

A importância do conceito de subjetividade geradora para o enfrentamento da cultura do silêncio

Paulo Roberto Firmino Marques¹

Resumo

Este texto busca discutir como o conceito de subjetividade geradora, proposto por Carvalho, Kohan e Gallo (2021), pode auxiliar na construção de ações político-pedagógicas para o enfrentamento da cultura do silêncio. Para isso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica composta pela leitura crítica do artigo “Paulo Freire e as subjetividades geradoras: um modo de vida filosófico para a educação contemporânea”, de 2021, auxiliada pela análise de obras de Paulo Freire. Os resultados indicam não só a importância do conceito criado pelo trio de autores para se construir ações educativas problematizadoras, mas, também, para analisar os resultados que elas produzem.

Palavras-chave

Paulo Freire. Cultura do silêncio. Subjetividade geradora. Pedagogia do Oprimido. Humanização.

¹ Doutorando em Educação na Universidade de São Paulo, Brasil; professor da rede municipal de ensino de Cajamar, São Paulo, Brasil. E-mail: oliveira.paulorm@gmail.com.

The importance of the concept of generative subjectivity to fight the culture of silence

Paulo Roberto Firmino Marques²

Abstract

This article seeks to discuss how the concept of Generative Subjectivity, proposed by the authors Carvalho, Kohan and Gallo (2021), can be able to assist in the construction of political-pedagogical actions to fight the Culture of Silence. For this, the author of this text conducted a bibliographic research, composed by the critical reading of the article titled “Paulo Freire and generative subjectivities: a philosophical way of life for contemporary education” (2021), and the analysis of some Paulo Freire’s works. The results indicated the importance of the mentioned concept for the construction of problem-posing educational actions and for the analysis of the results that those actions product.

Keywords

Paulo Freire. Culture of Silence. Generative Subjectivity. Pedagogy of the Oppressed. Humanization.

² PhD student in Education, University of São Paulo, State of São Paulo, Brazil; teacher in the municipal education network of Cajamar, State of São Paulo, Brazil. E-mail: oliveira.paulorm@gmail.com.

Introdução

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá, dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (FREIRE, 2019, p. 57).

Paulo Freire é o maior intelectual da educação brasileira. Não à toa, é seu patrono (BRASIL, 2012). Porém, nos últimos anos, com o avanço do neoconservadorismo, ele foi alvo de inúmeros comentários que tentaram desqualificar a si e sua obra. Seus perseguidores almejam transformá-lo em um energúmeno³, um charlatão⁴, um genocida intelectual e pedagógico⁵, além de um doutrinador⁶, assim como o fizeram há quase seis décadas, quando civis e militares o qualificaram como subversivo⁷, anti-cristão⁸ e comunista⁹. Dessa forma,

³ Em dezembro de 2019, Jair Bolsonaro, ao justificar o encerramento do contrato com a Associação de Comunicação Educativa Roquette Pinto para a manutenção da TV Escola, qualificou o patrono da educação brasileira como tal (Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2019/12/16/bolsonaro-diz-que-tv-escola-deseduca-e-chama-paulo-freire-de-energumeno.htm>. Acesso em: 10 jul. 2022).

⁴ Também em dezembro de 2019, quando interpelado a respeito da colocação do Brasil no *ranking* mundial do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), o então ministro da Educação, Abraham Weintraub, responsabilizou os governos anteriores do Partido dos Trabalhadores (PT) e sua relação direta com Paulo Freire: “o símbolo máximo do fracasso do PT começou quando foi construída a lápide da educação, lá na frente do MEC, que é um mural do Paulo Freire. Representa esse fracasso total e absoluto” (Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2019/12/03/weintraub-diz-que-resultado-ruim-do-brasil-no-pisa-e-culpa-do-pt.htm>. Acesso em: 10 jul. 2022).

⁵ Em julho de 2017, Thomas Giulliano Ferreira dos Santos, organizador e colaborador de *Desconstruindo Paulo Freire*, em uma entrevista para o programa *Opinião Livre*, afirmou que a obra de Freire faz apologia a conflitos armados, como quando cita Che Guevara e demais revolucionários, bem como quando comenta a necessidade da revolução, além de tornar o aluno detentor de posições inegociáveis no processo pedagógico por saber tanto quanto o professor e, supostamente, não estar preparado para o convívio democrático, por ser mimado e intolerante (Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mMGDGmyX9Gc&t=576s>. Acesso em: 10 jul. 2022).

⁶ Em julho de 2018, Arthur Moledo do Val, em seu canal *Mamãe, falei* da plataforma *YouTube*, ao comentar o livro *Desconstruindo Paulo Freire*, responsabilizou o educador brasileiro, assim como o livro o fizera (vide o cap. 1: “Paulo Freire: o patrono do pau oco”), pela suposta doutrinação de esquerda que ocorre nas escolas, principalmente no que se refere às públicas em nosso país (Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=1cd1TjS_v4Y. Acesso em: 10 jul. 2022).

⁷ Em 29 de abril de 1964, o *Correio da Manhã*, em seu artigo *Consultor dirige a Inquisição no MEC*, comenta acerca do “dirigente executivo da inquisição”, o consultor jurídico do Ministério, Álvaro Alvares da Silva Campos, que, durante o governo João Goulart, exaltara Paulo Freire, e que, agora, tem de investigar e repudiar a forma de alfabetização tida como subversiva (Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_07&pesq=%22Paulo%20Freire%22&pasta=an0%20196&pagfis=51069. Acesso em: 10 jul. 2022).

retiraram-no de suas atividades profissionais político-pedagógicas junto ao Ministério da Educação na coordenação do Plano Nacional de Alfabetização¹⁰ e o forçaram a deixar o Brasil, exilando-o na América do Sul, onde não se quedou, chegando a atuar na América do Norte, Europa e África¹¹.

Sua obra é vasta, composta por mais de quarenta livros. Isso, sem enumerar suas contribuições para livros outros, artigos, comunicações e entrevistas¹². Ela acompanha, materialmente (por fixar suas palavras), as mudanças de seu pensamento, que, no início de sua carreira, junto ao Serviço Social da Indústria (SESI), estava embebido pelas ideias da Escola Nova¹³, sobretudo de Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo (ARAÚJO, 2015). Com o tempo, passou a agregar a esses autores, o pensamento nacionalista desenvolvimentista

⁸ Em 10 de abril de 1964, Clésia Diniz, Ministra da Educação de então, já sob o recente governo provisório pós-golpe, afirmou que o “método ‘Paulo Freire’ fere frontalmente os princípios cristãos de formação de nosso povo, desvirtuando a mentalidade de formação do adulto” (Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_07&pesq=%22Paulo%20Freire%22&pasta=ano%20196&pagfis=50441. Acesso em: 10 jul. 2022).

⁹ Em 20 de abril de 1964, a vereadora paulista Dulce Cunha Braga, da Campanha da Mulher pela Democracia (CAMDE), criticou o Brasil por ser um país de maioria analfabeta, o que, a seu ver, impediria a efetivação de um regime democrático. Porém, não concordava com Paulo Freire e sua forma de alfabetização, por considerá-la “comunizante” (Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_07&pesq=%22Paulo%20Freire%22&pasta=ano%20196&pagfis=50813. Acesso em: 10 jul. 2022). Soma-se, a seu comentário, o do Ministro da Educação Flávio Suplicy de Lacerda, que assumira o cargo em meados de abril de 1964: “O método Paulo Freire é áudio-visual e seu mal não era o uso em si, mas a tentativa de comunização das massas através de um sistema rápido de ensino” (Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_07&pesq=%22Paulo%20Freire%22&pasta=ano%20196&pagfis=51263. Acesso em: 10 jul. 2022).

¹⁰ Para o qual havia sido convidado pelo ministro da Educação de então, Paulo de Tarso, que, apesar de ter ficado apenas três meses no cargo, não impediu que Paulo Freire continuasse com seu trabalho (FREIRE; GUIMARÃES, 2013, p. 20-21).

¹¹ Paulo Freire, da Bolívia, seu primeiro destino no exílio, vai para o Chile atuar no Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria (ICIRA) e assessorar a Corporación de la Reforma Agraria (CORA) até 1969 (FREIRE; GUIMARÃES, 2013, p. 28), quando viaja rumo aos Estados Unidos da América (EUA) para assumir um posto junto à Universidade de Harvard, onde leciona por seis meses, deixando o país para trabalhar como consultor especial do Conselho Mundial das Igrejas (CMI) em Genebra (Suíça), cidade na qual também passa a lecionar no ensino superior na Faculdade de Educação da Universidade de Genebra (FIGUEIREDO, 2012; FREIRE; GUIMARÃES, p. 123). Como consultor especial do CMI, visitou inúmeros países e auxiliou os países africanos de língua portuguesa com seus programas educacionais (GADOTTI, 1996, p. 43, 54, 56-57 e 74).

¹² Para acessar a lista de publicações de Freire, vide GADOTTI, 1996, terceira parte.

¹³ O movimento escolanovista, no Brasil, está associado à modernização da primeira metade do século 20, momento em que se defendia a importância da Educação escolar e da formação de quadros para atuar profissionalmente no país na promoção da urbanização e da industrialização. O objetivo do movimento era desenvolver uma escolarização pública para a promoção da democracia, visando ao fortalecimento da classe dominante em um contexto de avanço das reivindicações populares por direitos. Seu lastro residia no pensamento republicano europeu do fim dos Oitocentos, momento em que, justamente, há a imersão do pauperismo, como aponta Netto (2001). A base pedagógica da Escola Nova é oriunda das reflexões de John Dewey, educador estadunidense, que defendia a necessidade de se promover uma maior autonomia da criança no processo educativo, levando em conta seus interesses e partindo de seu mundo e concepções para construir a intervenção pedagógica (BEVILAQUA, 2014). Para uma crítica contundente às ideias de Dewey e da Escola Nova nos EUA, vide Arendt (2016).

isebiano¹⁴ de Corbisier, Guerreiro Ramos, Jaguaribe, Sodré e Vieira Pinto, em 1959. Por fim, na década de 1960, chega a, praticamente, abandoná-los em prol de uma perspectiva de maior valorização do indivíduo (PAIVA, 2000), o que, em 1968, contará com referências a revolucionários como Marx, Engels, Lenin, Luxemburg, Che Guevara, Fidel Castro e Mao Tsé-Tung¹⁵ (FREIRE, 2019).

Por sua obra constituir um clássico¹⁶ do pensamento educacional do século XX, ela já foi alvo de investigação de inúmeras mentes, tanto nacionais quanto estrangeiras¹⁷ (VEIGA, 2019). E, no último ano, devido às comemorações do centenário de seu nascimento, diversas publicações em periódicos acadêmicos, livros, encontros, cursos e intervenções artísticas foram registradas. Desse conjunto, destacamos os dossiês das revistas científicas, que, além de reunirem reflexões inéditas sobre o pensamento freireano, celebraram a atualidade de suas proposições político-educacionais.

No presente texto, buscamos fazer um movimento semelhante: ao mesmo tempo, (i) celebrar a importância de se retornar às obras de Freire, e (ii) discutir como o conceito de *subjetividade geradora*, proposto por Carvalho, Kohan e Gallo (2021), pode auxiliar na construção de ações político-pedagógicas de enfrentamento à famigerada *Cultura do silêncio* (FREIRE, 1977). Para isso, faz-se necessário: (I) abordar os conceitos de *cultura do silêncio* e *tema gerador* no pensamento freireano; (II) apresentar as reflexões do trio de autores sobre seu conceito; e (III) estabelecer relações entre a *subjetividade geradora* e o combate à ordem desumanizadora que engendra a mencionada cultura.

Da cultura do silêncio e dos temas geradores

Em seu livro *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* (1977), Paulo Freire reuniu textos produzidos em contextos próximos. A maioria (cinco em nove) foi escrita

¹⁴ O Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb) foi fundado no governo de Juscelino Kubitschek, com o objetivo de desenvolver reflexões que guiassem a política desenvolvimentista nacionalista de seu mandato. Ele constituiu uma importante referência para as reflexões de Paulo Freire, até meados da década de 1960. Sobre este assunto, vide Araújo (2015), Beisiegel (1982); Paiva (2000).

¹⁵ Esse movimento será rememorado nos capítulos da dissertação, a fim de construir uma interpretação dialética de seu pensamento.

¹⁶ Utilizo, para atribuir a qualidade de clássica à obra freireana, algumas das definições propostas por Ítalo Calvino, em *Por que ler os clássicos*, e de Donaldo Macedo em sua Introdução à edição em língua inglesa da *Pedagogia do oprimido*. A meu ver, as obras de Freire possuem uma vida para além da de seu autor (MACEDO, 2005, p. 11) e, por mais que pensemos conhecê-las por ouvirmos dizer, quando as lemos, de fato, elas se revelam inesperadas, inéditas (CALVINO, 2007, p. 12). Relê-las “é uma leitura de descoberta como a primeira”, ao mesmo tempo em que sua primeira leitura “é, na realidade, uma releitura” (MACEDO, 2005, p. 11).

¹⁷ Para acessar a lista de publicações nacionais e estrangeiras a respeito de Paulo Freire e sua obra, vide Gadotti, (1996), quarta parte.

durante seu período de exílio no Chile (1964 a 1969), onde ele atuou em setores educativos de instituições estatais para a reforma agrária do governo democrata cristão. Nessas instituições, Freire teve a oportunidade de formar educadores(as) que dialogariam com as pessoas recém atendidas pela redistribuição de terras, a fim de construir uma outra compreensão da realidade para além da mera aquisição de propriedades com o objetivo de satisfazer demandas individuais (VASCONCELOS, 2020).

Não se pode esquecer que a reforma agrária sob o governo Eduardo Frei foi financiada pelo programa Aliança para o Progresso, criado durante o governo Kennedy (Estados Unidos da América) como uma estratégia de garantir aliados ao bloco capitalista dentro do continente americano. Isso significa dizer que um dos objetivos da reforma era introduzir, na agricultura chilena, as inovações técnicas e tecnológicas da indústria verde estadunidense, isto é, em última instância, reorganizar a produção agrícola com sementes transgênicas, fertilizantes, agrotóxicos e máquinas para que o trabalho no campo seguisse uma linha de produção. A aplicação correta dos agrotóxicos e fertilizantes, bem como o registro das etapas concluídas no plantio de cada vegetal, demandavam que os(as) camponeses(as) praticassem a cultura escrita. Isso consistia em um desafio ao governo chileno e, para resolvê-lo, Paulo Freire foi contratado (LOUREIRO, 2020; VASCONCELOS, 2020).

Contudo, as reflexões do educador brasileiro não se limitavam a alfabetizar adultos(as). Desde o final dos anos 1950, em *Educação e Atualidade Brasileira*, Freire (1959) anunciava, de forma escrita, uma concepção educativa para a transformação social. Porém, o que se alterou em seu pensamento foi o motivo de se empreender tal transformação. Na década de 1950, era para se efetivar a transição da sociedade brasileira de (A) agrária e não democrática para (B) industrial e democrática, sob um governo nacionalista desenvolvimentista (PAIVA, 2000). Já nos anos 1960, com as experiências de alfabetização em Angicos/RN e no Chile, o motivo era restaurar a humanidade nos(as) oprimidos(as) e, assim, conseguir destruir a estrutura desigual e injusta que existia (FREIRE, 1974; 2019).

Paulo Freire acreditava que a injustiça e a desigualdade entre as pessoas era produto de um desamor original praticado por aqueles(as) que detinham o poder e queriam mantê-lo em detrimento da humanidade de seus semelhantes. Para isso, eles(as) teriam criado meios de opressões físicos (como a violência) e ideológicos (como falas e pensamentos de inferiorização), que se reproduziram e se ampliaram geração pós geração (FREIRE, 2019).

Assim, construiu-se, paulatinamente, uma situação real (no sentido de material) de opressão, na qual apenas uns (e umas) eram assumidos(as) como referência de humanidade, isto é, podiam pensar, falar, escrever e governar. Teriam o direito de prescrever ações para as

demais pessoas, de fazer-lhes comunicados e, portanto, de “dizer a palavra”. Por essa última expressão, Freire (1977, p. 49) se referia ao “direito de expressar-se e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir, de optar”.

Por isso, não é de estranhar as falas camponesas captadas pelo educador e sua equipe nos assentamentos chilenos. Muitas evocavam a suposta incapacidade do(a) camponês(a) de pensar ou se expressar para além do mero atendimento às ordens de seus patrões.

É importante destacar que as formas predominantes de trabalho campesino no Chile dos anos 1960 eram duas: por *faenas* e a *inquilinaje*. A primeira consistia no contrato por tarefas (*faenas*), estando os(as) trabalhadores(as) reféns da sazonalidade das colheitas e plantios das propriedades. Isso lhes expunha a uma situação de vulnerabilidade, pois não conseguiam mobilizar recursos que lhes garantissem condições mínimas de sobrevivência e dignidade. A segunda forma possuía lastro na desagregação das *haciendas* coloniais no final do século 18 e colocava o(a) trabalhador(a) em uma relação de dependência do patrão, pois, em troca de poderem viver na propriedade em que trabalhavam, os(as) inquilinos(as) recebiam baixos salários em dinheiro, acompanhados de *regalías* (animais, sementes, doação de terras etc.). Com sua pequena remuneração, os(as) trabalhadores(as) adquiriam produtos indispensáveis a seu dia a dia e sobrevivência, o que lhes custava muito e logo se traduzia em grandes dívidas nos livros de registros dos armazéns de seus patrões (STEWART, 2016; VASCONCELOS, 2020)

Imersos(as) nessa dinâmica de trabalho e, conseqüentemente, de relações de poder, os(as) camponeses(as) não conseguiram, de pronto, pensar e efetivar novas formas de ser após redistribuição de terras. Eles(as), como aponta Paulo Freire (1977; 2019), reproduziram a cultura dessa ordem opressora e desumanizadora, isto é, mesmo tendo de decidir por si mesmos nos assentamentos, os(as) camponeses(as) ratificaram a *Cultura do silêncio*.

Seu pensamento interpretava todas as dificuldades e conflitos nos assentamentos por meio de ideias fatalistas e até misticistas, como se fossem um castigo divino para punir as mudanças que ocorreram (FREIRE, 1977, p. 34).

A realidade não consistia em um objeto de conhecimento a ser desvendado por meio de um ato cognoscente e, depois, dialogado entre as demais pessoas. Isso só seria empreendido com as intervenções político-pedagógicas da equipe capacitada e coordenada por Freire.

Para o patrono da educação brasileira, o diálogo não começa, em si, quando o(a) educador(a) encontra o(a) educando(a). Na verdade, esse se inicia quando o(a) primeiro(a), percebendo-se educador-educando(a), pensa sobre o que vai dialogar com os(as) educandos-

educadores(as). A reflexão inicial se dá sobre algo do mundo (realidade objetiva) que está *entre* os(as) envolvidos(as) na ação dialógica e que os(as) desafia a conhecer e, para tal, lançam mão de percursos cognoscentes distintos. Um sinal de por onde começar é a presença de contradições entre as diferentes formas de ver algo do mundo. Isso porque essas visões são manifestações culturais de situações existenciais distintas das pessoas em diálogo (FREIRE, 1977, p. 33; FREIRE, 2019, p. 115-120).

O tema sobre o qual se decide dialogar é um tema gerador, isto é, um tema que contém “em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas” reflexivas. Esse tema pode ser localizado “em círculos concêntricos, que partem do mais geral ao mais particular” (FREIRE, 2019, p. 130-131).

Os exemplos que Freire dá em sua *Pedagogia do oprimido* são: em um círculo mais amplo (escala global), o tema da libertação e, conseqüentemente, da restauração da humanidade; em círculos menos amplos (escala continental), há o tema do subdesenvolvimento nos países do chamado Terceiro Mundo¹⁸; diminuindo o círculo (escala nacional), há, além dos temas global e continental, “um mundo específico de semelhanças históricas”, que se manifesta em diversos temas nas situações de opressão (FREIRE, 2019, p. 132).

Essas manifestações dos temas do círculo de menor escala podem até serem apreendidas pelos(as) oprimidos(as) individualmente, mas é em seu diálogo, no processo educativo problematizador, que eles(as) se depararão com propostas de análise crítica de “dimensões significativas de sua realidade”, o que lhes possibilitará “reconhecer a interação” entre elas. A análise efetuada engendra uma nova postura, pois os(as) envolvidos(as) passam a perceber que sua compreensão da realidade e a razão de ser dessa não residem fora dela, como uma força mística estranha (FREIRE, 2019, p. 134).

“A investigação temática se faz, assim, um esforço comum de consciência da realidade e de autoconsciência”, constituindo o ponto de partida do processo educativo e sendo o que possibilita a problematização da ordem injusta vigente (ibidem, p. 138) – tema bastante trabalhado por Carvalho, Kohan e Gallo (2021) a partir dos escritos de Freire.

¹⁸ Ou seja, não pertencentes ao Primeiro Mundo – bloco capitalista – nem ao segundo – bloco socialista.

Da subjetividade geradora

Em *Paulo Freire e as subjetividades geradoras: um modo de vida filosófico para a educação contemporânea*, Carvalho, Kohan e Gallo (2021, p. 4) têm o objetivo de investigar como o pensamento freireano “poderia disparar a compreensão do que aqui [em seu artigo] designamos por ‘subjetividades geradoras’”. Para os autores, *subjetividade geradora* seria “uma forma de trânsito para outras condições existenciais, devires possíveis de vida e de mundos outros” (ibidem, p. 7). Ela compreenderia três dimensões, assumindo a subjetividade como: (1) “expressão da inconclusão da condição humana”; (2) “ensaio político de uma ascese filosófica relacional”; e (3) “dispositivo produtor de manifestações de verdades outras” (ibidem, p. 4). Sendo que, para a formulação das duas últimas dimensões citadas, os autores admitem terem se utilizado de conceitos foucaultianos.

No tocante à inconclusão humana, Paulo Freire (2019) lança mão, nos anos 1960, da ideia de *ser mais*, isto é, da potência humana de sempre poder ser algo além do que já o é. Contudo, para isso, é preciso que as pessoas acreditem em seu potencial de transformação. Segundo Carvalho, Kohan e Gallo (2021, p. 8), a partir de sua interpretação do pensamento freireano, a própria inconclusão humana, em uma ordem injusta, opressora e desumanizadora, chamaria a um agir político de afirmação da existência de cada um como dignamente humana. Isso implicaria em um enfrentamento da ordem vigente por parte de sujeitos abertos a construir novas possibilidades de existência (CARVALHO; KOHAN; GALLO, 2021, p. 9).

Uma das ações possíveis de despertar e organizar esses sujeitos abertos seria a educação na perspectiva da ação cultural, o que significa dizer que se deve partir da compreensão da visão de mundo das pessoas envolvidas no processo educativo dialógico e da construção de temas geradores para se chegar à reflexão crítica sobre como se está vivendo e como poderia ser diferente (FREIRE, 1977, p. 36). Portanto, é uma perspectiva educacional que se abre à vida. Nas palavras de Carvalho, Kohan e Gallo (2021, p. 9), “uma potência de nascimentos”.

A abertura à vida possibilita o atravessamento das pessoas por suas relações com as outras, o que insere o ser humano cultural e historicamente (CARVALHO; KOHAN; GALLO, 2021; FREIRE, 2019). Esse atravessamento, na ordem injusta, se dá sob formas opressoras e desumanizadoras, porém, para enfrentar isso, Freire sugere um novo posicionamento político: o diálogo. Nele, as pessoas se colocariam como sujeitos em comunicação, revivendo coletivamente os atos cognoscentes que realizaram previamente sobre fragmentos do mundo. Essa seria uma forma de romper com a típica postura do

bancarismo, na qual um(a) detém o saber e os(as) demais escutam e absorvem. No diálogo, todos(as) sabem algo, pois seu saber é fruto de sua relação cultural com o mundo. Os saberes podem ser modificados no diálogo, mas não de uma forma diretiva, e sim por meio do trabalho reflexivo sobre os pontos de discordância, que remetem a temas geradores.

Para o pensamento freireano, o diálogo embasa-se em uma atitude perante o mundo e as pessoas que é bastante difícil na sociedade da produtividade e da competição: o amor. Amar o mundo, a vida e as pessoas – essa é a defesa de Freire (2019), notadamente, tributária de sua formação religiosa católica. A seu ver, o amor é um ato de coragem, que requer: humildade (para reconhecer a igualdade de todos); fé nas pessoas e em seu poder de (re)criação; esperança (para se colocar em constante movimento junto com outras pessoas para se construírem em sua inconclusão); e pensar criticamente (para se inserir na realidade de forma autêntica e transformá-la) (FREIRE, p. 2019, p. 110-119).

Dessa forma, segundo Carvalho, Kohan e Gallo (2021, p. 10), o diálogo “carrega o lugar e a consistência inegociáveis do direito à fala, à expressão, à comunicação, à experimentação do mundo pela palavra e da palavra pelo mundo”. Em suma, seria uma forma de se contrapor à *Cultura do silêncio*.

A dimensão da subjetividade como “ensaio político de uma ascese filosófica relacional”, defendida pelos autores, está embasada nos conceitos de *ensaio* e *ascese* no pensamento de Michel Foucault. *Ensaio*, nesse contexto, não significa um gênero textual, mas sim uma experiência modificadora orientada por um “trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento” (*apud* CARVALHO; KOHAN; GALLO, 2021, p. 4). Esse trabalho crítico implica um exercício de si no pensamento, que é a *ascese* (CARVALHO; KOHAN; GALLO, 2021, p. 10).

O diálogo, no pensamento freireano, é ascético, pois “pressupõe o exercício constante de modificação de si mesmo na relação com os outros” (CARVALHO; KOHAN; GALLO, 2021, p. 10). Portanto, o diálogo constitui uma experiência viva da não imobilidade da realidade, o que, junto à condição humana, abre a possibilidade para a contestação da ordem injusta vigente e de sua transformação (CARVALHO; KOHAN; GALLO, 2021).

Por fim, a terceira dimensão elencada pelo trio de autores (a subjetividade como “dispositivo produtor de manifestações de verdades outras” (CARVALHO; KOHAN; GALLO, 2021, p. 4) é tributária das duas outras, pois a condição humana e a ascese do diálogo situam as pessoas na criação de condições de gerar novas subjetividades (*ibidem*, p. 14). Essas, por sua vez, são capazes de contestarem as verdades que lhe são impostas pelos meios de opressão ideológicos.

Embasados em Foucault mais uma vez, Carvalho, Kohan e Gallo (2021, p. 11) lançam mão da ideia de que a verdade é um sistema de obrigações, portanto, serve às relações de poder consolidadas. Como uma possibilidade de ação para contestação das verdades, a educação se faria como “sonho estratégico” “de outras manifestações de verdade no mundo, *com o mundo e com os outros*” (CARVALHO; KOHAN; GALLO, 2021, p. 11).

O sonhar estratégico só é possível a partir de um exercício crítico de “problematização de nosso tempo e nosso modo de ser.” Dessa forma, os autores defendem a ideia de que a educação, em Paulo Freire, não pode ser dissociada “do direito a uma vida filosófica”, já que ela se coloca como um processo de restauração da humanidade para a efetivação de uma ordem democrática (CARVALHO; KOHAN; GALLO, 2021, p. 14-18).

Esses ideais foram colocados em prática, por exemplo, durante a atuação político-pedagógica de Freire no Chile, e parte de seus resultados são possíveis de serem depreendidos das falas camponesas que aparecem como uma heterogeneidade discursiva em suas obras.

Considerações finais

Em seus textos do período do exílio no Chile, Paulo Freire apresenta, a quem lê, um diálogo direto com suas atividades político-pedagógicas junto a instituições para a reforma agrária.

Ele atuou na Unidade de Metodologia e Estudos do Departamento de Capacitação do Instituto de Desenvolvimento Agropecuário (INDAP) com a formação de educadores(as) e no Instituto de Capacitação e Investigação em Reforma Agrária (ICIRA) com entrevistas e trabalho de campo em assentamentos recém-estabelecidos. Foi justamente sob essa segunda função que ele tomou contato direto com as falas camponesas (VASCONCELOS, 2020).

Algumas delas foram apreendidas por Freire e fixadas em suas obras por meio de trechos, como em *Pedagogia do Oprimido* e *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Elas evocam a força da *Cultura do silêncio* e revelam que, antes das intervenções educativas da equipe freiriana, a submissão do(a) camponês(a) ao seu patrão era vista como algo incontornável, naturalizado:

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

- b) “O camponês se sente inferior ao patrão porque este lhe aparece como o que tem o mérito de saber e dirigir.” (FREIRE, 2019, p. 69; nota 26);
- c) “O camponês é um dependente. Não pode expressar o seu querer. Antes de descobrir sua dependência, sofre. Desabafa sua ‘pena’ em casa, onde grita com os filhos, bate, desespera-se. Reclama da mulher. Acha tudo mal. Não desabafa sua ‘pena’ com o patrão porque o considera um ser superior. Em muitos casos, o camponês desabafa sua ‘pena’ bebendo.” (FREIRE, 2019, p. 71; nota 32);
- d) “Antes da reforma agrária, meu amigo, disse ele, eu nem sequer pensava. Nem eu nem meus companheiros”. [Quando indagado do porquê:] “Porque não era possível. Vivíamos sob ordens. Tínhamos apenas que obedecer a elas. Não tínhamos nada que dizer” (FREIRE., 1977, p. 62);
- e) “Não tínhamos nenhuma responsabilidade [no latifúndio]. O patrão dava as ordens e nós obedecíamos. Por que ler e escrever em tal situação? Agora as coisas são diferentes. Veja meu caso, por exemplo. No ‘*asentamiento*’, não apenas trabalho como todos os companheiros, mas sou o responsável pelo reparo dos instrumentos. Quando comecei, não sabia ler nem escrever. Você não pode imaginar o que significava para mim ir a Santiago comprar acessórios. Eu me perdia. Tinha medo de tudo – medo da cidade grande, de comprar errado, de ser enganado. Agora as coisas são diferentes” (FREIRE, 1977, p. 62).

Foi o trabalho com os temas geradores que, provavelmente, possibilitou a contestação da ordem injusta, porém, acreditamos, a partir das reflexões de Carvalho, Kohan e Gallo (2021), que a ação cultural dentre os(as) camponeses(as) no país produziu uma nova subjetividade: uma aberta à vida e às outras possibilidades de construção da ordem social.

Quando se lê os trechos das falas supracitadas, fica evidente a ideia de que seguir incontestavelmente o patrão só tinha lugar no contexto pré-descoberta da dependência, momento no qual, provavelmente, também se problematizou o suposto “mérito de saber e dirigir” do patrão.

Apesar de essas falas comporem os textos de Freire como uma estratégia de reforço à sua argumentação – portanto, perfazem uma heterogeneidade discursiva mostrada (nos termos de Authier-Revuz (2004)) de controle-regulagem da comunicação – acreditamos que elas são vetores de elementos que nos permitem afirmar mudanças dentre os(as) camponeses(as).

Fazemos coro ao mencionado trio de autores na perspectiva de argumentar que a educação, compreendida como ação cultural, restaura a humanidade dos(as) oprimidos(as), porque possibilita o nascimento de uma subjetividade que, em si, já engendra a ruptura com a ordem injusta. O diálogo permite a criação de uma ordem democrática, não por simulá-la em

uma microescala e insistir que ela se amplie, mas por edificar subjetividades abertas, que, para se realizarem enquanto tais demandam a abertura de outros sujeitos, de outras verdades e de outras ordens sociais.

Referências

ARAÚJO, T. **Educação e democracia**: uma análise das afinidades entre Paulo Freire, as ideias da Escola Nova e do Nacional Popular. 1957-1963. Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2015. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-31072015-111718/pt-br.php>. Acesso em: 15 jul. 2022.

ARENDT, H. A crise na educação. *In*: ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. 8. ed. Tradução de Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2016. p. 221-247. (Série Debates; 64).

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. *In*: AUTHIER-REVUZ, J. **Entre a transparência e a opacidade**: um estudo enunciativo do sentido. Tradução de Leci Barbisan; Valdir Flores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 11-80.

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

BERMÚDEZ, A. C. Weintraub diz que resultado ruim do Brasil no Pisa é “culpa do PT”. **Uol**: Educação. São Paulo, 3 dez. 2019. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2019/12/03/weintraub-diz-que-resultado-ruim-do-brasil-no-pisa-e-culpa-do-pt.htm>. Acesso em: 10 jul. 2022.

BEVILAQUA, A. P. John Dewey e a Escola Nova no Brasil. **Ciência & Luta de Classes**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, 2014, p. 3-18. Doi: 10.54025/clc.v1i1.29. Disponível em: <https://revistaclc.ceppes.org.br/online/article/view/29>. Acesso em: 20 dez. 2022.

BRASIL. **Lei n. 12.612, de 13 de abril de 2012**. Declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112612.htm. Acesso em: 16 jul. 2022.

CAMDE: VEREADORA DEFENDE REVOLUÇÃO. **Correio da Manhã**. Rio de Janeiro, 21 abr. 1964, 1º caderno, p. 3. Disponível em http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_07&pesq=%22Paulo%20Freire%22&pasta=ano%20196&pagfis=50813. Acesso em 10 jul. 2022

CALVINO, I. **Por que ler os clássicos**. 2. ed. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. p. 9-16.

CARVALHO, A. F. de; KOHAN, W. O.; GALLO, S. Paulo Freire e as subjetividades geradoras: um modo de vida filosófico para a educação contemporânea. **Pro-Posições**. Campinas, v. 32, p. 1-21, 2021. Doi: 10.1590/1980-6248-2021-0076. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8668507>. Acesso em: 05 jul. 2022.

CONSULTOR DIRIGE A INQUISIÇÃO NO MEC. **Correio da Manhã**. Rio de Janeiro, 29 abr. 1964, 2º caderno, capa. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_07&pesq=%22Paulo%20Freire%22&pasta=ano%20196&pagfis=51069. Acesso em: 10 jul. 2022).

FIGUEIREDO, A. H. **Paulo Freire**: biografia. 24min49s. 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jzUgb75GgpE>. Acesso em: 20 dez. 2022.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1977.

FREIRE, P. **Educação e atualidade brasileira**. Tese (Concurso para a Cadeira de História e Filosofia da Educação) – Escola de Belas Artes do Recife, Recife, 1959. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/1976>. Acesso em: 10 jul. 2022.

FREIRE, P. La concepción “bancaria” de la educación y la deshumanización: la educación problematizadora de la educación y la humanización. *In*: GAJARDO, M. **Paulo Freire**: crónica de sus años en Chile. Santiago: Flacso Chile, 2019. Disponível em: https://www.academia.edu/41676337/Paulo_Freire_Cr%C3%B3nica_de_sus_a%C3%B1os_en_Chile_New_Edited_Version_. Acesso em: 10 jul. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 68. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz & Terra, 2019.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Aprendendo com a própria história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. Disponível em: https://www.academia.edu/38319331/Paulo_Freire_Aprendendo_com_a_pr%C3%B3pria_historia_com_S%C3%A9rgio_Guimar%C3%A3es_pdf. Acesso em: 10 jul. 2022.

GADOTTI, M. (org.). **Paulo Freire**: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 1996. Disponível em: http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3078/1/FPF_PTPF_12_069.pdf. Acesso em: 13 jul. 2022.

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

MACEDO, D. Introduction. *In*: FREIRE, P. **Pedagogy of the oppressed**. Tradução de Myra Bergman Ramos. New York; London: Continuum, 2005. Disponível em: [https://libcom.org/files/Paulo%20Freire,%20Myra%20Bergman%20Ramos,%20Donaldo%20Macedo%20-%20Pedagogy%20of%20the%20Oppressed,%2030th%20Anniversary%20Edition%20\(2000,%20Bloomsbury%20Academic\).pdf](https://libcom.org/files/Paulo%20Freire,%20Myra%20Bergman%20Ramos,%20Donaldo%20Macedo%20-%20Pedagogy%20of%20the%20Oppressed,%2030th%20Anniversary%20Edition%20(2000,%20Bloomsbury%20Academic).pdf). Acesso em: 13 jul. 2021.

NETTO, J. P. Cinco notas a propósito da “questão social”. **Temporalis**, Rio de Janeiro: ano II, n. 3, jan./jun. 2001, p. 41-49. Disponível em: http://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/temporalis_n_3_questao_social-201804131245276705850.pdf. Acesso em: 9 jul. 2022.

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

RJ RETARDA PLANO DE ALFABETIZAÇÃO. **Correio da Manhã**. Rio de Janeiro. 10 abr. 1964, 1º caderno, p. 7. Disponível em:

http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_07&pesq=%22Paulo%20Freire%22&pasta=ano%20196&pagfis=50441. Acesso em: 10 jul. 2022.

SANTOS, T. G. F. dos. [Entrevista cedida a **Programa Opinião Livre**]. 25min47s. São Paulo, 25 jul. 2021. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=mMGDGmyX9Gc&t=576s>. Acesso em: 10 jul. 2022.

STEWART, D. M. El sistema laboral dentro de una hacienda chilena colonial: las cuentas de San Telmo de Queyilque (1758-1783). **Fronteras de la historia**, Bogotá, v. 21, n. 2, p. 48-77, julio/diciembre de 2016. Doi: 10.22380/2027468895. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/jatsRepo/833/83349065002/83349065002.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2022.

TEMPO ACABA COM O ANALFABETISMO. **Correio da Manhã**. Rio de Janeiro. 6 maio 1964, 1º caderno, p. 7. Disponível em:

http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_07&pesq=%22Paulo%20Freire%22&pasta=ano%20196&pagfis=51263. Acesso em: 10 jul. 2022.

VAL, A. M. do. De onde vem a doutrinação? **Mamaefalei**. 9min59s. Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=1cd1TjS_v4Y. Acesso em: 10 jul. 2022

VARGAS, M. Bolsonaro diz que TV Escola “deseduca” e chama Paulo Freire de “energúmeno”. **Uol: Política**, São Paulo, 16 dez. 2019. Disponível em:

<https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2019/12/16/bolsonaro-diz-que-tv-escola-deseduca-e-chama-paulo-freire-de-energumeno.htm>. Acesso em: 10 jul. 2022).

VASCONCELOS, J. S. “**O lápis é mais pesado que a enxada**”: reforma agrária no Chile e pedagogias camponesas para transformação econômica (1955-1973). Tese (Doutorado em História Econômica) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8137/tde-13042021-193600/pt-br.php>. Acesso em: 13 jul. 2022.

VEIGA, E. Paulo Freire: como é visto no exterior o legado do educador brasileiro. **Uol: Educação**. São Paulo, 12 jan. 2019. Disponível em:

<https://educacao.uol.com.br/noticias/bbc/2019/01/12/paulo-freire-como-e-visto-no-externo-o-legado-do-educador-brasileiro.htm>. Acesso em: 10 jul. 2022.

Submetido em 22 de julho de 2022.

Aprovado em 20 de setembro de 2022.