC/ INEP, Ano XI, n.56, out./dez., 1992.

_____. “Presunção de Culpa”: a cobertura da crise política de 2005-2006”. In: _____. *Mídia: Crise Política e Poder no Brasil*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2006.

_____. “O silêncio como forma de censura”. In: _____. *Liberdade de Expressão x Liberdade da Imprensa – Direito à Comunicação e Democracia*. 2ª. edição, revista e ampliada. Editora Publisher Brasil, 2012c.

_____. (2012b). “*Jornal Nacional, A política simulada: uma análise comparada com o Jornal da Record (março-agosto 1998)*”. In LIMA (2012).

_____. *Mídia: Teoria e Política*, Editora Fundação Perseu Abramo, 2012 (2ª edição); 2ª reimpressão (1ª edição, 2001).

_____. “A Censura Disfarçada”. In: _____ & GUIMARÃES, Juarez R. (orgs). *Liberdade de Expressão – As várias faces de um desafio*. São Paulo: Paulus, 2013a.

_____. *Conselhos de Comunicação Social: A interdição de um instrumento da democracia participativa*. Fórum Nacional pela Democratização da Comunicação (FNDC), 2013.

_____. *Cultura do Silêncio e Democracia no Brasil: Ensaios em defesa da liberdade de expressão (1980-2015)*. Brasília: EdUnB, 2015a.

_____. *Comunicação e Cultura: as Ideias de Paulo Freire*; 2ª. edição revista e ampliada; 1ª reimpressão. Brasília; São Paulo: EdUnB/Editora Fundação Perseu Abramo, 2015.

_____. “Notas sobre ‘política quântica’ e tradicionalismo: cultura, política e comunicação em tempos de Bolsonaro” In: RUBIM, Albino e TAVARES, Márcio (orgs.). *Cultura e Política no Brasil Atual*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2021.

LIMA, Venício A. de e LOPES, Cristiano A. *Rádios Comunitárias: Coronelismo Eletrônico de Novo Tipo (1999-2004) – As autorizações de emissoras como moeda de barganha política*. Observatório da Imprensa/PROJOR, 2007. E-book. Disponível em http://www.observatorio-daimprensa.com.br/download/Coronelismo_eletronico_de_novo_tipo.pdf. Acesso em: 19 jul. 2021.

LIMA, Venício A. de e CHRISTIANS, Clifford. “Paulo Freire: The political dimension of dialogic communications”. *Communication*, Londres, 1979, v. 4, n.1, p. 133-155. [Publicado como “Paulo Freire: A Dimensão Política da Comunicação Dialógica”, tradução de Carlos Nelson Coutinho, *Síntese Nova Fase*, 1979, v. VI, p. 111-130].

MARSHALL, T. H. *Cidadania, classe social e status*. São Paulo: Zahar, 1967.

MARTIN, D’Arcy P. *Reappraising Freire: The Potential and Limits of Conscientization*. Dissertação de Mestrado em Teoria da Educação. University of Toronto, 1975.

MARTINO, L. C. “Escola Latino-Americana de Comunicação: Equívoco Teórico e Político” in *Revista Latino-americana de Ciencias de la Comunicación*, 2007, volume 4, n. 6, Enero-Junio. Disponível em: <http://www.alaic.net/revistaalaic/index.php/alaic/article/view/30/29>. Acesso em: 19 jul. 2021.

MEDITSCH, E. *Paulo Freire e o estudo da mídia: uma matriz abortada*, 2008. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/meditsch-eduardo-paulo-freire-estudo-midia.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2021.

MEMMI, Albert. *The Colonizer and the Colonized*. Boston: Beacon Press, 1967: original 1957.

MOUNIER, Emmanuel. *Personalismo*. Lisboa: Moraes Editora, 1961.

NICOL, Eduardo. *Los Principios de la Ciencia*. México, Fondo de Cultura Económica, 1965.

OLIVEIRA VIANNA, Francisco Jose de. *Instituições Políticas Brasileiras*. 2 v. São Paulo: José Olympio, 1949.

OLIVEIRA, Rosiska D. & DOMINICE, Pierre. “Freire versus Illich”. *IDAC Documents*, n. 8. December, 1974.

ORGANIZAÇÃO das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO (Relatório MacBride). *Um Mundo e Muitas Vozes: Comunicação e Informação na Nossa Época*; São Paulo: Editora da FGV, 1983.

ORLANDI, Eni P. *As Formas do Silêncio: No movimento dos sentidos*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007. (6ª edição)

ORTEGA y GASSET, José. *Ideas y Creencias*. Espasa-Calpe Argentina S.A., 1940.

PÉCORA, Alcir. “As alegorias sacramentais de Vieira”, 15 a 31/12/2008. Entrevista a Luiz Sugimoto in *Jornal da UNICAMP*; Ano XXIII, n. 419. Disponível em http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/dezembro2008/ju419pdf/Pag03.pdf. Acesso em: 19 jul. 2021.

PERUZZO, C. M. K. “Ideias de Paulo Freire aplicadas à Comunicação popular e comunitária” in *Revista FAMECOS – Mídia, Cultura Tecnologia*, v. 24, n.1, jan./abr., 2017.

SANTANA FERREIRA, Eliara. *Jornal Nacional, um ator político em cena. Do impeachment de Dilma Rousseff à eleição de Jair Bolsonaro: as bases da construção da narrativa jornalística que legitimou processos políticos na recente história brasileira*. Doutorado (Tese). Programa de

Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2020.

SCHUDSON, Michael. *Descobrimdo a Notícia: Uma história social dos jornais nos Estados Unidos*, São Paulo: Vozes, 2010.

SCOCUGLIA, Afonso C. *A História das Ideias de Paulo Freire e a Atual Crise de Paradigmas*. Editora Universitária UFPB, 1999. (2ª edição)

SIMÕES JORGE, J. *Sem ódio nem violência: A perspectiva da Libertação em Paulo Freire*. Coleção Paulo Freire, v. 4. São Paulo: Loyola, 1979a.

_____. *A ideologia de Paulo Freire*. Coleção Paulo Freire, v. 5. São Paulo: Loyola, 1979b.

SOUTHEY, Robert. *História do Brasil*. 3 v. Senado Federal, 2010; original 1810-1819.

TORRES, Rosa Maria. “Os Múltiplos Paulo Freire”. In: ARAÚJO FREIRE, Ana Maria (org.). *A Pedagogia da Libertação em Paulo Freire*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

VIEIRA, S. J., Pe. Antonio. “Sermão da Visitação de Nossa Senhora” (1640). *Obra Completa – Padre Antonio Vieira*; direção J. E. Franco e P. Calafate; São Paulo: Loyola, 2015, Tomo II, v. VII, p. 81-100.

_____. “Resposta aos capítulos que deu contra os religiosos da Companhia o Procurador do Maranhão, Jorge de Sampaio” (1662). *Obra Completa – Padre Antonio Vieira*; direção J. E. Franco e P. Calafate; São Paulo: Loyola, 2015, Tomo IV, v. III.

_____. “Sermão do Demônio Mudo” (1651). *Obra Completa - Padre Antonio Vieira*, Direção José Eduardo Franco e Pedro Calafate; São Paulo: Loyola, 2015. Tomo II, v. III.

VIEIRA PINTO, Álvaro. *Ideologia e Desenvolvimento Nacional*. MEC/ ISEB, 1956.

WEFFORT, Francisco (1967). “Educação e Política” in FREIRE (1971c).

SOBRE O AUTOR

Venício A. de Lima nasceu em Sabará, Minas Gerais, em 13 de maio de 1945.

Cursou Ciências Sociais (Sociologia) na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Possui mestrado (M. Sc.) e doutorado (Ph. D.) em *Communications* pelo College of Media (Institute of Communications Research) da University of Illinois at Urbana-Champaign, onde fez, também, pós-doutorado. É ainda pós-doutor pela University of Miami-Ohio e Especialista em História do Cristianismo Antigo pela Universidade de Brasília (UnB).

Pesquisador Sênior do Centro de Estudos Republicanos Brasileiros (Cerbras-UFMG), é professor emérito da UnB.

Autor de vários livros publicados, pela Fundação Perseu Abramo lançou *Mídia: Teoria e Política* (1ª edição, 2001; 2ª edição, 2004; 1ª reimpressão, 2007; 2ª reimpressão 2012), *Mídia: Crise Política e Poder no Brasil* (2006), *Mídia nas Eleições de 2006* (2007), *Diálogos da Perplexidade - Reflexões Críticas sobre a Mídia* (2009), *Comunicação e Cultura: as Ideias de Paulo Freire* (2011), 1ª reimpressão 2015 e *Para Garantir o Direito à Comunicação* (2014).

O livro *Paulo Freire: A prática da liberdade, para além da alfabetização* foi publicado em setembro de 2021, comemorando o centenário do educador Paulo Freire. O miolo foi composto em Adobe Garamond Pro corpo 12,5/16,2 e formato 16x23cm.