

# PAULO FREIRE E O MATERIALISMO HISTÓRICO: UM ESTUDO DE “EXTENSÃO OU COMUNICAÇÃO?”

PAULO FREIRE AND HISTORICAL MATERIALISM: A STUDY OF “EXTENSION OR COMMUNICATION?”

PAULO FREIRE Y EL MATERIALISMO HISTÓRICO: UN ESTUDIO DE “EXTENSIÓN O COMUNICACIÓN?”



**Jason Ferreira Mafra\***  
jasonmafra@gmail.com

**Carlos Mário Paes Camacho\*\***  
carlosmariodegraus@hotmail.com

## REVISTA PEDAGÓGICA

Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da Unochapecó | ISSN 1984-1566

Universidade Comunitária da Região de Chapecó | Chapecó-SC, Brasil

Como referenciar este artigo: MAFRA, J. F.; CAMACHO, C. M. P. Paulo Freire e o materialismo histórico: um estudo de “extensão ou comunicação?”.

Revista Pedagógica, Chapecó, v. 19, n. 41, p. 118-136, maio./ago. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v19i41.3800>



**RESUMO:** Este artigo tem como objeto de investigação a presença do Materialismo Histórico em Paulo Freire, particularmente no livro *Extensão ou Comunicação?*. Escrito em 1969, no Chile, ocasião em que o educador brasileiro coordenou o projeto extensionista do Instituto de Capacitação e Investigação em Reforma Agrária (ICIRA), o livro problematiza a questão da educação no campo, a partir de algumas teses fundamentais propostas pelo humanista brasileiro. A hipótese central deste estudo reside na afirmativa de que Paulo Freire, ao propor uma educação libertadora e dialógica junto ao trabalho educativo do agrônomo e de camponeses, recorre ao Materialismo Histórico como método de investigação social e histórica. Se essa obra já demarca, teoricamente, o materialismo no pensamento de Freire, suas análises acerca da sociedade e da educação brasileira alcançaram o ápice em *Pedagogia do oprimido*, produção de maior referência do autor, ainda hoje, no campo das ciências sociais.

**Palavras-chave:** Materialismo Histórico. Paulo Freire. Comunicação. Extensionismo. Educação no Campo.

**ABSTRACT:** This article has as object of investigation the presence of Historical Materialism in Paulo Freire, particularly in the book “*Extensão ou Comunicação?*”. Written in 1969, in Chile, when the Brazilian educator coordinated the extension project of the Institute for Training and Research in Agrarian Reform (ICIRA), the book problematizes the issue of education in the countryside, based on some fundamental theses proposed by the Brazilian humanist. The central hypothesis of this study lies in the assertion that Paulo Freire, in proposing a liberating and dialogic education with the educational work of agronomists and peasants, refers to Historical

Materialism as a method of social and historical research. If this work already demarcates, theoretically, materialism in Freire’s thinking, his analyzes of Brazilian society and education reached the maximum in *Pedagogy of the oppressed*, the author’s most important book, still today, in the field of social sciences.

**Keywords:** Historical Materialism. Paulo Freire. Communication. Extensionism. Education in the Countryside.

**RESUMEN:** Este artículo tiene como objeto de investigación la presencia del Materialismo Histórico en Paulo Freire, particularmente en el libro “*Extensión o Comunicación?*”. Publicación de 1969, en Chile, ocasión en que el educador brasileño coordinó el proyecto extensionista del Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria (ICIRA), el libro problematiza la cuestión de la educación en el campo, a partir de algunas tesis fundamentales propuestas por el humanista brasileño. La hipótesis central de este estudio es la afirmativa de que Paulo Freire, al proponer una educación liberadora y dialógica junto al trabajo educativo del agrônomo y de los campesinos, recurre al Materialismo Histórico como método de investigación social e histórica. Si esa obra ya demarca teoricamente el materialismo en el pensamiento de Freire, sus análisis acerca de la sociedad y de la educación brasileña alcanzaron el ápice en *Pedagogía del oprimido*, producción de mayor referencia del autor, aún hoy, en el campo de las ciencias sociales.

**Palabras clave:** Materialismo Histórico. Paulo Freire. Comunicación. Extensionismo. Educación en el Campo.



\* Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e diretor do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE), ambos na Universidade Nove de Julho (UNINOVE).

\*\* Doutor em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) e Pós-Doutor em Educação pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE).

## 1 INTRODUÇÃO

As diversas pesquisas, textos e livros produzidos sobre a obra de Paulo Freire parecem chegar a um lugar comum: as reflexões do autor de *Pedagogia do oprimido* em relação à educação somente podem ser compreendidas a partir da análise das condições políticas, econômicas, sociais e culturais. Sendo assim, as diversas teorizações produzidas pelo autor sobre os diversos temas abordados igualmente propiciaram ao leitor uma compreensão do contexto histórico em que a obra foi escrita.

Este artigo tem como objetivo identificar na obra *Extensão ou comunicação?* a presença de categorias teóricas constitutivas de um conceito marxista central, o Materialismo Histórico, descritos por Marx e Engels. A escolha da obra, publicada inicialmente em 1968 e prefaciada pelo então ministro da Reforma Agrária do Chile, Jacques Chonchol, deve-se ao fato de que antecipou uma série de análises educacionais alicerçadas no Materialismo Histórico e que depois foram consolidadas em *Pedagogia do oprimido*, obra que consagrou Paulo Freire nos meios acadêmicos do Brasil e do mundo. Tal assertiva, contudo, não ignora a presença de elementos do Materialismo Histórico em obras anteriores, inclusive em Educação e atualidade brasileira, originalmente uma tese de concurso para ingresso no ensino superior em 1959, e que viria a ser o seu primeiro livro.

Defende-se aqui a ideia de que Paulo Freire, ao indicar em *Extensão ou comunicação?*, os caminhos que o agrônomo educador deveria seguir para a realização de uma educação libertadora e dialógica, acaba por demonstrar a importância do Materialismo Histórico como método de investigação social e histórico. Seguindo essa pegada, as análises de Freire sobre a sociedade e a educação brasileira, pelo prisma do Materialismo Histórico, alcançaram o seu apogeu em *Pedagogia do oprimido*, embora se possa afirmar também que, nas obras posteriores até os seus últimos escritos, o pensador brasileiro nunca tenha abortado a visão materialista em seus estudos.

## 2 BASES DO MATERIALISMO HISTÓRICO

Pode-se afirmar, de uma maneira geral, que o termo “Materialismo” surgiu na Europa no século XVII. Naquele contexto essa ideia se constituiu como uma doutrina fundada na noção de que a matéria é a base e a causa dos fenômenos da natureza, de forma que toda explicação para os fenômenos apenas poderia ser dada a partir da realidade fenomênica. Essa perspectiva, ao longo dos anos, ganhou muito prestígio nos meios acadêmicos europeus<sup>1</sup>.

Roy Bhaskar, em texto incluído como verbete no Dicionário do pensamento marxista, parte da ideia de que tudo que está ligado aos fenômenos naturais está inextricavelmente vinculado à matéria (BHASKAR, 1988, p. 254).

<sup>1</sup> No Dicionário filosófico de Regina Schöpke (2010), há um verbete que fornece ao leitor uma visão panorâmica sobre as origens e os fundamentos do Materialismo na Europa dos séculos XVI e XVII.

Do ponto de vista filosófico, o materialismo contrapõe-se aos postulados da metafísica que, por sua vez, promove a divisão do “mundo em sensível e inteligível, mundo das cópias e mundo real, corpo e espírito” (SCHÖPKE, 2010, p. 158). Para os opositores da metafísica, os fundamentos das explicações materialistas acerca das relações dos homens com a natureza estão alicerçados na ideia de totalidade.

Em Marx, o materialismo está associado à noção de práxis, a qual é percebida como atividade que depende das “condições materiais” (RENAULT, 2010, p. 42). O desdobramento disso é a construção de um conhecimento histórico fundamentado em uma visão materialista que se contrapõe a uma série de teorias da história cuja base é o idealismo. É imperioso assinalar que as condições materiais concebem a práxis humana, ou seja, os seres humanos como responsáveis pela construção do processo histórico. Caminhando nessa perspectiva, o pensamento de Marx relevou ainda mais a importância do materialismo na história do pensamento e da cultura ocidental. Segundo Emmanuel Renault:

O pensamento marxiano desempenha, contudo, um papel fundamental na história do materialismo. Contribuiu, particularmente, para popularizar a oposição entre materialismo e idealismo, depois de tê-la colocado no lugar da antítese clássica entre materialismo e espiritualismo.

A crítica ao conjunto do pensamento filosófico, fortemente influenciado pelo idealismo, fez da concepção marxista fundada no materialismo um referencial teórico para o pensamento ocidental. Por conseguinte, a ideia do ser humano como ser abstrato foi posta em dúvida; afinal, na visão marxista, a pessoa apenas poderia ser compreendida por intermédio das relações estabelecidas por ela com outras pessoas no processo de produção da vida material. O prefácio de Marx a um de seus mais clássicos textos, *Contribuição à crítica da economia política*, é um resumo da teoria materialista de Marx, na medida em que destaca a importância das relações de produção não só para a produção da vida material como também para a determinação da consciência social<sup>2</sup>, revelando as relações diretas e indiretas entre a infraestrutura e a superestrutura:

A transformação da base econômica altera, mais ou menos rapidamente, toda a imensa superestrutura. A considerar tais alterações é necessário sempre distinguir entre a alteração material – que se pode comprovar de maneira cientificamente rigorosa – das condições econômicas de produção, e as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas, em resumo, as formas ideológicas pelas quais os homens tomam consciência

<sup>2</sup> Ver: *Contribuição à crítica da economia política* (MARX, 2011).

deste conflito, levando-as às suas últimas consequências. (MARX, 2011, p. 5)

Como se observa, essa passagem atesta a vinculação entre a infraestrutura e a superestrutura promovida pelo materialismo marxista, ambas importantes para a percepção da realidade como uma totalidade. É interessante notar que os pensamentos político, religioso e filosófico, dentre outros, são compreendidos como formas ideológicas que expressam a consciência humana. O prefácio é, assim, uma síntese bem-sucedida dos princípios do materialismo de Marx e de Engels, residindo nele as bases do Materialismo Histórico.

Em estudo destinado a promover uma apresentação das bases do pensamento e da obra de Marx, Denis Collin (2006) afirma que a crítica ao idealismo dos chamados jovens hegelianos e, ainda, às teses de Feuerbach sobre a religião, é uma espécie de marco para as reflexões em torno do materialismo e das percepções do pensador sobre a história<sup>3</sup>. O materialismo marxista, ao contrário do idealismo que enfatizava o homem abstrato, apresenta os homens como seres que estabelecem relações sociais e econômicas para a produção da vida material. As relações de produção e as forças produtivas que caracterizam os modos de produção explicam, em linhas gerais, a dinâmica do processo histórico (COLLIN, 2006, p. 64).

A trajetória intelectual de Marx esteve inegavelmente ligada à produção de textos filosóficos. Desde a sua tese doutoral, passando por *A ideologia alemã*, ele escreveu textos filosóficos, ainda que com o passar dos anos a crítica ao idealismo e a metafísica tenham se avolumado (RENAULT; DUMÉNIL; LÖWY, 2011, p. 104). O corolário disso foi uma aproximação sistemática e consistente dos outros campos de estudos às chamadas ciências sociais. As palavras de Emmanuel Renault sintetizam bem isso: “Marx deixava de ser filósofo para tornar-se o que hoje chamaríamos de teórico das Ciências Sociais, essas Ciências Sociais que são as Ciências Econômicas, a Sociologia e a História Social e Política” (RENAULT; DUMÉNIL; LÖWY, 2011, p. 104).

Ao afirmar o materialismo como método de investigação da realidade social e do processo histórico, Marx não só propõe uma nova maneira de abordagem filosófica mas também um novo procedimento para as Ciências Sociais. O Materialismo Histórico é resultado deste percurso do pensamento e da práxis de Marx.

Ao compreender o Materialismo Histórico como um paradigma revolucionário, José D’Assunção Barros põe em discussão o papel do historiador como produtor do conhecimento histórico inserido em uma sociedade de classes (BARROS, 2011, p. 11)<sup>4</sup>. Nesse sentido, Barros indica a possibilidade de o paradigma marxista ser considerado revolucionário, uma vez que ele pode servir de instrumento às classes socialmente revolucionárias.

3 Refere-se à obra: *Compreender Marx* (COLLIN, 2006).

4 Ver *Teoria da História: os paradigmas revolucionários* (BARROS, 2011).

5 Barros faz uma diferenciação entre “Marxismo e “Materialismo Histórico”. Enquanto este último se traduz como uma categoria epistemológica nas ciências sociais, o Marxismo, ao longo do século, foi identificado com as reflexões de Lênin, tornou-se popular como “um programa de ação política” que ficou conhecido como Marxismo-Leninismo (BARROS, 2011, p. 16).

6 Friedrich Engels é reconhecido pelos estudiosos como um notável teórico, extremamente decisivo para a construção dos fundamentos teóricos do Materialismo Histórico (BARROS, 2011, p. 20).

7 Barros diz, ainda: “[...] a Dialética Idealista de Hegel foi invertida por Marx de modo a situar o desenvolvimento material como ponto de partida da História em um Materialismo Dialético” (BARROS, 2011, p. 23).

8 Em obra destinada a um público universitário mais amplo, e de caráter introdutório em relação à História da Filosofia, Danilo Marcondes afirma que a concepção de ideologia de Marx e de Engels como falsa consciência é resultado da crítica em relação aos “hegelianos de esquerda” (MARCONDES, 2000, p. 230). Regina Schöpke afirma que as origens do termo ideologia estão relacionadas ao projeto de Destutt de Tracy (1754-1836) que almejava associá-la à ciência. Posto isso, Schöpke reconhece a importância de Marx que associou o termo à ideia de falseamento do real e ainda a sua popularização no interior das ciências humanas (SCHÖPKE, 2010, p. 132-133).

9 Florestan Fernandes (1984) afirma que o prefácio dessa obra pode ser considerado como um texto que apresenta as posições metodológicas de Marx em relação à economia política e à investigação do processo histórico. Depreende-se, portanto, que o pequeno e denso texto apresenta, em linhas gerais, as principais características do Materialismo Histórico.

A partir de agora, serão indicadas uma série de questões, a fim de destacar algumas características do Materialismo Histórico<sup>5</sup>. Barros sugere a separação do Materialismo Histórico enquanto teoria e paradigma histórico, do marxismo. Assim, o Materialismo Histórico relaciona-se à produção do conhecimento histórico produzido, sobretudo, nos centros universitários<sup>6</sup>.

Os conceitos e princípios do Materialismo Histórico como a ideia de “luta de classes” não foram inventados por Marx e Engels (BARROS, 2011, p. 23). A dialética, conceito fundamental para a compreensão materialista da história, é uma herança direta dos trabalhos de Hegel<sup>7</sup>. O conceito de ideologia, outro pilar importante da concepção materialista marxista, é uma construção que remonta ao século XVIII<sup>8</sup>. Há que se acrescentar que as noções de “lutas de classes”, bem como a dialética e a ideologia recriadas pelos fundadores do Materialismo Histórico, acabam por diferenciá-lo da visão materialista e mecanicista que marcou o pensamento europeu da História Moderna (XV-VVIII). Conforme Engels:

A percepção do erro e da inversão total do idealismo alemão anterior conduzia necessariamente ao materialismo, mas note-se bem, não ao materialismo apenas metafísico, exclusivamente mecânico do século XVIII. Contrastando com o simples repúdio, ingenuamente revolucionário, de toda a história anterior, o materialismo moderno vê na história o processo de desenvolvimento da humanidade, cujas leis de movimento é sua tarefa descobrir. (ENGELS, 1984, p. 406).

Engels assinala, de forma contundente, que o materialismo que atribui à história o lugar onde se pode encontrar os seres humanos ao longo dos tempos estabelecendo relações sociais fundamentais para a sua sobrevivência é um dos aspectos que diferenciam o Materialismo Histórico do materialismo mecanicista. Além disso, o grande parceiro intelectual de Marx sugere que a investigação materialista da História deve estar em consonância com a transformação revolucionária da sociedade.

Na construção do Materialismo Histórico, a Dialética, o Materialismo e a ideia de Historicidade são componentes fundamentais e definidores desse paradigma teórico (BARROS, 2011, p. 26). A noção de “Modo de Produção”, por sua vez, representa de forma mais concreta a realidade histórica investigada. Sendo assim, e a título de exemplo, o Modo de Produção Feudal expressa de uma maneira geral o período histórico que ficou conhecido como Idade Média.

Marx, conforme uma série de estudiosos, fez um inventário da concepção materialista da história a partir do conhecido prefácio de “Contribuição à crítica da Economia Política”<sup>9</sup>, escrita em 1859, obra já mencionada neste texto. Barros avalia que o Materialismo Histórico concebe a

10 Conforme José D’Assunção de Barros, os debates em torno do Materialismo Histórico privilegiaram, outrossim, a relação entre a infraestrutura e a superestrutura, tomando como base os debates em torno da determinação ou não da superestrutura pela infraestrutura.

história e as mudanças no interior das sociedades humanas a partir das transformações materiais, isto é, por meio de condições objetivas e concretas. As categorias de infraestrutura e superestrutura, portanto, assumem um papel de destaque na compreensão do processo histórico na perspectiva de Marx e de Engels<sup>10</sup>. As discussões que mobilizaram e ainda mobilizam os pensadores marxistas têm como alvo, sobretudo, na ideia de que os aspectos que compõem a superestrutura, tais como o político e o religioso, não devem ser vistos na dinâmica do processo histórico como simples reflexos das transformações da base material. Nesse sentido, os comportamentos políticos e religiosos não mudam simplesmente em razão das transformações econômicas. E, quanto à utilização ou não das categorias acima, Barros sinaliza:

Em torno da validade ou de se utilizar esta imagem como conceito útil para a análise social muito se discutiu, e diversos pensadores marxistas se deixaram se aprisionar por sua força. Mas outros dela se libertaram em períodos posteriores, dando origem a correntes várias do Materialismo Histórico que repensaram as relações entre economia e cultura não mais como determinação linear. (BARROS, 2011, p. 33).

Depreende-se, então, que as discussões em torno das relações entre infraestrutura e superestrutura no tocante ao Materialismo estiveram em torno da determinação econômica. Aliás, no prefácio da “Contribuição à crítica da economia política”, Marx destaca a importância das transformações econômicas para as mudanças na superestrutura. O reconhecimento disso, contudo, não significa que o pensador estivesse defendendo a subordinação absoluta e mecânica da superestrutura em relação à infraestrutura<sup>11</sup>.

A concepção dialética da História foi uma grande contribuição de Marx e de Engels para o desenvolvimento das pesquisas históricas. Tal concepção, portanto, para a qual o movimento da história ocorre em função das contradições que marcam a realidade social, é de vital importância para a compreensão do Materialismo Histórico (BARROS, 2011, p. 36). As gêneses do pensamento dialético encontram-se no mundo grego antigo. Heráclito de Éfeso (544-484 a. C.) considerava a realidade humana como múltipla e contraditória. O *Ser* em Heráclito era representado como sendo múltiplo. Para ele, os seres humanos que estão imersos no interior do mundo atuam e são alvos do movimento contraditório que determina a sua vida (BARROS, 2011, p. 37)<sup>12</sup>. Marx, não obstante a influência de Hegel no que concerne à dialética, enfatizava a matéria como ponto de partida para a compreensão da realidade, e não o espírito, como fazia o autor da *Filosofia da história*. Sendo assim, para os fundadores do Materialismo Histórico é na realidade concreta, ou seja, na vida material, que se deve encontrar a dinâmica

11 Como já demonstraram vários estudiosos, não há absolutização do determinismo econômico nas teses de Marx. Passagens como a “transformação da base econômica altera, mais ou menos rapidamente, toda a imensa superestrutura” (MARX, 2011, p. 5) apenas enfatizam que todas as transformações sociais têm em sua base (portanto, em suas causas últimas) relação de dependência com a estrutura econômica que é a estrutura mais profunda presente em todo sistema de organização da vida humana em qualquer época. Nesse sentido, o estabelecimento de relações de produção fundamentais, consoante Marx, para a sobrevivência humana, não pode ser tomada como distorção do sentido de determinação econômica, já que a realidade é sempre dialética, contraditória, ou seja, em constante mudança.

12 Classificado como um filósofo pré-socrático, Heráclito de Éfeso defendia a ideia de que a realidade natural tinha o movimento como um aspecto fundamental. Todavia, Heráclito asseverava também que “a realidade possui uma unidade básica, uma unidade na pluralidade” (MARCONDES, 2000, p. 35).

13 No livro *Marxismo*, Geoff Boucher informa que a “filosofia dialética”, na realidade, constituiu-se como a grande influência de Hegel sobre Marx. A concepção dialética de Hegel está ancorada no princípio de que a noção de “desenvolvimento histórico” se efetiva por intermédio das contradições sociais e intelectuais. O jovem Marx, segundo Boucher, que se alinhava com a esquerda hegeliana, rompeu com ela em primeiro lugar por não concordar com a tese idealista que definia a revolução intelectual como base de uma democracia verdadeira. E, em segundo lugar, porque Marx não acreditava que o Estado seria uma espécie de “árbitro universal neutro acima da sociedade, que representa o interesse público” (BOUCHER, 2012, p. 34-35).

14 Emmanuel Renault reforça a tese de que as lutas de classes estão sempre vinculadas às relações sociais de produção (RENAULT, 2010, p. 38).

15 Renault defende a seguinte tese: “A interpretação da história do ponto de vista da produção tem como função opor uma interpretação materialista ao idealismo das filosofias da história” (RENAULT, 2010, p. 46).

do processo histórico, o qual, por sua vez, é movido contraditoriamente no interior das sociedades humanas<sup>13</sup>.

Como se observa, nessa concepção, o funcionamento e a dinâmica do processo histórico estão inextricavelmente ligados às bases materiais das sociedades humanas. Tal dinâmica pode ser conferida e compreendida na “História das Lutas de Classe” e, ainda, na avaliação dos sucessivos “Modos de Produção” (BARROS, 2011, p. 42)<sup>14</sup>. A concepção materialista da História de Marx fez com que os historiadores já a partir do século XIX se ocupassem mais com a compreensão da dinâmica do processo social, deixando em segundo plano uma História Política que priorizava os documentos oficiais e as ações dos chamados “grandes personagens”.

A categoria teórica “Modo de Produção” tornou-se uma grande referência para uma série de pesquisas históricas empreendidas nos diversos centros acadêmicos pelo mundo, a partir do século XIX. Por intermédio das “forças de produção” e das “relações de produção”, noções fundamentais para o entendimento dessa categoria, há o funcionamento do modo de produção, permitindo a compreensão do funcionamento das lutas de classes, bem como da maneira pela qual as pessoas se organizam e trabalham na produção da vida material. Reside aí o cerne do Materialismo Histórico de Marx e Engels<sup>15</sup>.

Diante disso, é possível assinalar que o Materialismo Histórico como método de investigação do processo histórico serviu igualmente como referência para a compreensão da opressão das classes dominantes em relação às classes dominadas e oprimidas. Em seus escritos e nas suas práticas educacionais, Paulo Freire utilizou-se frequentemente das categorias teóricas marxistas para compreender a exploração em relação aos trabalhadores, oprimidos e humilhados pelo Capitalismo.

### 3 A ANÁLISE MATERIALISTA FREIRIANA EM “EXTENSÃO OU COMUNICAÇÃO?”

No Brasil, do século XX, no âmbito educacional, Paulo Freire foi o educador brasileiro que mais se preocupou com as classes dominadas, portanto, oprimidas. Por isso, as formulações e os projetos pedagógicos desenvolvidos pelo escritor tiveram como foco as classes populares, secularmente dominadas pelas classes privilegiadas brasileiras. O método de alfabetização criado por Freire partia do pressuposto de que o educando deveria ser educado a partir da sua realidade. Educar também era uma ação política que propiciava ao educando o desnudamento de sua realidade, incentivando-o a ser um agente de transformação social, fomentando, assim, a cidadania. É válido acrescentar que as experiências do grande educador foram utilizadas e serviram de inspiração para o desenvolvimento de experiências educacionais no Brasil e em diversos outros lugares no mundo.

16 Ver: *Educação e consciência histórica em Paulo Freire* (SILVA, 2014).

Em artigo que investiga a relevância da educação, tomando como base a importância da análise histórica para a compreensão da educação em Paulo Freire, Rafael Domingues da Silva (2014) afirma que a noção de “consciência histórica” foi utilizada em vários momentos dos seus escritos educacionais<sup>16</sup>. Por conseguinte, Freire, por intermédio do conhecimento histórico, busca compreender as gêneses da espoliação e da opressão. O encontro com a História possibilitou ao autor de *Educação e atualidade brasileira* entender as visões de mundo do oprimido. Por isso, o saber popular é tratado com muita seriedade no processo de criação de uma pedagogia que tem como base o oprimido. Nas palavras de Rafael Domingues da Silva:

Para alguém ou um grupo conservador filiado a um pensamento, digamos conservador, da classe dominante, homens e mulheres em situação de analfabetismo não carregam consigo saberes e fazeres valorosos. Por muito tempo, setores tradicionais da comunidade acadêmica consideraram, e muitos mantêm a afirmação de que os conhecimentos populares são menores ou não são dignos de atenção, de questionamento intelectual acadêmico. (SILVA, 2014, p. 163).

17 De forma oportuna, Rafael Silva chama a atenção do leitor para a produção de historiadores ingleses como Hobsbawm, Thompson e Hill que, na década de 1960, produziram trabalhos cujos temas estavam vinculados aos camponeses e à classe operária (SILVA, 2014, p. 163).

18 No livro *História do Brasil contemporâneo: da morte de Vargas aos dias atuais*, Carlos Fico (2015) afirma que a violência marcou o regime militar e que foi ampliada em 1968. Nesse contexto, os aparelhos de repressão patrocinados pelo Estado, concomitante à censura política prenderam, torturaram e assassinaram uma boa parte dos grupos de esquerda no Brasil.

19 Refere-se ao *Prefácio à edição chilena* (CHONCHOL, 2011).

20 O livro *Paulo Freire: uma biobibliografia*, lançado em 1996 e organizado por Moacir Gadotti, contém uma parte que oferece ao leitor uma série de resumos sobre as obras de Paulo Freire. *Extensão ou comunicação?* é apresentado como uma obra que tem como questão principal avaliar a função do agrônomo como agente educacional. O desdobramento disso é que o livro analisa os significados semânticos de extensão e comunicação em um contexto em que “o modelo de extensão rural norte-americano se expandia por toda a América latina” (GADOTTI, 1996, p. 262).

Os escritos e as práticas educacionais freirianas, ao valorizarem a cultura e o saber popular, funcionam como contrapontos com uma parte da cultura e do saber erudito gestados nos meios acadêmicos, podendo-se afirmar que a pedagogia freiriana tem na História uma de suas justificativas<sup>17</sup>.

Redigido no ano de 1968 e publicado no Chile em pleno exílio, e em um contexto histórico em que o regime militar brasileiro foi recrudescido em razão da publicação do Ato Instituição Nacional Brasileiro (AI-5), *Extensão ou comunicação?* oferece ao leitor uma série de reflexões que anunciavam a consolidação das concepções educacionais de Paulo Freire, consagradas depois em *Pedagogia do oprimido* (1970)<sup>18</sup>.

Jacques Chonchol, no prefácio escrito para a edição chilena de 1968, revela que o tema central desenvolvido por Paulo Freire na obra relaciona-se às relações entre o técnico e os camponeses no mundo rural diante da “nova sociedade agrária” que estava sendo construída (CHONCHOL, 2011, p. 7)<sup>19</sup>. Chonchol indica que o texto produzido por Freire quer, na verdade, refletir sobre uma perspectiva educacional que, no limite, almeje a humanização de homens e mulheres na luta por mudanças na sociedade. Depreende-se, então, que o autor do prefácio defenda a ideia de que o autor de *Extensão ou comunicação?* investigue o trabalho do agrônomo como educador em conformidade com as questões centrais que estão em torno da sociedade, bem como na sua relação com a cultura e com o saber do camponês<sup>20</sup>.





Em seguida, Chonchol sublinha que na pedagogia freiriana o educando não deve ser representado como um ser passivo no processo de ensino e aprendizagem. Ao contrário, a curiosidade do educando deve ser incentivada diante de um mundo que precisa ser desvelado e transformado. A formação técnica que não levar em conta o contexto social e histórico do educando não se tornará “humanista e científica” (CHONCHOL, 2011, p. 10).

Ao encerrar o prefácio, Jacques Chonchol enfatiza a importância de uma relação dialógica entre os homens para o processo educativo. Nessa perspectiva, o diálogo é um instrumento importante usado pelo autor de *Pedagogia do oprimido* para associar o conceito de extensão à ideia de “invasão cultural”. O agrônomo que não souber fazer uma leitura do mundo e dos valores culturais dos camponeses acabará por impor a esses uma dominação cultural e não uma educação que oportunize o diálogo e a libertação (CHONCHOL, 2011, p. 10-11).

Na introdução do livro, Freire não quer preterir o trabalho do técnico, mas demonstrar que o termo extensão não é correto para indicar as relações e ações do agrônomo com os trabalhadores rurais. A obra foi dividida em três partes. A primeira diz respeito à investigação semântica e às confusões criadas pela expressão “extensão”. A segunda verifica em um primeiro momento as relações entre extensão e invasão cultural; em um segundo momento, o educador propõe uma avaliação que envolve a reforma agrária, a transformação cultural e o papel do “agrônomo-educador”. Por fim, o autor de *Pedagogia da esperança* faz uma discussão em torno do tema central, *Extensão ou comunicação?*, tomando “a educação como uma situação gnosiológica” (FREIRE, 2011, p. 13-14).

No limiar da primeira parte, o livro sinaliza a intenção de realizar uma avaliação do termo “extensão” a uma apreciação crítica. E, ao partir de um prisma semântico, assevera que as palavras apresentam um “sentido de base” e um “sentido contextual” (FREIRE, 2011, p. 15). Na primeira acepção, extensão liga-se à noção de medida. Na segunda, a que mais interessa ao educador na compreensão do agrônomo em face ao camponês, está inextricavelmente vinculada ao seguinte princípio: “estender algo a” (FREIRE, 2011, p. 16). Por conseguinte, o técnico que pratica as suas atividades laborais leva algo ao trabalhador do campo.

Em seguida, o texto abre-se novamente para uma análise e para o significado da língua, recorrendo, para tanto, a Ferdinand de Saussure<sup>21</sup>, que entende a língua como sistema. O desdobramento disso é a percepção de que o significado dos termos deve ser buscado na estrutura da língua e que as palavras constituem um “campo linguístico” que envolve “um campo conceitual e expressa uma visão do mundo que permitem reconstruir” (FREIRE, 2011, p. 18).

Paulo Freire conduz a sua análise para perscrutar melhor o sentido da ação extensionista. Esta não está em conformidade ao que pensador denomina: “quefazer

21 Paulo Freire faz a seguinte referência: SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada S.A., 1972.

22 Em livro dedicado a informar de maneira breve alguns conceitos fundamentais presentes no conjunto das obras escritas por Paulo Freire, Maria Lucia Marcondes Carvalho Vasconcelos e Regina Helena Pires de Brito assim definem quefazer: “É o conceito que representa a teoria e a prática. É reflexão e ação, e não pode reduzir-se nem ao verbalismo, nem ao ativismo, tampouco distingue momentos na ação do educador/educando. Significa ser único na prática cotidiana, assumir toda e qualquer ação como uma forma de capacitar o compromisso social” (VASCONCELOS; BRITO, 2006, p. 162).

educativo libertador”<sup>22</sup>. O “quefazer”, pensado por Freire e que demandaria um compromisso entre o pensar e fazer, não se concretizaria na ação extensionista do agrônomo nas suas relações com os camponeses. Assim, pensar e fazer, concomitantemente ao educar fundamentado em uma prática da liberdade, é o contraponto de uma “extensão educativa” alicerçada na “domesticação” de homens e mulheres (FREIRE, 2011, p. 25). Ao prosseguir na investigação do significado da extensão, o autor de *Educação e mudança* aproxima o leitor da sua concepção materialista de mundo.

O diálogo, marca fundamental da educação baseada em uma prática da liberdade, faz com que o educador se abra para o universo do educando, possibilitando um conhecimento das condições históricas e sociais. Freire, portanto, visualiza o educador que educa, mas que é educado igualmente ao longo do processo educativo, por intermédio do diálogo com o educando. Reside nesta perspectiva uma comunhão entre educador e educado. Nas palavras de Paulo Freire:

Ao contrário, educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isso sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais. (FREIRE, 2011, p. 25).

Esta passagem revela que o entendimento das relações entre educador e educando deve ter como ponto de partida a compreensão das condições materiais das sociedades humanas que funcionam de modo contraditório. Ou seja, o autor de *Pedagogia da autonomia* analisa a dinâmica educacional, utilizando o Materialismo Dialético e Histórico na compreensão do processo de aprendizagem e que é fundamental para que a dinâmica de funcionamento contraditório seja desvendada para os educadores e para os educandos. Para assumir um papel relevante diante dos camponeses, o “agrônomo-educador” deve guiar as suas ações no sentido de entender as bases materiais da sociedade em que atua; além disso, precisa pôr em prática ações sustentadas pelo diálogo e que oportunizem um conhecimento da sociedade e não um trabalho com base simplesmente na ideia de levar ou transferir algo para alguém. Neste caso, as palavras de Paulo Freire são irretocáveis:

Na medida em que, no termo extensão, está implícita a ação de levar, de transferir, de entregar, de depositar algo em alguém, ressalta, nele, uma conotação indiscutivelmente mecanicista. Mas como este algo que está sendo levado, transmitido (para ser, em última instância, depositado em alguém que são os

camponeses) é um conjunto de procedimentos técnicos, que implicam o conhecimento, que são conhecimento, se impõem as perguntas: será o ato de conhecer aquele através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe pacientemente um conteúdo de outro? (FREIRE, 2011, p. 26).

Ao reiterar e associar mais uma vez a palavra extensão ao sentido mecanicista de depósito, Freire discute o sentido fundamental do ato de conhecer, ou seja, a educação não pode ser simplesmente representada como um ato em que o educando recebe passivamente o conteúdo elaborado e selecionado pelo educador. O “agrônomo-educador” deixará de ter uma função puramente extensionista se for solidário ao camponês, e se atuar com ele na luta pela transformação da sua realidade material. Desse modo, o agrônomo exercerá um papel pedagógico transformador da realidade social.

O texto prossegue desvelando-se ao leitor e informando-o mais ainda sobre a dimensão do “trabalho do agrônomo-educador”. Freire avança no sentido de demonstrar o significado do conhecimento fundado em uma concepção dialética e materialista da sociedade. Educador e educando devem desempenhar os seus papéis de forma ativa e não subordinada e passiva na produção do conhecimento. A busca pelo conhecimento torna-se o caminho a ser seguido para se desvelar as condições materiais da existência humana. O educador e o educando devem se transformar em seres humanos da “práxis”, pois cabe a eles no processo de ensino pensar e refletir sobre os caminhos que estão sendo trilhados (FREIRE, 2011, p. 30). Uma vez mais se percebe, de forma clara, a presença do Materialismo Histórico como base das reflexões do autor de Política e educação:

Nestas relações com o mundo, através de sua ação sobre ele, o homem se encontra marcado pelos resultados de sua própria ação. Atuando, transforma; transformando, cria uma realidade que, por suave, “envolvendo-o”, condiciona sua forma de atuar. (FREIRE, 2011, p. 30-31).

O agir e o refletir sobre o mundo são ações que requerem ainda dos educadores e educandos comprometidos com uma educação voltada para a liberdade um compromisso: superar o “domínio da doxa” (FREIRE, 2011, p. 31)<sup>23</sup>. Melhor dizendo, não basta constatar os principais aspectos que determinam certa realidade material, e, sim compreendê-los para que a sociedade seja transformada. Encontra-se aí uma consciência crítica que deve ser desenvolvida entre educadores e educados no processo de apreensão da realidade material.

Ao encaminhar o leitor para as reflexões finais do capítulo, Paulo Freire quer explicar a sua concepção sobre o trabalho pedagógico do “agrônomo-educador” comprometido com

23 No *Dicionário Filosófico: conceitos fundamentais*, Regina Schöpke diz que Platão associa a *doxa* à opinião diferente da ciência (*episteme*). Paulo Freire considera que o ser humano sob o domínio da opinião pública não consegue enxergar e compreender o mundo de maneira crítica (FREIRE, 2011, p. 32).

24 Nas reflexões sobre os conceitos de consciência e conscientização já presentes em *Educação e atualidade brasileira* escrito em 1959, Paulo Freire se inspirou, principalmente, nas categorias teóricas formuladas por Lucien Goldmann. Assim, em Freire, a consciência ingênua seria o equivalente da consciência real. Já a consciência crítica teria como equivalente à consciência possível de Goldmann (ROMÃO, 2002, p. 92).

uma educação ancorada nos princípios de uma educação libertadora. O trabalho de qualificação técnica precisa estar vinculado a ações educativas que ajudem o camponês a superar uma consciência ingênua formada através de uma “doxa” dominante<sup>24</sup>. Comprometido com a transformação da realidade social e em comunhão com o camponês em ações educativas que desvelam o mundo o agrônomo refuta práticas “extensionistas”, fomentadoras da consciência ingênua que se contrapõem a uma consciência crítica aliçada na razão.

Ao finalizar o capítulo, o autor de *Educação como prática da liberdade* afirma que a capacitação dos camponeses deve estar vinculada à ideia de se investigar a realidade como uma totalidade. Tal perspectiva permite perscrutar a capacitação profissional e a técnica como aspectos que devem ser explicados, por meio da análise do processo histórico e da dinâmica social. Posto isso, a dinâmica da produção e das relações entre o “agrônomo-educador” e os camponeses, consoante Paulo Freire, devem estar compreendidas através da compreensão das condições materiais. São valiosas as palavras de Paulo Freire acerca das visões equivocadas.

O equívoco de não ver a realidade como totalidade. Equívoco que se repete, por exemplo, quando se tenta a capacitação dos camponeses como uma visão ingênua do problema da técnica. Isto é, quando não se percebe que a técnica não aparece por causalidade; que a técnica bem-acabada ou “elaborada”, quanto à ciência de que é uma aplicação prática, se encontra, como já afirmamos, condicionada histórico-socialmente. Não há técnica neutra, assexuada. (FREIRE, 2011, p. 40).

A percepção e a análise do funcionamento da sociedade como uma totalidade é imperativa para se pôr em prática o processo educativo que habilite o camponês no manuseio das novas técnicas produtivas. A compreensão e o uso, portanto, da tecnologia, bem como as relações do técnico e dos trabalhadores rurais devem ser explicados por intermédio da dinâmica política, econômica e social. Não há, assim, uma “técnica neutra”, como diz Paulo Freire.

Na segunda parte da obra, Paulo Freire constrói uma série de considerações prévias em torno da “antidialogicidade” que é um contraponto à “teoria da ação” cujo princípio é o referencial teórico denominado dialogicidade, um dos pilares do pensamento educacional freiriano (FREIRE, 2011, p. 45). Os seres humanos, ao se relacionarem, tecem percepções sobre o mundo. Nesse sentido, a visão materialista de Paulo Freire sobre a dinâmica de funcionamento do mundo tem como pressuposto o princípio de que a identidade humana é resultado do envolvimento dos homens com o mundo pensado e refletido, a partir das condições materiais: “Estar sendo, que envolve sua relação

permanente com o mundo, envolve sua ação sobre ele” (FREIRE, 2011, p. 46).

As ações humanas requerem um entendimento e uma reflexão consciente das próprias atitudes. As opiniões públicas que reforçam frequentemente a consciência e as ações não críticas necessitam ser superadas a favor do “logos” que deve ser incentivado pelas investigações filosóficas, as quais, no limite, ajudam os seres humanos compreenderem de forma crítica as condições materiais da sociedade na qual estão inseridos. Depois disso, Freire retoma as suas avaliações sobre a “extensão” enquanto uma “teoria antidialógica” (FREIRE, 2011, p. 48).

Para Freire, a “invasão cultural” é uma das características da “teoria antidialógica. Aquela pressupõe um agente que faz o papel de “invasor” e o outro que é o alvo da invasão: o “invadido” (FREIRE, 2011, p. 49). O domínio que invade e incute valores culturais concretiza-se, através da “propaganda”, dos “slogans” e dos “depósitos”. O efeito disso é o surgimento de novos comportamentos entre as pessoas. Conforme Freire:

A propaganda, os slogans, os depósitos, os mitos são instrumentos usados pelo invasor para lograr seus objetivos: persuadir os invadidos de que devem ser objetos de sua ação, de que devem ser presas dóceis de sua conquista. Daí ser necessário ao invasor descharacterizar a cultura invadida, romper seu perfil, enchê-la inclusive de subprodutos da cultura invasora. (FREIRE, 2011, p. 50-51).

Depreende-se, então, que, ao atuar como um extensionista, o agrônomo faz o papel do educador que põe em prática a “educação bancária” refletida de maneira profunda por Paulo Freire em *Pedagogia do oprimido*<sup>25</sup>. Tal educação tem como fundamento a “teoria antidialógica”. Logo, os ensinamentos técnicos acabam por se tornar instrumentos da invasão cultural, na medida em que invadem a cultura do camponês desqualificando-a em nome de uma suposta superioridade de uma cultura dominante.

A manipulação que incentiva a massificação – pois nega aos humanos a condição de atores sociais – é outra característica marcante da “teoria antidialógica”<sup>26</sup>. O ser humano é manipulado é domesticado, além de estar aliado do diálogo com os outros seres de sua espécie. Sendo assim, o agrônomo que atua como um “educador bancário” no processo de transmissão de técnicas produtivas acaba por agir de forma mecânica, favorecendo a manipulação e a domesticação dos camponeses. Segundo Paulo Freire:

Tal é o dilema do agrônomo extensionista em face do qual precisa manter-se lúcido e crítico. Se transforma os seus conhecimentos especializados, suas técnicas, em algo estático, materializado e os estende mecanicamente aos camponeses, invadindo indiscutivelmente

25 A representação da cultura bancária como meio de opressão será desenvolvida na segunda parte de *Pedagogia do oprimido*. Sendo assim, um dos aspectos da cultura bancária assinalados por Freire reside na ideia de que a realidade social exposta pelas tradicionais narrativas educacionais se reduz a meras “estáticas”, por isso, estranhas ao cotidiano do educando (FREIRE, 2016, p. 79).

26 Paulo Freire (2011, p. 50) assinala que a massificação no Brasil está intrinsecamente relacionada à emergência das massas populares no contexto histórico marcado pelo populismo. Luiz Roberto Lopez, em livro dedicado à História do Brasil República, considera que o populismo marcou a experiência democrática do período que se estende de 1945 a 1964 (LOPEZ, 1997, p. 68).

sua cultura, sua visão de mundo, concordará com o conceito de extensão e estará negando o homem como um ser da decisão. (FREIRE, 2011, p. 53).

27 Paulo Freire (2011, p. 59) identifica a estrutura agrária brasileira, caracterizada pela presença do latifúndio, como a grande responsável pela alienação e massificação dos camponeses.

A transmissão dos conhecimentos técnicos sem partir da análise das condições materiais que caracteriza uma sociedade em um dado momento histórico reforça a alienação e a submissão dos camponeses às classes dominantes<sup>27</sup>. Nesse sentido, Paulo Freire, mais uma vez, por intermédio da análise materialista, pensa o processo educativo vinculado à realidade material que precisa ser desvendada, a fim de que a educação libertadora seja afirmada, concomitantemente à transformação do homem como sujeito da história.

No desenrolar do capítulo, o livro discute a importância do conhecimento histórico que deve ajudar no processo de conhecimento das condições materiais das sociedades humanas. Tal conhecimento será vital para a edificação de uma educação dialógica que resgate a condição humana dos camponeses e que ainda contribua para a superação do papel extensionista do agrônomo. O diálogo é mais uma vez realçado como fundamental para o processo de aquisição do conhecimento:

O que se pretende com o diálogo, em qualquer hipótese (seja em torno de um conhecimento científico e técnico, seja de um conhecimento “experencial”, é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível reação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la. (FREIRE, 2011, p. 65).

Conclui-se que, mesmo não sendo um sociólogo, um historiador ou mesmo um filósofo, o educador deve desvendar junto aos educandos, por meio de uma relação dialógica, as bases materiais históricas da sociedade em que atua. Paulo Freire, contudo, adverte sobre os perigos de educação verbalista que, na verdade, contribui para a alienação e a massificação dos seres humanos.

Ainda na segunda parte, Freire aborda as relações que envolvem os seguintes temas: reforma agrária, transformação cultural e o papel do agrônomo-educador. Um dos objetivos do capítulo é o de avaliar a função do agrônomo, “em nenhuma dicotomia entre o técnico e o cultural, no processo de reforma agrária” (FREIRE, 2011, p. 72). O “quefazer” do técnico não pode ser confinado a um ideal de neutralidade que impõe de forma mecânica e alienadora as novas tecnologias aos camponeses. A partir daí, Freire constrói uma série de reflexões do agrônomo como educador e ator social comprometido com a liberdade e com as transformações sociais.

O autor de *Educação como prática da liberdade* destaca que a luta em favor da reforma agrária deve ter como

uma de suas bases a compreensão da vida e das experiências dos camponeses no interior do latifúndio (FREIRE, 2011, p. 80). Desse modo, se a ideia de reforma agrária que enfatiza a necessidade da mudança cultural for interiorizada pelo “agrônomo-educador”, mais eficaz e duradouro será o seu trabalho frente aos camponeses. Logo, a concepção crítica a serviço da libertação camponesa deve ser orientada da seguinte maneira. Na concepção crítica, “[...] esta capacitação não é o ato ingênuo de transferir ou depositar contendas técnicas. É, pelo contrário, o ato em que o proceder técnico se oferece ao educando como um problema ao qual ele deve responder” (FREIRE, 2011, p. 82).

Nessa direção, o “agrônomo-educador” deve, em comunhão com os camponeses, compreender as condições materiais da sociedade em que atua. O desenvolvimento de uma concepção crítica permite o desenvolvimento de uma capacitação técnica que esteja em consonância com o entendimento da realidade política, econômica, social e cultural. Observa-se aí, mais uma vez, a presença do Materialismo Histórico como referencial teórico utilizado por Freire na análise da sociedade e do processo educacional.

Na última parte, Paulo Freire desenvolve dois temas que se constituem como o cerne do livro. E, logo no início do primeiro momento intitulado, “Extensão ou comunicação?”, o autor evidencia a sua opção pelo materialismo como método para a compreensão das relações humanas, no que diz respeito à produção da vida material (FREIRE, 2011, p. 85).

Em seguida, o livro inicia uma série de investigações sobre a importância da comunicação para mulheres e homens que, pelo trabalho, produzem relações sociais. A comunicação é produzida pelas pessoas dentro das condições materiais estabelecidas, e é dentro desta dinâmica que elas produzem a história. O diálogo, então, singulariza o processo comunicativo que, por sua vez, não pode ser desconectado da produção da vida material. Desse modo, o papel do educador e da educadora no processo educativo dialógico e libertário não é o de transformar o educando em um recipiente de informações, conforme prescreve a educação bancária. As palavras de Paulo Freire resumem bem esta ideia: “Por isso é que a tarefa do educador não é a de quem se põe como sujeito cognoscente diante de um objeto cognoscível para, depois de conhecê-lo, falar dele discursivamente a seus educandos, cujo papel seria o de arquivadores de seus comunicados” (FREIRE, 2011, p. 91).

É possível extrair desta passagem um grande legado da concepção educacional freiriana que nos remete igualmente ao Materialismo Histórico, ou seja: o “quefazer” no processo educativo requer um envolvimento de educadores e educandos com o objeto do conhecimento, por meio de uma reflexão crítica. Esta é fundamental para a superação da concepção bancária, bem como para a afirmação da consciência crítica que desvela o mundo.

O educador retoma adiante as suas reflexões em torno da atuação do agrônomo como educador. O universo

cultural do camponês marcado por uma cultura, cujas raízes estão ligadas a elementos da natureza, é confrontado com o mundo da técnica do agrônomo. As relações entre o agrônomo e o camponês não podem prescindir de uma convivência “dialógica” e “comunicativa” (FREIRE, 2011, p. 96).

No segundo momento do capítulo “A educação como uma situação gnosiológica”, o livro enceta as suas reflexões em direção ao Materialismo Histórico. Freire, contudo, põe em dúvida a concepção que associa o materialismo ao mecanicismo, na medida em que este nega aos seres humanos a condição de atores que fazem a história. Daí o contraponto freiriano que realça mulheres e homens como condutores de uma consciência crítica e protagonistas da história (FREIRE, 2011, p. 101).

Posto isso, o livro passa a elencar uma série de considerações que demarcam a concepção materialista freiriana da história. As relações estabelecidas entre os homens no mundo são o ponto de partida daquela concepção<sup>28</sup>, e o processo histórico é representado como uma construção humana. O corolário disso é que a história edificada nas relações estabelecidas entre os homens transforma sistematicamente as condições materiais da sociedade, bem como a cultura e a identidade humana. Nas palavras de Freire:

O homem é homem e o mundo é histórico-cultural na medida em que, ambos inacabados, se encontram numa relação permanente, na qual o homem, transformando o mundo, sofre os efeitos de sua própria transformação. Neste processo histórico-cultural dinâmico, uma geração encontra uma realidade objetiva marcada por outra geração e recebe igualmente, através desta, as marcas da realidade. (FREIRE, 2011, p. 103).

Esta passagem guarda incríveis semelhanças com passagens escritas por Marx e que foram inseridas na obra intitulada, *Contribuição à crítica da economia política*<sup>29</sup>. Ao transformar o mundo pelo trabalho e por intermédio de relações sociais contraídas na sociedade, mulheres e homens, herdeiros(as) de determinadas condições históricas, transformam a sua realidade e a legam às gerações futuras. A visão exposta, escorada no Materialismo Histórico, fundamenta as reflexões e concepções educacionais dialógicas e libertadoras edificadas por Paulo Freire.

Neste momento de afirmação do materialismo como método de investigação das relações entre a sociedade e o processo de aquisição do conhecimento, o autor reforça a tese de uma educação voltada para a liberdade e que realce cotidianamente mulheres e homens como agentes da história. Contudo, o processo de conscientização não deve priorizar o comportamento individualista que impede a criação de uma visão holística do mundo e da sociedade. É por isso que Freire enfatiza mais uma vez: “Por outro lado, não será

28 Paulo Freire (2011, p. 103) afirma, ainda, que na construção da história há um “jogo dialético” que envolve dois polos: o ser humano e o mundo.

29 Apresentamos aqui uma passagem bastante conhecida e também muito reveladora: “A conclusão geral a que cheguei e que, uma vez adquirida, serviu de fio condutor dos meus estudos, pode formular-se resumidamente assim: na produção da vida social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais” (MARX, 2011, p. 5).



demasiado repetirmos, a conscientização, que pode dar-se a não ser na práxis concreta, numa práxis que se reduzisse à mera atividade da consciência, jamais é neutra. Como neutra, igualmente, jamais pode ser a educação” (FREIRE, 2011, p. 105).

Ao chamar a atenção mais uma vez para a necessidade de se conciliar a ação com o pensamento, por meio da leitura crítica do mundo, o autor recorre novamente à categoria “práxis”, um indicador constitutivo do Materialismo Histórico como método de investigação do processo histórico. Por conseguinte, a educação deve ser comprometida com a conscientização crítica, capaz de estimular a reflexão e a análise do funcionamento da dinâmica social.

Cabe, por derradeiro, deixar registrada a ideia de que a obra *Extensão ou comunicação?*, escrita no mesmo contexto em que foi redigida a *Pedagogia do oprimido*, além de conter e desenvolver reflexões de temas educacionais, tomando como base o papel do agrônomo enquanto agente da educação, retoma vários referenciais teóricos utilizados por Freire em obras anteriores como *Educação e atualidade brasileira*. Por outro lado, não seria incorreto defender que a obra prefaciada em 1968 por Chonchol, para a edição chilena, fez com que o autor aprofundasse uma série de reflexões sobre a educação, reelaborando concepções que marcariam os seus principais textos educacionais. O Materialismo Histórico, por sua vez, jamais desaparecia de seus escritos. Pelo contrário, no decorrer dos anos, foi progressivamente reelaborado, amadurecido e consolidado nos trabalhos de Paulo Freire, ganhando uma forma original, constituindo, assim, como se vê pela inserção de seus trabalhos nas diversas áreas sociais, numa teoria que, originária na educação, se espraia autenticamente por distintos campos do conhecimento humano.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As obras e os projetos pedagógicos desenvolvidos por Paulo Freire o transformaram no educador que mais se identificou com as classes dominadas e oprimidas. Ele foi o responsável pela criação de um método de alfabetização que, ao promover a conscientização política, provocava educadoras e educadores a conhecerem as condições materiais e as contradições da sociedade em que viviam os educandos. Por isso, embora não tenha se preocupado propriamente com a teorização do materialismo histórico, soube, como poucos, aplicá-lo constantemente em suas análises teóricas.

Embora o materialismo como perspectiva de análise social possa ser percebido já em *Educação e atualidade brasileira*, de 1959, a evidência da abordagem marxista dessa categoria em seus trabalhos se manifesta, de forma mais nítida, primeiramente, em *Extensão ou comunicação?*, publicação realizada em 1968 que antecede sua maior obra, a *Pedagogia do oprimido*.

Apesar de não ter sido o responsável pela criação do termo “materialismo”, Marx, juntamente com Engels, foi o responsável pela crítica e por seu revigoramento teórico. A concepção materialista de Marx e de Engels tornou-se um referencial teórico para o pensamento ocidental. Como método, cuja intenção é investigar a realidade social por intermédio do processo histórico, ele é resultado dos princípios do materialismo desenvolvido pelos pensadores que o antecederam.

Da mesma forma que Marx, que legou a missão teórica de aprofundar o materialismo a seus seguidores, Paulo Freire não se interessou pela problematização do conceito, mas o adotou como ferramenta de análise. É por isso que o seu ponto de partida, para a compreensão e explicação de qualquer fenômeno educacional, girou sempre em torno da categoria leitura do mundo que, para o pensador, precede a leitura de toda teoria, isto é, da palavra.

Abordagens que tinham como foco uma educação fundada no diálogo e na liberdade foram desenvolvidas a partir de reflexões que partiam sempre das relações entre os seres humanos e as suas condições materiais concretas. Conceitos como os de conscientização e alienação, que pertencem ao repertório teórico de Marx e de Engels, também são encontrados na obra do autor de *Extensão ou comunicação?*. Embora outras concepções marxistas assimiladas pelo pensador brasileiro não estejam presentes de forma homogênea em todos os seus livros, ousa-se afirmar que o Materialismo Histórico foi a estrutura teórica básica que marcou a elaboração de toda a sua grande obra educacional. Mas, para demonstrar (ou negar) essa última hipótese, caberá o empreendimento de outra investigação.

## REFERÊNCIAS

BHASKAR, Roy. Materialismo. In: BOTTOMORE, Tom (Org.). **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988, p. 254.

BARROS, José D’Assunção. **Teoria da história: os paradigmas revolucionários**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BOUCHER, Geoff. **Marxismo**. Petrópolis: Vozes, 2012.

CHONCHOL, Jacques. Prefácio à edição chilena. In: FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 2011, p. 7.

COLLIN, Denis. **Compreender Marx**. Petrópolis: Vozes, 2006.

FERNANDES, Florestan (Org.). **Marx e Engels: História**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1984.

FICO, Carlos. **História do Brasil contemporâneo: da morte de Vargas aos dias atuais**. São Paulo: Contexto, 2015.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Brasília: UNESCO, 1996.

LOPEZ, Luiz Roberto. **República: uma História do Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997.

MARCONDES, Danilo. **Iniciação à história da filosofia: dos Pré-Socráticos a Wittgenstein**. 5. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?**. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 62. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

RENAULT, Emmanuel. **Vocabulário de Karl Marx**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

RENAULT, Emmanuel; DUMÉNIL, Gerard; LÖWY, Michel. **Ler Marx**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

ROMÃO, José Eustáquio. Contextualização. In: FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHÖPKE, Regina. **Dicionário filosófico: conceitos fundamentais**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

SILVA, Rafael Domingues da. Educação e consciência histórica em Paulo Freire. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 13, n. 2, p. 161-170, jul./dez. 2014.

VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes Carvalho; BRITO, Regina Helena Pires de. **Conceitos de educação em Paulo Freire**. Petrópolis: Vozes; São Paulo: Mack Pesquisa – Fundo Mackenzie de Pesquisa, 2006.

**Recebido em:** 25/05/2017

**Aprovado em:** 17/07/2017