



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO -
DOUTORADO**

Geraldo Mateus de Sá

**HISTÓRIA INTELECTUAL DE PAULO FREIRE:
A LIBERDADE E A ÉTICA COMO CONDIÇÃO INDISSOCIÁVEL DO
*SER MAIS***

Goiânia - GO

2022

Geraldo Mateus de Sá

**HISTÓRIA INTELLECTUAL DE PAULO FREIRE:
A LIBERDADE E A ÉTICA COMO CONDIÇÃO INDISSOCIÁVEL DO
*SER MAIS***

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação. Orientador: Professor Dr. Aldimar Jacinto Duarte. Linha de Pesquisa: Educação, Sociedade e Cultura. Área de Concentração: Educação e Sociedade.

Goiânia - GO

2022

Catálogo na Fonte - Sistema de Bibliotecas da PUC Goiás
Márcia Rita Freire - Bibliotecária - CRM1/1551

0111h Sá, Geraldo Mateus de
História intelectual de Paulo Freire : a liberdade
e a ética como condição indissociável do ser mais.
/ Geraldo Mateus de Sá. -- 2022.
221 f.

Texto em português, com resumo em inglês.
Tese (doutorado) -- Pontifícia Universidade Católica
de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades,
Goiânia, 2022.
Inclui referências: f. 210-221.

1. Freire, Paulo, 1921-1997. 2. História intelectual.
3. Ética. 4. Liberdade. 5. Intelectuais. I. Duarte, Aldimar
Jacinto. II. Pontifícia Universidade Católica de Goiás
- Programa de Pós-Graduação em Educação - 08/09/2022. III. Título.

CDD: 37.011.3-051(043)
929:37.011.3-051(043)



Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa - PRGP
Coordenação de Pós-Graduação Stricto Sensu - CPQS
Escola de Formação de Professores e Humanidades - EFPH

HISTÓRIA INTELLECTUAL DE PAULO FREIRE: A LIBERDADE E A ÉTICA COMO CONDIÇÃO INDESSOCIÁVEL DO SER MAIS
Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás,
aprovada em 08 de setembro de 2022.

GERALDO MATEUS DE SÁ

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Aldimar Jacinto Duarte / PUC Goiás (Presidente)

Profa. Dra. Cláudia Valente Cavalcante / PUC Goiás

Profa. Dra. Ellanda Figueiredo Arantes Tibelli / PUC Goiás

Profa. Dra. Maria Margarida Machado / UFG-FE

Profa. Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira / Universidade Estadual do Pará

Profa. Dra. Lúcia Helena Rincón Afonso / PUC Goiás (Suplente)

Prof. Dr. Vinícius Oliveira Seabra Guimarães / Faculdade de Piracanjuba (Suplente)

Dedico esta tese a *Apolo de Souza Sá*, meu filho, e a *Dagmar Fonseca Souza*, minha companheira, com estima, agradecimento e consideração... E a meus pais, Bento Martins de Sá e Aparecida Teixeira de Sá, *in memoriam*.

Nunca um acontecimento, um fato, um feito, um gesto de raiva ou de amor, um poema, uma tela, uma canção, um livro têm por trás de si uma única razão. Um acontecimento, um fato, um feito, uma canção, um gesto, um poema, um livro se acham sempre envolvidos em densas tramas, tocados por múltiplas razões de ser de que algumas estão mais próximas do ocorrido ou do criado, de que outras são mais visíveis enquanto razão de ser. Por isso é que a mim me interessou sempre muito mais a compreensão do processo em que e como as coisas se dão do que o produto em si.

Paulo Freire
Pedagogia da esperança

AGRADECIMENTOS

A meu orientador, Prof. Dr. Aldimar Jacinto Duarte, pela amizade, compreensão e companheirismo;

A Paulo Freire, *in memoriam*, a quem devo a oportunidade de pensar e de repensar a educação no Brasil em tempos tão difíceis;

À UEPA - Universidade do Estado do Pará -, pela confiança, apoio financeiro e liberação integral para a execução deste Projeto;

À SEDUC - Secretaria de Educação do Estado do Pará pela liberação integral para esta empreitada;

Aos docentes e funcionários do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da PUC/Goiás, que, direta e indiretamente, contribuíram para a realização desta Pesquisa;

Aos integrantes da Banca de Defesa, pela disponibilidade, comprometimento, respeito, amizade, bem-querer... Consideração especial, *in memoriam*, ao saudoso Prof. José Maria Baldino;

Aos colegas com quem dividi atividades, inquietações, alegrias, discordâncias e, sobretudo, momentos de aprendizagem.

RESUMO

Este trabalho vincula-se ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, na Linha de Pesquisa: Educação, Sociedade e Cultura. A pesquisa teve como objeto de estudo e de investigação a história intelectual de Paulo Freire. Para tanto, fez-se uma análise do contexto histórico nacional e regional em que eventos históricos, realidade econômica, política, social e cultural foram considerados incisivos na formação intelectual deste educador. Evidenciaram-se as principais interlocuções e influências que culminaram na constituição de todo o sistema de pensamento freiriano, mediado pelas influências de diferentes segmentos da política, da cultura, da filosofia etc. A problemática que moveu tal análise consistiu no seguinte questionamento: como a noção de liberdade e de ética, peculiar ao constructo teórico da pedagogia da libertação, constitui condição e possibilidade do *ser mais* no pensamento de Paulo Freire? A fim de responder essa questão, utilizou-se de uma pesquisa bibliográfica em fontes primárias e secundárias, condizentes com as diretrizes epistêmico-metodológicas da História dos Intelectuais, mais especificamente do contextualismo linguístico de Quentin Skinner (1940-). Assim, foi possível concluir que, no constructo teórico de Paulo Freire, tanto a liberdade quanto a ética são condições indissociáveis do *ser mais*. E, por fim, entendeu-se que tais categorias de análise constituem uma trilogia basilar de todo o sistema filosófico e pedagógico freiriano.

Palavras-chave: Paulo Freire; história intelectual; liberdade/ética/*ser mais*.

ABSTRACT

This work is part of the Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, in the Research Line: Education, Society, and Culture. The study aimed to investigate and explore the intellectual history of Paulo Freire. For this, an analysis was made of the national and regional historical context in which historical events and economic, political, social, and cultural realities were considered decisive in the intellectual formation of this educator. The main connections and influences that culminated in the creation of the entire system of Freire's thought, influenced by different segments of politics, culture, philosophy, etc., were highlighted. The question that inspired this analysis was the following: how does the notion of freedom and ethics, specific to the theory of liberation pedagogy, constitute the condition and possibility of being more in Paulo Freire's thought? To answer this question, we used bibliographic research in primary and secondary sources, consistent with the epistemic-methodological guidelines of the History of Intellectuals, and specifically the linguistic context of Quentin Skinner (1940-). It was possible to conclude that, in Paulo Freire's theoretical construct, both freedom and ethics are inseparable conditions of being more. And, finally, it was understood that these categories of analysis constitute a basic trilogy of the Freirean philosophical and pedagogical system.

Keywords: Paulo Freire; intellectual history; freedom/ethics/being more.

LISTA DE SIGLAS

ABC - Academia Brasileira de Ciências
ABC - Ação Básica Cristã (Cruzada ABC)
ABE - Associação Brasileira de Educação
AC - Ação Católica
ADP - Ação Democrática Parlamentar
AIB - Ação Integralista Brasileira
AP - Ação Popular
CEAA - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEBs - Comunidades Eclesiais de Base (CEBs)
CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina
CEPLAR - Campanha de Educação Popular da Paraíba
CMI - Conselho Mundial de Igrejas
CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNEA - Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CPC - Centro Popular de Cultura
CRR - Centro Regional de Estudos Pedagógicos do Recife
DNE - Departamento Nacional de Educação
DNERu - Departamento Nacional de Endemias Rurais
EJA - Educação de Jovens e Adultos
FLN - Frente de Libertação Nacional da Argélia
IBAD - Instituto Brasileiro de Ação Democrática
IBF - Instituto Brasileiro de Filosofia
INEP - Instituto Nacional de Pedagogia (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira)
IPES - Pesquisas e Estudos Sociais
IPF - Instituto Paulo Freire
ISEB - Instituto Superior de Estudos Brasileiros
JUC - Juventude Universitária Católica
LBCA - Liga Brasileira Contra o Analfabetismo
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MCP - Movimento de Cultura Popular

MEB - Movimento de Educação de Base
MEC - Ministério da Educação e Cultura
MNCA - Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo
MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOVA - Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
PCB - Partido Comunista Brasileiro
PNA - Plano Nacional de Alfabetização
PNE - Plano Nacional de Educação
PPEDU - Programa de Pós-Graduação em Educação Processos Socioeducativos e Práticas Escolares
PT - Partido dos Trabalhadores
PUC/GO - Pontifícia Universidade Católica de Goiás
PUC/SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SAR - Serviço de Assistência Rural
SEC - Serviço de Extensão Cultural
SEDUC/PA - Secretaria de Educação do Estado do Pará
SESI - Serviço Social da Indústria
SIRENA - Sistema Rádio-Educativo Nacional
SIRESE - Sistema Rádio-Educativo de Sergipe
TFP - Tradição, Família e Propriedade
UEPA - Universidade do Estado do Pará
UFPB - Universidade Federal de Pernambuco
UFSJ - Universidade Federal de São João del Rei
UNE - União Nacional dos Estudantes
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1 - A EDUCAÇÃO NO BRASIL: MOVIMENTOS E TRANSFORMAÇÕES A PARTIR DA SEGUNDA DÉCADA DO SÉCULO XX	28
1. Consideração sobre a história de vida de Paulo Freire	29
1.2 O contexto econômico, social e político da educação brasileira no curso do século XX	32
1.3 O analfabetismo no Brasil: um problema histórico, político e social	55
1.4 Educação e movimentos de cultura popular: o Brasil na década de 1960	63
1.5 Considerações	75
CAPÍTULO 2 - O CONTEXTO SOCIOCULTURAL E INTELECTUAL DE PAULO FREIRE	78
2. As contribuições do Movimento de Cultura Popular do Recife e do Centro Popular de Cultura da UNE	80
2.1 O Movimento de Educação de Base	89
2.2 Paulo Freire e a conjuntura sociopolítica: o problema do pauperismo pernambucano	96
2.4 O populismo e suas implicações no pensamento sociopolítico brasileiro	115
2.5 Paulo Freire e a ideologia nacional desenvolvimentista	119
2.6 Considerações	128
CAPÍTULO 3 - A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO: A LIBERDADE, A ÉTICA E O <i>SER MAIS</i> NO PENSAMENTO FREIRIANO	130
3. A radicalidade histórico-existencial da <i>Pedagogia do oprimido</i>	131
3.1 A liberdade como condição imprescindível do <i>ser mais</i> em Paulo Freire	153
3.2 A ética como condição inexorável do <i>ser mais</i> em Paulo Freire	171
3.3 O <i>ser mais</i> como vocação ontológica em Paulo Freire	182
3.4 Considerações	194
CONSIDERAÇÕES FINAIS	197
REFERÊNCIAS	210

INTRODUÇÃO

A presente tese está vinculada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/GO), integrando a área da Educação e Sociedade; e a linha de pesquisa Educação, Sociedade e Cultura. Em função dessa vinculação, propôs-se investigar a história intelectual de Paulo Freire (1921-1997), seguindo os desdobramentos de sua prática educativa, originada mormente a partir dos anos de 1950 até o fim da década de 1990, quando ocorreu a publicação de *Pedagogia da autonomia* (1996), e sua morte na cidade de São Paulo, em 2 de maio 1997.

Para uma compreensão da dinâmica desta pesquisa, faz-se oportuno elucidar as razões do querer investigar tal temática que, primeiramente, deu-se pela relevância da história intelectual e pedagógica do autor de *Pedagogia do oprimido* (1968). Na mesma linha de compreensão, constam a afinidade e o interesse de compreender o seu sistema teórico e pedagógico em face de seu contexto histórico.

No Programa de Pós-Graduação em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares (PPEDU), mestrado, da Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ), tive a oportunidade de conhecer, ainda que de forma breve, o pensamento freireano, por intermédio de uma disciplina¹ ministrada no Curso. Daí o despertar da inquietação de, em algum momento da minha carreira acadêmica, investigar a vida e a obra de Paulo Freire. Isso, certamente, possibilitou transitar de uma curiosidade ingênua sobre o educador pernambucano para o arcabouço da curiosidade epistemológica, tal como descrita nesta tese e em concordância com a própria definição freiriana de curiosidade (e curiosidade epistemológica).

Aliás, considerando ser toda escolha ou opção teórica, pelo menos em algum momento, movida pelas relações e apreensões subjetivas, não foi diferente, neste caso, eleger Paulo Freire como objeto de estudo e de pesquisa, considerando que “são os indivíduos, em última instância, que conferem um valor simbólico [e subjetivo] a suas experiências” (VIEIRA, 2015, p. 14) intelectuais, educacionais, existenciais, etc. Para além das questões teórico-epistemológicas suscitadas por este pensador brasileiro, esta pesquisa nasceu da confluência de uma série de motivações

¹ A disciplina intitulada ‘A pedagogia crítica de Paulo Freire’, ministrada pela professora Bruna Sola da Silva Ramos/UFSJ, a quem devo gratidão e o incentivo aos primeiros passos na compreensão da vida e obra deste educador.

e de circunstâncias ocorrentes ao longo da minha vida pessoal e de meu exercício profissional.

Como professor de instituições de ensino públicas, – Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/PA) e Universidade do Estado do Pará (UEPA) –, na área de Filosofia e disciplinas afins, desde o término do mestrado, no início de 2017, cresceu meu interesse por entender e apreender os ensinamentos de Paulo Freire. Ensinamentos estes que foram apreendidos e gestados, por ele, nas circunstâncias de uma região periférica (Nordeste) e, historicamente, pouco considerada pelos polos de desenvolvimento do Centro-Sul brasileiro, o que é o caso de toda a região Norte do país, ainda em dias atuais.

No âmbito de uma realidade com diversas carências, inclusive por se distanciar dos grandes centros urbanos, como a própria capital (Belém), Conceição do Araguaia, onde resido e atuo como professor por mais de duas décadas, está localizada no sudeste do Estado do Pará. É uma cidade ou região com um longo histórico de luta pela terra² e contra a opressão dos latifúndios, a exemplo do que bem elencaram Paulo Freire em *Pedagogia do oprimido* e Frantz Fanon em *Os condenados da Terra* (1968). Tal como o educador brasileiro, o psiquiatra, ensaísta e militante político martinicano foi um intelectual engajado, principalmente em razão de sua atuação junto à Frente de Libertação Nacional da Argélia (FLN). Ambos denunciaram o espírito intelectual colonizado dos habitantes das regiões mais exploradas pelas preponderantes nações colonizadoras.

Ao mesmo tempo, lidar com a expressividade de um educador como Paulo Freire não foi tarefa fácil. Foi necessário cautela para não permitir que a paixão ou algum tipo de emoção se sobrepusesse à análise que uma atividade de pesquisa exige, o que não deve ser confundido com qualquer pretensão de neutralidade do pesquisador frente a seu objeto de pesquisa. O próprio momento histórico presente – constituído por recorrentes práticas autoritárias e de descaso com a educação pública em todos os níveis – trouxe à tona situações análogas àquilo que, outrora, tanto incomodara Paulo Freire.

Fatos e situações várias, como a grande corrente de ódio e um negacionismo ideologicamente bem estruturado, agilmente difundido, avassalaram a

² Situação esta estudada por meu ex-aluno de ensino médio (E. E. Acy de Barros) e graduação (UEPA/Campus VII), Cassyo Lima Santos, em sua dissertação intitulada ‘A luta pela terra e conflitos territoriais no Projeto de Assentamento Joncon/Três Irmãos, Conceição do Araguaia-PA’, UFT/2018.

esperança do poder viver de milhões de brasileiros. Porém, apesar de todos os obstáculos que sucederam a este período de estudo, pesquisa e reflexão, vale realçar que os ensinamentos do autor de *Pedagogia da esperança* (1992), sem dúvida, radicaram nestas páginas o seu inalienável valor em tempos que se mostram tão difíceis e sombrios como os atuais, quando, na verdade, a esperança jamais pode ser perdida. Tempos em que o autoritarismo, o preconceito, a política necrófila de um governo abrutalhado e um pulsante instinto de morte flertam com a ganância, o sofrimento e a estupidez generalizada, que vorazmente se alastra pelos mais recônditos cantos do território nacional.

A situação de pandemia de COVID-19, que assolou o mundo e, especialmente, agravou-se no Brasil em 2020, foi potencializada por uma conduta governamental desumana e desumanizante, em que o sadismo surgiu, com tamanha intensidade, “como uma das características da consciência opressora, na sua visão necrófila do mundo” (FREIRE, 2019a, p. 64) e da própria sociedade brasileira. Isso e outras situações circunstanciais a esse momento turbulento da realidade nacional, decisivamente tiveram repercussões fortes no andamento e no delinear desta pesquisa. O distanciamento social, do qual decorreram dificuldades práticas de estudo, de viagens e de pesquisa, gerou dúvidas, apreensão, medo, sensação de insegurança, fragilidade ante a morte e seus propagadores...

Seguindo a linha de fala freiriana, esta tese foi, em grande parte, escrita numa situação de justa raiva (FREIRE, 2000) e de resistência aos atuais momentos ameaçadores, em que a estupidez atacou fortemente o bom senso e a verdade em todo o país. Assim, para além de objeto de estudo e de investigação desta pesquisa, os ensinamentos de Paulo Freire foram luz ao final de dias escuros, pesados e enevoados com tamanha temeridade de dias vindouros ainda piores. No entanto, a esperança, em conformidade com sua própria assimilação, fez-se viva nestas linhas preenchidas com palavras fortes e frágeis ao mesmo tempo, às vezes com pouca segurança, ante o aterrador assombramento de morte que assolou famílias, amigos e companheiros docentes da Universidade do Estado do Pará, os quais foram muitos a perder a vida. Mas, ao final de tudo, o esperar de um mundo mais justo, ético e menos feio (na atualidade), como idealizado por Paulo Freire, foi a força motriz que, até este momento, prevaleceu sobre a barbárie e a passividade do oprimido. Assim, a esperança da boniteza de novos dias sobrevenientes, como um inédito viável a ser concretizado, continua contribuindo, radicalmente, para que essa empreitada seja, de

fato, uma forma de resistência, de denúncia e de anúncio de boas novas em um futuro ainda próximo.

Os desafios enfrentados no cotidiano da prática educativa em instituições públicas (SEDUC/UEPA), tal como a carência generalizada, material e, mesmo afetiva dos alunos, de suas famílias, em sua maioria pertencentes às classes oprimidas, bem como a falta de perspectivas de libertação ante as situações de opressão em que vivem, moveram o sonho e a utopia implícitos e externalizados nas linhas e entrelinhas deste trabalho. Dito isso, o sonho e a utopia de um educador de escola pública fizeram com que o interesse de pesquisar a história intelectual de Paulo Freire, centrada na educação como prática da liberdade³, na pedagogia do oprimido, vingasse em tempos árdus, ameaçadores, incertos... Daí o foco na análise de conceitos fundamentais de seu constructo teórico, como a liberdade, a ética e o *ser mais*⁴, os quais compõem, primordialmente, o objeto desta investigação.

Tais conceitos, ou seu sentido, estão contemplados ou contidos em vários escritos freirianos. Por isso, além de suas obras publicadas em vida, o esforço de recobrar esses conceitos como questões centrais do terceiro capítulo desta tese, exigiu a utilização das coletâneas organizadas/publicadas postumamente por Ana Maria Araújo Freire, a exemplo de *Pedagogia da indignação* (2000), *Pedagogia do compromisso* (2008), *Pedagogia dos sonhos possíveis* (2014) e *Pedagogia da tolerância* (2016).

À vista disso, buscou-se entender o contexto histórico, político, social e cultural em sentido geral e específico da vida deste educador. O processo de investigação que serviu à tessitura argumentativa e comprobatória desta tese considerou a formação intelectual e pedagógica de Paulo Freire, que se arraigou no contexto dos principais eventos e instituições de sua época, e que, de algum modo, impeliu sua atuação como intelectual engajado no campo político, cultural, social e, principalmente, na dinâmica educacional brasileira. Isso vai ao encontro do que François Dosse pontuou em *A saga dos intelectuais franceses* (2021), ao dizer que

³ É importante esclarecer que, educação como prática da liberdade e pedagogia do oprimido, especialmente neste capítulo, são categorias de análise homônimas aos títulos de duas importantes obras de Paulo Freire – a primeira, *Educação como prática da liberdade* (1967); e a segunda, *Pedagogia do oprimido* (1968). Por isso, aparecem em duas situações distintas no corpo do texto, como uma concepção de educação ou de pedagogia, em grafia normal e, num segundo momento, como o título da obra, grafado em itálico, conforme as normativas da ABNT.

⁴ Para efeito de esclarecimento quanto à grafia desta expressão, optou-se por mantê-la sempre em itálico, exceto quando aparece de outras formas em citações contidas no âmbito desta tese. O mesmo vale para a expressão de sentido contrário, *ser menos*.

certos intelectuais não titubearam em abandonar o sossego da cátedra e das bibliotecas para encarar a realidade. E Paulo Freire, em tempos difíceis de sua vida, foi este tipo de intelectual que encarou a dura realidade imposta pela conjuntura opressiva vigente.

Isto posto, constatou-se que o referido educador produziu uma obra vasta, revolucionária, humanista, plural de sentidos e significados. Suas peculiaridades como intelectual e educador comungaram ideais e ideias que visaram a promover, compreender e apreender o ser humano omnilateralmente sem, contudo, fugir dos holofotes de que falou Dosse. Sua pedagogia do oprimido – ou pedagogia da libertação – delineou suas relações com outros seres humanos, com o mundo e com os diferentes saberes cultural e historicamente constituídos. E isso motivou a escolha das temáticas analisadas no curso desta tese, o que segue ao encontro da afirmação de Winock (2000, p. 9), para quem qualquer “relato histórico impõe uma escolha” e, conseqüentemente, um posicionamento político, ideológico.

Dado o recorte investigativo já referido, no âmbito de assunto tão vasto e complexo que são a vida de Paulo Freire e sua obra, investigou-se sua história intelectual para compreender a liberdade, a ética e o *ser mais* como categorias imprescindíveis do seu sistema pedagógico libertador e humanizador. A escolha desta tríade categorial seguiu as nuances filosóficas daquilo que se entendeu ser, no construto teórico freiriano (livros, conferências, artigos, palestras, cursos, textos diversos, etc.), uma síntese reflexiva, criativa e reinventiva das matrizes fenomenológicas, existencialistas e marxistas (entre outras). Assim, tomados estes conceitos como categorias de análise, percebeu-se que são constituintes intrínsecos da natureza filosófica e estruturante da visão humanizadora e pedagógica freirianas. Além disso, muitas questões podem ser levantadas por outros pesquisadores ou estudiosos, que, de outro ponto de vista, poderão interessar-se pela história ou pela obra deste importante educador latino-americano, que se concebeu inacabado e franqueado a sempre ser reinventado.

Ainda que a liberdade, a ética e o *ser mais* sejam temática medular para a discussão desta pesquisa, é evidente que elas, por si mesmas, não sumarizam a totalidade do sistema teórico freiriano, que é por demais complexo, vasto e epistemologicamente bem desenvolvido. Foi tomado, nesta abordagem, como um recorte investigativo, aquilo que se considerou mais propício para se compreender Paulo Freire em face de seu contexto histórico, preferencialmente, aquele vivenciado

no curso da segunda metade do século XX. Longe da pretensão de esgotar ou amainar outras frentes de estudo, análise ou pesquisa sobre a matéria que aqui se apresenta, esta pesquisa foi apenas uma entre tantas possibilidades outras, inclusive mediadas pela abordagem metodológica da História dos Intelectuais.

Na presente abordagem, como objetivo geral, buscou-se entender como a liberdade e a ética constituem o rol das categorias indissociáveis do sistema pedagógico freiriano em perspectiva da vocação ontológica do *ser mais*. Em virtude da posição de sujeito histórico no âmbito da História dos Intelectuais, ocupada por Paulo Freire em sua contextualidade histórica, levou-se em conta a compreensão de sua vida e de seu pensamento circunstanciado no contexto histórico, político, social e cultural contido na conjuntura brasileira, especialmente a partir daqueles acontecimentos históricos que delinearam os rumos da história da educação.

Num cenário de ideias e ideologias florescentes, o educador recebeu influências de concepções, práticas e experiências diversas em seu processo formativo de intelectual e de educador engajados na causa da libertação dos oprimidos. A realidade nordestina, mormente a do Recife, foi decisiva para a constituição de sua história intelectual enquanto educador e pensador de seu tempo e no seu contexto histórico. Então, buscou-se entender seu engajamento com os anseios das camadas populares, em especial em vista das circunstâncias de opressão e de subdesenvolvimento de seu próprio meio, cuja maior repercussão de sua atuação ocorreu entre a segunda metade da década de 1950 e a primeira de 1960.

Em seguimento ao objetivo geral, que resume e condiciona a ideia central desta tese, encadeiam-se os objetivos específicos, aqui sistematizados da seguinte forma: a) investigar o contexto histórico brasileiro no tocante às bases da formação intelectual de Paulo Freire a partir dos parâmetros metodológicos da História dos Intelectuais (contextualismo linguístico); b) compreender o autor de *Pedagogia do oprimido* sob a ótica de um intelectual engajado no processo de libertação de homens e mulheres oprimidos frente às condições de seu tempo, e c) inquirir sobre o conceito de pedagogia do oprimido, então assimilada como uma pedagogia da libertação e projeto de humanização.

Acorde à tentativa de compreender o intelectual e o educador absorvidos na mesma pessoa, no mesmo tempo e contexto históricos, segundo os princípios epistêmico-metodológicos da História dos Intelectuais, apurou-se que Paulo Freire privilegiou uma educação e uma pedagogia críticas, transformadoras e promotoras do

ser mais – ou do ser humano em sua totalidade ontológico-existencial, ou seja, enquanto ser e existência. A partir do entendimento da contextualidade histórica e dos predicados inerentes a sua formação intelectual (política, cultural, acadêmica e pedagógica), levantou-se o seguinte problema consoante a esta pesquisa: ‘como a noção de liberdade e de ética, peculiar ao constructo teórico da pedagogia da libertação, constitui condição e possibilidade do *ser mais* no pensamento de Paulo Freire?’

No intuito de responder a tal questão, fez-se ampla e detalhada pesquisa bibliográfica, utilizando-se de obras que, em vários aspectos, abordaram a história, as ideias e as experiências deste educador e, de forma mais internalizada, considerou-se sua própria produção intelectual, como a *Pedagogia do oprimido*, considerada a sua produção mais relevante desde a época do seu exílio, no Chile.

A importância desta investigação, portanto, reside na necessidade de compreender o papel que este educador teve no cenário brasileiro em amplo aspecto, considerando desde sua proposta de educação revolucionária e substancialmente propositiva de um projeto de libertação e de superação das condições que minoriza o ser humano ontológica e existencialmente. Para tanto, a História dos Intelectuais, com suas várias possibilidades de tratamento temático, mostrou-se meio apropriado para concretizar este propósito. E, nesta compreensão, acreditou-se contribuir para outras oportunidades de entendimento de Paulo Freire como intelectual e como educador enredados na disposição de tornar a educação uma possibilidade de libertação e o mundo um lugar menos desumanizador e barbarizado.

Daí poder-se afirmar que, em sua compreensão filosófica, política, antropológica, ética e pedagógica, Paulo Freire priorizou o homem em sua concretude, inteireza e boniteza. Por isso, buscou-se entendê-lo como ser humano, intelectual e educador imerso em seu contexto histórico. Como educador, pautou, radicalmente, a efetivação da pedagogia do oprimido. A fim deste desígnio, engendrou uma linguagem ao mesmo tempo crítica, instigante e transformadora e dela utilizou-se. Suas ações intelectuais no campo político-pedagógico – pode-se dizer – fomentaram um inovador projeto de libertação que, ao libertar o oprimido, acaba por libertar o opressor, somente assim sendo possível extirpar a opressão.

Foi, ao seu modo radical e original, como sujeito da práxis de uma educação comprometida com a situação de homens e mulheres oprimidos, que Paulo Freire foi tomado como objeto de estudo e de pesquisa nesta tese, de acordo com as

vias metodológicas da História dos Intelectuais – mais especificamente a partir dos recursos do contextualismo linguístico de Quentin Skinner. Em breve relato histórico, o contextualismo linguístico teve suas origens estampadas nos trabalhos da história do pensamento político. A esfera institucional de sua origem foi a Universidade de Cambridge, fundada em 1209, na Inglaterra.

Ao ser disseminado no meio acadêmico, fez-se notar entre as principais referências para as abordagens da história intelectual de políticos, escritores, filósofos, cientistas, educadores, etc. De tal forma, a pretensão desta tese é, também, problematizar o discurso de Paulo Freire, seguindo seus contextos de produção, de circulação e de assimilação.

Os historiadores Quentin Robert Duthie Skinner (1940-) e John Greville Agard Pocock (1924-) constam como os principais idealizadores dessa vertente metodológica. Ao ser difundido para outras áreas de conhecimento, tornou-se referência para a reflexão e a prática da história intelectual, inclusive no âmbito educacional. Skinner foi um crítico contundente da abordagem textualista (comumente aplicada à educação e aos educadores), à qual atribuiu uma perspectiva histórica do pensamento (filosofia, ciência, literatura) presa em si mesma, carregada de posições anacrônicas e incondizentes com a real história dos intelectuais.

Postos estes quesitos, é importante considerar alguns pontos do contextualismo linguístico aplicados nesta investigação. A noção epistêmico-metodológica da compreensão de Quentin Skinner, nomeadamente n' *As fundações do pensamento político moderno* (1996), mostraram-se propícias a esta pesquisa. Para esse autor, é essencial que se considerem as relações dos autores com o contexto da produção de sua obra. E, por essa razão, foi esse o procedimento aplicado à tentativa de compreender a história intelectual de Paulo Freire ambientada, em suas origens, no contexto nordestino.

Entretanto, para este pensador de Cambridge, não é suficiente apenas estudar o texto em si, é preciso levar em consideração as interferências contextuais da época em que foi escrito. De acordo com esta visão, tem-se que abordar outros aspectos, como as demais produções do autor e questões pertinentes à realidade em que viveu e produziu sua obra. Ao se seguirem tais diretrizes teórico-metodológicas, nesta tese, buscou-se entender Paulo Freire como um sujeito histórico, que pensou e produziu suas obras em condições históricas recorrentes de sua época e de seu próprio meio.

Em concordância com as palavras de Skinner (1996, p. 13), para que os próprios textos produzidos por um autor possam contribuir “como respostas a questões específicas, precisamos saber algo da sociedade na qual foram escritos”, a fim de conhecer e entender o que ele estava fazendo naquele momento histórico. Por isso, para esta investigação, procedeu-se à apreciação da realidade política e intelectual brasileira na conjuntura antecedente e durante a época vivenciada por Paulo Freire.

Para tanto, a visão de Skinner pareceu condizente com a necessidade de compreender os problemas que um pensador suscita em uma determinada época e o que ele faz com aquilo de que dispõe para resolvê-los. Isso remete à compreensão das condições históricas de que, por exemplo, dispunha Paulo Freire quando escreveu *Pedagogia do oprimido* ou, em uma segunda possibilidade, quando esta tese foi produzida nas condições anteriormente referidas. Esse entendimento permite esclarecer, com mais segurança, o que o autor pode ter expressado ao dizer algo ou deixar de dizê-lo em certa circunstância histórica de sua existência.

Na abrangência desta noção metodológica, quando se tenta implicar um texto em seu contexto, deixa-se de produzir apenas um panorama histórico para uma possível interpretação e já se pratica o próprio ato de investigar a realidade. A visão skinneriana privilegia, por assim dizer, os contextos de produção das ideias, bem como o exame do movimento lógico do pensamento incluso nos textos tidos como clássicos das mais variadas convenções intelectuais.

Para o citado historiador, é importante demarcar, de forma clara, o que se entende por contexto, pois, para se interpretar um texto, é preciso compreender o que o autor fazia no momento em que o escreveu. Em outros termos, é preciso “que o entendimento histórico do discurso, seja ele político ou educacional, supõe a compreensão do projeto político ou intelectual ao qual o agente da enunciação estava vinculado” (VIEIRA, 2015, p. 22) e, então, estabelecer uma preocupação relacional entre a linguagem e a experiência, contestando, assim, qualquer história das ideias desencarnada e excessivamente textualista, ora escrita e descrita de forma linear. A partir de tal asserção, foi possível notar que, para Skinner, é essencial chegar-se ao autor através da compreensão de seu próprio contexto histórico. Daí a necessidade de ocorrer, por parte do historiador/pesquisador, a recuperação das reais vinculações do autor com a produção das suas ideias e do vocabulário normativo da época por ele utilizado. Por conseguinte, isso se aplica à compreensão da terminologia utilizada por

Paulo Freire durante, por exemplo, o período de sua filiação às ideias dos intelectuais do ISEB ou de suas afiliações, posteriormente, a outros teóricos.

Segundo essa concepção metodológica, mesmo que o historiador não tenha conexão direta com a experiência histórica de seu objeto investigado (um sujeito histórico), a análise de conteúdo, por meio das fontes textuais, viabiliza compreender, do ponto de vista historiográfico, o vínculo entre tais fontes, o contexto histórico e as práticas políticas, culturais, sociais, etc., por vezes ocorridas em certo período. Nesta acepção, é possível vislumbrar uma correspondência entre os diferentes contextos (político, econômico, social, educacional, etc.) e a realidade discursiva. Neste entendimento, a linguagem de um intelectual (político, filósofo, cientista, educador, teólogo, etc.), como é o caso de Paulo Freire, pode ser alcançada por sua materialidade textual, sem, contudo, ter a presunção de compreender sua intencionalidade de sujeito ou de agente histórico.

Ademais, em continuação ao exposto, pareceu pertinente entender o método como diretrizes que se impõem aos diferentes processos investigativos. O que, para Lakatos & Marconi, em *Fundamentos de metodologia científica* (2003), consiste no conjunto dos processos que o espírito humano utiliza na investigação e na demonstração da verdade (filosófica/científica). Este constitui o conjunto de atividades sistemáticas, racionais e planejadas, que permitem alcançar determinados objetivos e conhecimentos epistemologicamente válidos. Assim, independente da área ou da linha de pesquisa, o método traça a direção a ser seguida pelo pesquisador, ainda que se pretenda uma convicção metodológica menos ortodoxa.

Portanto, investigou-se a história intelectual de Paulo Freire seguindo as sinuosidades de um tempo histórico marcado por contradições e instabilidades diversas. Pois, foi nestes meandros do tempo histórico que, enquanto ser no mundo, esteve inserido durante 76 anos de vida, com suas experiências e com outros seres humanos. Na mesma lógica, procurou-se compreender como a liberdade e a ética se entrecruzaram, de maneira indissociável, com seu ímpeto de concretização do *ser mais*. Isso fez com que suas ideias fluíssem ou confluíssem a partir de diversos referenciais teóricos, que reverberaram na tessitura de sua criação teórico-pedagógica libertadora, eticizante, humanista e utópica, mas, também, realista, engajada, revolucionária e transformadora.

Contudo, é importante elucidar que, ao contrário do que muitos imaginam, a História dos Intelectuais não é uma simples reprodução do que foi falado, referido

ou escrito sobre, por exemplo, um indivíduo filiado a determinada causa ou ideologia. Ela consiste em examinar certo tema sob outra perspectiva, que se distancia das abordagens tradicionais, a fim de propiciar conclusões inovadoras ou inéditas a respeito das ressonâncias do contexto (histórico, social, político, cultural, pedagógico, etc.) na formação intelectual de um sujeito histórico. A eleição das orientações teórico-metodológicas advindas dessa área de conhecimento ou metodológica não dispensa, também, de investigar fatos, processos e instituições do passado, a fim de melhor compreender as questões do presente e produzir novas fontes de conhecimento. Foi neste entendimento que essa vertente metodológica se mostrou pertinente à investigação dos acontecimentos, dos contextos e dos processos que ressoaram na história intelectual de Paulo Freire e que repercutiram em sua construção teórica.

A esfera da História dos Intelectuais é, portanto, pluridisciplinar e disseminada em uma enorme gama de conceitos, metodologias e tipos de abordagens (a depender de sua vinculação teórico-epistemológica). Isso faz com que se possa, por exemplo, beneficiar-se de recursos metodológicos e teóricos provenientes de diferentes áreas das Ciências Humanas, como a História, a Filosofia, a Sociologia, a Literatura e a Educação. Por essa razão, é um arcabouço metodológico interdisciplinar por excelência, pois, além dessas áreas, pode ser aplicada na pedagogia ou na história da educação, abordando a história intelectual de profissionais relacionados a estes domínios epistêmicos, como indica essa mesma pesquisa sobre a história intelectual de Paulo Freire no âmbito do discurso educacional.

Para este fim, a referida abordagem teórica e metodológica mostrou-se oportuna para esta investigação historiográfica, visto que pode proporcionar aos estudiosos da história da educação e de seus agentes um método crítico, ou diferenciado dos tratamentos que propendem a uma investigação linear e mecanicista da história e de seus agentes intelectuais. Por sua vez, a História dos Intelectuais possibilita uma análise dos conceitos ou das ideias em concomitância com a compreensão, por parte do pesquisador, dos contextos que cercam a vida de um sujeito e a produção de sua obra. Neste aspecto, não é dispensável entender as ressignificações propiciadas pela evolução histórica, fato que pode ser notado mesmo em *Pedagogia da esperança*, que o próprio Paulo Freire afirmou ser um reencontro e uma autocrítica sobre algumas questões da *Pedagogia do oprimido*, ainda que uma e outra tenham sido concebidas e escritas em contextos e tempos ímpares.

Como já foi dito, em seu domínio de análise e de atuação, a História dos Intelectuais apresenta interesses bastante diversificados, o que, em princípio, faz com que não exista uma única forma ou condição para defini-la de maneira homogênea ou unitária. A despeito disso, pode-se dizer quase o mesmo da História Intelectual⁵, a qual, segundo o historiador Marco Antônio Lopes, em *Grandes nomes da história intelectual* (2003), há várias possibilidades de vinculá-la a diversos autores, dentre os quais se pode capitular Arthur Lovejoy (1873-1962), Pierre Mesnard (1900-1969), Lucien Febvre (1878-1956), Sheldon Wolin (1922–2015), Isaiah Berlin (1909-1997), Jean-François Sirinelli (1949-), Michel Winock (1937-), Roger Chartier (1945-), Robert Darnton (1939-), Martin Jay (1944-), Dominique LaCapra (1939-), Quentin Skinner (1940-), John Dunn (1940-) e Jonh Pocock (1924-).

Logo, em virtude de sua multiplicidade de sentido, possibilidades de tratamento de uma questão ou de um sujeito histórico, a História dos Intelectuais se mostra epistemológica e metodologicamente porosa e flexível. Isso quer dizer que é uma área afeita a percepções teóricas abertas e dinâmicas, o que, em sentido freiriano, se poderia dizer propensa à ideia de inacabamento ou de inconclusão das teorias e dos próprios sujeitos históricos.

Tais percepções, por vezes, tendem a compreender a história intelectual dos sujeitos históricos que se fizeram relevantes para a construção do conhecimento e do pensamento, categorização na qual Paulo Freire pode ser apropriadamente inserido. São estes entes históricos, com suas produções textuais, suas formações e atuações profissionais variadas que constituem temáticas investigativas da História dos Intelectuais. No que lhe diz respeito, as abordagens teóricas e as estratégias de investigação nesse campo são dobradiças, diversificadas, plásticas, etc.

A História dos Intelectuais reporta às questões intelectuais concernentes a determinado sujeito histórico em perspectiva dos movimentos políticos, culturais, científicos, entre outros. Nesse caso, o pesquisador investiga os intelectuais enquanto

⁵ Como toda e qualquer outra apreensão epistêmico-metodológica, a História Intelectual, não é isenta de possíveis divergências entre tipo de abordagem, estratégia de análise, ou área de competência e disciplina de formação. Em vista dessas considerações, na visão do historiador norte-americano Robert Darnton (1939-), n'*O beijo de Lamourette* (2010), a História Intelectual, por não dispor de uma problemática norteadora mais consolidada, não se representa como uma totalidade, pois seus adeptos não comungam de nenhuma pretensão de contar com temas, métodos e recursos conceituais comuns ou tomados de forma definitiva. Darnton, contudo, não dirimiu por completo as ambiguidades decorrentes da imprecisão conceitual e taxionômica desta área, conforme constataram Lacerda & Kirschner (2003). No entanto, ele conseguiu mitigar a complexa manifestação terminológica que vige nas discussões sobre as referências, os conteúdos, as condições de análise e as formas investigativas ocorrentes em tal domínio. Além destas asserções, pode-se considerar que existem muitas outras definições, filiações e formas de conceituar seu *status* epistêmico-metodológico.

agentes históricos em suas manifestações locais e/ou globais, considerando suas criações e a maneira como discutem e propagam suas ideias em e a partir de seus contextos históricos. Nessa perspectiva, é preciso reconhecer que os padrões da História dos Intelectuais envolvem sólida conexão transdisciplinar dos conhecimentos e congruências no núcleo de cada período histórico, a fim de que não se dispersem em possíveis ilações sobre a realidade.

A englobante área historiográfica que, anteriormente, mostrava-se unitária, compreende, atualmente, múltiplas correntes, mais ou menos díspares em seus interesses temáticos, preferências teóricas e processos metodológicos particulares, ora convergentes ora dissonantes entre si, como é o caso da História dos Intelectuais ou da História Intelectual. Pelo fato de ser um campo investigativo pouco delineado e metodizado, como se configuram outras vertentes metodológicas mais longevas, a História dos Intelectuais exige que se tenha a devida noção de seus limites e possibilidades. Em razão disso, o respectivo movimento teórico-metodológico pode acomodar diferentes pontos de vista ou pesquisas em uma ampla área do conhecimento.

No que lhe diz respeito, a História dos Intelectuais é diretamente afetada por variada gama de tendências ou movimentos internos. Por isso, é suscetível a inarmonias quanto a questões teóricas, conceituais e epistêmicas, que advém de variegadas tradições, origem ou filiação epistêmica, ideológica, etc. Nessa mesma esteira, podem-se notificar interesses variados, o que provavelmente faz com que não haja uma maneira ou fórmula pronta para explicá-la aos adeptos de um estatuto metodológico mais bem sedimentado. Desta feita, a História dos Intelectuais retém expressiva gama de biografias, ensaios, tratados, romances e outras fontes escritas, quer dizer, sua matéria-prima principal de análise e de investigação.

A estrutura metodológica da História dos Intelectuais reflete-se como importante esfera pluridisciplinar, que viabiliza diversas possibilidades investigativas, como a dos contextos de constituição das ideias, dos agentes socioprofissionais e aquilo que concerne ao pensamento dos sujeitos históricos em suas manifestações de interpretação da realidade. Por isso, é preciso reconhecer seus diferentes enfoques, divergentes ou consoantes entre si, em razão dos contextos de produção das ideias, dos textos e das intersecções com diferentes disciplinas. Isso sinaliza que é preciso considerar a dimensão sociológica, histórica, cultural, filosófica ou ideológica

competente para explicar a produção intelectual dos sujeitos em seus contextos históricos.

Soma a esses considerandos a necessidade de priorizar a leitura do texto na relação a seu contexto de produção, no intuito de relacionar a obra à formação social, cultural, política de seu autor, tendo em conta o ambiente ou sua área de produção, bem como a conjuntura histórica que a influenciou. É necessário, contudo, ressaltar que a História dos Intelectuais não se limita a fazer nem uma crônica das ideias nem uma síntese cronológica de resumos de quaisquer temas.

Nesta acepção, pode-se admitir que tanto os textos quanto os discursos, em algum aspecto pelo menos, apresentam estruturas específicas, como os códigos e as normas de construção que permeiam a exteriorização do real empírico de uma época ou de um contexto nacional. Sendo estas ligações de ordem causal, expressiva ou representativa, precisam ser captadas no texto pelo pesquisador, ainda que as “dificuldades na apropriação do contextualismo também [sejam] resultantes das diferenças próprias do contexto da pesquisa em história do pensamento político, quando comparado ao contexto de pesquisa em história da educação” (VIEIRA, 2015, p. 22) ou dos educadores. Portanto, é no domínio textual, nas combinações entre conceitos, imagens e argumentos que é possível apreender os sentidos e os significados das experiências, dos eventos, dos fatos ou da realidade em geral.

Diante do exposto, reitera-se a necessidade de, em se tratando de se realizar uma pesquisa conforme tais indicações, ocorrer a superação da dicotomia entre a análise interna e a análise externa, o que significa compreender as articulações intrinsecamente contidas no texto e em seu contexto. E, de tal forma, deve-se levar em conta os paradigmas intelectuais e as vertentes filosóficas (entre outras) que, de alguma maneira, repercutem nas produções textuais de determinado autor em seu contexto histórico.

A essa compreensão, de modo recíproco, servem as disposições e nuances flexíveis da História dos Intelectuais, que podem ser aplicadas amplamente nas ciências humanas. Ao mesmo tempo, pode ser considerada como método de investigação científica ou como fonte de pesquisa. Dada a variedade e a flexibilidade do seu uso, mostra-se bastante promissora para a investigação e a compreensão da história de intelectuais (educadores) à semelhança de Paulo Freire ou dos demais sujeitos históricos que integram a historiografia educacional brasileira.

Em concordância a essa compreensão, a presente pesquisa investigou a história intelectual de Paulo Freire, utilizando-se dos recursos metodológicos propostos pelas noções do contextualismo linguístico skinneriano. Em tal caso, buscou-se compreender sua história intelectual mediante as interposições sobre seu contexto histórico e os textos que nele produziu ao longo de sua carreira intelectual. Assim, esta pesquisa se utilizou, igualmente, das contribuições de Michel Winock e de François Dosse. A escolha por esse enquadramento metodológico justificou a preocupação de produzir uma investigação além da concepção mecanicista/positivista ainda vigente em muitas empreitadas investigativas, ressaltada por uma pretensa neutralidade e linearidade do sujeito frente a seu objeto investigado. De tal modo, investigaram-se eventos, circunstâncias políticas, econômicas, culturais, sociais e educacionais repercutidos adjacente e na própria produção teórica de Paulo Freire.

Para a efetivação desse respectivo processo investigativo, fez-se um levantamento bibliográfico prévio, sequenciado por uma pesquisa bibliográfica em fontes⁶ primárias e secundárias. Utilizou-se, para tanto, do Catálogo de Teses da Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), de artigos e livros sobre Paulo Freire e, particularmente, os dele próprio, inclusive aqueles organizados e publicados após 1997.

No entanto, verificou-se que o material analisado sobre Paulo Freire não continha a relação entre as categorias liberdade, ética e *ser mais* do modo como se efetivou na presente tese. Tais conceitos não foram abordados na concatenação relacional de um com o outro, isto é, em virtude de reconhecê-los e qualificá-los como categorias indissociáveis do *ser mais* no pensamento freiriano. Na prática, isso quer dizer que, inclusive o educador, não teorizou sobre eles, mas apenas os mencionou em sentido e ocasiões diversas de forma não cronológica ou sistemática. Assim, pode-se asseverar que os resultados desta pesquisa reiteram que, ainda assim, a liberdade e a ética como categorias são indissociáveis da possibilidade de homens e mulheres

⁶ As fontes utilizadas para a execução de uma pesquisa, geralmente, são identificadas como primária e secundária. Assim, como explica Andrade (2010, p. 29), “a diferença fundamental entre fonte primária e secundária consiste em que as fontes primárias são constituídas de textos originais, com informações de primeira mão; as fontes secundárias se constituem da literatura a respeito de fontes primárias, isto é, de obras que interpretam e analisam fontes primárias”, que, no caso em tela, são aquelas produzidas pelos intérpretes, pesquisadores ou estudiosos de Paulo Freire.

concretizarem tal vocação ontológica, tão cara à prática e ao constructo intelectual e pedagógico freirianos.

O material bibliográfico de interesse para este trabalho, as fontes de pesquisa, foram selecionadas por sua relevância e aplicabilidade direta e indireta na solução do problema desta pesquisa. Enfim, resultou no corolário referenciado no final desta tese. Os autores e as obras analisados, com gradações de relevância distintas, viabilizaram o entendimento que permeou essa elaboração, cuja síntese de ideias ou de conceitos reiterou o referencial teórico-metodológico proposto. Dado o objeto de pesquisa desta tese, Paulo Freire foi, concomitantemente, o objeto investigado e o autor de maior importância para esta atividade.

Para compreender as interferências estruturais e conjunturais na história intelectual de Paulo Freire, foi necessário proceder a um variado leque de leituras sobre o contexto adjacente às questões educacionais no país. Em razão de preencher os requisitos necessários à compreensão do contexto histórico pertinente ao objeto de pesquisa apresentado, tomou-se autores como Castro (1948/1968), Pinto (1956), Romanelli (1978), Cunha (1979), Pécaut (1990), Freire, A. (1993), Fausto (1997), Fávero (2006), Kadt (2007), Saviani (2019), Werebe (1994), entre outros.

Em sequência, como procedimento para uma abordagem mais específica e que pudesse fundamentar a compreensão teórica do objeto de pesquisa referido, assim como os conceitos e as categorias fundantes desta tese, recorreu-se a estudiosos que, em algum sentido, abordaram a temática freiriana em seu contexto histórico ou respeitante a suas ideias e práticas pedagógicas, tais como Paiva (1973/2000), Torres (1979), Jorge (1981), Beisiegel (1982/2002/2010), Freire, A. (2017) e, sobremaneira, as próprias produções de Paulo Freire, como *Educação como prática da liberdade* (1996) e *Pedagogia do oprimido* (2019), entre as demais. Por isso, fez-se uma análise minuciosa de escritos sobre o citado educador e dele próprio, enquadrando-os não somente numa cronologia histórica mas, também, numa ordenação lógica e teórica condizente à História dos Intelectuais e aos objetivos desta tese.

Os autores anteriormente especificados foram ou são importantes entendedores da realidade brasileira e de Paulo Freire. A partir de diferentes pontos de vista, eles consolidaram uma importante análise sobre os principais temas de interesse desta pesquisa, tais como sociedade, política, educação, educação de adultos, alfabetização, movimentos culturais, Paulo Freire, etc. O conteúdo desses

conceitos foi composto de referências fundamentais para se compreender o cenário educacional brasileiro concomitante com a investigação de sua história intelectual.

A partir do presente exercício investigativo, fez-se uma recapitulação dos principais textos concernentes à respectiva temática, a fim de se entender a conjuntura nacional relativa à educação, em especial na vigência do século XX, quando esta passou por importantes transformações, inclusive aquelas alusivas aos fatores que contextualizaram a história intelectual de Paulo Freire nesta tese. A análise de fatos e eventos, incluindo aqueles tomados a partir da percepção de diferentes autores, possibilitou uma noção clara sobre o que marcou a vida e as experiências pedagógicas desse educador no seu contexto histórico. Isso implica considerar a evolução do desenvolvimento político, social e econômico nacional, de tal maneira definido pela persistência e pelas práticas das antigas conformações coloniais, que originaram relações importantes no âmbito das classes sociais, da cultura nacional e, conseqüentemente, da formação dos intelectuais (WANDERLEY; ALIAGA, 2021), com repercussão direta na realidade nordestina, que, por ora, explicita um desenvolvimento desuniforme entre as demais regiões brasileiras.

Consoante a estas considerações, buscou-se compreender a vida e a trajetória intelectual de Paulo Freire à frente de suas ações pedagógicas e sua produção intelectual. Dada sua notoriedade teórica, justifica-se, assim, a valia de assimilar sua trajetória de vida e obra em relação às principais eventualidades históricas, políticas, econômicas e socioculturais da sociedade brasileira no século XX. No âmbito da história educacional brasileira, pesquisar a história intelectual de Paulo Freire, frente às interposições contextuais de sua época, mostrou-se uma ação necessária e, ao mesmo tempo, revitalizadora de seu projeto de educação libertadora. Relevância esta que se configurou no amplo leque de ações no campo histórico, sociopolítico e cultural, como sua militância em prol da democracia, da liberdade, da educação, da cultura, dos direitos humanos, etc.

A justificativa primordial desta pesquisa radica-se na atual pertinência de se investigar a origem intelectual fundante desse educador. Dito por outra forma, é inegável a necessidade de entender como as nuances do contexto histórico, do cenário nacional, relacionam-se com a intelectualidade de Paulo Freire. Nesse entendimento, enquanto intelectual inserido na abrangência histórica de seu tempo, moveu o interesse preferencial desta pesquisa. Isso, portanto, leva ao entendimento de Dosse (2021, p. 41), para quem o intelectual ou “escritor deve descer de sua torre

de marfim e mergulhar nas lutas cotidianas” de seu próprio tempo, o que indica o envolvimento de Paulo Freire e outros intelectuais na causa educacional. E, nesse mesmo sentido, foi que este educador vivenciou sua existencialidade num mundo concreto e, quiçá, ainda inconcluso.

Assim, observou-se que o contexto biográfico de Paulo Freire, do mesmo modo que sua bibliografia, entrecruzaram-se na sua formação intelectual. A fim dessa constatação, considerou-se o contexto histórico e sociopolítico como condição imprescindível para sua atividade intelectual engajada. Esta consideração apresentou-se, de tal maneira, crucial para se compreender a base epistêmica de sua produção intelectual comprometida com os motivos do oprimido.

Foi nessa realidade que este educador instigou a concepção da nova abordagem política, teórica, metodológica e epistêmica da educação brasileira. Neste sentido, focou sua ação em prol da cultura e da educação popular. Isso, provavelmente, induziu sua ação educativa a partir do conhecimento popular e para o povo, fazendo-o acreditar que ocasionaria a leitura crítica⁷ da realidade por parte do oprimido. Suas ideias foram, deste modo, alinhadas à construção teórico-prática da pedagogia da libertação, causa primordial na concepção de uma sociedade justa, igualitária e solidária.

Em conclusão, cabe informar que esta tese foi estruturada em três capítulos. O primeiro abordou o contexto histórico nacional de forma cronológica e historicamente mais abrangente, com o intuito de se ter uma visão geral do cenário político, econômico, social e educacional brasileiro, implicando a questão do analfabetismo e os movimentos de cultura popular (MCP, CPC, MEB). Isso foi relevante para demarcar, no âmbito histórico desta apuração, uma percepção mais clara sobre a realidade educacional do país. Aí, elencaram-se alguns dos macrofenômenos históricos nacionais que foram condicionantes da origem dos principais problemas encontrados por Paulo Freire na sua região, como a miséria, a fome, o analfabetismo, a violência, o êxodo rural, a carência de moradias, as instabilidades política e econômica, etc.

⁷ Vale esclarecer que, na concepção de Paulo Freire, a criticidade consiste na “capacidade do educando e do educador de refletirem criticamente a realidade na qual estão inseridos, possibilitando a constatação, o conhecimento e a intervenção para transformá-la. Essa capacidade exige um ‘rigor metodológico’, que combine o ‘saber da pura experiência’ com o ‘conhecimento organizado’, e mais sistematizado” [aspas originais] (MOREIRA 2017, p. 97) propiciado pela abordagem científica.

O segundo, ainda fundamental para se compreender o contexto da educação no Brasil, fez uma abordagem mais restrita dos episódios que afetaram a realidade histórica e a formação intelectual do educador em questão. Nesse espaço, elencaram-se suas primeiras experiências intelectuais e pedagógicas no Nordeste, o contexto político e social de sua formação intelectual inicial, as ingerências do populismo no pensamento social brasileiro e, por último, as consequências e contradições do pensamento educacional autoritário dos idos de 1964.

Por fim, sem minorar a relevância destes dois capítulos preliminares, o terceiro é, com certeza, o que mais se entranhou na significação do sistema teórico-conceitual de Paulo Freire. Aí, achou-se por bem analisar a contextualidade histórica da *Pedagogia do oprimido*, a fim de, em sequência, demonstrar as conexões e os desdobramentos das categorias de análise então priorizadas nesta tese, como a liberdade, a ética e o *ser mais* enquanto vocação ontológica de todos os seres humanos. Este capítulo, sem qualquer pretensão de absolutizar a relevância desta análise, é o que, de fato, coroa a compreensão do pensamento freiriano em suas questões aqui consideradas as mais relevantes.

CAPITULO 1 - A EDUCAÇÃO NO BRASIL: MOVIMENTOS E TRANSFORMAÇÕES A PARTIR DA SEGUNDA DÉCADA DO SÉCULO XX

Este primeiro capítulo percorreu alguns trechos da história brasileira, com o intuito de entender os fatos e os eventos que, em algum momento, alteraram o curso da realidade educacional. Nesse sentido, aquilo que se tomou como requisito basilar para se escrever a história intelectual de Paulo Freire, pelo menos na versão ora apresentada, tem suas ramificações no passado da historiografia educacional.

Para tanto, analisou-se os principais movimentos educacionais ocorridos no curso do século XX, como a ocorrência dos principais eventos históricos em sintonia com o contexto econômico, social e político da educação brasileira em perspectiva da História dos Intelectuais e da História da Educação. Dentre as questões abordadas, destacou-se o problema do analfabetismo, a fim de se poder compreender a realidade educacional brasileira e as raízes das experiências pedagógicas do educador Paulo Freire. Em razão disso, elencaram-se desafios e conquistas constantes na realidade educacional, bem como se ressaltou a relevância dos variados movimentos de cultura popular surgidos no cenário nacional. Assim, para a compreensão geral desses acontecimentos, consideraram-se prioritárias as contribuições do Movimento de Cultura Popular (MCP), do Centro Popular de Cultura (CPC) e do Movimento de Educação de Base (MEB).

O objetivo desta análise, em um sentido mais amplo do que a do próximo capítulo, levou em conta a necessidade de conhecer, em perspectiva da História dos Intelectuais, algumas questões contextuais dos importantes acontecimentos históricos que marcaram a sociedade brasileira, essencialmente a partir da década de 1920. Em virtude do referido propósito, pareceu oportuno recorrer a Saviani (2019), no sentido de que tal estudo se consubstanciou no plano do tempo longo, a fim de cobrir os principais acontecimentos da história da educação condizentes com as possíveis intercorrências na formação histórica e intelectual de Paulo Freire.

Porém, para que tal quefazer pudesse ser levado a cabo, abordou-se, neste primeiro momento, a contextualização histórica mais geral da educação brasileira, com vistas a compreender as contradições presentes no cenário político, econômico, social e educacional. Nesse sentido, verificou-se que os fatos e os eventos elencados neste capítulo, direta e indiretamente, contribuíram para uma compreensão, de

maneira mais particularizada, da contextualidade contígua à vida e à obra de Paulo Freire a partir da segunda metade do século XX.

1. Consideração sobre a história de vida de Paulo Freire

Paulo Reglus Neves Freire nasceu no Recife, no dia 19 de setembro de 1921. Seu pai, Joaquim Temístocles Freire (1879-1934), que morreu quando Paulo Freire tinha 13 anos de idade, foi capitão da polícia militar de Pernambuco. Sua mãe, Edeltrudes Neves Freire (1892-1977), conhecida como dona Tudinha, teve quatro filhos. Apesar de ter pertencido a uma família de classe média, impactada pela crise econômica de 1929 (FREIRE, 2019c), teve sua história de vida forjada em tempos difíceis. Isso repercutiu na sua inquietação contra a miséria e, possivelmente, influenciou sua intencionalidade de transformar a própria realidade, decorrente da opressão perpetuada desde o início da colonização no Nordeste brasileiro (GADOTTI, 1996) e secularmente agravada pelo latifúndio e pela monocultura canavieira.

Devido à depressão de 1929, juntamente com sua família, Paulo Freire experimentou a pobreza e a fome que, como ele mesmo disse, foi “vencido por ela sem condições de resistir a sua força” (FREIRE, 2019c, p. 44), inclusive enquanto fazia seus deveres escolares. Vivenciou, de maneira geral, uma situação assolada pela miséria e pelo analfabetismo de muitos de seus conterrâneos. Com a família depauperada, deixou o Recife e foi morar, no início dos anos 1930, na vizinha cidade de Jaboatão, onde permaneceu durante nove anos. Lá viveu sua adolescência, quando teve que aprender, como seus semelhantes, a reagir diante da fome que chegava de forma sorrateira e que não tinha dia ou hora definida para ir embora. Foi nessas circunstâncias, inclusive, que se originaram as derradeiras razões de sua radicalidade, no mais profundo sentido.

Paulo Freire mesmo afirmou que, no seu caso, tais dificuldades, em vez de propiciarem uma atitude de acomodação, forjaram nele, “ao contrário de uma postura acomodada diante do desafio, uma abertura curiosa e esperançosa diante do mundo” (FREIRE, 2019c, p. 41) que vislumbrava, um dia, ajudar a transformá-lo. As contrariedades da infância fizeram com que, certamente, se preocupasse com os oprimidos e com as causas da opressão ao longo de sua vida. Isso concorreu para que desse conta de que milhões de brasileiros analfabetos, com fome, sem acesso à

saúde, igualmente a ele, sofressem as consequências diretas e indiretas da conjuntura opressora.

Em relação a seu ingresso na educação formal, enfrentou dificuldades para que pudesse completar os estudos. Somente na altura dos 15 anos de idade foi aprovado nos exames de admissão para o curso secundário. Foi em Jabotão que ele concluiu a escola primária. Desse modo, “Jabotão foi um espaço-tempo de aprendizagem, de dificuldades e de alegrias vividas intensamente, que lhe ensinaram a harmonizar o equilíbrio entre o ter e o não-ter, o ser e o não-ser, o poder e o não-poder, o querer e não-querer” (FREIRE, A., 1996, p. 30) que incidiam na sua experiência com muitos dos que vivenciavam as mesmas demandas e os mesmos sofrimentos de seu tempo.

Em 1944, aos vinte e três anos, casou-se com Elza Maria Costa de Oliveira (1916-1986), que foi professora primária e sua colega de trabalho e, como ele, católica. Seu primeiro casamento durou 42 anos, com cinco filhos. É interessante destacar que foi após seu convívio “com Elza Maria que nasceu, de modo sistemático, o seu interesse pelos problemas da educação” (JORGE, 1981, p. 10), particularmente pela alfabetização dos adultos. Foi ela quem o motivou a dedicar-se sistematicamente aos estudos dessa questão, inclusive colaborando na elaboração do seu método de alfabetização dos adultos.

Após a morte de Elza, casou-se, em 1988, com Ana Maria Araújo, conhecida pelo cognome de Nita, sua conhecida desde os tempos de infância. Ela foi sua orientanda no programa de pós-graduação da PUC/SP. Nessa instituição, Paulo Freire atuou como Professor, de 1980 a 1997. Elza e Nita, esposas e parceiras, influenciaram não somente sua vida pessoal, mas coparticiparam ativamente da concretização de seus projetos intelectuais e pedagógicos (FREIRE, 2020a). Dividiram, por longo tempo, o contexto histórico em que se manifestaram suas principais concepções políticas e pedagógicas, contribuindo para a permanência de sua formação acadêmica e intelectual.

Sob perseguição do governo militar, no Brasil, Paulo Freire foi para o exílio, em 1964. Após alguns dias na Bolívia, sem adaptar-se ao ar rarefeito de La Paz e na iminência de novo golpe naquele país, viu ameaçadas de não serem concretizadas suas possibilidades de estadia e de trabalho. Isso fez com que decidisse por um segundo exílio, desta vez no Chile, o que coincidiu com a posse do presidente do

Partido Democrata Cristão. O encarceramento e o exílio, contudo, não o fizeram cair no esquecimento nem na inoperância intelectual.

Sua estada de quatro anos e meio naquele país foi produtiva e profícua, isto é, mostrou-se uma oportunização de profundo e intenso aprendizado, o que constituiu “o último período de [seu] desenvolvimento na pedagogia e na política, para a [sua] compreensão da política da educação” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 43), pautada ainda por observações feitas no Brasil, onde realizou ações importantes para a educação dos adultos. Tudo isso, certamente, o colocou numa condição privilegiada de repensar a realidade brasileira ao dialogar com tantas culturas e outras realidades diferentes.

De tal modo, a vida no exílio possibilitou ao educador aprender coisas novas e, ao mesmo tempo, reaprender outras, estimulando, assim, sua capacidade reflexiva. Esse foi um período marcante na vida deste educador brasileiro. Não obstante os traumas dessa experiência, ela foi essencial para sua compreensão da política da educação, o que, de fato, pode-se verificar em suas obras escritas nessa época, especialmente *Educação como prática da liberdade* e *Pedagogia do oprimido*. Assim sendo, foi nessa experiência rica de vivências e experiências variegadas que Paulo Freire amalhou “a marca de novos fatos, novos saberes, constituindo-se, então, em novas tramas” (FREIRE, 2020a, p. 18) e, conseqüentemente, novas apropriações teóricas e leituras/releituras do mundo.

Seu pensamento e trabalho junto aos oprimidos foram reconhecidos no Brasil e em vários outros países. Em 1969, foi indicado pela UNESCO como *expert* em questões de Educação e, em decorrência disso, foi convidado a ir para os Estados Unidos, onde, por 10 meses, ministrou cursos na *Harvard University*. Lá lecionou sobre suas reflexões, como professor convidado. Dada a notoriedade de seu trabalho, foi requisitado para atuar em Genebra, como consultor especial do Departamento de Educação do Conselho Mundial de Igrejas (CMI). Na Suíça, trabalhou até o fim de seu exílio, contribuindo diretamente para a reforma educacional na Guiné-Bissau.

Em agosto de 1979, com a Anistia, regressou ao Brasil. Mas, só retornou definitivamente em 1980. E em 1987 foi reintegrado à Universidade Federal de Pernambuco (UFPB), a qual havia deixado em consequência da repressão de 1964. Em sua terra natal, dedicou-se a funções acadêmicas e intelectuais no âmbito de congressos, encontros, conferências, entrevistas etc. Tais atividades deram-se maiormente sob atuação acadêmica na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

(PUC/SP) e na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). A partir de 1980, “defrontou-se com um peculiar quadro de ideias envolvendo as práticas educativas acessíveis às classes populares” (BEISIEGEL, 2010, p. 120). Após seu retorno, sua produção intelectual continuou diversificada e engajada em diversas situações da realidade brasileira.

Radicado na cidade de São Paulo, filiou-se ao Partido dos Trabalhadores (PT), o qual ajudou a fundar e supervisionou seu programa para alfabetização dos adultos de 1980 a 1986. Na gestão de Luíza Erundina (1934-), exerceu o cargo de Secretário de Educação da Prefeitura Municipal de São Paulo, de 1989 a 1991, quando insistiu na democratização da escola pública, tal como em seu “trabalho acadêmico de 1959, *Educação e atualidade brasileira*” (FREIRE, 2020a, p. 32). Dada essa ocorrência, vale a pena redizer o valor simbólico desse educador como secretário de Educação da capital paulista. Nessa ocasião, ele criou o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA), que foi um programa público de suporte a salas comunitárias de educação de jovens e adultos. Ainda em 1991, nessa mesma capital, foi criado o Instituto Paulo Freire (IPF), cujo propósito consiste em divulgar e conservar sua produção intelectual.

Esta breve apresentação da história de Paulo Freire objetivou definir a posição em que o educador se encontra no desenvolvimento deste capítulo. Isso implica considerar suas ideias, experiências e ações no seu contexto de origem. Nesse sentido, dizer quem foi e como viveu determinado autor é de grande relevância para, assim, compreendê-lo em legitimidade com os critérios metodológicos da História dos Intelectuais.

1.2 O contexto econômico, social e político da educação brasileira no curso do século XX

Ao abordar, nesta seção, um longo período histórico em vista de compreender a tecitura da história intelectual de Paulo Freire, levou-se em conta a necessidade de conhecer a realidade precedente como um recurso fundamental para entender e explicar a realidade atual. Isso implica dizer que Paulo Freire não se constituiu intelectual e educador por força de uma razão momentânea, mas pelo fato de ter sido, pelo menos em parte, consequência das circunstâncias históricas, sociais

e políticas que antecederam seu nascimento e persistiram, ainda que com muitas transformações, durante todo o curso de sua vida. Certificou-se, assim, que esses fenômenos contribuíram para provocar toda a compreensão de mundo por parte desse educador, que teve profundas raízes no contexto histórico em que o mesmo se fez homem, sujeito histórico, intelectual, educador, cidadão e ser no mundo.

Ao seguir os pressupostos da história dos intelectuais, mostrou-se importante demarcar as relações e os limites contextuais da realidade brasileira no cenário econômico, social e político. Isso, porque foi nessa trama histórica que as diretrizes educacionais da época se moveram de forma a constituir a realidade que delineou os rumos das políticas educacionais. Assim sendo, a respectiva tomada nesta seção objetivou embasar as posteriores análises sobre a história intelectual de Paulo Freire sem, contudo, dispensar sua própria atuação como sujeito situado nas circunstâncias históricas.

Na história brasileira, a educação quase sempre teve caráter distintivo de mais ou menos *status* social. Isso fez com que, durante longo período, apenas as camadas dominantes usufríssem desse privilégio. Para Otaíza Oliveira Romanelli, em *História da educação no Brasil* (1978, p. 28), foi nessa conjuntura que “a ilustração dada pela escola servia também para qualificar o representante político do poder local nas esferas mais altas” da sociedade, pois o controle da cultura letrada, repassada pelas escolas, garantia um nível mais proeminente de reconhecimento social.

Nas nações onde a tradição escolar favoreceu uma educação aristocrática, raramente o início da industrialização foi capaz de promover mudanças significativas em relação aos interesses sociais pela educação. No caso do Brasil, que experienciou mais de 300 anos de escravidão, seria inevitável o surgimento de uma educação classista e discriminatória já em sua origem. Não soa estranho considerar “que a manutenção do atraso da escola em relação à ordem econômica e à ordem social, longe de ser uma contradição de fato, era uma decorrência da forma como se organizava o poder” (ROMANELLI, 1978, p. 191) e se destacavam certos estratos sociais com mais representatividade política.

A República mudou a feição tradicional das cidades que, ainda, eram uma simples continuação do sistema rural antecedente. Isso levou ao processo de desencontro entre a cidade e o campo, fazendo com que a sociedade brasileira fosse afetada pela urbanização e pelos efeitos antipatriarcais decorrentes desse processo. A transição do estilo agrário-comercial para o urbano-industrial foi irreversível.

Eclodiram as movimentações políticas, econômicas, sociais, culturais e religiosas que viabilizaram o trânsito de uma sociedade rural-agrícola para outra que se modernizava dentro da perspectiva urbano-industrial.

Mas, apenas no final do século XIX e início do século XX pôde ser notada alguma preocupação com a educação, apesar do insucesso de muitos projetos e reformas precariamente implantados. A partir da “segunda metade do século XIX, os países mais desenvolvidos vinham cuidando da implantação definitiva da escola pública, universal e gratuita” (ROMANELLI, 1978, p. 59) como pré-requisito para o desenvolvimento.

Na prática, porém, a elite brasileira pleiteava uma população submissa, condizente com o que a ideologia capitalista produzia com grande eficiência. Com a falta de escolas, o povo permanecia distanciado da atuação política e, conseqüentemente, de seus direitos. Essa situação, entretanto, favorecia boa parte das elites brasileiras que prevaleciam na segunda metade do século XIX. No término desse século, fez-se do analfabetismo, ao contrário do latifúndio, a grande vergonha da sociedade brasileira. A privação “de escolas e a exclusão do direito de voto da esmagadora maioria da população por não saber ler e escrever representaram, para as elites, inclusive as liberais, elemento tranquilizador quanto ao futuro” (FERRARO, 2009, p. 192). Isso corrobora a ideia de que o processo lento de alfabetização não foi acidental, mas integrava o projeto das elites de se manterem como estrato privilegiado da sociedade.

Para a exigência da sub-industrialização nacional, a formação técnico-profissional não era vista como necessária. As escolas técnico-profissionais existiam somente nos Estados de maior desenvolvimento econômico e social. A educação da época ainda tinha despreço pela ciência e pelo trabalho manual. Reforçava o estereótipo de que a ociosidade indicava *status* superior, e que a atividade prática implicava numa forma de sujeição. Essa realidade expressava relação com a ideia de que “as camadas inferiores viviam na servidão ou na escravatura e o trabalho físico era tido como degradante” (ROMANELLI, 1978, p. 37), por isso, considerava-se o ócio um distintivo de classe e, por conseqüência, de mais ou menos capacidade de domínio.

No início do século XX, as noções pedagógicas ainda estavam vinculadas aos princípios da educação jesuítica, mantenedora da educação da classe dominante. E a população, em maioria, continuava marginalizada, inclusive em termos

educacionais. A busca pela escola, a partir do momento em que crescia a demanda social de educação, assumiu o feitiço de legítima luta de classes.

Em *O Brasil republicano*, segundo Jorge Nagle (1997), a partir de 1915 ocorreu novo momento do sistema educacional brasileiro. Surgiu o entusiasmo pela educação, que foi um movimento composto de ideias, planos e possíveis soluções com a finalidade de resolver o problema da escolarização. Essa mobilização foi protagonizada pelos próprios republicanos frustrados com a República, que procuraram reabilitar seu fôlego através de ações afirmativas no campo educacional. Como bem explicou Saviani (2019, p. 314), em *História das ideias pedagógicas no Brasil*, para as lideranças adeptas do nacionalismo, o sistema educacional precisava “ser planejado para promover a independência e conferir prestígio, mantendo-se o dilema entre educação geral e preparação da mão de obra altamente qualificada” em vista da modernização e da industrialização em curso naquele período.

Ocorria também um visível descontentamento com o Estado republicano quanto à universalização do acesso à educação. Uma nação moderna consistiria em ter uma educação democrática, o que facilitaria o dinamismo da sua evolução. Mudanças nos estratos sociais ocorreram no campo da educação escolar dos anos de 1920, bem como as reformas que objetivavam a democratização da cultura pela ampliação dos quadros escolares. Tomava-se a escolarização como questão básica abrangendo quando ela passou a ser vista como instrumento de desenvolvimento histórico, social e econômico.

Outra questão importante foi os Estados assumirem o ônus da educação primária e da escola normal. Tal despreço pela educação primária, que atendia as necessidades do povo, foi um dos mais objetados nesse tempo, sendo “que essa foi uma das fontes do entusiasmo pela educação, especialmente pela mediação das campanhas nacionalistas” (NAGLE, 1997, p. 269) que almejavam o tão desejado desenvolvimento. Iniciaram-se, assim, as pressões sobre o Estado no que diz respeito às questões educacionais. Em síntese, a atenção voltada para os temas educacionais produziu, nos anos de 1920, aquilo que ficou designado como otimismo pedagógico.

Esses anos tiveram muitas iniciativas na área educacional. Em 1924, Heitor Lira da Silva (1837-1926) iniciou a Associação Brasileira de Educação (ABE), agregando, pela primeira vez, “as pessoas interessadas na melhoria da educação, quer fossem professores ou tão-somente intelectuais, médicos ou jornalistas”

(FREIRE, A⁸., 1993, p. 215), o que fez repercutir a preocupação da sociedade civil com o ensino escolar. Isso conferiu mais robustez ao movimento renovador, que buscava superar as ideias tradicionais e substituí-las pelo ideário da pedagogia nova.

Fortaleceram-se as pressões sobre a responsabilidade do Estado com as questões educacionais. Para Nagle (1997, p. 261), “do ponto de vista da história da educação nem a República se implanta a partir de 1889 nem a Primeira República termina em 1930”. Ou seja, esses marcos cronológicos não alteraram de forma considerável o sistema escolar brasileiro. Na prática, a Primeira República não rompeu com o sistema econômico, social e político anterior nem proporcionou mudanças efetivas na educação até os anos de 1920.

Com a acelerada urbanização entre 1910 e 1920, extinguiram-se as características mais peculiares do Brasil como país agrícola, tanto na sua acepção econômica quanto social prevalecente. Existia em todo o país, nessa época, somente 275.512 trabalhadores industriais urbanos (CARVALHO, 2004). Mas, no último decênio da Primeira República, empenhou-se em pensar e alterar os paradigmas de ensino e de cultura ocorrentes nas instituições escolares em diferentes modos e níveis instrutivos. A transição do modelo de base agrário-exportadora para o urbano-industrial alterou, de fato, “o equilíbrio estrutural dos fatores influentes no sistema educacional pela inclusão de novas e crescentes necessidades de recursos humanos para ocupar funções nos setores secundário e terciário da economia” (ROMANELLI, 1978, p. 46), pois o novo modelo econômico demandava outras reivindicações à escola.

Retomando as posições de Nagle (2009, p. 21), notou-se que certos “estudiosos da história econômica e social brasileira apontam a década de 1920 como o período de passagem de um sistema econômico de tipo colonial, induzido para outro, autônomo” e em processo de modernização. Isso representou a fase de estabelecimento do capitalismo no Brasil, constituindo-se como um período interposto entre o sistema agrário-comercial e o urbano-industrial, sendo ambos importantes ciclos da história econômica nacional. Apesar disso, o setor industrial, mesmo com uma grande população ao seu dispor nas regiões urbanas nascentes, retrocedia fortemente nos anos seguintes (GRANZIERA, 1997). Ou seja, de certa forma, o que

⁸ Para efeito de distinção das citações desses dois autores com sobrenome homônimos, seguirá o seguinte exemplo: (FREIRE, 1979, p. 30), para Paulo Freire e (FREIRE, A., 2008), para Ana Maria Araújo Freire.

os anos de 1920 externavam era, na verdade, o restabelecimento do plantio, da produção e da comercialização do café.

A primeira Guerra acarretou modificações além da área econômica. Isso quer dizer que social e politicamente ocorreram alterações na conjuntura nacional, inclusive na demanda por educação. Importantes transformações reverberaram na sociedade brasileira que, à primeira vista, já se despontava para a industrialização de maneira definitiva, ainda que de forma tardia. Em nações subdesenvolvidas, como o Brasil desse período, originou-se outro tipo de dominação cultural, isto é, em razão da tecnologia idealizada nos centros de difusão da cultura ocidental.

As primeiras reformas educacionais, no entanto, reafirmaram o reacionarismo da sociedade brasileira e não alcançaram êxito. Retratavam, isolada e desordenadamente, o pensamento dos dirigentes políticos da época, mostrando-se distante de uma verdadeira política nacional de educação à altura das demandas existentes. Os anos de 1920, por sua vez, se caracterizaram por uma fase fecunda de ideais nacionalistas, cujas primeiras marcas surgiram, “de maneira mais sistemática e mais influenciadora, no campo da educação escolar, com ampla divulgação de livros didáticos de conteúdo moral e cívico, melhor, de acentuada nota patriótica” (NAGLE, 2009, p. 56-57) e ideológica. Assim, o século XX, segundo Octavio Ianni (1926-2004), em *O colapso do populismo no Brasil* (1975, p.13), representou o período em que “o povo brasileiro [apareceu] como categoria política fundamental”, cujos primeiros decênios foram marcados pelo debate das ideias liberais, nas quais se advogou a universalização da escolarização como recurso de participação política da sociedade nos rumos do país.

Essa efervescência de debates ocorria no mesmo momento em que a Igreja Católica buscava retornar ao cenário político, do qual havia sido excluída desde a proclamação da República. Em função dessa retomada, as forças religiosas, majoritariamente católicas, insistiam na incorporação do ensino religioso na Emenda Constitucional de 1926. Isso demonstrava, claramente, seu esforço antagônico à laicização do ensino e da população. Diante disso, o nacionalismo e o catolicismo compunham a posição sectária da educação escolar cívico-religiosa “como base da nacionalidade, valorizando a formação cívica através do ensino da língua vernácula, da história e da geografia do Brasil” (FREIRE, A., 1993, p. 210), isto é, de forma marcadamente acrítica. Em relação ao ensino da língua culta, Paulo Freire entendia

que esta era um instrumento primordial para que as classes populares pudessem ocupar seu lugar de fala na participação política e na reivindicação de seus direitos.

A economia de base agroexportadora repercutiu fortemente na formação sociocultural brasileira. Assolado pela crise capitalista de 1929, o Brasil sofreu duro revés nas exportações de café, enquanto a crise restringia a entrada de capitais no incipiente mercado nacional. Tal crise agravou as dificuldades da área econômica, principalmente quando “as economias mundiais autônomas tentaram transferir para os países economicamente dependentes os efeitos da crise mundial” (ROMANELLI, 1978, p. 48), atingindo diretamente o Brasil, que foi deixado à sua própria sorte para lidar com os problemas trazidos de fora, o que agravou as condições de estabilidade internas. Apesar de paradoxal, praticamente inexistiam problemas para o produtor de café e, sim, reais pontos de compressão de outros setores da economia nacional.

A industrialização estava concentrada nas capitais, predominantemente no Rio de Janeiro, a cidade mais produtiva da época, e em São Paulo, que se transformava no principal eixo industrial⁹. A indústria e a produção do café eram duas realidades bastante heterogêneas mas, de certa forma, interdependentes. Por sua vez, a indústria brasileira só prosperava quando acontecia alguma desvalorização monetária que dificultava as importações de produtos industrializados. Contudo, pode-se afirmar que o capital agrícola fora a base do capital industrial (IANNI, 1975) brasileiro. O setor industrial era umbilicalmente dependente “do setor agrário-exportador, pela insignificância dos ramos básicos, pela baixa capitalização, pelo grau incipiente da concentração” (FAUSTO, 1979, p. 19) de capital na economia industrial nacional.

A cultura cafeeira era tão expressiva que se dizia haver, no Brasil, uma sociedade do café. Para Celso Furtado (1982), em *Formação econômica do Brasil*, a economia favorecia diretamente a classe dirigente cafeeira, que repassava para a coletividade o ônus das perdas cíclicas dos anos anteriores. A derrocada desse modelo determinou parte da crise social da década de 1920, que não era estranha ao sistema capitalista vigente, mas culminou no problema das relações existentes entre trabalho e capital.

⁹ Como bem explicaram Wanderley e Aliaga (2021, p. 45), a maneira como se efetivou a modernização burguesa no país ocorreu “de maneira desigual em todo o território nacional, isto é, a intensidade e o modo como ocorreu nas zonas centrais e periféricas se distinguiram sensivelmente”, como se pode notar o ocorrido nas regiões distantes e excluídas dos interesses que moviam o desenvolvimento do eixo São Paulo-Rio de Janeiro, com grandes prejuízos para as regiões Norte e Nordeste.

A União chamava para si a responsabilidade dos problemas econômicos na economia cafeeira. Isso consolidou “a vitória dos cafeicultores que reforçaram o seu poder e por mais um quarto de século – isto é, até 1930, – lograram submeter o governo central aos objetivos de sua política econômica” (FURTADO, 1982, p. 180), hegemônica. Nesse período, o Brasil era majoritariamente agrícola. Conforme o censo de 1920, somente 16,6% da população habitavam cidades em torno de 20 mil habitantes ou acima disso, enquanto 70% desempenhavam algum tipo de atividade agrícola. Esse período externava, ainda, uma imensa taxa de analfabetismo, cerca de 69,9% da população de 15 anos ou mais. No entanto, o Rio de Janeiro e o Rio Grande do Sul possuíam os menores índices de analfabetismo no país (FERRARO, 2009).

O processo de industrialização suscitou, antecipadamente, o surgimento de um ambiente de profunda apetência de prosperidade nacional. A respectiva crise do sistema, nos anos de 1920, referia-se “à pressão burguesa, cujos interesses se voltavam para o mercado interno” (FAUSTO, 1979, p. 9). Os movimentos militares espelhavam as intenções das classes médias, à dianteira de tais ambições, envolvendo a educação. Germano (2011, p. 102) corrobora a ideia de “que a escolarização e qualificação da força de trabalho dizem respeito a uma das funções primordiais do estado capitalista”, cuja demanda por mão de obra qualificada já se fazia inevitável em tal período.

Apesar disso, a demanda pela escola pública não surgiu como exigência oriunda apenas das condições de subemprego. Dada a concentração populacional na zona rural, seguida de pouca exigência de mão de obra especializada ou de alfabetização, era evidente que a escola não fosse uma prioridade em pauta. Sob outra perspectiva, as classes médias e o operariado urbano procuravam a escola. Estas, sim, precisavam de qualificação para conseguir emprego nas poucas fábricas existentes. Desta forma, a oferta de escolarização que, até então, fora “prioritariamente dirigida à elite da sociedade composta pelo patriarcado rural” (TIBALLI, 1998, p. 84) passou a satisfazer as necessidades das classes operárias, que viam na educação uma alternativa de ascensão social. Essa era, pois, uma visão fundada na concepção ideológica liberal, que defendia a igualdade de oportunidades para todos.

Ainda assim, as solicitações escolares das classes emergentes foram, de alguma forma, acolhidas, pois delas dependia a disposição de mão de obra minimamente qualificada. O modelo de desenvolvimento desse período não requeria

o tipo de educação que as nações industrializadas cobravam. A escolarização das massas não era interesse da elite oligárquica, mesmo que conhecida “dos ‘educadores’, bem como as dificuldades da situação econômico-financeira e os empecilhos para o desenvolvimento de uma sociedade aberta” [aspas originais] (NAGLE, 2009, p. 125) numa população com baixo índice de escolaridade. A elite tinha suas necessidades atendidas pelo sistema educacional vigente ou podia bancar os estudos de seus filhos em escolas particulares, inclusive, no exterior. Dessa forma, restava à classe intermediária reivindicar a universalização da escola pública.

A educação como investimento obteve apoio tanto de economistas quanto de educadores liberais e de esquerda. A classe média dispunha de uma concepção liberal e universal de educação, pois tinha no sistema educacional seu principal meio de ascensão do seu *status* na sociedade. A educação, nesse caso, era “encarada como o único caminho disponível, para as classes médias, de conquistar postos e, para as empresas, de preencher os seus quadros” (ROMANELLI, 1978, p. 206) funcionais.

A democratização da educação não se efetivou na Primeira República, mas ganhou fôlego na década de 1920, com a Reforma Sampaio Dória (1883-1964). Como explicou Fausto (1997), ela foi sem similar no período, realçou o interesse pela educação primária integral e abriu a sequência de reformas estaduais que caracterizaram a década de 1920. Muitos intelectuais defenderam a escola pública, laica e igualitária, como os Pioneiros da Escola Nova, com destaque para a atuação de Anísio Teixeira (1900-1971), Fernando de Azevedo (1894-1974) e Lourenço Filho (1897-1970). Florestan Fernandes (1920-1995), por seu lado, militou em defesa da escola pública, enquanto a classe conservadora defendia a educação tradicional, que atendia às poucas necessidades de uma época escassa de indústrias.

A expansão do ensino público deu-se pela fixação dos estratos sociais em ascensão nos centros urbanos, que ainda carregavam vestígios da sociedade escravocrata. Ainda nos anos de 1920, a educação comportava-se como forma de mutabilidade social, em vasto sentido da palavra. Os estratos que manobravam “o poder político e econômico utilizavam-na como distintivo de classe, e as camadas médias urbanas procuravam-na como a principal via de ascensão, prestígio e integração no universo dos estratos dominantes” (ROMANELLI, 1978, p. 255) da tradicional sociedade brasileira.

A escolarização garantia oportunidades de trabalho intelectual, ou posição de comando dentro daquela estrutura social, numa clara distinção de classe, ao contrário do trabalho prático, feito sempre pelas camadas subalternas. A fim de se manter distinta, a classe média cobiçava o *status* de elite e, ao mesmo tempo, não se identificava com a educação para o trabalho, sobremaneira estigmatizada, não sendo assim algo que pudesse pleitear para seus descendentes.

A burguesia industrial brasileira do decênio de 1920 incorporou sistematicamente a orientação fordista com o “objetivo de submeter o trabalhador aos ditames da fábrica, controlando, inclusive, sua vida íntima” (SAVIANI, 2019, p. 190). Maria José Garcia Werebe (1925-2006), em *Grandezas e misérias do ensino no Brasil* (1994), corroborou a noção de que o estímulo concedido ao desenvolvimento industrial e comercial resultou na criação de uma burguesia urbana, tanto industrial quanto comercial, que se agrupou aos aristocratas rurais no compartilhamento do poder. Nessa situação, as camadas dominantes se ancoravam na burguesia industrial externa, mais precisamente na inglesa, cujos interesses econômicos voltados para a jovem república brasileira se faziam decisivos para amparar as incipientes relações capitalistas no cenário nacional.

No entanto, a burguesia industrial e o operariado logo conflitaram entre si. Estimulada por mobilizações políticas, a classe operária exigiu a melhoria dos salários e das condições de trabalho a partir de sucessivas greves nas localidades em que a industrialização se fazia mais promissora. Porém, a República conservava nas mais altas instâncias do poder integrantes da oligarquia cafeeira. Nessa década, a consolidação do novo sistema econômico se apresentava de forma incisiva, enquanto ganhavam corpo as inquietações sociais, basicamente, no contexto urbano, mas com poucas realizações na esfera educacional.

Em virtude da demanda por maior oferta de escolarização, ocorreu a expansão das escolas públicas de ensino fundamental. Não houve, porém alteração significativa quanto à vertente ideológica tradicional. A escola mantinha sua organização acadêmica e pedagógica obsoleta ante as transformações políticas, econômicas e sociais. De forma anacrônica, a burguesia industrial em ascensão repetia os modelos de comportamento e de educação oriundos da classe latifundiária, mas ambas recebiam a mobilização política das massas e suas ações desestabilizadoras. Assim, então, sucedeu o seguinte:

Um dos grupos que emergia mais clara e firmemente na década de 20 – a burguesia industrial e os ‘novos’ políticos – interessava-se pela educação popular, mas, evidentemente, com objetivos que resguardassem seus interesses: alfabetizar as camadas subalternas, sobretudo o operariado, segundo suas doutrinas, podendo, assim, ter mão-de-obra qualificada e a possibilidade de desestabilizar, através de eleições diretas e secretas, o poder absoluto da oligarquia cafeeira [aspas originais] (FREIRE, A., 1993, p. 234).

Em sequência, o ano de 1930 mostrou-se um divisor de águas na história brasileira, um momento ímpar nas transformações sociais e políticas. As reformas estaduais de ensino, que conjecturavam as reformas nacionais a partir desta década alteraram a história da educação na conjuntura brasileira. Mas, também, foi quando a burguesia industrial reorientou a ação estatal e ocasionou nova organização da sociedade. Mesmo com mudanças no cenário sociopolítico, o estado brasileiro não fugiu à regra de se dispor aos interesses da classe dominante, inclusive através da escolarização.

Era o centro deliberativo que, geralmente, se manifestava em defesa dos privilégios da classe dominante. Esse estrato social influía no poder de várias formas, inclusive manipulando as eleições, não tão democráticas quanto se fazia crer. Isso representava um sistema político excludente, que repercutiu na Revolução de 1930¹⁰. Este terceiro decênio do século XX representou uma virada no curso histórico, como um “desses momentos raros na vida dos povos quando se assiste a um processo de mudança real, não só na quantidade como na qualidade” (IGLÉSIAS, 1978, p. 12) de suas repercussões. Em tais circunstâncias, Washington Luiz (1869-1957), que governou entre 1926 a 1930, teve seu governo destituído por um movimento armado originado no Sul e que refletiu em várias partes do território nacional.

As contestações ao governo deram-se a partir de vários segmentos, como cafeicultores, intelectuais e as classes médias, chegando às massas populares urbanas negligenciadas pelo desenvolvimento. Mas, o momento sequente à revolução foi copiosamente profícuo em debates sobre questões sociais, literárias, políticas, científicas e educacionais, entre outras, repercutindo diretamente no campo cultural em geral.

O fortalecimento do capitalismo industrial trouxe novas demandas educacionais. A fim de se compreender o contexto das políticas públicas, é preciso

¹⁰ Em verdade, o que se assentou reconhecer como Revolução de 1930 foi o ápice da cadeia “de revoluções e movimentos armados que, durante o período compreendido entre 1920 e 1964, se empenharam em promover vários rompimentos políticos e econômicos com a velha ordem social oligárquica” (ROMANELLI, 1978, p. 47).

recapitular a Revolução de 1930, a qual “passou a edificar o Estado burguês adotando medidas centralizadoras que garantissem a unidade nacional e a sua presença em setores estratégicos, como na supremacia sobre o próprio território” (BITTAR; BITTAR, 2012, p. 158) e interferências na área educacional. Nesse entendimento, Beisiegel (2010, p. 31) reiterou que, dado

o impacto da industrialização, da urbanização acelerada e das alterações na estrutura do consumo popular, a *consciência ingênua*, isto é, a consciência da existência bruta, [...], vinha cedendo lugar a novos esquemas de avaliação e compreensão dos fatos, a uma *consciência crítica*, caracterizada pelo desprender-se ativo das coisas, pela aquisição de liberdade diante delas, pela historicidade [itálicos originais].

Isso despertou no povo a necessidade de se fazer sujeito, o que proporcionou novos comportamentos sociais e, ao mesmo tempo, suscitou a percepção de uma nova reação política. Essa constatação, similantemente, foi sustentada por Ianni (1975, p. 117), segundo o qual, no curso “das etapas da industrialização, o povo brasileiro acumulou uma nova interpretação da própria história”. Porém, esta interpretação e atuação política nascente ainda ocorriam sob as guias de uma sociedade constituída no autoritarismo ou com pouca participação popular. Questão esta que, mais à frente, foi nomeada por Paulo Freire, como sendo o Brasil uma nação de realçada inexperiência democrática, o que inviabilizava as condições para um comportamento atuante da sociedade.

As mobilizações decorrentes do processo de urbanização e de industrialização foi, sem dúvida, elemento medular na relação causal da participação dos brasileiros nas atividades políticas. Entretanto, como mais uma vez observou Ianni (1975), estas não foram as únicas causas da migração para as cidades, embora estivessem entre as razões mais relevantes dessa movimentação. Paralelamente a esse fenômeno, ocorriam as modificações no meio rural, como a expansão “das técnicas capitalistas no campo, o que [produzia] desemprego e a expulsão de uma parte dos trabalhadores” (IANNI, 1975, p. 59) para as zonas urbanas ou outras regiões do país.

Nesse novo cenário, a participação popular se fazia contrária à passividade que impunha ao povo a condição de mero expectador dos rumos do país, como predominantemente ocorria no período em que a maioria populacional estava radicada no campo. Passividade que somente servia para colocar os oprimidos do

lado dos seus opressores (SARTRE, 1968), em estado de profunda alienação e de desesperança por sua libertação.

As oligarquias vinculadas ao setor agrário exportador concebiam um progresso econômico subserviente aos Estados Unidos. Esse grupo representava alguns setores da elite política ligados à economia cafeeira de São Paulo, ora excluída do poder em 1930. O meio político foi polarizado com ideias advindas, basicamente, dos blocos capitalista e socialista. Após 1930, a polarização no âmbito cultural, relacionada à modernização do país, permaneceu encadeada à ideia de um projeto nacional. Mesmo vários anos depois, a noção de moderno permanecia consentânea à ideia de nacionalismo e de contiguidade com a cultura popular (LAHUERTA, 1997).

A perspectiva nacionalista brasileira externou ideologias diversas, às vezes contraditórias, mas em momentos distintos, serviu ao propósito das elites. Acentuou-se na política nacional a disputa entre direita e esquerda, ou entre conservadores e progressistas. Na situação política dessa época, as ditas “ideologias conflitantes, como tantas vezes foi assinalado, provinham de correntes conservadoras e correntes progressistas, aquelas, favoráveis à manutenção da educação como privilégio de classe, e estas, a favor da democratização do ensino” (ROMANELLI, 1978, p. 190) para todas as camadas sociais.

Na esteira de uma educação democrática, além de Anísio Teixeira (1968), que defendeu a escola pública, universal e gratuita, foi Paulo Freire quem melhor compreendeu o papel da educação como recurso necessário à libertação das camadas oprimidas. Sem demérito do primeiro educador, pode-se dizer que para além de se preocupar com a escola pública, universal e gratuita, Paulo Freire avançou ao considerar sua condição política e politizadora, isto é, a educação crítica e problematizadora.

Por conseguinte, cabe dizer que tais circunstâncias ecoaram na história da educação e na consolidação da escola pública como condição indissociável do crescimento socioeconômico nacional. Ficou “reconhecido pela historiografia que as mudanças ocorridas na década de 1930, particularmente no plano da economia e da política, foram decisivas para moldar uma certa via de desenvolvimento capitalista para o Brasil” (LORENZO; COSTA, 1997, p. 8) que, em tal estado, ainda experimentava profundo subdesenvolvimento. O modelo primário-exportador enfraqueceu-se à medida em que derrocou o pacto intraoligárquico que regia o cenário político. Mas a oligarquia agrária não declinou de influenciar na política

econômica brasileira seguinte a 1930, mesmo sem constar do primeiro plano da conjuntura política. Precisou a Revolução de 1930 inviabilizar o arcaico sistema de alianças políticas e priorizar novos empreendimentos, como o do setor siderúrgico.

Antes disso, inexistia uma política educacional consistente por parte do Estado brasileiro. Apenas a partir de 1930 estruturou-se o sistema educacional, apesar de outras tentativas precedentes. Daí em diante, o ensino expandiu-se de maneira proeminente, com o aumento da demanda social de educação, que decorreu principalmente da dilatação demográfica e da aceleração do processo de urbanização. Nesse ínterim, veio à tona a inconformidade entre o sistema educacional e a evolução econômica, sequenciada pelas mudanças socioculturais na sociedade brasileira. Isto posto, decorrente dessa inadequação, manifestou-se o descompasso entre a educação e o desenvolvimento nacional. O respectivo

desenvolvimento brasileiro, após 1930, parece-nos, mostrou suas falhas, notadamente pela incapacidade de a sociedade, como um todo, levar a cabo, de modo mais coerente e integrado, sua revolução burguesa. A justaposição de várias fases e a convivência de vários momentos históricos num contexto social desigualmente desenvolvido criaram contradições difíceis de serem definidas e mesmo se encontram profundamente enraizadas no setor da educação escolar (ROMANELLI, 1978, p. 83).

A partir dessa situação, a dilatação do ensino acentuou a discrepância entre educação e desenvolvimento na realidade brasileira; isso, em razão do crescimento da demanda, além da implicação de fatores de ordem política e econômica. A demanda social pela educação, acompanhada da carência de recursos humanos, aguçou o desequilíbrio na oferta regular de ensino, o que intensificou a crise do sistema educacional, incapaz de propiciar tais recursos à expansão econômica. Ante as necessidades de crescimento econômico, a crise exprimiu-se principalmente pela inaptidão das camadas dominantes de reestruturar o sistema educacional, de forma a atender às necessidades sociais e às novas exigências de recursos humanos reclamados pela economia em desenvolvimento.

A educação, por seu turno, continuou sendo palco de manifestações ideológicas explícitas. Em 1932, por exemplo, interesses antagônicos disputavam espaço no cenário nacional, principalmente com o surgimento da Ação Integralista Brasileira (AIB), sob a liderança de Plínio Salgado (1895-1975). A Igreja Católica, ao

lado dos conservadores¹¹, mantinha sua hegemonia na orientação da política nacional de educação, cuja liderança se manteve durante toda a década de 1920 e ainda influenciava na seguinte.

A complacência da Igreja com a não democratização da educação resultou em muitas críticas, como a decisão de não combater o analfabetismo, mesmo possuindo meios e condições para tanto. Em defesa dos próprios interesses, somou-se aos proprietários das escolas particulares, que, sem dispor de uma doutrina, apoiavam as alegações confessionais em defesa de suas pretensões privatistas. Isso ia ao encontro da ambição de poder por parte do clero, como bem proferiu Anísio Teixeira sobre a escola particular *versus* escola pública, ao dizer que os colégios confessionais, em uma sociedade pobre, serviriam apenas às classes privilegiadas (TEIXEIRA, 1969). Ainda assim, essa era uma questão muito cara à Igreja, que, ardorosamente, continuava defendendo seus interesses econômicos, quando combatia a democratização e o laicismo educacional proposto pelos escolanovistas.

Desde o começo da década de 1930, a principal motivação de luta dos católicos pela causa educacional foi a oposição à laicização do ensino. A luta ideológica em questão não era unicamente religiosa; nela fusionavam-se interesses políticos e econômicos. A escola pública e gratuita, entretanto, não ocasionaria apenas evasão das escolas do setor privado, “mas consistia sobretudo no risco de extensão de educação escolarizada a todas as camadas” (ROMANELLI, 1978, p. 144) sociais, ameaçando a condição privilegiada do clero conservador na sociedade brasileira.

Em sentido contrário, agiam os setores liberais e progressistas, que assentiam, pelo menos em parte, o ideário da Escola Nova. De 1930 a 1960, o país sofreu mudanças estruturais significativas no sistema nacional de educação pública. As transformações inseridas nas relações de produção e, em especial, a acumulação cada vez maior da população nas cidades tornaram inevitável a necessidade de

¹¹ Uma das figuras de maior destaque no pensamento católico brasileiro foi Plínio Corrêa de Oliveira (1908-1995). Tornou-se mais conhecido por ser um dos principais fundadores e o primeiro a presidir o Conselho Nacional da Sociedade Brasileira de Defesa da Tradição, Família e Propriedade (TFP). Atuou no cenário religioso e político do século XX. Teve papel crucial na constituição do pensamento conservador que se consolidou em companhia de outros intelectuais e pensadores católicos no Brasil, a exemplo de Jackson de Figueiredo (1891-1928). Este último possuía um espírito reacionário e anti-intelectualista, bem como “fora um entusiasta do pensamento autoritário, anticomunista e antiliberal” (SOUZA, 2016, p. 14). Uma das acepções desse tipo de conservadorismo consistia em que o Estado e a Igreja Católica se unissem na formação social e cultural das pessoas. Caberia ao Estado, portanto, regimentar a produção filosófica, científica e literária a fim de engendrar um pensamento brasileiro (ALENCAR JÚNIOR, 2018).

combater o analfabetismo e de qualificar um número máximo de trabalhadores. Tais mudanças acontecidas no início “dos anos 30 foram evidentemente parciais e desiguais, envolvendo interesses divergentes, unidos provisoriamente para a consecução de objetivos mais ou menos comuns, com vistas ao deslocamento da velha estrutura de poder” (ROMANELLI, 1978, p. 109) na realidade brasileira.

A Revolução de 1930 suprimiu a hegemonia da burguesia do café, o que ficou evidente na própria maneira de intercalação do Brasil ao capitalismo internacional, o que cobrou adequação da estrutura política e econômica brasileira à nova realidade. A burguesia cafeeira, durante a Primeira República, foi a única classe nacional a dispor de “condições para articular formas de ajustamento e integrar assim o país, na medida de seus interesses” (FAUSTO, 1979, p. 112) à economia global.

Com a Constituição de 1934, a promoção da educação foi designada como dever do Estado. A gratuidade e a obrigatoriedade do ensino alçaram forma legal, com destaque para o ensino primário de quatro anos, conquista esta ratificada, depois, nas Constituições de 1937 e 1946. Consagrou-se, assim, o princípio do direito à educação, sob a responsabilidade da família e do Estado, segundo as normas do Plano Nacional de Educação (PNE).

Em 1937, Gustavo Capanema (1900-1985), então ministro da Educação e Saúde, criou o Instituto Nacional de Pedagogia (INEP), atualmente Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. No ano seguinte, deu-se sua instalação definitiva, sendo o pedagogo Lourenço Filho seu primeiro diretor-geral, segundo as atribuições do Decreto-Lei nº 580, de 30 de julho de 1938. Tal feito ocorreu no contexto em que, no governo de Vargas (1930-1945), tentava se, em diferentes frentes, uma renovação do Estado brasileiro. Além do mais, de 1945 a 1964 foi que, de fato, floresceram, “em escala bem maior que antes, as massas assalariadas em geral” (IANNI, 1975, p. 17) e, conseqüentemente, suas mobilizações, inclusive frente às demandas educacionais.

Com a nova Constituição, estabeleceu-se que a educação ficaria a cargo da união, dos estados e dos municípios. Em conformidade com a ordem e a tradição, afirmando o interesse público sobre o privado, o Estado Novo, efetuando expectativas difusas da sociedade civil, preconizou a modernidade e retomou os ideais da década de 1920. Concernente à manutenção do domínio burguês na política, deu-se forte intromissão estatal na economia e maior frequência “de profissionais de classe média,

militares e empresários no aparelho administrativo” (GERMANO, 2011, p. 43) estatal. A partir desse momento, o exército deixou de lado suas posições reformistas.

Em sequência, houve grande inflação dos centros urbanos. No ano de 1940, segundo Werebe (1994), o Brasil contava com o total de 41.236.315 habitantes, dos quais 31% já residiam nas cidades, agravando os persistentes problemas educacionais. A partir daí, a população citadina, que representava 31,2% em 1940, elevou-se para 36,2%, na década de 1950. No Sudeste, concentrava-se um desenvolvimento econômico mais robusto e o contingente da população nas áreas urbanas passou de 39,4% em 1940 a 47,5% dez anos mais tarde.

Em 1942, ainda sob o comando de Capanema, ocorreu a reforma do sistema educacional brasileiro. Essa reforma combinou o nacionalismo varguista e estendeu sua influência governamental na educação. A preocupação moral e cívica marcou as diretrizes educacionais, enalteceu a autoimagem do brasileiro e sua identidade nacional. Carvalho (1997, p. 129) explicou que a “educação cívica, amplamente forjada por rituais de constituição de corpos saudáveis, de mente e corações disciplinados, era recurso para evitar que a educação, arma perigosa, viesse a ser fator de desestabilização social” do então regime autoritário de Vargas.

Com o fim da era getulista, no final da segunda Guerra (1939-1945), o Brasil promulgou, em 1946, sua quarta Constituição republicana. A crise deflagrada pela guerra acometeu distintamente as nações avançadas e as menos desenvolvidas. Em ambas situações, colocou-se em foco “o papel do Estado no interior das economias nacionais como elemento chave de onde se esperava a reorganização da economia e da sociedade” (LORENZO; COSTA, 1997, p. 10). A Carta de 1946 consagrou os direitos e as garantias individuais, afirmando, pois, a liberdade de pensamento.

Com tendência progressista e próxima da de 1934, sem desfazer dos princípios do Manifesto de 1932, a Constituição de 1946 reafirmou o direito dos brasileiros à educação obrigatória e à gratuidade do ensino primário. Assim, anteviu a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que, no entanto, foi aprovada somente em dezembro de 1961. Entre a Revolução de 1930 e o golpe de 1964, ocorreram diversas reformas educacionais, porém, sem findar os altos índices de analfabetismo ou propiciar a universalização do ensino de uma maneira mais consistente.

Após as movimentações na economia, na cultura, na política e na educação nos anos de 1920 a 1940, seguiram-se várias transformações; a exemplo disso, foi a

aura nacionalista desenvolvimentista, que se disseminou “por toda a sociedade brasileira ao longo da década de 1950 e nos primeiros anos da década seguinte, penetrando, portanto, de forma acentuada, também na educação” (SAVIANI, 2019, p. 312). A expansão da industrialização, prevalentemente a partir da segunda metade de 1950, intensificou o ingresso de empresas estrangeiras no país, o que “complexificou as categorias ocupacionais e criou uma demanda de recursos humanos para preencher essas categorias, cada vez mais hierarquizadas” (ROMANELLI, 1978, p. 208) no mercado de trabalho. Daí em diante, a inclinação desenvolvimentista em educação conquistou espaço, ao propor a conformação do ensino em razão da crescente necessidade de mão de obra do setor industrial. Isso fez recair sobre o sistema escolar a queixa de estar o mesmo freando o avanço econômico ao não disponibilizar os trabalhadores capacitados requeridos pelo progresso em curso.

No entanto, é preciso considerar divergências sobre essa questão, pois há estudiosos que consideram que nem o desenvolvimento industrial nem o processo de urbanização “podem ser responsabilizados, por si só, pela ampliação da oferta de escolas e pelo aumento do índice de analfabetismo” (TIBALLI, 1998, p. 87). Isso mostra, portanto, não existir uma disposição linear ou concordante sobre essa questão.

No passar de 1950 e princípio de 1960, acentuou-se a movimentação das camadas populares, afetando a realidade da cultura e da educação. Em se tratando da educação popular, as mobilizações de maior repercussão foram o Movimento de Educação de Base (MEB) e as ações da educação dos adultos protagonizadas por educadores como Paulo Freire, cuja concepção pedagógica inicial guardava “muitos pontos em comum com o ideário da pedagogia nova” (SAVIANI, 2019, p. 303), o que, a princípio, não significa dizer que fosse um escolanovista.

O próprio histórico evolutivo das ideias de Paulo Freire aponta para uma outra tomada de perspectiva ideológica, especialmente a partir do desenvolvimento de sua concepção educacional libertadora, ora voltada às influências do personalismo cristão e da fenomenologia existencial. Assim, tomou como referência, em sentido filosófico, as orientações advindas do existencialismo e do personalismo cristão. E, por reintegrar “*o conhecimento no conjunto da atividade humana*” [itálicos nos originais] (LACROIX, 1972, p. 111), o personalismo é o tipo de filosofia que bem servia às motivações da práxis freiriana, pois é uma filosofia da síntese e da totalidade.

De acordo com a assimilação de Vanilda Paiva (2000, p. 93), Paulo Freire construiu uma síntese pedagógica de viés existencial culturalista, concatenando as conceituações filosóficas do personalismo cristão afiliado “à reflexão de Padre Vaz, desenvolvida num quadro de referência católica” e que compunha o rol de discussões dos integrantes do Instituto Brasileiro de Filosofia (IBF) e dos isebianos históricos. Dessa forma, ao embasar o pensamento católico na conexão do personalismo com o culturalismo, o educador suscitou a necessidade de superar a massificação coincidente com o nível da consciência ingênua. Logo, uma sociedade massificada não se ajusta ao tipo de sociedade na qual as massas populares dão conta do seu processo histórico (FREIRE, 1976) para, assim, ocasionar a emersão do povo na participação política, social e histórica.

Daí em diante, ganhou corpo o envolvimento político das massas em decorrência da tomada de consciência da realidade brasileira e da educação como via de conscientização¹², o que outrora já havia sido concebido por Paulo Freire em sua tese de 1959. Além das questões culturais e educacionais, o “início dos anos 60 foi problemático para as elites brasileiras, pois o país enfrentava uma crise econômica e política de grandes proporções” (GERMANO, 2011, p. 49), reduzindo os investimentos e a injeção de capital externo, o que diminuía o lucro e acentuava a inflação.

À medida que o desenvolvimento urbano avançava, mais pessoas pressionavam pela expansão da escolaridade. O sistema de ensino obsoleto travava o desenvolvimento econômico. Segundo Carvalho (2004, p. 136), o golpe de 1964 foi de caráter burguês e, nessa conjuntura, alçaram influência

organizações como o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), financiado por empresários nacionais e estrangeiros; o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD), que apoiava financeiramente políticos da oposição

¹² Esse termo é um dos conceitos mais expressivos da concepção e da prática da educação libertadora de Paulo Freire. Devido à centralidade que ocupa na sua produção teórica, é corrente associar a ele a sua idealização. No entanto, o próprio educador atribui a origem do termo a “uma equipe de professores do Instituto Superior de Estudos Brasileiros” (FREIRE, 2001, p. 29). Embora tenha sido uma palavra corrente no meio freiriano, Dom Helder Câmara (1909-1999) foi quem, de fato, se incumbiu de traduzi-la para o inglês e o francês, disseminando-a na Europa e nos Estados Unidos. Em acepção freiriana, a conscientização preconiza que se supere “a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica” (*Id.*, p. 30) crítica, isto é, podendo, assim, compreender sua relação com o mundo e com o outro, a fim de, em comunhão, transformar as pessoas e o mundo. Portanto, a conscientização é um ponto de partida e de chegada da práxis de Paulo Freire. Ela é resultado de uma conquista e, ao mesmo tempo, faz-se instrumento de libertação. Foi largamente utilizada por ele e pelos integrantes de grande parte dos movimentos de cultura e educação popular do começo dos anos 1960, dentre os quais aqueles examinados no corpo desta tese.

e organizações sindicais e estudantis contrárias ao governo, a Ação Democrática Parlamentar (ADP), que reunia deputados conservadores de vários partidos.

Nessa ocasião, o golpe de 1964, executado pelas forças armadas contra o presidente João Goulart (1919-1976), dispôs do apoio de vários quadros civis. Esse evento se concretizou num dos desfechos da revolução burguesa, como resultado direto da crise política de 1961, somado a dois grandes desafios do governo, que era controlar a inflação e pagar a dívida externa. Na prática, ficou demonstrado que a “crise econômica e democracia populista revelaram-se incompatíveis” (IANNI, 1975, p. 126) e, como se podia esperar, terminou de maneira trágica, ou seja, num golpe civil-militar.

Políticos como Carlos Lacerda (1914-1977), na época governador da Guanabara, juntamente com parte da imprensa, agiram com determinação para produzir as condições necessárias ao golpe. Isso compôs a base social de apoio aos sectários da derrubada do governo de Goulart (1961-1964). Na sequência, os movimentos de educação popular foram desmedidamente reprimidos, colocando a perder as conquistas das classes populares até então.

No calor dos problemas que a classe dominante desejava aniquilar (questão operária, desenvolvimento industrial, substituição de importações, financiamento da industrialização com o excedente da produção cafeeira, etc.), engendrou-se forte disputa entre os principais estratos da burguesia. Em razão das tensões sociais e políticas, seguidas dos choques de interesses entre o governo e a elite econômica, foram criadas as condições e as justificativas necessárias para a derrubada do governo democrático. Tal fato ocorreu, em certa medida, pelo conchavo entre os grupos conservadores e a elite econômica em desacordo com as reformas de base encabeçadas por Goulart.

Esses fenômenos se vinculavam à crise de hegemonia pela qual a burguesia brasileira passava. Aí repercutia o enredo das reformas propostas por Goulart, fazendo parecer a diversos setores da política nacional e internacional que o mesmo fosse partidário do comunismo. No quadro internacional, assim dizendo, da parte dos EUA, sua aparente proximidade com a esquerda causou grande desconfiança. Assim sendo, é importante considerar as interfaces do golpe a partir de importantes eventos da conjuntura externa, como a guerra fria, a revolução cubana e demais ditaduras implantadas na América Latina. A referida fissura democrática no

Brasil, portanto, não ocorreu isolada de outros acontecimentos nem de outras partes do mundo.

A maquinação contra Goulart viabilizou a intervenção que se fazia cada vez mais urgente, vista a suposta ameaça do comunismo e do desordenamento nacional. Tal situação repercutia na doutrina da segurança nacional o desejo de colocar nas mãos dos militares o controle da força política e a manutenção da ordem social. Por influência das circunstâncias, a militarização da política sempre fez parte da normalidade política brasileira, o que, na prática significa que sempre que ocorrem “acontecimentos históricos importantes, os militares surgem como forças decisivas, ao encaminhar, apressar, controlar ou obstar o desenrolar dos acontecimentos” (IANNI, 1975, p. 135), assim como sucedeu com o PNA, inicialmente encabeçado por Paulo Freire. A ala conservadora católica, em apoio à mobilização golpista, com dez dias de antecedência, organizou, em São Paulo, a Marcha da Família com Deus pela Liberdade, preparando, desse modo, a opinião pública para a tomada do poder.

Como notaram Cunha & Góes (1985), os intelectuais orgânicos da classe dominante operavam no Congresso Nacional, modelando a opinião pública por intermédio dos meios de comunicação de massa, da escola, de parte das igrejas e de outras organizações, como a dupla IPES e IBAD. A instrumentalização dos conceitos ideológicos de uma pretensa civilização cristã tinha claros fins eleitorais (eleições de 1962). Tudo isso visava à conservação das estruturas dominantes e à procrastinação das reformas da esfera sociopolítica, negligenciando a discussão da emergente luta de classes.

A sociedade brasileira, desta vez, chegou a um ponto de ruptura nos anos 1950 e na primeira metade de 1960. A repercussão dos movimentos de cultura popular, difundidos em diferentes segmentos da sociedade, espelhava as principais forças ideológicas em que a conscientização foi desejada e alcançada em número bastante expressivo. O Brasil vivia uma rápida intensificação das demandas políticas e ideológicas, com forte ressonância nos setores das atividades sociais vigentes.

Com o golpe, iniciou-se longo período de restrições do estado de direito (dissolução de partidos políticos, censura à imprensa, etc.) e outras formas de repressão. Intelectuais e educadores foram perseguidos, exilados ou presos sob pretexto de ameaçarem a segurança nacional. Em decorrência do evento autoritário de 1964, muitos dos “movimentos de educação e cultura popular foram destruídos e os seus educadores e aliados cassados, presos e exilados” (CUNHA; GÓES, 1985, p.

34), como ocorreu com Paulo Freire. O Estado brasileiro notabilizou-se por alto grau de arbitrariedades, de forma que a “tortura e a morte nas masmorras da ditadura tornaram-se rotineiras nesses anos de chumbo da nossa história” (GERMANO, 2011, p. 70), por vez, escrita de cima para baixo. As ocorrências que se seguiram afluíram para a exclusão política, social e econômica dos setores mais fragilizados, o que caracterizou o estado militar como um estado burguês e desafeito ao ideal de uma sociedade mais justa.

Além das práticas repressivas, a realidade econômica brasileira foi deteriorando-se logo nos anos iniciais da ditadura, que, ironicamente, fora instaurada em nome da ordem e da eficácia. Em 1965, por exemplo, o país atingiu índices de desemprego somente ocorridos em 1930. Na atinente conjuntura, sucedeu um verdadeiro cerceamento de ideias, ao passo que o Estado, que se recompunha, optou pela coerção para irradiar sua concepção de mundo e de poder. E como era de se esperar, os “intelectuais comprometidos com a revolução, com o reformismo, ou mesmo com o liberalismo já não serviam, não eram confiáveis” (CUNHA; GÓES, 1985, p. 32) e, desta forma, apareciam como ameaça aos usurpadores do poder. Outros modos operacionais foram suscitados, fazendo com que a repressão fosse usada contra os intelectuais engajados nas reformas, enquanto se criavam alternativas de novos quadros.

A política educacional estabeleceu-se em vista do controle político e ideológico da educação escolar em sua totalidade. Além desse controle, ocorreu o descomprometimento com a “educação pública e gratuita, negando, na prática, o discurso de valorização da educação escolar e concorrendo decisivamente para a corrupção e para a privatização do ensino, transformando em negócio rendoso e subsidiado pelo Estado” (GERMANO, 2011, p. 106) brasileiro. Com o curso dessa política, as empresas do ramo educacional expandiram-se vertiginosamente e fundaram as bases de grandes impérios nessa área.

O regime de opressão, além de restringir os recursos para a educação pública e gratuita, não se acanhou de empenhar verbas públicas para o setor privado, contribuindo, desta forma, para que a corrupção penetrasse da mesma maneira o ambiente de ensino em todos os níveis. A corrupção e os meios indevidos para as elites políticas ou empresariais rareavam significativa parte dos recursos públicos remetidos à educação. Ao mesmo tempo, a burocracia, o clientelismo e a demasiada centralização administrativa impediam que os mesmos chegassem às escolas de

forma ágil e isenta de possíveis desvios. Apesar do aprimoramento do discurso ideológico, o *modus operandi* continuou sendo o da exclusão social das camadas subalternas.

A maneira como procedeu o estado capitalista, durante a ditadura no Brasil, foi copiosamente opressora, além do que priorizou as necessidades diretamente ligadas ao capital e inferiorizou as funções que diziam respeito aos direitos sociais, inclusive a educação universal de qualidade, tão almejada por Anísio Teixeira. A ineficácia em relação à crise econômica do início de 1960 exigiu que o regime, conforme sua ideologia, adotasse uma política econômica de limitação de gastos, pois o governo burguês, como o denominou Germano (2011), tinha grande interesse em capitalizar e acumular capital em prol dos grupos que o sustentavam no poder. Na verdade, para Ianni (1975, p. 177), aquilo que particulariza a política econômica surgida em 1964 “é o fato de que ela substitui a *ideologia do desenvolvimento* pela *ideologia da modernização*” [itálicos originais] do sistema econômico brasileiro.

Em relação ao objeto desta tese, é importante realçar que, no referido contexto, umas das preocupações de Paulo Freire era que o processo educativo não contemplava as demandas daquele momento histórico, como a qualificação de mão de obra e a emergência de identificar o povo brasileiro com o processo “da democratização da cultura, dentro do quadro geral da democratização fundamental, [em que era preciso] dar atenção especial aos déficits quantitativos e qualitativos de nossa educação” (FREIRE, 1996b, p. 109) diante das demandas do progresso em curso. Logo, uma mudança profunda fazia-se necessária para a superação da inexperiência democrática da sociedade brasileira, na qual a educação verbalista, alienada e alienadora, constituía sério entrave às forças democráticas que emergiam no país.

Ao se preocupar com a questão pedagógica, foi que Paulo Freire entendeu a necessidade de uma educação crítica, criticizadora, pública e universal; para que se pudesse avançar além da consciência transitiva, que é, num primeiro estágio, predominantemente ingênua e, num segundo momento, crítica. No primeiro caso, por não dispor de objetivos emancipados e claros, sujeitava-se à manipulação de diferentes formas. Ao contrário, a consciência crítica transcende as explicações mágicas, tomando os princípios e as relações causais como meio de compreender e interpretar a realidade. Nesse sentido, a educação possui ostensiva relevância para a

transição da consciência popular para a consciência crítica, obstando que caia na consciência fanática (FREIRE, 2003), sectária.

Como afirmou, tal “posição transitivamente crítica implica num retorno à matriz verdadeira da democracia” (FREIRE, 1996b, p. 70) de uma maneira dialogal. Dessa forma, durante a fase de transição, a educação conscientizadora auxiliaria na aprendizagem e na prática democráticas. Pois, tanto a democracia quanto a educação democrática estão radicadas na crença de que a pessoa humana é um ser de relações, que se constitui como sujeito de sua existência e se educa em comunhão com outros seres humanos.

Em razão dessa compreensão, foi possível notar que toda a problemática da educação, vista a questão do analfabetismo, teve suas raízes em ações e omissões de agentes históricos em diferentes períodos e situações. Isso representava, para Paulo Freire, um grande desafio frente às novas condições da vida brasileira, que demandava urgente solução da intrincada situação de analfabetismo a que era submetida grande parte da população pobre e oprimida. Disso importa entender o contexto histórico no qual se originou sua compreensão de mundo e de ser humano, bem como as circunstâncias e condições que marcaram profundamente sua prática pedagógica.

1.3 O analfabetismo no Brasil: um problema histórico, político e social

Para uma compreensão vinculada aos paradigmas da História dos Intelectuais, é preciso salientar que os fatos e os eventos do cenário histórico nacional, constantes anteriormente, repercutiram no contexto histórico e social vivenciado por Paulo Freire. Em vista dessa compreensão, estes se vinculam integralmente ao contexto histórico da realidade onde seu pensamento se originou como resposta aos desafios educacionais de seu tempo.

Dentre as principais adversidades relacionadas a sua história intelectual consta o analfabetismo, visto como um problema histórico, político e social. Isso justifica compreender seu real nexos com a contextualidade histórica brasileira, em amplo sentido. Ao assimilar esta questão de um ponto de vista crítico, bem servem as palavras de Sartre (1968, p. 9), para quem a “violência colonial não tem somente o objetivo de garantir o respeito desses homens subjugados; procura desumanizá-los”.

Nesse aspecto, o analfabetismo no Brasil, como uma das nefastas heranças da colonização, elevou-se e perpetuou-se a partir de um plano dominado gradualmente pela elite que, por séculos, fez predominar a estrutura de produção baseada no tripé constituído pela escravidão negra, o latifúndio e o regime colonial.

O atraso, o subdesenvolvimento, a pobreza e as doenças colocavam a sociedade brasileira numa situação de inferioridade. Foi associada ao analfabeto a responsabilidade pelo parco progresso do país e pela incapacidade de este compor a relação das nações consideradas desenvolvidas. Nesse aspecto, dada a “crença na responsabilidade do precário sistema educacional, pelo atraso do país” (CUNHA, 1979, p. 275), foi que se consubstanciou uma maneira de pensar o problema educacional, que ainda insiste em persistir nos dias atuais.

A partir do processo de industrialização, em especial a datar dos anos de 1920, o analfabetismo passou a ser considerado como forma de decadência nacional, sendo que o entusiasmo pela educação encarnou uma espécie de humanitarismo diante dessa situação. Na verdade, “a educação de adultos, no Brasil, não se derivou diretamente de uma constituição em face do princípio de descentralização, mas respondeu a imperativos humanitários e desenvolvimentistas” (DI ROCCO, 1979, p. 44-45) daquele momento. Isso deu visibilidade à ideia de que o analfabetismo deveria ser confrontado, não pelas razões antigas, mas pelos prejuízos que ocasionava às pessoas impedidas de ler, escrever e fazer cálculos, ainda que elementares. A ausência desses conhecimentos caracterizava o analfabeto [segundo Miguel Couto] como um indivíduo impossibilitado de “perceber as coisas e as ideias corretamente, impedido de expressar-se inteligentemente, limitado na imaginação, na criação e na capacidade de prever” (CUNHA, 1979, p. 275) questões da própria realidade.

Imputaram-se ao analfabeto as principais mazelas nacionais, como as altas taxas de mortalidade infantil, renda insuficiente, vida curta, subemprego, desnutrição, problemas habitacionais e a paradoxal culpabilização pelas restrições de acesso a sua própria escolarização. Na maior parte da história educacional brasileira, esse imbróglio foi repetidamente postergado. A Liga Brasileira Contra o Analfabetismo (LBCA), fundada no Rio de Janeiro/Distrito Federal, em 1915, foi a primeira grande campanha alusiva à instrução das categorias excluídas do ambiente escolar.

Além da exclusão do direito ao voto, a categorização de analfabeto alterou-se para a significação de cegueira, ignorância, incapacidade, doença, etc. Era percebida como algo malévolo e, por isso, deveria ser combatida. Não ter domínio da

leitura e da escrita era motivo para ser considerado incapaz, ignorante e dependente de outrem, o que resultou em que as palavras analfabetismo e analfabeto fossem estigmatizadas, transformando o que deveria ser um caso pedagógico em conteúdo político. O destaque da educação como causa de todos os problemas nacionais despertou a atenção para a imprescindibilidade da universalização da instrução elementar, o que realizava “também uma finalidade menos consciente, mas não menos verdadeira: a de mascarar a análise da realidade, deslocando da economia e da formação social” (PAIVA, 1973, p. 28) as causas dos problemas mais significativos.

Quando essa questão se reverberou em problema político, o termo analfabetismo passou a ser utilizado com mais regularidade, sendo repentinamente transformado num estereótipo, sempre em acepção negativa e exclusiva. O descaso pela educação resultou, de modo geral, em construção histórica, que trouxe em seu íntimo o menosprezo pelas classes subalternizadas e restrição ao conhecimento.

Além de tudo, nenhum “dos grandes ciclos agrários voltados para a exportação – seja a cana, o algodão, a borracha, o cacau, seja mesmo o café – deu qualquer impulso à alfabetização no Brasil” (FERRARO, 2009, p. 140) nem proporcionou melhoras significativas para a população. Na prática, essas múltiplas fases econômicas perpetuaram as condições favoráveis ao analfabetismo, pois dependiam de mão de obra pouco qualificada e não havia preocupação em se ter uma população alfabetizada.

Nem mesmo “a efervescência dos movimentos civis e militares, oficiais e privados, da década de 20, conseguiu resultados positivos, nem quantitativos nem qualitativos, suficientes e significativos” (FREIRE, A., 1993, p. 233) para resolver tal problema. O cenário de desigualdade regional, incluindo o da escolarização, foi construído durante esses ciclos econômicos, responsáveis, em grande parte, pela concentração de renda em certas localidades e nas mãos de poucas pessoas.

As crises econômica, política e social, que agudizavam a instabilidade do país, repercutiram na Revolução de 1930, selando o fim da Primeira República. Todavia, esta suposta revolução, entendida como consequência das sucessivas crises política e econômica que carcomiam o poder das oligarquias, oportunizou algumas condições necessárias para o capitalismo no Brasil. Em decorrência desse evento, mais a expansão industrial, foi que a exigência social de educação pressionou pela difusão do ensino público.

A década de 1930, por certo, viu surgir a política de valorização salarial da classe operária urbana, que só teve similar no segundo governo de Vargas. Entre os anos 1920 e 1940, a taxa de urbanização duplicou-se, e a “de analfabetismo experimentou sua primeira queda sensível, que só seria superada na década de 50 a 60, quando o índice de alfabetização” (ROMANELLI, 1978, p. 63) alcançou seu melhor resultado histórico.

A superação da desigualdade corrente no processo de escolarização ocorreu de forma morosa e inconstante. Desde o final do Império ao início da República, o Brasil ainda era uma nação predominantemente analfabeta. Em concordância com Cunha (1979, p. 60), é possível inferir que as “desigualdades entre as classes sociais bem como a dissimulação daquilo que as produz (pela educação) são produtos da ordem econômica capitalista” vigente. Esse ponto é, da mesma forma, explicado por Ferraro (2009, p. 138), no tocante à situação do desequilíbrio regional, que muito chamou a atenção a partir da primeira metade do século XX, fazendo-se no decorrer de uma longa sucessão “e consumado pelo processo de industrialização a partir da década de 1930, regionalmente centralizado no Sudeste”, de forma mais predominante no Rio de Janeiro e em São Paulo.

Nessa época, a coisa pública e o analfabetismo ainda seguiam paralelamente, como se fossem contrastantes e contraditórios, numa indicação clara da pouca atenção conferida à escolarização básica. Afinal de contas, o latifúndio e a monocultura constituíram grande óbice à escolarização das massas populares, o que, para Paulo Freire (1977), era uma forma de controlar as pessoas então dependentes dessa estrutura para sua subsistência. O fenômeno do analfabetismo, não raramente, gerou controvérsias. A exclusão do direito à escolarização sempre foi um fator social importante e a inalteração de tais condições, no entanto, não se justifica como um evento neutro.

Na medida em que se acelerava o processo industrial, em 1958, surgiu a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), que, entre as várias especificidades da educação dos adultos, “*até o período que antecedeu a Lei n.º 5.692/71, restringiu-se exclusivamente à erradicação do analfabetismo*” [itálicos originais] (DI ROCCO, 1979, p. 7). Isso significa dizer que, normalmente, as grandes mobilizações realizadas entre 1940 e 1960 tiveram esse caráter. Daí até 1964, o Brasil foi local de numerosos movimentos sociais, muitos dos quais diretamente afeitos ao problema do analfabetismo e da alfabetização, em virtude das transformações na

realidade brasileira. Entretanto, no ano de “1964, em todo o território nacional, ainda havia 33,72% de crianças [na faixa etária de 7 a 14 anos] que não eram beneficiadas pela rede escolar” (ROMANELLI, 1978, p. 82) pública.

As mediações que constituíram a educação dos adultos como prática da revolução burguesa nacional foram, sem dúvida, completadas com o desfecho do golpe de 1964. A execução da repressão aos movimentos de cultura e de educação popular fortaleceram, no campo político e econômico, as ambições da burguesia reacionária. Mas o golpe não reparou as contradições da sociedade brasileira; exemplo disso, permanecia na exploração da classe trabalhadora. Não houve mudança radical nas bases históricas da sociedade, permanecendo inalteradas suas contradições. Isso também aconteceu em relação à educação dos adultos, que insistia em conservar sua base histórica reforçada pelas ações da repressão política.

O analfabetismo não é uma opção razoável, nem é possível solucioná-lo unicamente por decretos ou leis; é o efeito direto e indireto “das múltiplas e infinitas transas dialéticas das pessoas, enquanto posicionadas nas classes sociais” (FREIRE, A., 1993, p. 18) a que pertencem. Nesse jogo, as classes dominantes ora se serviam do analfabetismo ora julgavam combatê-lo. Também não tem, como faz parecer a elite brasileira, sua causa numa suposta inferioridade de classe, em relação a critérios raciais, religiosos, sociais, etc. Na verdade, vislumbra-se sua real situação na hierarquia de valores socialmente determinados na conjuntura que, historicamente, tem definido a sorte dos dominados, como sua exclusão das melhores oportunidades educacionais.

Merece distinção a noção do analfabetismo como problema social da realidade brasileira, em sequência das desigualdades socioeconômicas regionais e da escola em suas práticas excludentes. Por causa disso, a necessidade de articular a visão política e cultural com o social, em prol “de definir quem eram o povo, os segmentos populares, a classe operária” (WANDERLEY, 2010, p. 10), bem como as relações com os trabalhadores rurais. Exemplifica essa situação as classes oprimidas que, ao dispor das piores condições para estudar, ingressam na escola mais tarde e seus filhos são reprovados com mais intensidade, situação esta que ainda produz altos índices de evasão ou um ensino de qualidade inferior.

Sendo o combate ao analfabetismo uma das principais bandeiras de Paulo Freire, o que se disse até aqui é de fundamental importância para compreender o contexto histórico que, por longo tempo, tem atribuído à falta de escolarização um dos

principais problemas da realidade brasileira. Essa situação, que atingia a maior parte do país, foi um dos principais motivos de promoção da educação popular e dos movimentos de cultura popular, como aqueles do início da década de 1960. Em consideração a esse cenário, o Nordeste foi a região brasileira onde mais prosperaram as experiências de educação popular no íterim 1960-64 (GERMANO, 2000), inclusive aquelas alusivas à prática pedagógica freiriana.

Nesse caso, é importante pontuar que a experiência no SESI foi, sem dúvida, um tempo fundante para a noção pedagógica de Paulo Freire que, já no início de seus trabalhos, trouxe novas preocupações e proposições metodológicas para a alfabetização dos adultos. Além disso, realizou “na época uma pesquisa que alcançara cerca de mil famílias de alunos” (FREIRE, 2020a, p. 28), cujo propósito era entender a forma como pais e mães de várias regiões pernambucanas se relacionavam com seus filhos fora da escola, como eram e aconteciam os castigos, entre outras questões. Foi nessa empreitada que, de maneira inovadora, fez suas primeiras notações sobre as relações entre o exercício da autoridade e da liberdade, assimilando, como práxis, a “diferença entre *ter* autoridade e *ser* uma autoridade” [itálicos originais] (FROMM, 1977, p. 53), o que, em acepção freiriana, é crucial ao exercício da prática docente.

Na verdade, Paulo Freire trabalhou em demasia na formulação de uma autêntica pedagogia da resistência contra as formas de opressão que ocorriam na grande extensão do território latino-americano à época, tal como era o caso, por ele mesmo investigado, de seu Estado natal. A partir de sua perspectiva, a simplificação técnica dos problemas educacionais cedeu espaço a questões de natureza política, social, econômica e cultural em face da prática educativa crítica e libertadora.

E uma das mais significativas apreensões em relação a este tipo de educação foi Paulo Freire ter tomado o saber do povo como uma das categorias constitutivas da educação popular, o que significa “que o educador ou a educadora progressista, ainda quando, às vezes, tenha de falar ao povo, deve ir transformando o *ao* em *com* o povo” [itálicos originais] (FREIRE, 2020a, p. 38-39), para que os próprios alfabetizados sejam agentes de sua libertação. O educador ou a educadora, nesse aspecto, não devem sobrepor-se à condição de sujeito do educando, nem atuar a partir de uma perspectiva impositiva e desafeita ao diálogo.

Em contraposição à educação da elite, a educação popular deve ser, sobremaneira, uma educação do povo, pelo povo e com o povo, o qual precisa

construir seu processo histórico de libertação. É nesse sentido que, em forma de autocrítica, o próprio educador entendeu que o fato de simplesmente desvelar a realidade não implica sua transformação.

Na educação popular, a concepção freiriana sobre a conscientização representou um salto extremamente relevante, sobretudo, por valorizar o saber popular e buscar superar as práticas da concepção educacional dominante. Isso demonstra que o “respeito, então, ao saber popular implica necessariamente o respeito ao contexto cultural” (FREIRE, 2020a, p. 119) do educando. Essa nova forma de conceber o analfabeto e a educação popular continuou consolidando-se durante os trabalhos do educador, principalmente em decorrência de sua maior aproximação com o catolicismo radical e com os influxos marxistas, que apresentavam uma leitura classista mais amadurecida do contexto histórico, como explicitada em *Pedagogia do oprimido*.

Assim sendo, homens e mulheres que se comprometiam com o devir histórico tinham a noção de que tudo estava situado. Os marxistas afirmavam a singularidade entre a teoria e a prática. Por sua vez, os católicos radicais compartilhavam desse princípio, não exclusivamente “como resultado das raízes comuns de suas respectivas filosofias na dialética hegeliana, mas também como resultado da preocupação com” (KADT, 2007, p. 129) a vinculação aos princípios existencialistas preocupados com o ser humano situado no mundo.

Em subsequência, falar sobre alfabetização de adultos corresponde, usualmente, a considerar Paulo Freire como uma das principais referências nacionais e internacionais. Ainda permanecem atuais suas contribuições à Educação de Jovens e Adultos (EJA), que é uma forma de recuperar o direito dos que, por alguma razão, não tiveram a oportunidade de ingressar ou permanecer na escola em idade apropriada, como se fossem deserdados do sistema educacional em uma sociedade repleta de desigualdades.

Apesar de não ter superado por completo a situação de analfabetismo, várias iniciativas inovadoras ocorreram no Brasil, como a utilização da educação a distância, mais especificamente através da radiodifusão. Tais iniciativas tiveram grande alcance em toda a América Latina, especialmente ao término da Segunda Guerra Mundial (SCOCUGLIA, 2006), como foi a atuação do MEB no Brasil.

Ao reconhecer a possibilidade e a necessidade de uma educação crítica, reflexiva e emancipatória, Paulo Freire incentivou a perguntar e a refletir criticamente

“em lugar da passividade em face das explicações discursivas do professor” (FREIRE, 1996a, p. 86), como ainda ocorre nos moldes da educação bancária. Por essa causa, idealizou um sistema de alfabetização em que homens e mulheres analfabetos se fazem agentes de sua própria história, a fim de poderem dar conta do teor transformador de suas escolhas enquanto sujeitos e agentes históricos.

Portanto, suas ideias e proposições educacionais, desde a experiência de Angicos (FERNANDES; TERRA, 1994), já eram radicais, sobretudo, por facultar uma conduta livre, ética, social, cultural e politicamente engajada. Conforme disse Paulo Freire, ele começou “a ser conhecido no Brasil depois” (FREIRE, 1998, p. 13) desta bem sucedida experiência. Disso deriva que sua visão pedagógica foi estruturando-se no entendimento da educação como ação prioritariamente política, pautada no senso de liberdade e de autonomia. Eis aí uma das razões porque a aprendizagem, nesse sentido, dá-se numa concepção de mudança. Noutras palavras, alfabetizar não é unicamente um ato de ensinar algo a quem não sabe ler ou escrever, mas é, sim, uma prática educativa libertadora, eticizante e propiciadora do *ser mais*.

Dadas as ocorrências já conhecidas da década de 1960, a questão da educação dos adultos somente voltou a ser pautada, pelo governo, em 1966. Nesse ano, por coincidência ou não, ocorreu a primeira grande subvenção à Ação Básica Cristã ou Cruzada ABC (PAIVA, 1973). Nessas circunstâncias, a educação dos adultos foi retomada com os préstimos dessa entidade, e com a proposição de um plano complementar ao Plano Nacional de Educação, conforme orientações que se contrapunham ao Sistema Paulo Freire.

A investida evangélica para minorar e ocultar as mazelas sociais e, simultaneamente, lisonjear as ações dos governos militares mostrou-se prática frequente das publicações da ABC, desde a primeira à quinta fase de seu programa educacional. Não restam dúvidas de que seu material didático reproduzia os interesses da ABC em dubitável relação com o Estado brasileiro. Outra prática condenada muito antes, inclusive por Paulo Freire, foi que se aplicava naquele contexto a ação assistencialista. A esse propósito, a “Cruzada recorria a esta ação como estratégia de ‘conquista’ das várias comunidades onde atuava” [aspas originais] (SCOCUGLIA, 2003, p. 134), o que, antes de mais nada, tornava o assistencialismo uma prática corriqueira e normatizada. Ao atrair os alunos e a comunidade, guardava clara intenção política no enfrentamento aos seus adversários e do regime, como se evidenciou com o seu legado pedagógico.

1.4 Educação e movimentos de cultura popular: o Brasil na década de 1960

Este período foi responsável por importantes eventos no cenário histórico, no Brasil e no mundo. Foi na conjuntura de criação e de propagação dos movimentos de cultura popular que a prática pedagógica inovadora de Paulo Freire alçou as primeiras repercussões e conquistas. Num cenário de efervescência de ideias e de projetos, a pedagogia freiriana foi fixando raízes na contextualidade histórica dos anos de 1960. Anos estes que, embora profícuos e revolucionários, viram nascer os piores eventos da realidade brasileira em relação às questões de interesse popular.

Em meados do século XX, ocorreu uma relevante transformação na história da educação dos adultos, principalmente porque a esquerda cristã católica e parcela da burguesia capitalista emergiram como as principais forças ideológicas a combater o analfabetismo. O ensino elementar ainda apresentava sérios problemas. Sua ampliação mostrava-se inexecutável, inclusive em decorrência da rarefação demográfica em muitas regiões. As populações que habitavam as localidades distantes estavam sujeitas ao rareamento demográfico, dissipadas nos recantos ermos dos sertões ou em pequenos aglomerados “em vilas e fazendas, distantes das grandes cidades e ausentes ao processo político e cultural do país, são o exemplo extremo da submissão” (FÁVERO, 1983, p. 21) e do descaso do Estado. Como resultado, essas populações tinham como único recurso o êxodo rural, que acarretava “outros problemas, revelando dimensões sociais e humanas da industrialização e da urbanização no Brasil” (IANNI, 1975, p. 33), agravando as condições de miséria e de subdesenvolvimento nas grandes cidades.

O fim da Segunda Guerra moveu os ideais democráticos no intuito da educação das massas. Com a queda do Estado Novo, a educação da população adulta foi vinculada à redemocratização, prestando-se às novas finalidades políticas. A sociedade foi afetada pela comoção desses ideais quando, também, aguçou-se o movimento favorável à educação popular. Cobrava-se, por exemplo, a reformulação do sistema educacional e as condições necessárias à produção de mão de obra especializada, tensionando por mudanças através da educação.

A urgência de transformação do sistema educativo visava a aprimorar os aspectos principais das estruturas vigentes. A conjuntura externa repercutiu na mobilização da educação das massas, exigindo melhoria na qualificação profissional e forçando a educação a responder ao processo de modernização. As forças

propulsoras do desenvolvimento socioeconômico precisavam, com urgência, pensar uma política educacional adequada ao novo estágio produtivo e cultural, reconhecendo a necessidade de novos quadros profissionais, mais apropriados a uma sociedade em transformação.

Ao se fazer uma retrospectiva histórica da educação popular, chama a atenção o final da década de 1940, quando esses ideais democráticos repercutiram mais intensamente na sociedade brasileira, ecoando pelas décadas de 1950 a 1960. Isso fez esse tipo de educação ganhar novo formato e teorizações pedagógicas em diferentes localidades latino-americanas. Mostrou-se ser “um instrumento válido e eficiente na construção do processo de democratização, a partir da criação e robustecimento de um poder popular” (WANDERLEY, 1984, p. 71) que se fazia progressivo. Essa opção indicava um viés político da educação e, por isso, assumia o caráter de luta de classes. Esse posicionamento não só interpelava as relações de poder, que sustentam a sociedade capitalista, mas se opunha ao ensino reprodutivista da desigualdade.

A partir da fundação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 1945, estimularam-se “a criação de programas nacionais de Educação para adultos, especialmente nos países pobres, onde os índices de analfabetismo, para pessoas com mais de 15 anos, eram considerados alarmantes” (SOUZA, 2016, p. 44) e sérios. Nações em desenvolvimento envidaram esforços para promover a educação da população adulta.

Vários projetos foram implantados no Brasil, tendo como exemplo a Campanha de Erradicação do Analfabetismo (1958), a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (1959), a Campanha Nacional de Educação Rural (1959) e a Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo (1961) (GÜTTSCHOW, 2011), entre outras. Por coincidência ou não, existiam altos índices de analfabetismo onde a supremacia oligárquica tinha maior repercussão, cuja derrocada econômica fora seguida de lutas entre grupos locais e da consolidação das relações paternalistas, que contribuíam para a submissão e a apatia das massas oprimidas. E o assistencialismo era uma das práticas que compunha essa relação opressora; práticas assim eram insistentemente combatidas por Paulo Freire.

Desde o início do processo industrial cobrou-se pela expansão e democratização das oportunidades educacionais, inclusive profissionalizantes. Cabia ao sistema educacional preparar as classes marginalizadas para o desenvolvimento

e a modernização. A alfabetização, por si só, não teve, contudo, êxito na resolução dos problemas mais vultosos da população brasileira, apesar das muitas tentativas desde 1947. Possível causa desse insucesso foi que tal “solução, em parte, sempre implicou na [sic] mudança da correlação de forças dominantes, ou, mais especificamente, do poder oligárquico local” (SÁ, 1979, p. 79) que, a princípio, não se interessava por nenhuma mudança dessa natureza.

A incumbência da educação popular libertadora consiste em promover a educação democrática, que possibilita às camadas populares algum modo de concretizar seus objetivos. Esta, em concordância com os princípios de Paulo Freire, assenta-se no homem e na esperança de sua autotransformação, tal qual na possibilidade de se poder mudar a sociedade injusta e autoritária, fazendo com que cada indivíduo discuta os próprios dilemas, os problemas de sua comunidade, de seu trabalho e da democracia, de modo abrangente e criticamente. As prováveis contribuições para o progresso nacional da repercussão que a alfabetização poderia trazer em termos econômicos e sociais foram amplamente debatidas no I Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado em 1947.

Nesse evento, em que se discutiu a educação de base, o analfabeto foi tipificado como ser marginal, imaturo e, portanto, um obstáculo à democracia e à liberdade. Nessa mesma oportunidade, estabeleceu-se o início da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), a qual foi a primeira iniciativa governamental deste gênero no Brasil. Lourenço Filho foi diretor da CEAA no período de 1947 a 1950, momento este coincidente com a redemocratização do Brasil, em decorrência do fim do Estado Novo. Segundo seu entendimento, fazia-se necessária a participação do povo, estimulando e coordenando a cooperação popular, para que a atuação dessa campanha fosse exitosa.

O final de 1940 e o início de 1950 assistiram ao aumento dos programas dirigidos à educação dos adultos. Foi nessa altura que se observaram os primeiros momentos da CEAA, entre outras ações, no decorrer de 1950. O objetivo de tal campanha “era o de sedimentação do poder e das estruturas sócio-econômicas” (SÁ, 1979, p. 87), o que servia como recurso à orientação ruralista de Vargas, a fim de conter a migração para as cidades. Essa foi a primeira grande campanha de massa voltada para a educação dos adultos. Suas primeiras ações partiam de um plano de ensino supletivo, elaborado pelo Departamento Nacional de Educação (DNE).

A vida política era, em parte, o que demarcava os rumos da educação popular, em especial da educação dos adultos. Uma das questões que se colocava a este tipo de educação era se deveria enfatizar-se a difusão ou a melhoria do ensino elementar, que englobava a educação dos adultos. Tinha-se a preocupação sobre até que ponto seria efetiva uma política de educação dos adultos mais abrangente quando o sistema elementar de ensino, de modo geral, permanecia defasado, resultando em fonte de analfabetismo ou de semi-analfabetismo. O fato de não existirem vagas para todo o contingente escolar, os altos índices de evasão e a baixa qualidade do ensino, contribuíam para a regressão da aprendizagem que, conseqüentemente, reconduzia muitos ao domínio do analfabetismo.

O ínterim entre 1953 e 1954 caracterizou-se pela mudança do plano político nacional, que cada vez mais voltava-se para a direção nacionalista, mas sem êxito em refletir sobre a educação das massas. O limiar do governo Kubitschek (1956-1961) não alterou essa questão, pelo menos de forma significativa. Seu interesse dirigia-se para a instrução técnico-profissional, pois sua visão desenvolvimentista exigia uma ação educacional imediata e que propiciasse rápida formação de mão de obra para atender as indústrias nacionais. Para esse objetivo, “vários decretos foram assinados tendo em vista a ampliação e maior penetração da Educação de Base” (DI ROCCO, 1979, p. 57) na sociedade, que, de alguma maneira, não deixou de afetar a vida e as condições das camadas populares.

O período que se seguiu ao fracasso das campanhas articuladas pelo DNE foi o que mais mobilizou a educação dos adultos. Radicalizou-se o processo de mobilização das massas rurais e urbanas, retomando a questão “do voto do analfabeto e da representatividade do sistema, em face dos elevados índices de analfabetismo que condicionava um eleitorado restrito” (PAIVA, 1973, p. 203) em relação à maioria da população. A difusão dessas ideias foi fundamental para a formação da nova concepção sobre o analfabeto, agora entendido como homem capaz e produtor de grande parte da riqueza nacional. Nessa nova compreensão, o analfabeto passou a ser considerado não como alguém que faltasse algo, “mas como uma pessoa necessitada de rever suas posições, conscientizar-se de seu mundo, procurar analisar, compreender e transformar-se profundamente, se for o caso” (DI ROCCO, 1979, p. 106), sendo esta, portanto, uma das causas da luta de Paulo Freire.

Numa sequência de eventos e ações em defesa da educação dos adultos, realizou-se, em 1958, no Rio de Janeiro, então capital federal, o II Congresso Nacional

de Educação de Adultos. Esse evento despertou interesse e demonstrou o envolvimento dos intelectuais e dos políticos na problemática educacional. Realizado pelo MEC e pela Secretaria Geral de Educação e Cultura do Distrito Federal (D’AFFONSECA, 1958), esse congresso ocorreu apenas alguns meses depois do início da CNEA. Contudo, foi a partir desse momento que, de fato, Paulo Freire afirmou “sua entrada na história da educação brasileira pela tese revolucionária que apresentou naquele congresso sobre a educação de adultos” (FREIRE, A, 2020a, p. 325), como afirmou em nota, na *Pedagogia da esperança*, Ana Maria Araújo Freire.

Dada a decadência desse tipo de campanha, que havia alcançado seu ponto crítico, constatou-se que “o problema da educação dos adultos mostrava-se não resolvido e novos grupos de pessoas interessadas em problemas educacionais” (PAIVA, 1973, p. 162) foram instados a tentar resolver o déficit de alfabetização da população brasileira. Desta feita, o final da década de 1950 marcou o começo da nova era da educação dos adultos. Até esse período, era quase inexistente uma forma específica de pensar a realidade escolar desses indivíduos provenientes das camadas populares. Concernente a essa questão, Paulo Freire não somente criticava o sistema educacional que contribuía para a inalteração da sociedade opressiva, mas formulava uma pedagogia que concorria para a transformação das pessoas e da realidade em que elas viviam.

O referido congresso foi antecedido de encontros regionais, nos quais os problemas foram debatidos a nível das singularidades de cada localidade, resultando na apresentação de 210 teses, que evidenciaram a nova perspectiva da educação de adultos. Realizaram-se seminários regionais para que os educadores debatessem e mencionassem seus problemas. Nessa oportunidade, Paulo Freire relatou o tema ‘A educação dos adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos’, demonstrando as reais causas do analfabetismo e sujeitando sua erradicação ao inadiável desenvolvimento das condições de vida da sociedade.

Na oportunidade, a posição pernambucana, então representada por Paulo Freire, mostrou-se como uma nova filosofia para a educação segundo esse perfil. Sem dúvida, sua postura filosófica e ideológica exerceu forte influência “sobre esta nova dimensão assumida para a educação de adultos” (DI ROCCO, 1979, p. 105) a partir de 1958, cuja metodologia e ideologia deveriam orientar a alfabetização dos adultos.

Muitos educadores desse período sofreram o influxo direto dos teóricos isebianos e de pensadores cristãos europeus, como Jacques Maritain (1882-1973),

Teilhard de Chardin (1881-1955), Georges Bernanos (1888-1948) e Emmanuel Mounier (1905-1950). Paulo Freire, por sua vez, esteve entre os intelectuais e educadores afiliados a tais pensadores. E, sendo cristão convicto, reconhecia-se como “um ser dividido entre o tempo e a eternidade” (LACROIX, 1972, p. 115) e, em sua maneira de estar em movimento e ser no mundo, fez-se um peregrino do óbvio (FREIRE, 1976), do Absoluto e da busca do *ser mais*.

O embasamento ideológico do nacionalismo desenvolvimentista provinha do pensamento da Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) e foi elaborado pelo Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB)¹³. Foi a partir desse ocorrido que se deu a segmentação entre os cristãos, quando os católicos conservadores respaldavam a privatização do ensino na elaboração da LDB, em contraposição à Carta de Princípios do Congresso de 58, que fora essencial para a exposição das ideias pedagógicas de Paulo Freire.

A partir de 1958, o clima político foi alterado e, em 1959, aumentaram as contestações a Kubitschek, fazendo com que, na década seguinte, a corrida eleitoral fosse radicalizada. Retornou-se à questão “do voto do analfabeto, em alguns momentos defendido até por udenistas como meio para combater as oligarquias agrárias super-representadas no Parlamento” (PAIVA, 1973, p. 163) e que, de modo igual, era a bandeira das esquerdas. No citado congresso, reconheceu-se publicamente, em aspecto propriamente educativo, o insucesso da CEAA, findando o período em que essas campanhas desempenhavam elevada função na ordem vigente.

Quanto à ação governamental para a educação dos adultos, não houve uma sequência de medidas concretas. A disputa política impusera ao governo um obstáculo adicional no tocante à contradição entre a Carta de Princípios e os desfechos do congresso a serem executados. Nessa altura, a Igreja refreava as transformações na área educacional. A propósito, os cristãos, em maioria os de vertente católica, foram regularmente responsáveis por relevante parcela das atividades educativas no país. Mas esta, “entretanto, referiam-se predominantemente às elites e, quando algo era feito em benefício de camadas populares, adquiria um

¹³ O ISEB foi criado em 1955, pelo presidente Café Filho (1951-1954), no Rio de Janeiro. Era vinculado ao MEC e gozava de autonomia administrativa, de pesquisa, ideológica e de cátedra. Sua criação significou o coroamento de várias decisões dos intelectuais interessados na definição de um projeto de desenvolvimento econômico, político e social (PÉCAUT, 1990) apropriado ao Brasil.

caráter assistencialista” (PAIVA, 1973, p. 42), alienante e, ao mesmo tempo, mantenedor da dominação da própria Igreja.

Eram os católicos conservadores que salvaguardavam o ensino privado e que estabeleciam esta posição à referida Carta de Princípios, fazendo desta uma das reivindicações centrais de sua ativa participação política na LDB até 1961. A ala conservadora do clero, contudo, nunca se desvinculou das classes poderosas nem deixou de ocupar-se com a educação para essas mesmas classes. Foi patente, por parte da Igreja, o “seu monopólio em todos os níveis educacionais na Colônia, para concentrar-se mais, com a maioria das escolas secundárias, na primeira metade do século XX” (SÁ, 1979, p. 71-72) e continuar até os dias de hoje. Apesar de ter perdido influência com o avanço das escolas públicas, ainda assim, não perdeu seu posto de destaque no sistema escolar brasileiro.

A escalada das classes populares no período de 1950 a 1960 decorreu, basicamente, da iniciativa do grupo no poder de implantar um novo sistema de controle, com base não somente na sociedade política, mas na sociedade civil. Como resultado, alguns educadores e intelectuais apregoaram uma educação originalmente popular, pois era preciso investir na formação crítica das classes populares, para que dessem conta de compreender a própria realidade. Por essa razão, é essencial ressaltar que a “grande missão da educação popular é a de uma democracia para as massas” (WANDERLEY, 1984, p. 67), visando a fortalecer o poder das camadas populares e a criação de um espaço democrático onde o saber popular pudesse, realmente, ser expressado.

As mobilizações favoráveis a essa modalidade educacional tiveram papel importante contra o preconceito em relação ao analfabeto. É importante destacar que essa educação que principiou em 1960 e que foi “o resultado de todo um conjunto de fatores econômicos, históricos, políticos e sociais não conseguiu eliminar o analfabetismo em razão de sua curta duração” (BORBA, 1984, p. 66). Ainda assim, isso significou um salto quantitativo importante na alfabetização dos adultos, seguido de notável aumento do contingente eleitoral em 1962. Além de combater o preconceito contra o analfabeto, reformulou-se a sua imagem como um ser competente e produtivo. Apesar de esse tipo de educação ter sido estimulado a partir de 1962, não foi o suficiente para suplantarmos o problema do preconceito.

A promoção da cultura popular problematizou o jeito de como se supunha a cultura do povo brasileiro, que repercutia na dominação e na alienação das classes

populares. Alienação que, segundo Karl Marx (1818-1883), se origina da exploração do homem pelo próprio homem. Mas, em posição contrária, homens e mulheres são sujeitos de suas ações, pois a ação “não alienada é um processo de dar à luz alguma coisa, de produzir alguma coisa e permanecer relacionado com ela” (FROMM, 1977, p. 99). Essa perspectiva impactou outros países latino-americanos, de preferência a pedagogia de Paulo Freire. O interesse pela conscientização dessas classes convergia diversos grupos que admitiam a prática da dominação nas instâncias social e política, vinculada à exploração econômica, que devido seus efeitos tipificava as categorias sociais em diferentes níveis de condição material e de capacidade de apreensão da realidade.

As ações contra o analfabetismo ocorriam, por vezes, em virtude do interesse pelo voto do indivíduo alfabetizado. Mesmo assim, isso não nega ao período populista “a mais ampla tentativa da fração burguesa urbano-industrial de elaborar um sistema hegemônico, baseado na mobilização popular” (SÁ, 1979, p. 12). No começo de 1960, a tentativa de substituição de importações, mais o modelo político de movimentação popular e o sistema de coalizões apresentaram-se ineficazes, o que redundou no modelo de desenvolvimento dependente do capital estrangeiro, que internacionalizou o mercado interno e suprimiu os setores sociais do sistema de decisão política e econômica.

Muitos movimentos desse período ligavam-se às condições políticas e culturais existentes no país, quando os anseios de intelectuais, políticos e estudantes ganhavam corpo e notoriedade. Consoante a essa articulação, “a política de massas teve no Brasil uma conotação essencialmente desenvolvimentista” (IANNI, 1975, p. 61), em sintonia com o processo de tomada de consciência da realidade brasileira que marcou os derradeiros anos do governo Kubitschek. Todavia, os anos entre 1960 e 1964 foram, com distinção, críticos e criativos em vários setores. A agitação política propiciou que estudantes, intelectuais, educadores e agentes políticos unificassem suas ações em diversas movimentações. Esses eventos ocasionaram desdobramentos importantes em vários países da América Latina, o que levou à “tomada de consciência e de mobilização das classes e setores populares, apoiados por intelectuais, educadores, profissionais e políticos, no sentido da resistência ao capitalismo” (WANDERLEY, 2010, p. 10) e outras formas de opressão vigentes.

Os anos de 1960 compuseram um dos momentos mais relevantes “no que concerne às ideias e à abordagem dos problemas educacionais quanto à atenção

dispensada à difusão do ensino elementar ou à educação dos adultos, especificamente” (PAIVA, 1973, p. 304-305). O governo de Jânio Quadros (1971-1974), apesar de turbulento, e de ter tomado medidas confusas e impopulares, por outro lado, conferiu, desde o começo, atenção especial para a meta educacional. Na esfera da educação dos adultos, por exemplo, suas intenções se concretizaram na institucionalização do Movimento de Educação de Base (MEB) e na Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo (MNCA).

No que tange às ações em benefício da educação dos adultos, o contexto da renúncia de Jânio Quadros mostrou-se tão profícuo quanto caótico, o que, em parte, pode-se atribuir à instabilidade política, à mudança da forma de governo e ao fervor ideológico do período. O fato de as instituições do sistema populista se mostrarem defasadas e despropositadas ao sistema em sua nova fase, restou aos governos de Quadros e de Goulart encararem as indicações da crise e a própria crise. O avanço desse cenário instável sentenciou o deslocamento “das tensões para o plano político, onde o regime se mostrava impotente para dar uma saída satisfatória aos grandes interesses em jogo” (BEZERRA, 1984, p. 19), levando Goulart a assistir a seu próprio desfecho, antecedido de uma fase carregada de movimentação política no país.

Na sequência da renúncia de Quadros, a educação dos adultos recebeu atenção especial. Porém, a posse de Goulart foi marcada por forte tensão política em meio à resistência dos militares, que o tinham como instigador da classe operária. Segundo Manfredi (1978, p. 37), as oportunidades de mobilização permitiram que certos segmentos de classe média, a exemplo de alguns “grupos de intelectuais, organizações de esquerda, entidades estudantis e mesmo algumas organizações vinculadas à Igreja” decidissem atuar a favor dos trabalhadores rurais e urbanos, com o objetivo de organizá-los em torno de uma possível atuação política.

No final de seu governo, várias medidas aproximaram o MEC e as entidades estudantis, sindicais e religiosas que operavam no nível da educação popular. As camadas médias, que tinham poucas condições de acesso ao poder, foram atraídas pelas instituições típicas de resistência ao sistema e, assim, passaram a utilizar o poder do saber que possuíam. À medida que não dispunham “de um real poder de classe, essas camadas médias sempre recorreram ao respaldo do governo populista e ao apoio das camadas populares para concretizar suas propostas” (BEZERRA, 1984, p. 36) e garantir certos privilégios.

As mobilizações sociais ampliaram a participação popular nas decisões políticas nacionais. Grupos cristãos, motivados pela nova doutrina social da Igreja, vislumbravam nessas ações a transformação política e social das massas populares. O solidarismo cristão foi uma forma de explicitação da doutrina social da Igreja, que pretendeu ser uma alternativa histórica entre os principais sistemas políticos e ideológicos que fomentavam a consciência nacional no final de 1950 e começo da década de 1960. E isso quer dizer que: “personalismo e solidarismo entrelaçam-se também como um pensamento econômico distributivista que encontrou grande eco” (PAIVA, 2000, p. 77) nesse período no Brasil, primordialmente com base nas ideias de Louis-Joseph Lebret (1897-1966), mais conhecido como padre Lebret.

A introdução do solidarismo cristão, em terra brasileira deu-se por meio do padre Fernando Bastos de Ávila (1918-2010), que ensinava sociologia na PUC/Rio. Foi em 1956 que, pela primeira vez, Ávila apresentou a ideia do que, posteriormente, ficou conhecido como solidarismo cristão, o qual reitera que a pessoa humana precisa ter uma vida digna, com direito à educação, ao trabalho, à liberdade e à propriedade. É por essa razão que pode ser considerado um sistema de estruturação social, que se respalda no imperativo ético oriundo da própria doutrina social da Igreja, que levava em conta a necessidade de inclusão social dos despossuídos e destituídos de seus direitos fundamentais. Nesse sentido, para Paulo Freire, a “solidariedade, exigindo de quem se solidariza que ‘assuma’ a situação de com quem se solidarizou, é uma atitude radical” [aspas originais] (FREIRE, 2019a, p. 49) e de grande potencial de humanização, com o qual comungou ideias e ações.

Como apontou Saviani (2021, p. 11), “em Paulo Freire, o solidarismo assume as conotações próprias do radicalismo católico, que afluiu com força e resiliência no âmbito da teologia da libertação em localidades periféricas ou desvalidas do Brasil e de outras partes da América Latina. Logo, pode-se dizer que a pedagogia da libertação, de Paulo Freire, é correlata tanto da teologia da libertação quanto da filosofia da libertação, de Enrique Dussel (1934-). Essas três mobilizações de viés progressista e crítico à ideologia da exclusão, desempenharam, em solo latino-americano, importantes mobilizações teóricas e práticas na educação, na igreja e no pensamento. Das obras freirianas, *Ação cultural para a liberdade* (1976) é a que melhor aborda sobre essa vertente teológica progressista (FREIRE, A., 2017).

Nesse horizonte houve, então, o aumento de católicos preocupados com os problemas políticos e sociais, sobretudo em decorrência da renovação proposta

pela Igreja a partir do Concílio Ecumênico Vaticano II, realizado em Roma entre 1962 e 1965. Essa nova postura eclesial de base mobilizou a inserção dos católicos em diferentes movimentos políticos e culturais, principalmente após a II Conferência-Geral do Episcopado Latino-Americano, ocorrida em Medellín (Colômbia) em 1968. Esse evento representou importante marco na orientação daquilo que veio a ser a teologia da libertação, cuja ratificação se deu pela III Conferência Episcopal Latino-americana, que se realizou em Puebla (México), em 1979.

Existe, assim, uma relação próxima entre a educação libertadora e os ensinamentos da teologia da libertação. A própria pedagogia do oprimido teve influência importante nas ideias da igreja progressista no Nordeste brasileiro. Por isso, é importante notar como certos traços e ideias freirianas inspiraram a teologia da libertação, que despertava “temores, tremores e raivas” (FREIRE, 2020a, p. 62) no âmbito da sociedade opressora. Nesse sentido, é preciso levar em conta que, tanto Paulo Freire quanto os teólogos da libertação sofreram influências mútuas das ideologias de esquerda, como as derivadas do marxismo. Tais iniciativas, na América Latina, foram um ponto de partida de reflexão e de ação em um contexto social marcado por desigualdades e diferentes formas de opressão.

As ideias freirianas e da teologia da libertação, de maneira muito próxima, ressaltam a necessidade de uma ação concreta de educadores ou de religiosos comprometidos com as causas dos oprimidos. Para Paulo Freire, esta é uma teologia “profética, utópica, esperançosa” (FREIRE, 1976, p. 126) e historicamente engajada com a causa da libertação. Isso se deu como resposta à provocação da desigualdade social, da opressão, do cerceamento das liberdades individuais e das históricas violações dos direitos humanos dos povos latino-americanos. Especificamente no caso do Nordeste brasileiro, a Igreja Católica contou com nomes relevantes, a exemplo de dom Helder Câmara (1909-1999), que colaborou para a difusão das discussões e das práticas vinculadas à teologia da libertação e a noção de conscientização. Foi assim que se fortaleceu o papel da Igreja progressista no Brasil e na América Latina a partir dos anos de 1950.

Em uma das suas caracterizações teóricas, como escreveu Saviani (2021, p. 11),

a teologia da libertação se caracteriza exatamente por diferenciar o materialismo dialético do materialismo histórico. O dialético é entendido como doutrina e, nessa condição, é incompatível com a doutrina da Igreja, devendo,

pois, ser rejeitado. Já o histórico é compreendido como ciência que busca explicar objetivamente como se deu e vem se dando o desenvolvimento histórico da humanidade.

Nessa linha de compreensão teórica e de atuação, muitas iniciativas dessa época ocorriam através do “intercâmbio ideológico entre cristãos e marxistas em consequência da evolução do pensamento social da Igreja Católica” (PAIVA, 1973, p. 34) na América Latina, quando se destacou o papel atuante das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs).

Estas comunidades ocasionaram mudanças importantes na percepção sobre a cultura, a economia e a política no Brasil, ao mesmo tempo em que sua existência coincidia com o período de redemocratização. Além de outros movimentos de matriz libertadora, estas comunidades de base (FREIRE, 2020a) alimentaram grandes utopias e esperanças em toda a América Latina. Trabalhavam com uma expressão concreta da realidade do povo segundo uma percepção evangelizadora progressista de uma ala da Igreja Católica, maior parte entre os anos de 1960 e 1990. Por assim dizer, a perspectiva crítica e libertadora das CEBs, de uma forma mútua, comungava com a prática educativa de Paulo Freire. De modo geral, o quadro de degradação das populações oprimidas pode ser considerado o parâmetro causante do conceito de libertação (GUIMARÃES, 2012) bastante irradiado na América Latina.

Trabalhando, quase sempre, no mesmo contexto de opressão e de exploração dos excluídos, pode-se dizer que a teologia da libertação e a pedagogia do oprimido influenciaram-se reciprocamente. Juntas perceberam a necessidade de humanização e de libertação tanto dos deserdados da educação quanto dos deserdados da Terra. Ambas entoaram, com afinco, um autêntico pensamento crítico latino-americano entre e com as classes oprimidas. Estas duas iniciativas focaram na importância do processo de troca de experiências, de construção e de reconstrução do conhecimento, no intuito de proporcionar via os próprios oprimidos, a apropriação da cultura e da mudança das condições de opressão a que, tradicionalmente, foram submetidos.

Se para Paulo Freire era necessário transformar os sistemas tradicionais de ensino, no mesmo sentido, para a teologia da libertação, era preciso viabilizar uma nova realidade histórica em perspectiva da fé, com foco na luta pela libertação política e religiosa. Logo, a pedagogia do oprimido e a teologia da libertação se coadunam na mesma preocupação, isto é, com os pobres e os oprimidos. De tal modo, constituem

uma idealização libertadora convergente, em perspectiva da concreticidade dos seres humanos e do mundo.

Nesse aspecto, Paulo Freire e a teologia da libertação tiveram muitos pontos partilhados; por isso, é possível inferir que compartilharam ideias e projetos com grande estreiteza. A exemplo dos movimentos de cultura popular, as CEBs multiplicaram lideranças socialmente engajadas em diferentes frentes de atuação, não somente na evangelização de expressão progressista, mas em partidos políticos, sindicatos, lideranças da reforma agrária, etc. Portanto, houve um processo educativo e evangelizador emancipatório amplo, que colocou homens e mulheres oprimidos no centro de um radical projeto de libertação.

Desse modo, o interesse da ala progressista da Igreja pela educação popular se configurou quando se propagava a nova disposição do pensamento social cristão, que foi determinante na organização dos grupos políticos católicos preocupados com a questão da educação das massas. Uma discussão nacional ganhou força com a consumação do I Encontro de Alfabetização e Cultura Popular, realizado em Recife, em setembro de 1963, que realçou os princípios da educação libertadora e a promoção da conscientização.

As considerações até aqui elencadas em vista de fomentar a compreensão da história intelectual de Paulo Freire tiveram, com certeza, papel relevante na instituição e nas ações dos movimentos de cultura popular estabelecidos no Brasil. As ações contra o analfabetismo ocorridas no século XX tiveram repercussões diretas na sociedade brasileira, especialmente entre os estratos sociais menos favorecidos política e economicamente. Esse período foi marcado por momentos de crises políticas e de efervescências ideológicas que alteraram, em frentes várias, o curso da educação dos adultos. Foi nesse ambiente de novos desafios e de mudanças que, como uma alternativa às políticas públicas tradicionais, tais movimentos desempenharam papel decisivo nos rumos da cultura e da educação em moldes inovadores e revolucionários.

1.5 Considerações

O resgate histórico da vida e da obra de Paulo Freire, juntamente com fatos e instituições ligados à educação, neste primeiro capítulo, objetivou situar as

condições necessárias da história intelectual deste educador no contexto nacional. Em vista de uma abordagem realizada em consonância à História dos Intelectuais, esse procedimento se fez necessário para que, assim, o educador referido fosse tomado em relação aos acontecimentos ou circunstâncias que, em algum momento, condicionaram suas deliberações enquanto sujeito histórico.

Em conformidade com os parâmetros metodológicos desta linha de investigação, os eventos ocorridos no curso histórico da sua vida e da sua obra foram, assim, entendidos como ações vinculadas unicamente aos sujeitos históricos. Exemplo disso foram as políticas ou as campanhas de combate ao analfabetismo contemporâneas ao curso educacional de sua época, seja em nível pessoal ou na esfera pedagógica. Por isso, acreditou-se que a correlação de fatos e de situações presentes na realidade brasileira, de alguma maneira, implicou no curso do tempo histórico das suas escolhas e decisões.

Ocorrências históricas como o processo de industrialização, a ideologia do nacionalismo desenvolvimentista, as interveniências políticas e religiosas tiveram papel decisivo na construção da história educacional brasileira e na história intelectual de Paulo Freire. Nessa sequência, é plausível afiançar que o contexto em que ocorreram tais eventualidades marcaram, de alguma maneira, sua formação intelectual enquanto sujeito e agente históricos. E isso precisa ser analisado, entre outros pontos, em relação às possíveis mudanças vinculadas ao desenvolvimento do capitalismo industrial brasileiro e de ocorrências como a Revolução de 1930 e o golpe de 1964. Na compreensão de Ianni (1975, p. 153), este último não foi um evento puramente político ou político-militar mas, sim, um episódio com questões econômicas relevantes. Assim sendo, “foi facilitado pelos processos econômicos que estavam forçando a liquidação da democracia populista” do governo Goulart e, conseqüentemente, alterando o contexto das experiências pedagógicas freirianas.

A história brasileira do século XX foi rica em eventos que afetaram os rumos do país e da educação. Tomou-se consciência de que esta, tal como a cultura, podia servir à conservação ou à transformação social; daí a plausibilidade de perceber que a educação, via de regra, oscilava entre a dominação e a emancipação. Por isso, as décadas de 1950 e de 1960 foram expressivas na área cultural, educacional e política.

As ideias populistas, como postas e interpostas por Vargas, motivaram um certo frenesi na classe operária, contribuindo para que os anos de 1960 passassem por uma nova orientação na educação dos adultos. Outra constatação foi que, até a

década de 1950, os católicos mantiveram suas posições conservadoras em defesa da escola privada e do ensino predominantemente religioso. Somente no final dessa década, as transformações sofridas pelo pensamento cristão começaram a manifestar-se em termos práticos acerca do movimento educativo brasileiro.

A experiência democrática do governo Kubitschek possibilitou, de certa maneira, um período de relativa liberdade ideológica e de êxtase nacionalista, visto que as influências do processo de industrialização (na política econômica juscelinista) impeliam a atuação dos intelectuais em prol da ideologia do nacionalismo desenvolvimentista. Sob essa perspectiva, a educação dos adultos contou com certa relevância. E foi num cenário efervescente de ideias e proposições de mudanças estruturais e conjunturais no país que vários educadores abordaram a nova realidade educacional, inclusive Paulo Freire.

Buscou-se, diante de tal realidade, uma ressignificação das deliberações sobre a educação básica e a educação dos adultos, com foco nas demandas da cultura popular, principalmente entre 1960 e 1964. Dada as consequências do processo de desenvolvimento nacional, criou-se outras formas de trabalho, bem diferentes daquelas atendidas pela educação tradicional. A sociedade brasileira, nessa época, realizou inúmeras mobilizações nas esferas cultural, educacional, política e social de uma maneira geral. Isso fez emergir grande interesse pela cultura popular, para a qual a ação de Paulo Freire foi preponderante como cofundador e integrante do MCP do Recife.

Afinal, constatou-se que saber ler e escrever nunca deixou de expressar poder; daí, a subalternização sociopolítica dos analfabetos e das políticas de alfabetização. Naquelas circunstâncias, a educação, como dispositivo ideológico dominante, mostrava-se clara tanto para os detentores do poder quanto para aqueles que a pretendiam como instrumento de mudança. Logo, as asserções deste primeiro capítulo são essenciais para examinar, em sequência, as raízes originárias e regionais da história intelectual de Paulo Freire consolidadas no Nordeste brasileiro.

CAPÍTULO 2 - O CONTEXTO SOCIOCULTURAL E INTELECTUAL DE PAULO FREIRE

Depois de tomar, em sua maioria, questões de natureza geral num primeiro momento, aqui se faz uma abordagem mais afunilada¹⁴ do contexto onde se originou a história intelectual de Paulo Freire. Por isso, entendeu-se que, após a análise de grandes eventos nacionais, que na maioria das vezes tiveram maior repercussão no Centro-Sul do país, devia-se conferir o mesmo nível de atenção àquelas ocorrências regionais, como circunstâncias próprias do contexto em que o educador realizou suas primeiras experiências pedagógicas.

Em alinhamento aos parâmetros metodológicos do contextualismo linguístico, levou-se em conta que os agentes políticos, sociais e intelectuais, se originam e agem como sujeitos num determinado contexto histórico, ainda que envolvidos por ampla gama de circunstâncias diversas. E assim, historicamente, formam a si mesmos e a realidade em que vivem. Nesta compreensão, os dois primeiros capítulos desta tese sinalizam a contextualização geral e regional como matéria-prima da história intelectual de Paulo Freire.

Como dito, esses agentes históricos, no campo do pensamento ou das ideias, são influenciados por seus espaços de atuação intelectual e, concomitantemente, os influenciam. Isso significa entender que os seres históricos, enquanto seres situados no mundo, estão vinculados a realidades espaciotemporais das quais recebem influências e, igualmente, agem a partir de suas referências históricas. Nesta continuação, apontaram-se situações e acepções ideológicas que, num determinado momento, orientaram o discurso de intelectuais brasileiros contemporâneos a Paulo Freire e dele mesmo.

Em seguimento ao exposto, foi que se analisou a contextualidade histórica brasileira, principalmente a partir da segunda metade do século XX, a fim de compreender as circunstâncias contextuais e históricas da formação intelectual e pedagógica de Paulo Freire. Para tanto, percorreu-se o caminho das eventualidades históricas mais relevantes de sua época e, ao mesmo tempo, significativas da

¹⁴ Isso quer dizer que as situações ou fatos históricos vinculam-se a partir de uma abordagem geral a uma particular. Logo, a realidade tomada no segundo capítulo, além de continuidade ao que foi examinado no primeiro, foca os elementos constitutivos da história intelectual de Paulo Freire em seu contexto histórico regional e local, em concordância com as diretrizes metodológicas da História dos Intelectuais.

realidade brasileira alusivas às questões educacionais, como aquelas localizadas no espaço geográfico nordestino.

Portanto, as digressões que se seguem objetivam ajudar a entender que não é tarefa fácil definir a visão de Paulo Freire sobre os intelectuais ou conceituar sua própria condição de intelectual. Isso, de certa maneira, mostra-se complicado devido às diferentes influências e linhas teóricas por ele assimiladas. Exemplo disso foi que, à medida de seus avanços na “constituição de seu pensamento próprio menos ele fez citações de outros autores e mais” (FREIRE, A., 2017, p. 303) de si mesmo, inexistindo, assim, uma referenciação pormenorizada àquilo que utilizou em seus textos. E, segundo Beisiegel (2002), a maneira como produziu seu trabalho intelectual torna dificultoso elaborar uma relação de seus escritos na integralidade.

Embora a formação intelectual de Paulo Freire tenha sido uma síntese dinâmica de várias tomadas intelectuais, seu pensamento e interpretação da realidade foram, sem dúvida, originais e, nas muitas das vezes, revolucionárias. Pensadores e educadores como Karl Mannheim (1893-1947), Zevedei Barbu (1919-1993), John Dewey (1859- 1952), Ortega y Gasset (1883 -1955), Anísio Teixeira (1900-1971), entre outros, contribuíram para que desse forma a sua compreensão de uma sociedade brasileira que pudesse ser almejada para um futuro nacional (BEISIEGEL, 2002), como uma nova sociedade em transição. Tudo isso, no entanto, entendido dentro de uma sociedade capitalista que fosse próspera, avançada, autônoma, democrática e justa.

De acordo com Ana Maria Araújo Freire (2017, p. 299), essas “influências teóricas, fundamentais a quem pensa, foram amplas e profundas, mas Paulo criou um pensamento próprio” enquanto sujeito e não mero repetidor de intelectuais e teóricos que leu. Substanciado em sua vida e na realidade social em que viveu, fez uma síntese dos textos e contextos com os quais dialogou e problematizou as demandas de seu tempo. Por isso, no que diz respeito à História dos Intelectuais, não se pode perceber este autor distanciado de suas circunstâncias históricas e da obra que produziu a partir daquilo que viveu, pensou e experienciou enquanto sujeito e agente históricos.

Até 1947, Paulo Freire leu mais autores estrangeiros do que nacionais, principalmente em razão da pouca produção nas áreas de seu interesse (antropologia, linguística, filosofia, literatura, gramática, história e educação). Mas, como ele mesmo relacionou (FREIRE, 2019c), foi leitor contumaz, tal e qual, de autores brasileiros

como Machado de Assis (1839 -1908), José Lins do Rego (1901-1957), Graciliano Ramos (1892-1953), Carlos Drummond de Andrade (1902-1987), Manuel Bandeira (1886- 1968), além de outros já mencionados nesta tese, como os intelectuais do ISEB.

Em seu próprio contexto histórico, mas sem se ver recluso em ideias ou práticas reacionárias, Paulo Freire foi um pensador que se reinventou. Mas há algumas questões que são patentes em sua constituição intelectual; por exemplo, suas asserções sobre a atividade intelectual revolucionária que transpassam toda a sua obra. Nesse sentido, sua atividade intelectual revolucionária foi marcada pela reflexão sobre a própria ação, englobando o exercício da teoria e da prática aprendida e apreendida na concretude das experiências cotidianas.

Essa compreensão se aproxima de Marx, quando de sua preocupação com o destino humano (MANACORDA, 2012) e com a transformação do mundo. Outra consideração relevante é que, em sua visão humanista, Paulo Freire foi um intelectual comprometido com a transformação do seu contexto social, político, ético, educacional, pedagógico, cultural, etc. Isso testifica que fora um intelectual fronteiro, militante, crítico, radical e progressista. Sem dúvida, foi um homem de seu tempo inserido num mundo dinâmico, onde jamais negou o vínculo entre a realidade abstrata e a realidade cotidiana, entre o objetivo e o subjetivo, entre o global e o local, entre o indivíduo e a sociedade.

Fez-se um intelectual cosmopolita, que se constituiu no meio de diferenças históricas, econômicas, teóricas e culturais entre o Nordeste e o Centro-Sul do país, entre a realidade dos países ricos e a do terceiro mundo. Conjugou e reinventou o legado das culturas europeias e de outras consideradas periféricas. Prova disso é que dedicou boa parte da sua militância intelectual na América Latina e no continente africano, particularmente entre os anos 1960 e 1970. Segundo sua compreensão, o intelectual age e não se omite de sua responsabilidade histórica, social e política.

2. As contribuições do Movimento de Cultura Popular do Recife e do Centro Popular de Cultura da UNE

Em sequência ao exposto no tópico anterior, é de bom tom realçar a correlação de importância destes movimentos e o engendramento do sistema de

Paulo Freire. Foi no núcleo desses eventos ou movimentos que projetos e ações considerados revolucionários foram protagonizados por políticos, intelectuais, religiosos, educadores e estudantes em prol da conscientização política, cultural e educativa entre as camadas subalternas da sociedade.

Foi à frente dessa assimilação que o Movimento de Cultura Popular teve origem na cidade do Recife, em 1960, a partir de um grupo “de intelectuais que pensou junto com o povo e elaborou as idéias filosóficas a partir da arte, fundamentado nas raízes da cultura popular” (BARBOSA, 2007, p. 79) e na realidade da população. Buscou-se construir uma política que viabilizasse, por meio da educação, um mundo mais justo e solidário, servindo-se de referência para outras iniciativas.

O MCP foi um movimento progressista da cultura, que inspirou iniciativas importantes, como a campanha ‘De pé no chão também se aprende a ler’, durante o governo popular de Djalma Maranhão (1915-1971), em Natal/RN. Aqui vale especificar o Centro Popular de Cultura (CPC), criado pela União Nacional dos Estudantes (UNE) e a CEPLAR da Paraíba. Porém, o maior destaque foi “o Sistema de Alfabetização Paulo Freire, certamente a experiência que teve maior repercussão” (FÁVERO, 2006, p. 4) na alfabetização dos adultos no Nordeste, sobretudo por propiciar ao educando a capacidade de ele mesmo reaprender a ler o mundo e aprender a ler as palavras.

Paulo Freire aderiu com fascínio a esses movimentos de educação do início da década de 1960 e atendeu ao convite de Arraes (1916-2005), para compor o MCP de Recife, com o objetivo de “organizar os interessados em atuar voluntariamente no trabalho de democratização” (HADDAD, 2019, p. 54). Por trás de educadores assim e de intelectuais como Germano Coelho¹⁵ (1927-2020) estavam estudantes e artistas que estribaram o MCP na capital de Pernambuco. A base ideológica desse movimento recebeu influência do pensamento francês, como consta em Cunha & Góes (1985). Sua instituição fora inspirada no movimento *Peuple et Culture* (Povo e Cultura), que buscava conscientizar as massas mediante a alfabetização e a educação de base.

¹⁵ Germano de Vasconcelos Coelho foi advogado, educador e intelectual católico, nascido em Brejo das Areias, na Paraíba. Além de prefeito de Olinda, por duas vezes (1977/1980 e 1993/1996), foi o articulador para que o município recebesse o título de Cidade Patrimônio da Humanidade, concedido em 1982, pela Unesco. Teve papel proeminente na fundação do MCP, do qual foi o primeiro presidente, em 1960, durante a gestão de Miguel Arraes à frente da prefeitura do Recife. Para mais, atuou como secretário de Educação e Cultura, em 1963, no primeiro governo de Arraes que, conforme Ianni (1975, p. 84), foi “um dos mais típicos representantes do populismo de esquerda” no país.

O MCP do Recife resultou de um amadurecimento anterior à realização do II Congresso de 1958. Foi um movimento voltado para a cultura popular que “exerceu grande influência em todos os movimentos de educação de adultos desse período e, sobretudo, pode ser considerado o núcleo embrionário” (MANFREDI, 1978, p. 50) das primeiras experiências de Paulo Freire no SESI, entre 1946 a 1954, que propiciaram seu método de alfabetização no início da década de 1960. Esse método alterou a sistematização dos cursos para adultos e, diferentemente das campanhas precedentes, conseguiu prestar a estes um tratamento diferente daquele expedido às crianças. Foi então que Paulo Freire, apoiado em suas propostas filosófico-metodológicas progressistas, “inaugurou uma nova postura frente à problemática do adulto analfabeto, garantindo-lhe um tratamento condigno e uma motivação valiosa à aprendizagem efetiva, consciente e participante” (DI ROCCO, 1979, p. 105) do povo na sociedade.

Ao atuar no MCP, Paulo Freire validou suas convicções pregressas e se envolveu diretamente com as questões pertinentes à alfabetização dos adultos. Em documento sobre o Projeto de Educação de Adultos, advertia “quanto aos perigos da ‘domesticação niveladora’ a que estavam submetidos os habitantes dos modernos centros urbanos” [aspas originais] (BEISIEGEL, 1982, p. 122). A sua envoltura nessas atividades se mostrou essencial para o seu método de alfabetização, que possuía, segundo Saviani (2021), uma nítida concepção de homem, de sociedade e de educação, com base na situação brasileira, e que precisava ser corretamente assimilada. O MCP do Recife foi uma mobilização de feição e experiência notadamente urbanas, o que não o impediu de, posteriormente, expandir sua atuação até as zonas rurais. O MCP era de orientação católica, diferentemente do CPC, que era de vertente marxista, mas ambos tinham algo em comum, como o intuito de influenciar sobre as massas populares.

A pedagogia do oprimido nasceu a partir da observação e da reflexão assentadas na vivência e na experiência vinculadas à realidade objetiva, composta pela relação do homem com outros seres humanos e com o mundo. Considerou o analfabeto em seu local de origem, partindo, assim, de suas carências, interesses, conflitos e expectativas de vida. Paulo Freire passou a servir-se tanto dos Círculos de Cultura quanto dos Centros de Cultura para a organização de grupos de debates com a finalidade de esclarecer as situações problemáticas e fomentar sua inovação pedagógica, a partir da combinação “entre a educação e a cultura, modos e formas

de alfabetizar, em que um mosaico de elementos expressava as estratégias adotadas, a exemplo das praças de cultura, em que se desenvolviam atividades, como: círculos de cultura, teatro, artes plásticas, música e dança” (BARBOSA, 2007, p. 16) populares. Todas as atividades de alfabetização, segundo Beisiegel (2002), aconteciam por meio do diálogo ocorridos nesses círculos de cultura, que eram uma condição indispensável da educação problematizadora.

Nas palavras de Vale (2001), no MCP afloraram proposições de atuação por meio do teatro e da organização das praças de cultura, nas quais eram instaladas bibliotecas, cineclubes, festivais e outras atrações, além das escolas voltadas para crianças e adultos. A educação escolarizada, bem como as atividades culturais, foram importante mecanismo de mudança social na vida dos trabalhadores. Nessa ambiência, Paulo Freire foi um intelectual engajado na atividade política e coordenou a área de educação do MCP.

Em relação às prerrogativas do MCP, em 1962, foi organizada por professores e intelectuais que atuavam no movimento a cartilha *Livro de leitura para adultos* ou *Cartilha do MCP*. No entanto, a educação popular promovida pelo movimento exortava o debate e a cartilha constituía um dos motivos de divergência, visto que “não era ainda bem isso o que Paulo Freire buscava encontrar no processo educativo” (BEISIEGEL, 1982, p. 137) popular. Embora houvesse discordância sobre sua utilização, se comparada a outros materiais de estudo produzidos à época, essa cartilha estampava radical mudança de perspectiva na abordagem das demandas da educação dos adultos. Ela indicava uma correlação entre o ensino e as condições vivenciadas pelo adulto analfabeto.

O MCP era constituído por integrantes de denominação católica, protestante, comunista, entre outras, o que, para aquele contexto, representava grande avanço, pois congregava pessoas de religiões, partidos políticos e convicções ideológicas diversas. Porém, as principais contribuições metodológicas decorreram dos grupos cristãos, cuja influência fora decisiva, como a defesa de uma metodologia orientada para a cultura popular e a utilização de cartilhas na alfabetização, além de aperfeiçoar a metodologia utilizada pelo MEB, ao mesmo tempo em que “estiveram presentes na formulação do sistema Paulo Freire” (PAIVA, 1973, p. 251) de alfabetização de adultos. Na realidade, o MCP mostrou uma nova maneira de realizar “uma prática educativa dialógica, a partir de propostas centradas na cultura e educação popular, que eram concebidas como um espaço de produção e

desenvolvimento de uma consciência” (BARBOSA, 2007, p. 60) na esfera política e social.

A inauguração da primeira escola do movimento ocorreu em 1960. Sua sede operava no Sítio da Trindade, antigo Arraial do Bom Jesus, situado no bairro Casa Amarela, no Recife. Inicialmente, utilizavam-se “as salas das igrejas, das agremiações esportivas, das associações de bairros” (BORBA, 1984, p. 47). O mobiliário era simples e fabricado pela prefeitura. As escolas públicas localizavam-se na área central, o que dificultava o acesso das populações mais afastadas. No início, foi priorizado o ensino das crianças. Por isso, aumentaram-se “não só as oportunidades de alfabetização de adultos como também da educação básica para crianças” (BARBOSA, 2007, p. 11), incluindo a arte e outras atividades num processo de envolvimento dos intelectuais dos setores médios com as classes populares.

O Nordeste apresentava uma conjuntura favorável a distintas ideias e ações na esfera econômica, política, educacional, social e cultural. Em tal conjuntura, o MCP movia interesses para a alfabetização de grande contingente de brasileiros, cujo direito de aprender ler e escrever fora reiteradamente negligenciado. Ficou patente o amadurecimento das experiências e reflexões a respeito de uma educação que precisava encontrar expressões concretas no processo de alfabetização (BEISIEGEL, 1982) dos adultos. Esse novo fazer educacional propunha, por parte dos alfabetizando, a possibilidade de serem sujeitos da própria história. Isso proporcionou formas de ensinar condizentes com a realidade em que viviam. Valorizou suas experiências em contraposição à educação tradicional e autoritária.

O MCP projetou-se nacionalmente, mas em medida menor que o CPC. Por ser vinculado ao poder público, perpetrava ações de maior complexidade quanto à alfabetização e à educação de base, o que tornava sua propagação mais morosa e intrincada. Porém, ambos foram os movimentos de cultura popular mais fecundos “em sugestões e criação de métodos e técnicas educacionais” (SÁ, 1979, p. 102) na época. Mas, como outras iniciativas populares, as ações deste movimento foram extintas após 1964.

O resultado da conscientização das classes populares preocupava as oligarquias, que enxergavam na alfabetização um risco a seus interesses dominantes. E essa foi uma questão realçada na *Pedagogia do oprimido*, cuja “relação entre a clareza política na leitura do mundo e os níveis de engajamento no processo de mobilização e de organização para a luta, para a defesa dos direitos, para a

reivindicação da justiça” (FREIRE, 2020a, p. 58) sempre moveu a ira e a reação enérgica dos opressores.

No auge da efervescência política e ideológica do período, seguiu-se a criação formal do Centro Popular de Cultura (CPC), em 1961, no Rio de Janeiro. O CPC agregava artistas relacionados ao teatro, à música, ao cinema, à literatura, às artes plásticas, etc. O primeiro CPC foi o resultado de uma série de debates entre alguns jovens intelectuais e artistas envolvidos com o Teatro Arena, no ano de 1959, quando este foi transferido de São Paulo para o Rio de Janeiro. Na sua esteira, outros CPCs, de 1962 ao início de 1964, foram impulsionados pela UNE em outras partes do país.

O objetivo principal destes centros era difundir a arte popular revolucionária. Tiveram papel relevante nessa empreitada o militante comunista Oduvaldo Viana Filho (1892-1972), o cineasta Leon Hirszman (1937-1987) e o sociólogo Carlos Estevam Martins (1934-2009). Este último, enquanto membro do ISEB, foi o primeiro diretor do CPC da UNE e um dos seus principais teóricos, cujas diretrizes foram estabelecidas na forma de um anteprojeto, em 1962. Mais tarde, outros artistas e intelectuais, como Ferreira Gullar (1930-2016) se agregaram ao Centro.

O CPC difundiu muitas ideias revolucionárias entre os estudantes. Segundo Berlinck (1984, p. 91) a inserção e o prestígio do CPC da UNE no ambiente estudantil foram expressivamente relevantes, pois “as teses que defendia (o nacionalismo, a reforma universitária, a reforma agrária, etc.) influenciaram profundamente toda uma geração que na época constituía o público de estudantes secundários e universitários” da sociedade brasileira.

Não é surpresa que muitas produções cepecistas assumissem um discurso político a favor dos preceitos nacionalistas que, em algum sentido, fomentavam as mobilizações da classe média. Para Ianni (1975, p. 14), no caso do fortalecimento “da cultura nacional, ocorrido em especial nas décadas de vinte a cinquenta, indica a criação de novas modalidades da consciência nacional”, o que acena, por exemplo, às ideias dos intelectuais isebianos e ao próprio entendimento de Paulo Freire sobre a realidade brasileira desse respectivo período. Desta forma, difundia-se as ideias destes intelectuais a um público cuja politização se dava pela atuação dos estudantes. A influência do PCB alçou o CPC da UNE ao centro da euforia nacionalista no início de 1960.

A noção de povo, com base na ideologia isebiana, foi bastante difundida por tais movimentos na época. No entanto, existia, por parte dos membros do CPC, algumas complicações em se fazerem entender pelas classes populares. O que, provavelmente, decorria de uma imagem distorcida, construída descontextualizadamente da realidade em que agiam. Os integrantes do CPC eram jovens, em geral, oriundos da classe média, e se deparavam com enormes dificuldades em se achegar efetivamente ao povo.

E, pelo fato de pertencerem a uma outra realidade, tinham que esforçar para promover, através da arte, a politização da realidade social que lhes parecia, no mínimo, alheia e distante dos seus objetivos enquanto classe intermediária. Por isso, aqueles CPCs que trabalhavam com o processo de alfabetização aplicavam os ensinamentos de Paulo Freire, ainda que atuassem com pouca profundidade e disposição na área educacional, como no processo de alfabetização.

O CPC intencionava inserir-se em entidades como as associações universitárias, camponesas e operárias. Teve grande importância “na vida cultural brasileira, o movimento universitário, cujo centro de irradiação” (GULLAR, 1983, p. 53) era a UNE, que atuou na organização de seminários, publicações e campanhas públicas para esclarecer a população e a própria massa estudantil. Ao atrair jovens intelectuais a favor da conscientização das classes populares, promovia-se, assim, uma cultura engajada. Nesse alinhamento, o teatro servia “à luta do povo, como instrumento de sua conscientização e meio de sua organização” (BERLINCK, 1984, p. 21). Essas mobilizações aguçavam os artistas e os intelectuais a se engajarem culturalmente com os anseios do povo.

Os CPCs compuseram um amplo movimento que confluiu vários intelectuais em direção às classes populares, num período de grande efervescência cultural. Quase sempre, eram autônomos e a maioria anuí a orientação da UNE, embora com algumas divergências. A proposta básica consistia em construir uma cultura nacionalista, popular e democrática. Ao cativar jovens intelectuais, tais centros “foram organizados por todo o país com o objetivo de desenvolver uma cultura engajada em prol de uma atitude conscientizadora junto às camadas populares (BARBOSA, 2007, p. 81), que existiam em grande número.

Vistas suas características e proposições, os membros do CPC elegeram, para si, a arte popular revolucionária, considerada de vanguarda. Dessa forma, tiveram importância singular na promoção da cultura popular. Esses artistas e

intelectuais, segundo o sociólogo francês e *expert* em questões políticas da América Latina, Daniel Pécaut (1935-), no seu livro *Intelectuais e a política no Brasil* (1990, p. 153), visavam a “atingir as massas e fazer da cultura um instrumento revolucionário”, que refletisse na transformação das classes populares. Não seria possível, nessa compreensão, “uma definição do artista em sua arte sem que antes se [definisse] como homem, como elemento da sociedade, como participante ativo em suas lutas” (GUARNIERE, 1984, p. 18) e interesses. Nesse caso, o artista se encontraria frente a uma escolha radical, que seria atuar decidida e conscientemente na composição do processo social ou tornar-se passivo diante das situações de alienação quase sempre.

Uma das marcas que discernia os artistas e intelectuais envolvidos com o CPC, ou outros movimentos populares, era o entendimento de “que toda e qualquer manifestação cultural só pode ser adequadamente compreendida quando colocada sob a luz de suas relações com a base material” (FÁVERO, 1983, p. 60) em que são construídos os processos culturais. Logo, por intermédio da consciência dos condicionamentos da atividade artística e cultural se podia concretizar um trabalho inovador e verdadeiramente livre em relação às camadas populares.

A partir desse percebimento, a ação do CPC remetia à questão da concepção de um saber congruente à alteração da consciência popular, sugerindo como única alternativa a via da experiência direta. Era essa caracterização que marcava a possibilidade de se efetivar a arte fundamentalmente libertadora. O CPC sustentou-se como instituição artística e cultural de viés popular revolucionário e, em razão disso, “não fosse possível à consciência o adiantar-se em relação ao ser social e converter-se, dentro de certa medida, em uma força modificadora do ser social, também não seriam exequíveis nem a arte revolucionária” (FÁVERO, 1983, p. 61) e tampouco o CPC, pelo menos, à maneira como foram assim efetivados.

A conjuntura nacional consistia em difícil processo de escalada das massas, o que exigiu a expansão desses centros por todo o país. Sendo um “órgão cultural do povo, não poderia surgir antes mesmo que o próprio povo tivesse se constituído em personagem histórico” (FÁVERO, 1983, p. 64), nem poderia atuar na organização das massas para o êxito de suas lutas sociais, sem que estas fossem instigadas em sua ação histórica. Em razão disso, tinha que ser resultado da própria decisão e da resistência do povo. O contexto desse tipo de movimento suscitava muitas reivindicações das classes populares, pois derivava das necessidades condicionantes da própria subsistência física. Isso conduzia às exigências

emergenciais, como assistência médica, sanitária e segurativa, a fim de alcançar o plano das aspirações políticas, sociais e culturais.

O CPC efetivava, em nível mais elevado e nacional, as ações das organizações culturais direcionadas às massas, emudecidas pelas elites dominantes. Na visão de Paulo Freire, pode-se dizer que “este modo de ação cultural, como ação histórica, se apresenta como instrumento de superação da própria cultura alienada e alienante” (FREIRE, 2019a, p. 247) imposta e conservada pela classe opressora.

Sua existência se configurou a partir da força modificadora da realidade social. Tanto na teoria quanto nas atividades “do CPC, havia, com toda certeza, uma grande dose de vanguardismo, com seu conseqüente dogmatismo” (PÉCAUT, 1990, p. 156) e dirigismo da classe média. Contudo, pode-se dizer que existia um didatismo revolucionário, que pesou muito sobre suas ações, quer se tratasse de teatro, cinema ou poesia, pois os artistas envolvidos privilegiaram mais a mensagem conscientizadora do que o aspecto estético das suas apresentações.

Esse tipo de entidade era composto por numerosos intelectuais e artistas, cuja pretensão era atingir as massas e fazer da cultura uma opção libertadora. Os pontos de vista assumidos em relação à arte popular, ou à arte em geral, não constituíam convicções estéticas propriamente ditas. Esse tipo de corporação representava a forma como uma parcela da classe média deu ênfase ao seu anseio de objeção, de participação e de vinculação às classes dominadas.

Pensou-se, por exemplo, na organização e na difusão do teatro político entre as classes populares. Essa iniciativa gozou de apoio de intelectuais ligados ao cinema, às artes plásticas e à filosofia. Após 1964, o CPC foi desativado “e muitas das questões que suscitou permaneceram sem respostas” (BERLINCK, 1984, p. 9) ou solução. As atividades que continuaram se restringiram a nível de pequenos grupos ou de uma ou outra pessoa.

Finalmente, pode-se concluir que o receio sobre os resultados dos programas de educação das massas, a partir da primeira metade de 1960, contribuiu para desencadear o golpe em 1964, quando a maioria desses programas foi extinta. A repressão violenta afetou diretamente as ações relacionadas aos interesses populares. A restrição imposta aos sindicatos, às universidades e a outros segmentos da sociedade civil desmantelou todos os movimentos de educação popular. Como estratégia política, o regime de exceção optou por silenciá-los, sobrepondo, então, o

Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), em clara oposição à educação libertadora idealizada por Paulo Freire.

Esta análise constituída até aqui foi fundamental para compreender como a repressão à educação e aos movimentos de cultura popular, nos anos de 1960, repercutiram na prática pedagógica de Paulo Freire. Ao mesmo tempo, é preciso considerar como esses movimentos populares dialogaram e aplicaram, simultaneamente, aquilo que estava sendo gestado para ser a pedagogia do oprimido. Em toda essa conjuntura, destacou-se o papel do Movimento de Educação de Base (MEB) que, apesar das limitações impostas pelas circunstâncias do golpe, conseguiu permanecer em atividade por mais tempo que os demais. Tal como o MCP e o CPC, o MEB atingiu um grande número de pessoas, em maior número nas regiões em situação de precariedade socioeconômica.

2.1 O Movimento de Educação de Base

Em sequência ao exposto acima, o rádio¹⁶ foi instrumento relevante na história da educação popular no Brasil. Durante a agitação política e cultural da década de 1920, que ocasionou mudanças importantes na sociedade brasileira, disseminaram-se as emissoras de rádio. A radiodifusão mostrou-se valioso meio de comunicação, encurtou distâncias e facilitou a centralização política, econômica e social. Isso permitiu minorar a influência das oligarquias regionais, mostrando-se um meio eficaz, por exemplo, na promoção das campanhas políticas. Por sua versatilidade, o rádio passou a ser um recurso de alto valor educativo, pois viabilizou difundir programas de alfabetização em grande escala e que, em regra, podia solucionar parte do problema educacional que afetava a maioria dos brasileiros.

Entre as décadas de 1930 e 1960, vários projetos de educação popular, oficiais e particulares usaram o rádio para o ensino e a integração nacional. Dentre as iniciativas mais relevantes, o “Movimento de Educação de Base (MEB) foi instituído oficialmente em 1961, mediante acordos entre a Conferência Nacional dos Bispos do

¹⁶ A primeira transmissão radiofônica ocorreu no dia 7 de Setembro de 1922, durante a festividade do centenário da independência do Brasil. A partir daí, a história do rádio educativo se mistura com a história geral da radiodifusão brasileira. A Rádio Sociedade do Rio de Janeiro foi a primeira estação de radiocomunicação, fundada por cientistas e intelectuais da Academia Brasileira de Ciências (ABC), em 20 de abril de 1923. O antropólogo Edgard Roquette-Pinto (1884-1954) foi o entusiasta da utilização do dispositivo na educação, para a divulgação científica e cultural para as regiões distantes e pobres.

Brasil (CNBB) e o governo federal” (SOUZA, 2013, p. 40). Teve o apoio de vários convênios, mas o principal foi o celebrado com o Ministério da Educação e Cultura e com o Ministério da Saúde. Independentemente de o MEB ter-se destacado, as escolas radiofônicas eram um tanto comuns na América Latina e no território nacional já àquela época.

A sua criação foi antecedida pelas atividades do Sistema Rádio-Educativo Nacional (SIRENA), do MEC. O meio principal de sua operacionalização foi o rádio, efeito das experiências reunidas pela Igreja a partir do Serviço de Assistência Rural (SAR) no Rio Grande do Norte, Diocese de Natal e do Sistema Rádio-Educativo de Sergipe (SIRESE), montado pela arquidiocese de Aracaju, em convênio com o SIRENA e outros órgãos governamentais, como o Departamento Nacional de Endemias Rurais (DNERu). Foram essas duas ações da Igreja as precursoras mais próximas do MEB.

Desempenharam importante papel nessas experiências os arcebispos de Aracaju, dom José Vicente Távora (1910-1970) e dom Eugênio Sales (1920-2012), da diocese de Natal. Dentre essas experiências, esse movimento foi o único a obter intensa inserção no meio rural, onde contribuiu para a sindicalização dos camponeses no começo de 1960. Nessa época, “55% da população do país ainda morava no campo, e o setor primário da economia ocupava 54% da mão de-de-obra” (CARVALHO, 2004, p. 139) nacional disponível.

Portanto, tinha-se consciência da necessidade de intervir na causa dos problemas sociais, econômicos e políticos nacionais, prioritariamente no Nordeste, onde a população vivia em situação de acentuada pobreza e de analfabetismo quase generalizados. Considerava-se esta uma região-problema e onde, em certas áreas, a atuação da Igreja se fazia de maneira progressista e reformadora, com o intuito de amenizar a miséria e as consequências do desenvolvimento industrial adensado na região Centro-Sul brasileira. O MEB progrediu “através da ação, mais envolvente e profunda, dos católicos progressistas e foi importante sobretudo para o desenvolvimento da educação de adultos no Nordeste” (BORBA, 1984, p. 54-55) e em outras regiões depauperadas da nação.

O referido movimento subsidiava as ações de inúmeras mobilizações voltadas para a divulgação da cultura popular, inclusive as que se relacionavam a organizações estudantis ou a outros organismos de natureza privada. A cultura popular foi habitualmente empregada, no começo de 1960, entre diferentes

categorias, como estudantes, intelectuais e militantes de esquerda. Além de que foi empregada nas igrejas, universidades, reuniões políticas e em outros espaços em que se discutia acerca das atribuições da educação e da cultura. Em síntese, estabeleceu-se a cultura popular como um projeto político, predispondo-se a retomar aquilo que se considerava a cultura autêntica do povo em oposição à cultura dominante, ideológica e elitista determinada pelas classes opressoras.

Relacionou-se o MEB à cultura popular, provavelmente, por causa daqueles que conheciam as discussões e as experiências ocorridas em alguns movimentos europeus, que sugeriam uma educação próxima desse tipo de cultura e da vida objetiva dos alunos. Dessa forma, a caracterização de cultura popular surgiu “no MEB a partir de um escopo filosófico e teórico do pensamento católico e de seu encontro com o culturalismo brasileiro que florescia no Instituto Brasileiro de Filosofia” (SOUZA, 2013, p. 30) a partir da metade de 1940. Entendia-se, pois, que a criação de uma escola deveria dar-se a partir da experiência local dos problemas e da compreensão da região de sua implantação, como de fato ocorreu, especialmente no Nordeste.

Seguindo essa mentalidade, o MEB foi desenhado como movimento de cultura popular com atribuições e metodologia próprias, cuja ação educativa dava-se em razão das comunidades de maior vulnerabilidade socioeconômica e educacional, caracterizando-se como uma das principais organizações de alfabetização de adultos, que correlacionava educação de base e educação popular. Esse tipo de escolarização viabilizou o direito ao voto, mas também resultou num mecanismo de permuta, trocas ou desavença entre trabalhadores e proprietários rurais. Em compensação, o proprietário da terra sentia-se mais confiante, pois a escola era da Igreja e o padre apoiava certa ordem nas comunidades, cumprindo a função de repelir os avanços dos comunistas em determinadas localidades.

Sendo os analfabetos impedidos de votar, podia-se deduzir “que um financiamento do governo para a elevação das massas rurais à condição de eleitores trouxesse alguma recompensa nas urnas” (KADT, 2007, p. 152), percepção que muito chamava a atenção de um populista como Jânio Quadros. De outro lado, diversos bispos foram atraídos pela obtenção de emissoras de rádio e sua utilização para propagação da fé católica.

Durante o ápice do populismo brasileiro ocorria uma crise de hegemonia política e de estímulo ao desenvolvimento econômico, mas, de outro lado,

mobilizações significativas na educação e na cultura popular ganhavam fôlego. O governo de Quadros, que fracassou no enfrentamento dos obstáculos institucionais e estruturais, foi considerado “mal-visto e perigoso para setores influentes das Forças Armadas, fortemente influenciadas pelos Estados Unidos” (KADT, 2007, p. 69) e pela elite reacionária nacional. Todavia, foi no seu governo, de apenas sete meses, que se assinou o convênio com a Igreja Católica para a criação do MEB, fato este que criou um clima oportuno para a posição antiimperialista da nova ideologia cristã.

A expressão nacional do MEB preservava sua unidade ao se basear num núcleo ideológico que possuía um direcionamento político e uma postura metodológica consolidados, em que os coordenadores e as equipes mais representativas se sustentavam sob consenso. Dessa forma, suas práticas se baseavam num plano assaz forte para sustentar a construção de um projeto cultural e educacional em escala nacional. Esse movimento representou algumas ações importantes por parte da Igreja em relação às classes populares.

Foi um fenômeno que, tanto no meio clerical quanto na sociedade, acolheu outros integrantes, como a “geração de jovens vindos da Ação Católica, principalmente de seus ramos estudantil e universitário” (FÁVERO, 2006, p. 51), que auxiliaram na criação e na liderança de muitos desses movimentos populares até aqui examinados. Aliás, a origem das escolas do MEB inseria-se numa realidade bastante abrangente, na qual a educação e a cultura popular eram assimiladas por diferentes mediadores, como a Igreja, estudantes, educadores populares, sindicatos e partidos políticos, buscando todos a superação do subdesenvolvimento nacional.

Era de se esperar que os manuais utilizados incorporassem “o conceito de classe, claramente articulado nessas lições através do confronto entre operário e camponês” (FÁVERO, 2006, p. 185), mas isso não se efetuiu. Nem impediu que o camponês definisse a sua identidade ou suscitasse demandas que ratificassem seus direitos à terra e ao trabalho. Nesse aspecto, expuseram-se à sociedade civil as razões que delinearam as ações do bispado brasileiro em relação ao homem do campo e ao ambiente rural, como parte do projeto cultural da Igreja que, a partir de várias frentes precisava conquistar novos fiéis e combater as supostas ameaças comunistas. Estes eram, para os católicos, “seus maiores concorrentes na arena política nacional. Além das diferenças ideológicas, ambos disputavam intensamente a filiação das massas proletárias” (CORDEIRO, 2008, p. 34) numa época em que as mobilizações de direita, na maior parte dos casos, diziam-se católicas.

O conceito de classe social não constava na teoria do MEB, mas dado o comprometimento dos cristãos progressistas com as questões sociopolíticas, assumiu-se certo compromisso com as causas do oprimido. Em consequência desta postura, sentiram-se as determinações da sociedade de classes e que o MEB falasse em luta de classes, mas sem assumi-la como plano de ação. Na percepção dos grupos de direita que contribuíram para o golpe de 1964, parecia clara a feição insurgente da ala progressista da Igreja, incluindo o MEB, apesar de, mesmo o clero progressista, ter perceptíveis divergências com a esquerda católica.

Compreendia-se a conscientização, nos anos de 1960, como “o primeiro passo na tarefa de libertação do homem brasileiro, ou seja, na tarefa revolucionária” (VAZ, 1968, p. 483) de fazer o oprimido autolibertar-se; por isso considerava necessária a educação e a alfabetização das camadas populares. A conscientização concernia à própria educação, visto que servia para a tomada de “consciência do que é (consciência de si), do que são os outros (comunicação entre sujeitos) e do que é o mundo (coisa intencionada)” (CUNHA; GÓES, 1985, p. 28), assim como entendia Paulo Freire.

Foi a conscientização que fez surgir o enfoque ideológico da educação de base e da cultura popular (e vice-versa). Ela requeria uma ideologia para sua ação política, que era uma ação a ser realizada com a coparticipação de todos aqueles que buscavam promover as populações exploradas, cuja participação devia ser consciente e efetiva na transformação da própria realidade. Por isso, no MEB, as reformas agrária, sindical e política “foram temas tratados articuladamente e atrelados ao discurso da mobilização e participação popular” (SOUZA, 2013, p. 189) nos rumos da sociedade.

Com esse propósito, concebeu-se o conceito de conscientização no MEB e noutras mobilizações de educação e cultura popular, como no sistema de alfabetização Paulo Freire, que conseguiu “forte impulsão, embora no momento em que foi reprimido, em abril de 1964, fosse ainda caracterizado mais como empreendimento potencial do que efetivo, mais como promessa do que realização” (KADT, 2007, p. 130), mesmo após o feito de Angicos. Contudo, esse sistema se estabeleceu inerente à consciência das circunstâncias sociopolíticas e históricas brasileiras.

A consciência desenvolvida em perspectiva freiriana correspondia àquela admitida pelos fenomenólogos, para quem ela é constituída por intermédio da

interação com a realidade objetiva, com o mundo. Nesse aspecto, para Paulo Freire, era importante “entender o papel da consciência na história desvencilhada de qualquer distorção que ora exacerba sua importância, ora a anula ou a nega” (FREIRE, 2020a, p. 139-140) enquanto possibilidade de os seres humanos apreenderem a concreticidade do mundo e sua consequente transformação.

Temas como cultura e cultura popular foram os mais desenvolvidos pelos movimentos de educação e cultura popular do começo da década de 1960. Teve grande repercussão a produção de Lima Vaz¹⁷ (1921-2002), assumida mais especificamente pela Ação Popular (AP) e pelo MEB, que propiciava apoio logístico para a atuação da AP no movimento de sindicalização rural. Para esse pensador, segundo afirmou Paiva (2000, p. 88), “a consciência não apenas define o homem como fundamenta a História” e, conseqüentemente, a experiência humana enquanto ação transformadora do próprio homem.

Mesmo antes da efetivação do MEB, as conflagrações agrárias e as atividades do PCB fizeram com que a CNBB, ainda nos anos 1950, expusesse “um plano de emergência que enfatizava a necessidade urgente de envolvimento da Igreja Católica na organização camponesa por meio do movimento de sindicalização” (SOUZA, 2013, p. 181) rural. Apesar de não ter havido muitos contatos diretos de Lima Vaz com o MEB, foi expressiva sua influência na formação dos seus agentes e de muitos intelectuais brasileiros.

O diálogo compunha os “temas presentes em quase todos os momentos de educação popular no período, principalmente no MEB e no grupo que iniciara o trabalho com Paulo Freire” (FÁVERO, 2006, p. 209). Acontecia grande efervescência ideológica e abundantes debates sobre a consciência nacional, cultura e ideologia. E o MEB era a única entidade de educação e de cultura popular que ainda resistia ao golpe, provavelmente em virtude do convênio firmado com a União, com vigência de

¹⁷ Henrique Cláudio de Lima Vaz foi um padre jesuíta, professor da UFMG, filósofo e humanista brasileiro. Nasceu em Ouro Preto, em 1921, e faleceu em Belo Horizonte, em 2002. Foi um pensador contemporâneo de Paulo Freire. Sua inserção filosófica estendeu-se por toda a filosofia ocidental. Dentre seus autores de referência constaram Tomás de Aquino (1225-1274) e Hegel (1770-1831). Também estudou Kant (1724-1804) e chegou a Marx (1818-1883). Foi um pensador importante nos conturbados anos de 1960 no Brasil. Tal conjuntura da “vida brasileira fizeram-no compreender as urgências da política e impuseram-lhe a tarefa de uma leitura crítica e cristã do pensamento marxiano” (SANTOS, 2022, p. 1). Entendia que a juventude católica não deveria abnegar a fé em razão da política, mas deveria testemunhá-la na própria atividade política. Trabalhou com a Juventude Universitária Católica (JUC) e com o Movimento de Educação de Base (MEB). Numa época confusa como a década de 60, seus trabalhos impactaram profundamente a geração cristã daquele período, que ressentia a forma alienada como a Igreja se colocava ante as vicissitudes políticas e culturais do seu tempo.

1961 a 1965, e pelo fato de ser um movimento da Igreja, fazendo com que fosse o mais longo dentre todos os demais.

Em virtude de sua capacidade hierárquica, a Igreja era “capaz de oferecer resistência e tornar-se aos poucos o principal foco de oposição legal” (CARVALHO, 2004, p. 165) ao autoritarismo. A partir de 1964, os movimentos de cultura popular e o Brasil foram afetados como um todo. O golpe rompeu a perspectiva de conscientização e “aguçou o controle ideológico da hierarquia [da Igreja] sobre o MEB, o sindicalismo rural, a Ação Católica” (FÁVERO, 2006, p. 94) que, realmente, resultou em acusações e arbitrariedades policiais por parte do governo e dos grupos de direita. Daí em diante, reformulou seus conteúdos, dando maior destaque à catequização e à instrução religiosa propriamente dita. Isso levou ao distanciamento de outros movimentos populares e a não mais enfatizar a conscientização na educação popular.

O MEB sofreu, sobretudo na educação e na ação sindical forte pressão entre as questões pedagógicas e as exigências políticas da situação, pois sua atividade educativa partia do meio cultural dos educandos. Esforçava-se para buscar a medida adequada para poder interferir nas diversas áreas, principalmente no sentido de adequar a linguagem à realidade da população local, a fim de “evitar, de um lado, colocar-se atrás do movimento social e, de outro, violentá-lo” (FÁVERO, 2006, p. 110) de cima para baixo.

Não obstante, um único aspecto não é suficiente para justificar o esfacelamento do MEB, é preciso considerar, simultaneamente, os contratempos políticos, ideológicos e financeiros. Houve, nas mesmas circunstâncias, a interrupção de várias atividades da Ação Católica. Tanto a crise do MEB quanto desta última e, em especial da Juventude Universitária Católica (JUC), implicou crescente tensão entre a Igreja e o Estado, principalmente após 1968. Contudo, no marco cronológico “entre o início da década de 1960, com o tumultuoso ano de 1964 até o movimentado ano de 1968 [...], figuraram, na cena brasileira, importantes movimentos voltados à cultura popular” (SOUZA, 2013, p. 29) tanto em relação a sua compreensão quanto a sua difusão.

O MEB também recebeu críticas, porque o atendimento pedagógico prestado, por si só, não constituía garantia de bons resultados. Para se poder verificar com precisão se houve êxito nas atividades realizadas, Emanuel de Kadt, em *Católicos radicais no Brasil* (2007, p. 158), afirmou não haver “dados disponíveis para

uma avaliação confiável da eficácia do MEB na promoção da alfabetização”. Provavelmente, havia inconsistências nos relatórios e, a bem da verdade, nenhum dos integrantes podia atestar a veracidade dos fatos disseminados por seus agentes. Ainda que não se tenha dúvida da ponderação dos envolvidos, é difícil não supor que governo e Igreja não visassem aumentar o número de eleitores ou de favorecer as ações evangelizadoras. Vale frisar que o MEB mantinha seus objetivos religiosos e catequéticos, ainda que, às vezes, isso não fosse exteriorizado de forma clara.

Seu programa mostrava-se mais ambíguo por efeito de seus laços com a Igreja. O MEB era “ele próprio uma contradição, na Igreja (bispos e leigos) e na sociedade (Igreja e Estado)” (FÁVERO, 2006, p. 8) atuando de maneira coparticipativa. Outro elemento contraditório expressava-se na agregação de suas equipes, constituídas por membros de classe média, como nos CPCs, que atuavam com o escopo de favorecer seu projeto político, para que fosse admitido e reconhecido pelas camadas populares rurais, favorecendo sua ascensão sociopolítica. No entanto, isso não parecia impossibilitar, pelo menos da parte dos leigos arregimentados em seus quadros, viabilizar ao povo fazer-se sujeito da sua própria história.

2.2 Paulo Freire e a conjuntura sociopolítica: o problema do pauperismo pernambucano

Em vista de compreender Paulo Freire como sujeito histórico sob as indicações da História dos Intelectuais, é preciso explorar a conjuntura sociopolítica de sua época. Por isso, a visão geral que o primeiro capítulo ofereceu sobre a realidade brasileira, agora é sequenciada pela conjuntura sociopolítica internalizada no contexto histórico regional do referido educador. A realidade brasileira, antes vista em perspectiva ampla, precisou diminuir o foco para, desta forma, visualizar as intercorrências regionais e locais na vida e na obra deste educador.

A fim de relacionar tais circunstâncias ao contexto histórico precedente à atualidade de Paulo Freire, mostrou-se legítimo realçar que Pernambuco, mais especificamente na década de 1920, era majoritariamente rural e controlado pelo poder oligárquico ou coronelista. Era um estado constituído por um povo moralista e

religioso¹⁸, cujo poder político se compartia entre senhores e a oligarquia rural. Mas, no decorrer desse mesmo período, houve intensa movimentação intelectual no Estado (e no país), que expectava o desejo de renovação e de modernização. Em sequência, por efeito da “Revolução de 30, aparentemente grandes mudanças ocorreram no sistema educacional” (ARAÚJO, 2002, p. 161) e no contexto sociopolítico nordestino.

Na nova conjuntura nacional, buscava-se, de algum modo racional, elucidar o fenômeno da miséria evidente na realidade brasileira. Além das causas naturais, dava-se conta de que tal situação era provocada por fatores econômicos, políticos, sociais, educacionais e culturais. Em *Geografia da fome*¹⁹ (1948), para Josué de Castro (1908-1973), esse fenômeno tão evidente e corrente não poderia ser traduzido como mera obra do acaso. Questão essa semelhantemente assimilada por Fanon (1968, p. 76) ao dizer que as “massas lutam contra a mesma miséria, debatem-se com os mesmos gestos e desenham com seus estômagos encolhidos o que se pôde chamar de geografia da fome”, da miséria, da exploração e da opressão.

Tal episódio de recorrentes privações parecia mesmo “*condicionado às mesmas leis gerais que regulam as outras manifestações sociais de nossa cultura*” [itálicos originais] (CASTRO, 1948, p. 14), como era o caso do analfabetismo ou da disseminação de enfermidades em uma população que, em geral, desconhecia suas reais causas. Isso fazia com que o analfabetismo e a fome fossem constantes na vida do povo brasileiro ao longo dos séculos. Apesar de sua representatividade nos mais diferentes aspectos, suas causas e implicações não são homogêneas. Muitas são as maneiras de senti-la, de explicá-la, de representá-la ou de perpetuá-la.

Em razão disso, passou a constar uma historicidade da miséria a partir de suas diferentes manifestações, como a avultada “malvadez das estruturas socioeconômicas do país, que ganham cores mais fortes no Nordeste brasileiro, a dor, a fome, a indiferença dos poderosos” (FREIRE, 2020a, p. 35), que faz tudo isso ser um fenômeno chocante. Região esta em que se convivia com o recrudescimento da

¹⁸ Esse foi o entendimento de Cristina Araújo, em seu livro *A Escola Nova em Pernambuco* (2002, p. 17), em que a autora sinalizou uma “estranheza no encontro desses dois polos [o conservadorismo e as inovações da Escola Nova/modernização], à primeira vista, contraditórios, sem nexos (perceptível)”, mas que não deixa de fazer sentido quando tomados como fatores integrantes da conjuntura sociopolítica vivenciada por Paulo Freire em seu Estado natal. O respectivo juízo de valor feito por Araújo não exclui nem impede a visão de povo que Paulo Freire tanto defendeu, até mesmo contra uma elite moralista e religiosa (assistencialista). Isso quer dizer que a contradição que marca as relações das elites para com as classes populares pode ter muitas variáveis, além daquela visão tradicionalmente defendida por autores de viés marxista.

¹⁹ De acordo com Ana Maria Araújo Freire, esse “livro mais importante, mundialmente conhecido, de Josué de Castro se chama *Geografia da fome*. Chocante pelo realismo, retrata o quadro de fome e a luta pela sobrevivência das populações proibidas de a terem do Nordeste brasileiro” (FREIRE, A., 2020a, 306).

depauperação, em que se viam “meninos barrigudos, comidos de vermes, mulheres desdentadas, aos trinta anos parecendo velhas alquebradas, homens gastos, populações diminuindo de porte” (*Id.*, p. 132), doenças oportunistas e cenas de violência explícitas, onde mais da metade da população citadina era favelada.

As circunstâncias da miséria não significavam somente a precariedade de moradia, de alimentação e de educação. Era uma miséria de proporções gerais e profundas. Por isso, a constatação de Nogueira (2019c., p. 17) se faz tão pertinente, ao dizer que a leitura feita por Paulo Freire “da realidade é geográfica, é política, é estética, é ortopédica, é psicossociológica, é filosófica e é afetiva (ele mesmo usa o termo otimista)”, o que, deveras, era triste, aniquiladora e negadora do *ser mais*. Essa foi uma ocorrência que marcou a realidade social, política e educacional nordestina nos anos 1930 até o início da década de 1960, mais decididamente 1964.

A historicidade das práticas, dos discursos e das consequências da miséria seguem, nesta abordagem, a perspectiva da História dos Intelectuais. Disso se entendeu que toda uma gama de infortúnios tornava o homem dessa localidade presa fácil da opressão, do mesmo modo que nas regiões canavieiras e nos “latifúndios imensos, sem produzir e sem gente, de propriedade de uma só família” (FREIRE, A., 2020a, p. 308), que controlava política e economicamente a região. Pagavam-se salários miseráveis e a miséria era mantida como forma de opressão permanente.

Além do trabalho mal remunerado, o sistema do barracão obrigava o trabalhador a comprar exclusivamente no armazém da fazenda. Praticavam-se preços abusivos, fazendo com que os trabalhadores acumulassem dívidas impagáveis, ficassem alienados e aprisionados, por tempo indefinido, nas localidades onde trabalhavam. O saldo devedor os obrigava “a viver sempre devendo, sem saldar jamais seus modestos compromissos, contraídos à força da necessidade de viver” (CASTRO, 1968, p. 72), ainda que em condições seriamente precárias.

Numa região em que mais da metade da população era analfabeta, pouco se podia fazer para que outros rumos fossem tomados pelas novas gerações. Ante a dimensão da desigualdade regional e nacional, o Nordeste havia sido considerado o grande entrave do desenvolvimento, porque concentrava graves problemas sociais. Sempre foi uma parte do Brasil conhecida como a zona das secas, que, desde o período colonial fazia

convergir para a região, no momento da crise, as atenções e as verbas dos governos; ora como área dos grandes canaviais que [enriqueciam] meia dúzia em detrimento da maioria da população; ora como área essencialmente subdesenvolvida devido à baixa renda *per capita* dos seus habitantes ou, então, como a região das revoluções libertárias... (ANDRADE, 1980, p. 9).

O nordestino, devido à sua carência alimentar, era tido como fraco, doente, incapaz e destinado, em muitos dos casos, a perecer entre a primeira e a segunda infância, com um rendimento no trabalho considerado ineficiente. Era associado a uma média de saúde muito baixa e suscetível a enfermidades como a tuberculose, as verminoses, as infecções, etc. Vivia pouco. Sofria muito. Tinha quase ou nenhuma utilidade para a nação. Em suma, representava ônus para o progresso por ora implacável e discrepante.

Tal temática é singularmente complexa, pois a sociedade que conferiu sentido ao legado de Paulo Freire, por outro lado, fomentou a desigualdade, que se multiplicava nos segmentos “econômico, político, social, cultural, educacional” (KOHAN, 2019, p. 82) e mesmo agrário. Essa grande extensão do território brasileiro apresentava duas faces, de um lado, o retardo econômico, sequenciado pelas exigências sociais, como a miséria e o reacionarismo autoritário da cultura latifundiária. E, de outra perspectiva, podia-se visualizar a fecundidade de um povo culturalmente autêntico e diversificado. Como resultado, o Nordeste, considerando suas peculiaridades históricas e naturais, foi um viveiro de experiências políticas, contestatórias, pedagógicas e culturais.

Muitos intelectuais brasileiros, em se tratando da questão subsequente, até a primeira metade do século XX, foram influenciados por teorias deterministas. Tal visão corroborou a ideia de que alguns, ainda que com certa ingenuidade, vinculassem os problemas nordestinos ao clima e à raça. Isso determinava o Brasil à decadência quase que disseminada, geralmente imputada à noção de um clima hostil e de um mestiçamento racial degenerativo, com claro prejuízo à reputação do índio e do negro. Este último era, de fato, o real detrator de sua raça e, conseqüentemente, da sociedade brasileira. Nessa esteira, pode-se referenciar Antônio Carneiro Leão (1887-1966), que considerava necessário o melhoramento da raça brasileira, visto que sua recorrente percepção eugênica (ARAÚJO, 2002) consta claramente em seus livros. Podia-se visualizar, de maneira geral, uma aversão à

a figura de um brasileiro doente e indolente, apático e degenerado, perdido na imensidão do território nacional – Jeca Tatu, em cuja representação era, muitas vezes, espécie de exorcismo de angústias alimentadas por doutrinas deterministas que, postulando efeitos nocivos do meio ambiente ou da raça, tornariam infundadas as esperanças de progresso para o Brasil, país de mestiços sob o trópico. Esperava-se superar o Jeca Tatu no trabalhador produtivo, tarefa da educação, concebida deterministicamente, como alteração do meio ambiente (CARVALHO, 1997, 121).

Esses mesmos preceitos eugenistas, apesar de afirmarem que a mestiçagem era algo negativo, de forma contraditória, defendiam a miscigenação com os imigrantes brancos, a fim de vencer o que se supunha como atraso da sociedade brasileira. A pobreza e a degradação moral, para muitos intelectuais da época, deveriam ser imputadas à mistura da população pobre que habitava favelas, cortiços, mucambos, etc. Entretanto, isso não quer dizer que todos os intelectuais do século XIX e do XX defendessem essa ideia tão descabida e sem qualquer razoabilidade fidedigna.

No tocante à questão do subdesenvolvimento, a cidade do Recife, originalmente uma cidade portuária, tornou-se a capital do Nordeste esfarrapado, com milhões de habitantes desassistidos. De acordo com um inquérito sobre as questões alimentares, em 1932, ficou demonstrado que, ao menos na zona açucareira, a principal *causa mortis* era a fome. Podia-se constatar que somente “19% das famílias recenseadas consumiam leite e apenas 16% faziam uso de frutas” (CASTRO, 1948, p. 140) periodicamente, mesmo assim em quantias ínfimas. A taxa de analfabetos na capital pernambucana, segundo “Censo de 1940, averiguou-se que era de 32%; a população acima de 5 anos permanecia sem qualquer educação formal” (TEIXEIRA, 2016, p. 38) e, conseqüentemente, outras oportunizações de desenvolvimento.

O fato de o Recife contar com vultosa classe operária e inúmeras fábricas têxteis não foi suficiente para mudar a situação de miséria de grande parte de seus habitantes. Para Castro (1968), uma das causas eminentes da degradação humana nessa capital nordestina era a situação de miséria rural causada pela retrógrada cultura da cana de açúcar. Essa compreensão coaduna com as palavras de Vittoria (2011, p. 42), para quem

Recife está envolvida nos fatalismos provocados para assegurar aos governos que as pessoas não saibam, não tenham conhecimento. Está em todos os fatalismos programados, planejados, projetados, mas vive em outras ideias e movimentos: daqueles que querem aprender a aprender para sair dos fatalismos impostos. Recife está em Paulo Freire e Paulo Freire está em Recife.

Os mocambos, que constituíam um tipo de habitação miserável, construídos em terrenos baldios e alagados, “viriam a tornar-se o pivô de uma série de iniciativas dos poderes públicos e, por esta via, veículo de uma surda luta social, por onde vazaram as tensões e conflitos” (TEIXEIRA, 2016, p. 39), como ocorrido no governo de Agamenon Magalhães (1893-1952), interventor na vigência do Estado Novo. A história urbana do Recife foi marcada por violência e exclusão social; os mais pobres acabavam impelidos para as regiões inóspitas da metrópole. Havia muito os mocambos se somavam à paisagem metropolitana e, sempre, produziam desconforto e horror à miserabilidade, tão em evidência. A mocambaria representava a mais clara manifestação do desarranjo socioeconômico.

Este tipo de habitação de má qualidade e inóspita, descrita por Josué de Castro, no *Documentário do Nordeste* (1968), representava a urgência de solução para a questão social e habitacional. E foi diante dessa realidade que “Paulo Freire propôs, numa linguagem político-pedagógica absolutamente nova, progressista e renovadora para a época, que a educação de adultos das zonas dos mocambos” (FREIRE, A., 2020a, p. 327) precisaria ser radicada na consciência da realidade vivenciada pelos alfabetizandos, da qual deveriam originar as propostas dos conteúdos a serem ministrados (debatidos, discutidos, pensados, problematizados).

A pobreza nos idos de 1940 persistia de forma vigorosa na sociedade brasileira. E a difícil situação que viviam os trabalhadores sem terra do Nordeste, agravada principalmente a partir da década 1950, fazia com que a massa camponesa obstasse a possibilidade de solucionar o problema agrário regional via colonização e fixação no meio rural. A emigração crescente conferia vigor à imagem do sertanejo, que não tinha outra alternativa a não ser sua retirada, na maioria das vezes, para a cidade, em especial para o Recife. A função de cidade-núcleo proporcionava a esta “uma série de elementos condicionantes de seu crescimento” (TEIXEIRA, 2016, p. 35) populacional desordenado e problemático.

Isso deslocava as mazelas da zona rural para o âmbito urbano já afetado por intensos conflitos sociais. Nas periferias, a miséria se alastrava como violência cotidiana, demonstrando a fragilidade na sociedade que se modernizava. A ordem social instaurada privilegiava o urbano e, como consequência, constituía uma ordenação política e social diversa, que gerava novas demandas profissionais. Nesse ínterim, a Escola Nova, à primeira vista “urbana, democrática, arreligiosa, liberal,

científica, vanguardista, centrada na criança” (ARAÚJO, 2002, p. 17) dava o tom da modernidade, especialmente a partir do pensamento de Carneiro Leão, então representante da elite recifense.

O desenvolvimento inconsequente que fomentava a desigualdade social intensificou-se nos anos de 1950, quando quase metade da população era analfabeta; a fome era endêmica e tratada com políticas públicas pontuais pouco exitosas. As secas tinham características discriminatórias. Existia, ainda, a concentração fundiária por todo o país. As famílias pobres, que cultivavam pequenas propriedades, não conseguiam guardar alimentos suficientes no período de chuvas para resistir à fome durante as épocas de seca. A seca de 1958, que assolou a região, testemunhou que o país ainda guardava a expressão da miséria e da fome. A industrialização, mesmo nas capitais, não se mostrava suficiente para efetivar as transformações urbanas e sociais que pudessem, de fato, eliminar as causas das complicações sociais.

A luta contra a estrutura fundiária, seguida dos projetos de industrialização, foram algumas das direções desenvolvimentistas trilhadas na realidade brasileira. Nesse processo, “parcelas crescentes da população viam seus modos de vida e sociabilidades alterados segundo os moldes urbanos-industriais” (TEIXEIRA, 2016, p. 17) em curso, o que, nem sempre, resultava em melhorias para as massas populares. O pós-guerra, de certo modo, ocasionou problemas novos, que doravante afligiriam a coletividade brasileira. De tal modo, o cenário global decorrente da guerra fria e a instabilidade política na América Latina não deixaram de acarretar problemas internos, ou mesmo a influência externa nos rumos da política nacional. Ainda assim, o desenvolvimento do país era assimilado como necessidade histórica da qual não se podia evadir, sob risco de se permanecer no subdesenvolvimento.

A compreensão do contexto histórico brasileiro, em especial o nordestino, demonstra que muitos problemas urbanos tiveram sua origem por falta de atenção às demandas das pessoas que habitavam o campo. Em razão das mudanças econômicas e da decadência da cultura açucareira, foram empurradas grandes levas de trabalhadores rurais para as zonas periféricas das cidades. Parte expressiva dessa população rural alcançava as cidades sem nenhum tipo de planejamento ou de condições de estas acondicionarem novos moradores. Recife, em especial, sempre acolhia um número excessivo de migrantes acossados pela “seca do sertão nordestino e os salários miseráveis das zonas das usinas” (CASTRO, 1948, p. 143) que os empurravam para situações igualmente desumanas.

Quando Recife possuía uma população de 400 mil habitantes, cerca de 165 mil habitavam os mocambos erguidos nos mangues e na periferia da verdadeira cidade. Era evidente que a situação dessa parcela da população mostrava-se inferior àquela dos moradores das 20.000 vivendas de melhor qualidade, de alvenaria ou de taipa, que compunham a cidade habitada por pessoas de maior renda. O êxodo rural crescia junto com os demais problemas urbanos, forçando a constituição de nova área habitada, suja de lama, delimitada pela fome e outros males. Era no “bairro dos mocambos, onde a maior parte da gente [vivia] da lama e na lama” (MONTENEGRO, 1968, p. 8) fétida e contaminada.

A superpopulação das zonas periféricas externava, sem filtros, suas misérias e práticas desumanas. O contexto habitado pela pobreza não era tão somente aquele da experiência individual, mas familiar e social. Era, além de tudo, uma ocorrência conjuntural e estrutural, ou seja, uma experiência de padecimento coletivo. Em tal caso, “família e escola, completamente subjugadas ao contexto maior da sociedade global, nada [podiam] fazer a não ser reproduzir a ideologia autoritária” (FREIRE, 2020a, p. 31) de uma opressão socialmente normalizada, que se recriava de geração em geração.

Muitas das cidades litorâneas possuíam habitações precárias. No Recife, nos mangues do Capiberibe, havia uma verdadeira cidade de mocambos, que se expandia após cada seca, quando outros casebres eram erguidos no charco pelas novas levas de retirantes. Castro (1968, p. 26) definiu tal realidade da seguinte forma:

Os mangues do Capiberibe são o paraíso do caranguejo. Se a terra foi feita pro homem, com tudo para bem servi-lo, também o mangue foi feito especialmente pro caranguejo. Tudo aí, é, foi ou está para ser caranguejo, inclusive a lama e o homem que vive nela. A lama misturada com urina, excremento e outros resíduos que a maré traz, quando ainda não é caranguejo, vai ser. O caranguejo nasce nela, vive dela. Cresce comendo lama, engordando com as porcarias dela, fazendo com lama a carinha branca de suas patas e a geléia esverdeada de suas vísceras pegajosas.

A maior parcela dos flagelados, no entanto, não se adaptava a esse modo de vida. Viam-se vencidos pela carência, pela continuidade do suplício da fome do sertão e dos canaviais, seguida de outras mazelas recorrentes das grandes metrópoles. À borda dos alagados e dos mangues, em explícita exclusão social, ficavam preteridos os despossuídos e desassistidos de todas as condições de sobrevivência, principalmente aqueles que foram deserdados na própria terra. O

segregamento dos posseiros caracterizava apenas um dos elementos de mudança que sucedia no campo e, conseqüentemente, alterava o curso das cidades brasileiras. Muitos desses indivíduos não eram integrados à demanda de trabalho urbano, ocasionando mais desemprego e subemprego, aumento da miséria e da violência nas cidades. Como expressou Sartre (1968, p. 12), a “fúria contida, que não se extravasa, anda à roda e destroça os próprios oprimidos” em suas próprias situações de penúria.

A cidade natal de Paulo Freire, a exemplo do que assinala Flávio W. Teixeira, em *O movimento e a linha* (2016), continha uma população expressivamente pobre²⁰. De acordo com esse autor, ainda no ano de 1950, o Censo indicava 35% de analfabetos na capital. Em escala estadual, apenas 5% das pessoas haviam concluído o ensino primário e uma minoria, correspondente a 1,5%, possuía o diploma de curso ginásial ou de ensino superior. Nesse mesmo ano, Pernambuco dispunha de não mais que 1550 classes de aula distribuídas em seu território (FREITAS; BICCAS, 2009).

No mesmo período, a taxa nacional de analfabetismo entre quem tinha 5 anos ou mais e entre 10 anos ou mais era de 57,2% (FERRARO, 2009). Porém, apesar da insuficiência de vagas, em decorrência de uma população crescente, não se pode contestar a difusão do ensino público no Brasil, que ocorria “concomitantemente com a expansão da produção industrial e com o aumento da população urbana” (TIBALLI, 1998, p. 85-86) na primeira metade do século XX.

No entanto, a mortalidade infantil no Nordeste era de acentuada gravidade, principalmente em comparação às demais capitais em mesmo período. No decênio de 1940 e 1950, cerca de 272 crianças, por mil habitantes, morriam antes de completar um ano de vida. Essa era a situação da população assujeitada a morar em mocambos, alagados e morros da capital pernambucana. Esse período marcou um lugar de destaque na história do Recife, época em que ganharam corpo os movimentos de transformação da cidade. Recife passou por grandes transformações, não sendo despropósito algum “dizer que, sob os mais diferentes aspectos, a cidade que se conhece hoje teve ali delineados seus traços mais característicos” (TEIXEIRA, 2016, p. 76) ainda persistentes.

²⁰ E não haveria como ser diferente, uma vez que o grande “afluxo aí observado premiou Recife com um colossal contingente desses despossuídos. Os anos 40 e 50 são aqueles em que melhor se percebe este fenômeno. Assim, se em 1920 o Censo apontava para uma população da ordem de 240 mil habitantes, em 1940, tais cálculos indicavam uma população próxima aos 350 mil hab., registrando um crescimento de algo como 46% para essas duas décadas. Entre 1940 e 1950, no entanto, o crescimento girou em torno de 50%, com o número de habitantes aproximando-se de 525 mil; esse ritmo de crescimento populacional praticamente se repete nos anos 50; já em 1960 a população do Recife estaria na casa das 800 mil pessoas” (TEIXEIRA, p. 40).

A alimentação escassa e precária da classe trabalhadora implicava alto índice de mortalidade e baixa expectativa de vida entre os mais pobres, que constituíam a maioria populacional. A nutrição “insuficiente, carencial e desarmônica, usada pelas classes operárias, na área urbana” (CASTRO, 1968, p. 75), consistia na causa primeira da alta taxa de mortalidade. O autor apontou, ainda, que a situação de pobreza condicionava a fome coletiva e seguida. No Recife, conforme dados de 1932, a taxa de mortalidade era de 27,9 por mil habitantes. Tal realidade tinha raízes na miséria comunitária, que repercutia em elevado número de doenças e de mortes decorrentes da fome, que era um fenômeno social altamente generalizado e fatal.

Doenças como a tuberculose, muitas vezes agravadas por uma alimentação insuficiente, indicavam o maior percentual de mortes na cidade natal de Paulo Freire. Considerando o índice de mortalidade apenas dessa doença no Brasil, as capitais nordestinas, no ano de 1939, posicionavam-se nos índices mais altos. Em Recife, ocorria a nefasta marca de 359 óbitos por 100.000 habitantes, número bem acima da regularidade brasileira de 250 mortes pelo mesmo número de habitantes. A dimensão da “mortalidade global e a verificação de que mais de 50% dos óbitos nesta área se [verificavam] antes dos 30 anos de idade, vem completar o quadro sombrio da evolução demográfica do Nordeste” (CASTRO, 1948, p. 172) empobrecido pelos latifúndios, pela monocultura, pelas secas e pelas retiradas.

Homens e mulheres empobrecidos sofriam cruelmente as investidas da fome, principalmente as crianças, que tinham o corpo mirrado e a barriga inchada devido à carência de proteínas. Doenças como as síndromes diarreicas açodavam as condições “física e moral dos pobres flagelados e [dificultavam] ao extremo a higiene coletiva dos campos de concentração, onde [eram] agrupadas pelos poderes públicos as grandes massas de retirantes” (CASTRO, 1948, p. 247), que nada mais possuíam além de seus suspiros exangues entregues a uma mortificação coletiva entre pobres e oprimidos.

As condições ambientais e a morte prevalecente provocavam uma exalação fétida em suas pequenas vítimas, já quase vencidas pela fatalidade da miséria cotidiana. Era recorrente o convívio com a cegueira, o tifo e outras patologias que minimizavam, permanentemente, a vida dos sertanejos. O fato de Recife ser uma metrópole representativa das maiores populações da região, ela, no entanto, figurava como exemplo da fome que flagelava a zona litorânea. Enquanto abrigava uma população de 700 mil habitantes, cerca de 230 mil pessoas moravam, precariamente,

nos mocambos, onde o caranguejo se constituía como “um dos mais importantes alimentos para as camadas mais pobres da população dessas áreas” (FREIRE, A., 2020a, p. 306) marginais.

A origem e o agravamento desse problema, predominantemente, decorriam das levas de retirantes da Zona da Mata e do Sertão. Respeito à década de 1940, acredita-se que 76% do crescimento populacional verificado no Recife resultou da migração; deste total, 38% provinham da Zona da Mata (TEIXEIRA, 2016). Não conseguindo estabelecer-se dignamente na metrópole, a única opção era a marginalização, que, antes de ser uma escolha, indicava o imperativo da própria subsistência cotidiana. Para resistir à escassez de comida e de moradia, sobrava aos moradores (marginalizados) recifenses a alimentação proveniente diretamente da natureza, às vezes tendo os crustáceos como a única fonte proteica contra a inanição.

A monocultura da cana, que ocupava grande parte dos terrenos agricultáveis de Pernambuco, delimitava a oferta de alimentos essenciais, incluindo os camponeses. No seguimento canavieiro, que se estendia do plantio à implantação das usinas, prevaleceu, na região Nordeste, a prática da monocultura. Com a produção voltada para o mercado externo, essa prática culminava com o depauperamento da policultura, indispensável para uma base alimentar diversificada e adequada aos costumes culinários da população local.

Naquela época, os rios já sofriam com os despejos urbanos, a má utilização e a destruição causada pelas usinas. A gravidade da situação fazia com que o meio ambiente e os recursos alimentares fossem escasseados pela fúria destrutiva desses empreendimentos. Os rejeitos ou “dejetos de suas engrenagens, com os resíduos de fabricação do açúcar despejados nestes rios” (CASTRO, 1948, p. 150-151) causavam danos aterradores, matando tudo quanto era vida, os peixes e demais alternativas de subsistência das comunidades ribeirinhas.

No mesmo sentido, é preciso recobrar as mazelas derivadas do desmatamento da mata atlântica que, até então, “é zona de plantação de canaviais seguindo a tradição portuguesa que fez aí sua maior fonte de riqueza no século XVI” (FREIRE, A., 2020a, p. 289), ao custo do empobrecimento da terra e exaurimento da base alimentar das suas populações tradicionais. Num contexto de miséria e extenuada a última esperança, como alternativa de subsistência, os flagelados se retiravam com o intuito de deixar para trás o suplício de suas vidas no chão em que não pisavam mais. Em se tratando das consequências diretas da monocultura da

cana, ou da industrialização do açúcar, o que se apresentava de mais grave era a destruição do que havia de proveitoso para a subsistência regional, como as riquezas da fauna, da flora e do próprio solo, que a cana avariava de forma intensa.

Era num dos piores cenários de violência contra a classe pobre que ocorria, portanto, o terrível êxodo em direção às grandes cidades. Com suas esperanças e reservas alimentares despendidas, principiavam os sertanejos a difícil e cruel retirada, sem água e sem alimentos. Seguindo pelas estradas escaldantes e pedregosas, ondulavam as infindáveis filas dos retirantes, parecidas com uma centopeia humana aproximando-se de um trágico destino. Nessas condições, sucumbindo de fome aguda ou evadindo esfomeados, homens, mulheres e crianças fugiam da morte que os aniquilava na terra flagelada pela seca. As cenas do posseiro anêmico e de barriga inchada caracterizavam uma realidade de “epidemias de fome global, quantitativa e qualitativa, alcançando com incrível violência os limites extremos da desnutrição e da inanição aguda e atingindo indistintamente a todos, ricos e pobres...” (CASTRO, 1948, p. 179), e seus animais.

A fome se manifestava pela magreza horripilante, estampando as faces chupadas dos famintos cadavéricos, definhados, com os olhos encravados “dentro de órbitas fundas, as bochechas sumidas e as ossaturas desenhadas em alto relevo por baixo da pele adelgada e enegrecida” (CASTRO, 1948, p. 245) pela vida que se apagava em longos dias ensolarados e empoeirados. Situação esta, com tal característica, descrita por Paulo Freire em *Cartas a Cristina* (2019c), considerando que sua fome era uma fome compartilhada entre milhões de brasileiros e brasileiras. Entretanto, não eram unicamente as figuras esqueléticas e degeneradas fisicamente, eram todos seres humanos vitimados pelas carências específicas estampadas em uma trágica variedade de sofrimentos. Foi nessa conjuntura que, como afirmou o referido educador, encontravam-se os mais distantes motivos de sua radicalidade.

O cenário de opressão e violência generalizado levou algumas regiões nordestinas a se depararem com dois tipos de reação: a do cangaceiro sanguinário e a do beato promesseiro. A crueldade da indigência diária era, certamente, forte o bastante para interferir na mentalidade das pessoas, seja em termos de violência explícita ou na forma de submissão a algum tipo de liderança messiânica. Tanto a figura de um quanto a de outro servia como forma de extrapassar as tensões cotidianas, moldadas pela miséria. Em vista dessa ocorrência, parafraseando Sartre

(1968), é possível inferir que os oprimidos se resguardam da fúria do opressor apegando-se à alienação religiosa, como no caso descrito a seguir.

Nesse quadro, indivíduos cruentos como Virgulino Ferreira da Silva (1897-1969), vulgo Lampião, tornaram-se uma espécie de justiceiro popular. Tal ambiente produzia tanto cangaceiros quanto beatos. Para isso contribuíam, assim, as secas e as fomes recorrentes, constituindo as condições propícias ao cangaceiro e ao beato fanático para agirem conforme seus próprios códigos de conduta, à maneira como agiu Antônio Vicente Mendes Maciel (1830-1897), mais conhecido como Antônio Conselheiro. Na maior parte dos casos, o que se via era “o uso desproporcionado e inadequado da força – da força física e da força mental – para lutar contra a calamidade e seus trágicos efeitos” (CASTRO, 1948, p. 270) espalhados por vastas áreas depauperadas deste país.

Dadas as circunstâncias específicas do Nordeste, os intelectuais e artistas regionais tiveram participação relevante no contexto histórico. O momento em questão carecia que eles, os políticos e os educadores, dirigissem-se ao povo, a fim de que incitassem as massas a agirem de forma revolucionária. No caso de Pernambuco, a transmutação do *status* de uma parcela das elites intelectuais ocorreu de modo *sui generis*, considerando que a miséria trazia uma consciência de urgência, ao mesmo tempo em que se fazia necessária uma tomada de posição reformista e revolucionária.

A situação humana do Nordeste, paralelamente às situações de miséria, fome e analfabetismo, chegou, no início de 1960, a sua fase mais crítica. Combalidos por causa da vida instável e desumana a que estavam sujeitados, os camponeses se movimentaram no sentido de construir nova alternativa política. Perceberam a importância e a legitimidade das ligas camponesas e da sindicalização rural, principalmente por causa da defesa da reforma agrária.

Assim, cada vez mais segmentos da sociedade se vinculavam a essa questão, inclusive a Igreja Católica, que entrou na concorrência pelo controle das massas, organizando sindicatos rurais, orientações e defesas dos camponeses nas lutas contra os grandes proprietários de terra. Nesse aspecto, ficou evidente que “tanta ênfase para a sindicalização dos trabalhadores do campo” (ANDRADE, 1980, p. 262), por parte de alguns religiosos, mostrava que, caso a Igreja persistisse a desdenhar os problemas terrenos, certamente, perderia o apoio no campo, onde estava a população sobre a qual exercia grande influência.

O contexto histórico em tela representava, naquela altura, uma espécie de campo aberto à ação evangelizadora com base numa teologia de viés social progressista. Muitos padres tornaram-se fomentadores da criação de sindicatos e de associações de camponeses. Na maior parte dos casos, contribuíam para fortalecer os direitos básicos das classes trabalhadoras. Bem assim, somou-se a essa causa a militância socialista, motivada pela consolidação da revolução cubana, encarregando de transformar antigos instigadores políticos em novas lideranças revolucionárias.

Diante disso, muitos camponeses tomaram ciência de sua força e, de modo mais consciente, passaram a exigir seus direitos, que incluíam a posse da terra. Ao suplantar o medo que tinham dos proprietários e de seus capatazes, aos poucos, vinculavam-se a políticos de esquerda e a lideranças católicas que reivindicavam, por exemplo, maior contrapartida pelos seus serviços prestados. Denunciar a injustiça tornou-se uma causa relevante aos católicos progressistas (teologia da libertação) e aos socialistas, visto que, em se tratando da promoção de mudanças no campo social, todos comungavam de sonhos semelhantes, principalmente Paulo Freire, para quem a “compreensão teórica da prática político-educativa, que, se progressista, não pode desconhecer [...] a leitura do mundo” (FREIRE, 2020a, p. 28) feita pelos populares politicamente organizados.

Ao se analisar a base da organização fundiária, percebe-se que muitas são as marcas que, ainda, remetem-se à monocultura da cana e às mazelas do colonialismo. Na primeira metade do século XX, já se alertava que as motivações da sua monocultura intempestiva, praticada em larga escala no Nordeste, destruía “quase que inteiramente o revestimento vivo, vegetal e animal da região, subvertendo por completo o equilíbrio ecológico da paisagem” (CASTRO, 1948, p. 114). Essa prática, por sua vez, constituía um problema bastante sério para as populações locais, visto que limitava o cultivo e a produção de alimentos básicos que pudessem suprir as necessidades regionais da população.

Foi nessa conjuntura contraditória, contrastante, que Paulo Freire consubstanciou suas ideias em práticas pedagógicas comprometidas com a causa dos oprimidos. Tendo nascido e convivido boa parte da sua vida com uma situação de pobreza, miséria e doenças generalizadas na população periférica do Recife, faz todo sentido inferir que tal realidade marcou, profundamente, sua pedagogia do oprimido. Inclusive, ele próprio queixava-se de não poder ir a um dentista, enquanto

via agravar sua saúde dentária. Ausências e carências que o faziam mudar a maneira de sorrir e alterar sua expressão facial (FREIRE, 2019c) publicamente.

Ao se dar conta de sua vivência num mundo estabelecido por poderosos²¹ e opressores, Paulo Freire foi-se constituindo como sujeito histórico nas próprias adversidades de seu tempo e meio. Como muitos outros oprimidos de sua localidade, teve que conceber alternativas de sobrevivência para, pelo menos de forma transitória, se pudesse suportar a pauperização advinda das condições históricas e sociais que infringiam a todos. Na prática, o que acontecia era que as condições materiais ou objetivas de sobrevivência eram sistematicamente negligenciadas em um território caracterizado pelas consequências da desigualdade, da exclusão e das mais variadas formas de opressão.

Portanto, a análise dessa conjuntura pareceu fundamental para se poder contextualizar as primeiras experiências intelectuais e pedagógicas desse educador nordestino. Ou seja, os posicionamentos teóricos, bem como suas práticas educativas encontraram, no seu próprio ambiente, as condições para a idealização da pedagogia do oprimido. Por isso, o desenvolvimento deste capítulo teve por objetivo demonstrar que tal concepção pedagógica foi resultado consecutivo da realidade objetiva e histórica na qual vivenciou e experienciou seu projeto de homem, contrapondo a quaisquer idealismos distanciados da vida e da concreticidade do mundo.

2.3 As primeiras experiências intelectuais e pedagógicas de Paulo Freire no Nordeste

Dada a importância de situar o autor em seu contexto existencial e histórico, em razão das convenções da História dos Intelectuais, esta continuação dispõe como intenção principal demonstrar como o legado de Paulo Freire não se originou de forma

²¹ Paulo Freire, em *Pedagogia do oprimido*, diz que a manipulação ocorre por toda sorte de mitos, entre os quais o fato de a burguesia fazer de si mesma um exemplo para as massas como possibilidade de sua ascendência. Para tanto, é necessário que estas assimilem sua palavra e, até mesmo, sua forma de pensar. Assim, o apoio conferido por parte “das massas populares à chamada ‘burguesia nacional’ para a defesa do duvidoso capital nacional foi um destes pactos, de que sempre resulta, cedo ou tarde, o esmagamento das massas” [aspas originais] (FREIRE, 2019a, p. 198-199). Nestes termos as ponderações de Paulo Freire se aproximam daquelas de Frantz Fanon, ao dizer que, no âmbito “da burguesia nacional dos países coloniais predomina o espírito de fruição. É que no plano psicológico ela se identifica com a burguesia ocidental, da qual sugou todos os ensinamentos. Segue a burguesia ocidental em seu lado negativo e decadente ter transposto as primeiras etapas de exploração e invenção que são em todo caso uma propriedade dessa burguesia ocidental” (FANON, 1968, p. 127) opressora.

inadvertida ou ao acaso. Por esse motivo, faz-se conveniente inferir que suas experiências, no campo intelectual e pedagógico, foram marcadas por propósitos condizentes com as condições históricas e sociais da realidade em que nasceu, viveu e evoluiu intelectualmente.

Tem-se a clara compreensão de que, considerando o autor e seu contexto histórico, muitas foram as marcas deixadas respectivamente por Paulo Freire e as instituições nas quais atuou, tal como suas atividades no Serviço Social da Indústria (SESI), no Centro Regional de Estudos Pedagógicos do Recife (CRR), na Ação Católica (AC), no Movimento de Cultura Popular (MCP) e no Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife (SEC), ao lado de intensa participação em eventos políticos, culturais, acadêmicos e educacionais no Brasil e no exterior. Referente a sua atuação além das fronteiras nacionais, vale relacionar seu trabalho como assessor do economista Jacques Chonchol (nascido em 1926), à época presidente do Instituto de Desarrollo Agropecuario (INDAP), no Chile.

A primeira instituição relevante na trajetória pedagógica de Paulo Freire foi, sem dúvida, o SESI, criado em 1946. Durante sua permanência nessa instituição “esteve voltado para a construção de processos de decisão participativos e coletivos” (HADDAD, 2019, p. 44), atuando na divisão de divulgação, educação e cultura, com atividades voltadas para a formação de docentes que atuavam no ensino primário. Ademais, realizava palestras educativas para os pais dos alunos ou ministrava aulas no próprio SESI, entre os anos de 1949 a 1959.

O SESI proporcionou seu “reencontro, realmente marcante, com a classe trabalhadora” (FREIRE, 2019c, p. 133) de seu próprio contexto social. Mas isso não impediu que tivesse uma postura crítica em relação à classe dominante, sobretudo ao reconhecer que tal instituição não era uma expressão de bondade irrefletida e, sim, a consequência de uma iniciativa inteligente da liderança patronal em face das relações contraditórias que mantinha com a classe trabalhadora. Como bem reconheceu, essa experiência foi de grande valia para sua formação política e pedagógica, posteriormente melhor desenvolvida em seu trabalho com os camponeses chilenos.

Contudo, as elaborações teóricas da sua experiência educacional “foram, inicialmente, sistematizadas no Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife” (MANFREDI, 1978, p. 65), embora seus primeiros trabalhos não contivessem, naquele momento, uma visão integral daquilo que posteriormente viria a constituir seu sistema teórico.

Na sequência, Paulo Freire doutorou-se em Filosofia e História da Educação, ao defender a tese *Educação e atualidade brasileira*²². Nessa tese, abrigou as “mesmas influências dos intelectuais do Iseb, em especial da análise da realidade brasileira feita por Álvaro Vieira Pinto e Guerreiro Ramos” (HADDAD, 2019, p. 53-54). Foi escrita no Recife e apresentada como pré-requisito do concurso para a cadeira de história e filosofia da educação, na antiga Escola de Belas Artes de Pernambuco. Nela, o educador já elucidava as instruções necessárias ao exame da situação educacional brasileira. Nesse trabalho, concretizou aquilo que se pode considerar uma das primeiras tentativas de sistematização de suas ideias, principalmente por elucidar sua concepção de homem, constituída no âmbito de “convivência com as reflexões de pensadores católicos progressistas” (BEISIEGEL, 2002, p. 895) europeus e influentes em parte da intelectualidade brasileira.

De acordo com esse novo tipo de consciência, seria preciso transcender à assistencialização para, na prática, consubstanciar a democracia autêntica. Por isso, Paulo Freire desaprovava qualquer forma de doação que implicasse as relações assentidas entre educadores e educandos. Essa postura já havia sido fundamentada durante sua atuação no SESI (ROSAS, 2003b). Dadas essas convicções, as diretrizes assistencializadoras restringiam o ser humano ao estado de objeto da ação de outrem, pilhando dele qualquer possibilidade de conduzir o próprio destino; em outras palavras, minorava a condição de ser sujeito em sua própria realidade.

Portanto, cumpre lembrar que o educador examinara as demandas do ensino primário²³ já no final da década de 1950 na respectiva tese e no artigo *Escola*

²² Esta tese marcou um importante momento na história intelectual de Paulo Freire. Aí constam pontos essenciais daquilo que, mais tarde, no Chile, foi desenvolvido em *Educação como prática da liberdade* e em *Pedagogia do oprimido*. Durante muito tempo, esse texto ficou indisponível ao acesso do público, situação que somente foi resolvida a partir do empenho do professor José Eustáquio Romão que, após muita insistência e perseverança, conseguiu convencer o educador a autorizar a publicação desse material. O próprio “Paulo Freire relutava um pouco, argumentando sobre a necessidade de sua contextualização”, o que então foi feito pelo próprio professor Romão (2003, p. IX). Outra questão que vale ser realçada é a ampla relação de conceitos utilizados por Guerreiro Ramos, Álvaro Vieira Pinto e outros intelectuais do ISEB, os quais são reproduzidos em *Educação e atualidade brasileira*, como: “‘circunstância’, ‘condições institucionais’, ‘alienação’, ‘autenticidade’, ‘ser nacional’, ‘ser para si’, ‘auto-apropriação’, ‘ideologia do desenvolvimento’, ‘consciência ingênua’, ‘consciência crítica’, ‘organicidade’, ‘parlamentarização’, ‘fase’, ‘fraseologia’, ‘condições faseológicas’, ‘redução’, etc.” [aspas originais] (BEISIEGEL, 1982, p. 62-63).

²³ Coincide com essa questão a criação do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Pernambuco (CRPE/PE), de acordo com o Decreto nº 38.460, de 1955, com subordinação ao INEP. A inauguração do CRPE/PE ocorreu em 1957, tendo à sua frente o sociólogo e antropólogo Gilberto Freyre, seu primeiro diretor. Conforme estatuto legal, os objetivos dos CRPEs consistiam em pesquisar as condições culturais, escolares, as tendências de desenvolvimento de cada região e a sociedade brasileira como um todo, além de proporcionar treinamento e aperfeiçoamento para os professores das escolas primárias, secundárias e normais, atendendo também aos orientadores educacionais. Em 1975, por meio do Decreto nº 75.754, Geisel extinguiu todos os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais do Nordeste, do Sudeste e do Sul do país (Cf. INEP, 2022).

*primária para o Brasil*²⁴, de 1961. Neste artigo, analisou a situação do ensino primário e sugeriu sua recomposição sob as referências definidas anteriormente a fim da educação brasileira em geral. De acordo com Torres (1979), os encontros educacionais articulados na primeira metade de 1960 apontavam distintamente para a prioridade da educação dos adultos.

Na referida tese, foi examinada a situação brasileira de acordo com a ideologia do nacional popular. Ao considerar suas publicações no início da década de 1960 (1961/1963), é notável a descrição da realidade brasileira em consonância com termos apropriados pelo existencialismo, isto é, nos moldes em que essa corrente filosófica fora assimilada por algumas vertentes cristãs, como a AC e outros movimentos que congregavam a juventude progressista católica.

Paulo Freire apreendeu a dinâmica da sociedade brasileira conforme as referências dos estudos otimizados por Hélio Jaguaribe (1923-2018), Roland Corbisier (1914-2005) e Alberto Guerreiro Ramos (1915-1982). Aprovava integralmente o discurso do nacionalismo desenvolvimentista de Guerreiro Ramos e de Vieira Pinto (1909-1987), quando admitiu a teoria faseológica. Além da vinculação teórico-conceitual a esses pensadores, a correlação de participação coletiva vinculada ao processo de desenvolvimento do país foi uma questão fortemente debatida pelos nacionalistas brasileiros nos anos 1960, como aqueles signatários da ideologia isebiana.

Ao modo de um intelectual em movimento, Paulo Freire não se furtou em receber e, ao mesmo tempo, ser motivo de influência do e no seu contexto histórico, ou seja, o Nordeste. Foi lá que, no limiar de 1960, se viu comprometido com os oprimidos e analfabetos, com a radical experiência de sua pedagogia libertadora. Em 1962, convidado pelo reitor da Universidade do Recife, dirigiu o Serviço de Extensão Cultural (SEC). Em razão do apoio material-financeiro proporcionado, teve a oportunidade de fazer avançar suas experiências na alfabetização dos adultos.

Em relação a sua experiência pedagógica mais extensiva, é importante situar a realidade de Angicos, que, no início dos anos 1960, tinha um avultado índice de analfabetismo. Conforme relato do jornalista Luiz Lobo, “70% das pessoas não

²⁴ Este texto foi, primeiramente, uma conferência proferida no Simpósio Educação para o Brasil, então organizado pelo Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife, em 1960. Sua publicação original ocorreu na RBEP v. 35, n. 82, p. 15-33, abr./jun. 1961. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/2938/2673>>. Acesso em: 23/03/2022.

sabiam ler e escrever” (VITTORIA, 2011, p. 31) naquele município. Isso despertou a disposição de Calazans Fernandes (1929-2010), secretário de educação do Rio Grande do Norte entre 1962 e 1963.

A partir dessa decisão, Angicos consagrou-se como a primeira experiência brasileira a influenciar e introduzir a noção de uma situação dialógica para se poder ensinar e aprender, cujo conhecimento do educador e a cultura do educando se faziam essenciais para a construção de um novo saber. Dessa forma, o principal fator revolucionário desta experiência foi, claro, o enfoque político e cultural dado à educação dos adultos. Segundo esse entendimento, assim que o aluno era levado a pensar sobre o ser humano enquanto ser produtor de cultura, ele se engajaria num processo de mudança de suas atitudes, descobrindo-se como agente de transformação de sua própria realidade.

O projeto de Angicos culminou exitosamente no dia 2 de abril de 1963 e Paulo Freire tornou nacionalmente conhecido por essa experiência. A partir de então, desencadeou-se a reverberação nacional do seu método, fato esse prestigiado pessoalmente pelo presidente João Goulart. Após tal repercussão, o educador atuou em Brasília, à frente do PNA, a convite do ministro da educação Paulo de Tarso Santos (1926-2019), entre 19/06/1963 a 20/10/1963, sendo logo substituído por Júlio Furquim Sambaquy (1906-1982).

Paulo Freire teve seu plano aprovado e transformado em lei em janeiro do mesmo ano, mas jamais foi colocado em prática. Segundo Scocuglia (2001), o referido programa de alfabetização teve adesão dos setores revolucionários, do PCB e de segmentos progressistas da Igreja Católica. Todavia, com o golpe, o educador e seu método foram classificados como subversivos e ameaçadores da segurança nacional pelos militares, então apoiados pelas dominações conservadoras da sociedade brasileira.

Em virtude do êxito granjeado pela experiência pedagógica de Paulo Freire, inicialmente na realidade nordestina, não resta dúvida de que tal realização pudesse ser alvo do interesse de políticos populistas. Como se proibia o voto do analfabeto, qualquer processo de alfabetização rápido seria motivo de cobiça eleitoral. E, muito possivelmente, poucos estavam realmente interessados nas reais conquistas que a nova concepção de alfabetização de adultos pretendia viabilizar para o povo. Aliás, conscientizar o povo não fazia parte dos interesses políticos imediatos, visto que, na

maioria das vezes, queria-se somente o aumento do contingente de eleitores. Esse artifício servia tanto aos populistas da direita quanto da esquerda.

Por isso, em termos de ambição eleitoreira, o emblemático caso de Angicos bem se encaixava nessa realidade. Na prática, o que se acreditava era que se desse certo em pequena escala, poderia ser aplicado em outras localidades com maior contingente de analfabetos. Para Fernandes & Terra (1994), a conjuntura política da época propiciou essa concepção revolucionária de educação, mesmo que os populistas e outros envolvidos tivessem metas diferenciadas do sentido original.

2.4 O populismo e suas implicações no pensamento sociopolítico brasileiro

Ainda que divergentes no método ou na forma de agir, alguns interesses de motivação populista não se diferenciavam daqueles dos políticos considerados tradicionais. Ambos os lados sempre lutavam por angariar votos e prestígio, principalmente em vista de manter ou expandir seus campos de influência. E, colocando a educação como um desses instrumentos de favorecimento às campanhas políticas, é fato que diferentes grupos reivindicassem a prioridade da alfabetização como forma quase que infalível da melhoria das condições sociais da população, mesmo que apenas no plano do discurso ou das costumeiras promessas que nunca eram concretizadas.

Questões como o aumento da escolarização, a escola pública, a independência nacional, o desenvolvimento tecnológico, o nacionalismo, etc., foram temas correntes na história política brasileira durante os governos populistas. De maneira mais geral, na visão de Ianni (1975, p. 62), “foi a *democracia populista* que propiciou a conciliação de interesses em benefício da industrialização e em nome do desenvolvimento nacionalista” [itálicos originais] tão propalado pelos governantes dessa vertente política no cenário brasileiro.

A partir da Revolução de 1930, com a eclosão populista como aplicação política, o nacionalismo, por exemplo, se fez força ideológica dominante no campo político brasileiro. O ímpeto do populismo foi profundamente concatenado à prática de massificação, principalmente em decorrência de algumas ações políticas terem sido implementadas de forma impositiva. Assim, fugia ao domínio teórico dos radicais católicos o entendimento de que “o compromisso de frações de classes burguesas –

melhor, pequeno burguesas – no entendimento e na valorização da vida e das aspirações autenticamente populares, em especial expressas na cultura popular” (FÁVERO, 2007, p.17), pudesse ter a definição de um projeto político de mudança radical da realidade.

Devido à intensificação da industrialização e a inquietação das massas urbanas, ocorreu a conversão da questão social brasileira de ‘caso de polícia’ para ‘caso de política’, emergindo o escopo do populismo. O direito ao voto dependia de o eleitor ser alfabetizado, o que despertou nos dirigentes políticos o interesse pela escolarização em massa dos jovens e adultos que buscavam os centros urbanos, sequenciando os antigos problemas rurais, dos quais eles próprios se originavam. Era dessa massa que o populismo se beneficiava²⁵.

Este, se, por um lado, se concretiza pela ligação direta do líder com as massas, por outro lado, se alimenta daquilo que no momento oferece as condições ideológicas necessárias à fase de mudança econômica. Aqui está a razão por que o populismo no Brasil esteve, com Vargas, ligado à ideologia do nacionalismo econômico. O modelo getuliano, segundo Ianni, nasce da combinação de interesses econômicos e políticos do proletariado, da classe média e da burguesia industrial, para favorecer a criação e a expansão do setor industrial (ROMANELLI, 1978, p. 58).

Buscou-se, por conseguinte, via educação, uma alternativa de mobilização popular por meio do voto, o que delineava um tipo de prática peculiar das lideranças populistas. Apesar de suas relações com as massas, estas não podiam deixar de ser, ao mesmo tempo, integrantes da elite, que faziam a intermediação entre as classes dominantes e as classes populares, caracterizando, de certo modo, um tipo de relação paradoxal. Na sua condição de intermediários entre estas duas classes, fazia-se necessário que o aumento da pressão popular angariasse notoriedade no jogo do poder que disputavam.

Entretanto, essa ambivalência não passou impune. O custo que decorreu de tais equívocos culminou com a deflagração do golpe em 1964. Acerca do desenrolar dos fatos, os líderes populistas ignoraram *“que estas massas das quais queriam apenas os votos nada poderiam oferecer-lhes como apoio em uma situação*

²⁵ O próprio Paulo Freire teceu duras críticas às práticas populistas; segundo afirmou, “entre outras conotações, caracteriza-se pela manipulação que os líderes populistas exercem sobre as classes populares emergentes”. E por fim, ainda que em parte atendidas suas pretensões, a prática ou “estilo populista cede, então, e dá lugar a modelos rígidos de Estado com o que procuram reprimir a emergência popular” (FREIRE, 2014b, 133), o que, de fato, ocorreu costumeiramente na história política brasileira.

de violência” [itálicos originais] (WEFFORT, 1996b, p. 33) e usurpação do poder. De acordo com essa análise, tanto no Brasil quanto em outros países latino-americanos, os populistas trabalhavam acintosamente com a inquietação das massas, a fim de que cada indivíduo, alfabetizado, fosse convertido na possibilidade de ser mais um voto. Era assim que entendiam a educação popular, juntamente com outras formas de proporcionar a mobilização das massas, isto é, de maneira muito congruente com seu estilo eleitoreiro.

O populismo, por sua vez, tornou-se a forma política mediante a qual sucedeu uma experiência democrática que, estabelecida em 1930 e descontinuada pelo Estado Novo, só chegou a termo em 1964. De acordo com Cunha & Góes (1985, p. 10), o populismo brasileiro apresentava várias facetas, entre as quais, pode-se dizer que “foi ‘revolucionário’ em 1930; ‘bonapartista’ em 1937; nacionalista e anti-imperialista de 1950 a 1954; desenvolvimentista no final dos anos 50; moralista em 1961; nacionalista e sindicalista até sua queda em 1964” [aspas originais] em razão da instauração do regime militar. Um fator significativo, de acordo com as considerações de Kadt (2007) era que, mesmo os trabalhadores urbanos não tendo muito discernimento quanto a seu pertencimento a determinada classe social, em acepção marxista, é insuspeito que o populismo, a princípio promovido por Vargas, os tivesse tornado conscientes de seus mínimos direitos e deveres como cidadãos.

É admissível entender que o ambiente de excitação política das classes populares, ensejado pelas dubiedades populistas e em sintonia com outras forças ideológicas da época, constituíssem as condições necessárias para a formação do “contexto histórico-político dentro do qual se desenvolveram as ideias de Freire” (LIMA, 1981, p. 13) na complexa conjuntura sociocultural e política brasileira. Ainda que se verificasse relativa liberdade aos movimentos sociais, o debate da luta de classes ficou circunscrito ao âmbito marxista, sem a presença efetiva no palanque político dos comícios. Enquanto isso, a crise social continuava latente sem que houvesse, de fato, um canal de comunicação com as massas populares.

Nesse contexto complexo, carregado de transformações políticas e várias outras, pela primeira vez, pôde-se visualizar a emersão das classes populares na esfera política brasileira. Esse processo ocorreu, basicamente, por meio das ações políticas induzidas pelo populismo, que prosperou no núcleo “da hegemonia ideológica do *nacionalismo* e resultou dos esforços deliberados de *mobilização popular* empreendidos por grupos militantes de diferentes orientações políticas”

[itálicos originais] (LIMA, 1981, p. 26) no cenário nacional. Isso sucedeu, por exemplo, com os católicos radicais que, por intermédio do MEB, atuavam em zonas subdesenvolvidas como a Região Norte, o Nordeste, o Centro-Oeste e a parte norte de Minas Gerais.

Em referência aos elementos dessa ideologia, pode-se dizer que não há uma explicação simples para qualificá-la, visto que a mesma pode manifestar-se em diferentes situações ou épocas distintas. Por essa razão, seria equivocado conjecturar os tempos do populismo de forma genérica. Na trama desse conjunto de práticas políticas “emergiram algumas propostas marcadamente populares e de pensamento coletivo construído em termos sérios” (CUNHA; GÓES, 1985, p. 18) e não meramente paternalistas ou eleitoreiros.

Isso, contudo, não exime os políticos populistas de não terem compreendido a mobilização que eles mesmos acendiam nas massas, a exemplo do movimento de educação popular. No entanto, segundo Weffort (1996b), eles jamais assimilaram de forma clara as relações existentes entre a alfabetização e a conscientização nos moldes propostos por Paulo Freire, para quem o “líder populista, que emerge neste processo, é também um ser ambíguo. Precisamente porque fica entre as massas e as oligarquias dominantes” (FREIRE, 2019a, p. 201). Assim, o populismo, enquanto feitiço de ação política instalado no processo de emergência das massas populares, paradoxalmente, fazia com que elas passassem a reivindicar e participar dos rumos políticos, ainda que de forma um tanto ingênua. Agindo ao seu modo, os políticos populistas não conseguiram notar que seus discursos vagos e abstratos interferiam diretamente na vida real das massas que incitavam a desejar mais do que podiam oferecer ou realizar.

Além do mais, é razoável entender que o populismo só poderia ter êxito duradouro se conseguisse mudar, de forma concreta, as condições históricas e sociais da população em situação de pobreza e de opressão. Somente assim poderia fazer com que as camadas subalternizadas, uma vez fortalecidas, angariassem outras condições de se opor ao sistema vigente além do voto. Sem a possibilidade sequer de defender a si mesmas, estas camadas não poderiam sustentar nenhuma outra demanda que fosse além de suprir precariamente suas próprias necessidades de subsistência. Por certo, a maioria dos interesses populistas divergia da realidade proposta por Paulo Freire, particularmente no tocante ao projeto de uma educação

que pudesse conscientizar e libertar as massas populares, inclusive das falácias populistas que as abstraíam.

2.5 Paulo Freire e a ideologia nacional desenvolvimentista

Paulo Freire, em vista de sua relação com diversos autores e teorizações, constituiu uma trama autoral bastante diversa. Referente a pensadores estrangeiros ou nacionais, estas tramas foram sendo conformadas a suas experiências pedagógicas e a seu próprio arcabouço teórico. Delas resultaram a preocupação de compreender e explicar a realidade brasileira, no intuito de defender a liberdade, a democracia e uma nova perspectiva educacional.

Os fundadores do ISEB, tal como o pensamento freiriano em seu início, tinham sua origem num grupo heterogêneo de intelectuais, inicialmente designado como grupo Itatiaia, que compartilhava a ideia de incentivar e fazer prosperar o desenvolvimento nacional e a democracia. Esses intelectuais concebiam que a ideologia desenvolvimentista não deveria partir do pensamento de uma elite iluminada, mas “seria a própria consciência do povo, traduzida em forma conceitual e posta a serviço de um projeto de melhoramento” (BEISIEGEL, 1982, p. 51) das condições nacionais.

Entretanto, no mesmo barco remavam duas visões antagônicas. De um lado havia aqueles que, sob a bandeira do nacionalismo, buscavam a emancipação nacional, suscitando no povo a experiência democrática e, de outro, os grupos reacionários, às vezes, de compleição entreguista, que se aliavam aos interesses externos. Para Álvaro Vieira Pinto, em *Ideologia e desenvolvimento nacional* (1956, p. 19), é preciso considerar que não se pode “compreender o desenvolvimento nacional como um movimento histórico casual, indeterminado, imprevisto, ocorrendo desordenadamente, sem legalidade interna, mas, ao contrário, temos que interpretá-lo como processo” em curso naquele momento.

Dentro desse quadro de orientações teóricas e intelectuais, juntamente com as universidades, o ISEB foi uma das mais combativas instituições empenhadas na redescoberta da realidade brasileira. E foi, como já salientado, importante referencial ideológico para o desenvolvimento intelectual brasileiro. De acordo com Paiva (2000, p. 160-161), Paulo Freire admitia “não apenas os ideais sociais e políticos

defendidos pelos isebianos, mas também sua interpretação da realidade brasileira de então” que, em concomitância com os quais, tinha na obra de Mannheim uma forte referência.

Pode-se constatar que o nacionalismo ora preconizado resultou na análise segundo a qual, na intercorrência “da história e do desenvolvimento brasileiros, a burguesia seria a única classe capaz de implementar as necessárias medidas corretivas e conduzir a nação ao desenvolvimento, ou seja, executar o *projeto histórico brasileiro*” [itálicos originais] (LIMA, 1981, p. 33), até aquela altura não atingido. Assim, para todos os intelectuais que consentiam a noção de uma ideologia global, competiria à burguesia industrial liderar política e ideologicamente o processo de desenvolvimento pretendido na ocasião.

A postura defendida nesse caso era admitida por algumas repartições “da esquerda brasileira da época, uma vez que se acreditava que a fase burguesa do desenvolvimento histórico do capitalismo deveria ser consolidada antes do advento de uma revolução socialista” (LIMA, 1981, p. 33) empreendida pela sociedade brasileira. A considerada burguesia nacional decidiu aliar-se ao capital estrangeiro, em vez de fazer concessões aos trabalhadores brasileiros, a despeito dos ideólogos isebianos teorizarem a aliança de classes em benefício do desenvolvimento nacional.

Nessa lógica, defendia-se o nacionalismo como a manifestação “política da luta da burguesia e da classe trabalhadora contra as forças econômicas externas, contra o capitalismo internacional e, por isso, era um fator positivo” (KADT, 2007, p. 65) para o desenvolvimento. O relevo dado ao processo de industrialização na política econômica estimulou a presença dos intelectuais na teorização da concepção do nacionalismo desenvolvimentista.

Por volta da metade de 1950, o nacionalismo foi legitimado como ideologia oficial do Estado brasileiro. Objetivava-se, de tal modo, criar uma agência ideológica incumbida de elaborar a ideologia nacionalista voltada para o desenvolvimento nacional. Isso se deu no contexto em que o país carecia de transformações no campo político, econômico e educacional. A ideologia do nacionalismo foi expressiva na política brasileira desse período. Em nível teórico, ela aventava basicamente as mesmas convicções que os populistas propunham demagogicamente nos seus discursos, pois ambos tinham seu foco na ideia de que o povo era uma comunidade.

O ISEB foi responsável pelo estudo, ensino e propagação das ciências sociais, tal como pela ideologia desenvolvimentista, com destaque no governo de

Juscelino Kubitschek. Durante a segunda metade de 1950, o Instituto contribuiu diretamente para a consolidação do ideário nacionalista que “se afirmava e adquiria o *status* de doutrina oficial do Estado no exato momento em que o país novamente se abria à penetração dos grandes investimentos internacionais” (BEISIEGEL, 1982, p. 9). No final desse tempo, a palavra de ordem foi a aderência voluntária de parte da intelectualidade brasileira às causas populares, quando sucessivas gerações conclamaram a realidade nacional como sua bandeira de luta.

A ascendência do pensamento isebiano demonstrava que o Brasil era percebido como uma sociedade em fase de transição. Isso significava dizer que o país era compreendido como uma sociedade fechada, tribal, alienada, autoritária e sem um povo influente nas decisões políticas. Por isso, o “ISEB, que refletia o clima de desalienação característico da fase de trânsito, era a negação dessa negação, exercida em nome da necessidade de pensar o Brasil como realidade própria, como problema principal, como projeto” (FREIRE, 1996b, p. 106) de nação e de desenvolvimento. Antes disso, a consciência intelectual brasileira, em sua maioria, pensava e escrevia sobre o próprio país a partir de uma referência europeia e depois dos Estados Unidos. Em razão disso, era preciso que se mudasse “para formas sociais novas, tendencialmente abertas e dialogais marcadas pela crescente presença popular” (BEISIEGEL, 1982, p. 113) nas decisões de interesse nacional. Esse entendimento, em compensação, teve uma ingerência decisiva na concepção que Paulo Freire idealizou sobre povo, nação, democracia, progresso.

A ideologia nacional, aventada por esses intelectuais, estava em conformidade com o nacionalismo abertamente propalado no âmbito da opinião pública. Mesmo assim, no contexto confuso da realidade brasileira desse período, os intelectuais dessa vertente não estavam ilesos às disputas político-ideológicas, na verdade, estavam mesmo sujeitos às dissidências das elites e das classes médias brasileiras. Pelo fato de situarem-se junto às forças progressistas, eram notados tanto por seus aliados quanto por seus adversários.

Por vezes, estavam determinados a desempenhar o papel pleno de ideólogos. Isso quer dizer que assumiram a incumbência de inventar a ideologia que iria presidir a tão esperada revolução brasileira. Por meio da expressão ideologia, que usufruía de extraordinária reputação, não intencionavam uma ilustração imprecisa do real, mas uma disposição que permitisse sua alteração. Em tal caso, “assumiram

explicitamente a tarefa de inventar a ideologia” (PÉCAUT, 1990, p. 104) que, à maneira como pretendiam, moveria a desejada revolução da sociedade brasileira.

Os intelectuais brasileiros dispuseram-se à ação política sem qualquer perplexidade, inclusive considerando que teriam predisposição especial para tanto. Muitos se tornaram atores políticos centrais ao arrogarem competência particular para apropriar-se da prerrogativa mais política do fenômeno político, ou seja, a ideologia. Sendo verdade que no Brasil e em outras partes da América Latina, os agentes irrompiam definindo-se no plano político, é notório que os intelectuais não precisassem abdicar de nada para atender a essa condição. A ideologia lhes possibilitava “ser elite quando necessário, ou povo quando conveniente” (PÉCAUT, 1990, p. 9). Era convicção formada entre os intelectuais do ISEB, especialmente Vieira Pinto, a necessidade de induzir o senso crítico das massas, o que ia ao encontro das convicções de Frantz Fanon e de Paulo Freire, pois, ambos reconheciam a politização das massas como exigência histórica (FANON, 1968) fundamental.

Em 1964, o nacionalismo desenvolvimentista foi preterido pelas intenções das forças político-militares e a existência do ISEB passou a ser um empecilho nacional. Além do mais, as instituições consideradas subversivas pelo regime e pelos setores civis a estas associados foram tomadas por grupos que se consideravam revolucionários. A sede do tal instituto foi desbaratada e seus documentos, arquivos e publicações apreendidos ou queimados pelos agentes de segurança do regime.

Em Roland Corbisier e demais intelectuais ligados ao Instituto, como nos escritos de Alceu Amoroso Lima²⁶ (1893-1983), ou Tristão de Athayde (pseudônimo), são vistos elementos comuns que apontam para “temas desenvolvidos no âmbito das ‘filosofias da existência’ e a orientação humanista cristã são bem evidentes nas afirmações de Paulo Freire a propósito do homem” [aspas originais] (BEISIEGEL, 1982, p. 27) e do entendimento de sua condição no mundo.

²⁶ Esse importante intelectual brasileiro foi autor de uma obra expressiva, transitou pela crítica literária, pela filosofia e até pela economia. Inicialmente, a trajetória de Alceu Amoroso Lima (1893-1983) foi protagonizada pela influência de Jackson de Figueiredo (1891-1928), que teve papel relevante na sua conversão ao catolicismo, que ocorreu em agosto de 1928, quando tinha 33 anos de idade. Tal “conversão foi precedida de um intenso diálogo epistolar entre os dois personagens, o qual tem início em 1919 e estende-se até 1928” (SOUZA, 2021, p. 4), sendo descontinuado somente com a morte de Figueiredo. Como intelectual católico, em um primeiro momento, “engajou-se na militância contrarrevolucionária advinda da influência de Jackson de Figueiredo (*Id.*, p. 1). Todavia, após ter tido contato com o pensamento de Jacques Maritain (1882-1973), passou a conceber um outro posicionamento político, postura que o fez assumir as posições da democracia cristã como doutrina política a fim de sua militância no catolicismo.

Amoroso Lima, após deixar para trás sua ideologia conservadora, tornou-se o principal representante do pensamento de Maritain, contribuindo para que o livro *Humanisme Intégral* (1937) se tornasse referência do pensamento social católico progressista no Brasil. O mesmo apresentou uma consistente abertura intelectual para o diálogo filosófico e ideológico, convertendo-se em guardião diligente da ordem moral. Pode-se dizer que foi em razão desse pensador isebiano que Paulo Freire tomou ciência do neotomismo²⁷ maritainista aqui no Brasil.

Maritain, segundo Jorge (1981, p. 21), dizia “que não se pode estabelecer nem orientar a educação que precisa saber, antes de tudo, o que é o homem, qual a sua natureza e a escala de valores que necessariamente abrange”, o que é corretamente condizente com a concepção de Paulo Freire, que se fez um educador humanista em perspectiva dialógica, humanizadora e libertadora em sua própria realidade histórica, numa acepção bem distinta de um humanismo racista, produtor de escravos e monstros, como bem pontuou Sartre (1968).

No caso do existencialismo²⁸, como corrente filosófica dominante na prática cultural de alguns grupos intelectuais na década de 1950, foi invocado para que se pudesse pensar a superação da crise, do atraso e dos problemas sociais brasileiros, caracterizando o subdesenvolvimento como fato social adjacente à

²⁷ O neotomismo é uma concepção filosófica com base no pensamento de Tomás de Aquino (1225-1274), que o adequa às necessidades provenientes das descobertas científicas e da emergência dos problemas inerentes ao mundo moderno (JAPIASSÚ, MARCONDES, 2001). Dentre seus mais expressivos representantes consta o filósofo francês Jacques Maritain, que pode ser classificado como um dos mais relevantes pensadores católicos do período entreguerras. Ao converter-se ao catolicismo, após ser discípulo de Henri Bergson (1859-1941), mostrou-se um dos principais expoentes neoescolásticos. No Brasil, essa corrente filosófica foi bastante influente a partir da década de 40. Jackson de Figueiredo e Alceu de Amoroso Lima estão entre os nomes mais representativos dessa vertente. Fernando Arruda Campos, em *Tomismo no Brasil* (1998, p. 102) apontou a importância de Alceu Amoroso Lima ao reiterar que a contribuição que proporcionou “para o tomismo, no Brasil, foi [...] profícua e eficaz ação, no sentido de introduzir entre nós o pensamento” de Maritain. Para este mesmo autor (1989), Lima Vaz figura entre os principais adeptos do tomismo contemporâneo no Brasil.

²⁸ A corrente existencialista teve grande repercussão a partir de Jean Paul-Sartre (1905-1980), que foi seu maior divulgador, especialmente na década de 1960. Uma de suas questões medulares é a liberdade, um dos conceitos mais caros à concepção pedagógica de Paulo Freire. Essa concepção, vinculada à noção de liberdade em sentido existencial, inevitavelmente, leva àquilo que se concebeu como educação para o *ser mais*. A filosofia sartreana impregnou uma das marcas mais fortes na pedagogia da libertação, prioritariamente, a partir da *Pedagogia do oprimido*. E, Paulo Freire, em um dos principais pontos de sua compreensão filosófica de homem e de mundo, concebeu o homem a partir da sua subjetividade e singularidade, como um ser-no-mundo e em constante vir-a-ser, ou seja, um ser existencialmente inacabado. É patente que exista uma concordância da filosofia da educação freiriana com o pensamento existencial de Sartre, com várias manifestações na *Pedagogia do oprimido*. E como esta foi uma pesquisa realizada a partir de referências da História dos Intelectuais, torna-se adequado considerar as asserções de François Dosse (2021, p. 32), que afirmou ter sido Sartre um intelectual/filósofo que conseguiu “levar a filosofia para a rua...”, numa clara vinculação com o conceito de intelectual engajado com as causas do povo. É neste sentido que um educador ou “escritor deve descer de sua torre de marfim e mergulhar nas lutas cotidianas” (*Id.*, p. 41) do povo. E, neste caso, Jean-Paul Sartre e Paulo Freire foram partidários da mesma concepção.

realidade nacional. Em uma visão rápida, pode-se afirmar que esta corrente filosófica renega toda forma de conhecimento que, de alguma maneira, se vê distanciado da condição humana, ou seja, da condição do ser-em-situação.

De acordo com Beisiegel (2010), na acepção de Vieira Pinto, as transformações materiais modificavam a quantidade e a qualidade da presença das massas populares na realidade brasileira. Na esfera do nacionalismo desenvolvimentista, o que evidenciava o posicionamento desse intelectual com relação aos parâmetros para a formação da ideologia autêntica era a convicção de que esta precisava ser obtida da consciência das massas trabalhadoras, que impunham a reivindicação de fazer progredir o país. Sobre a ideologia em tela, esse intelectual assentia que esta só seria legítima se manifestasse a consciência das massas, evidenciando suas pretensões num empreendimento não compulsório, que fosse um projeto democraticamente constituído a partir delas.

Esse pensador, ao demarcar com forte presença a formação intelectual do educador pernambucano, mostrou-se um dos intelectuais mais influentes em tutelar “a necessidade da constituição de uma *ideologia condutora* do desenvolvimento nacional” [itálicos originais] (BEISIEGEL, 1982, p. 51), até mesmo admitida por Paulo Freire. Corroborou essa convicção o interesse de que se efetivasse a conversão da sociedade agrícola em uma nação industrializada, acepção que já manifestava “os princípios que iriam servir de base ao sistema de ensino e à teorização educativa de Paulo Freire na década dos 60” (PAIVA, 1973, p. 210). Seguinte a esse mesmo propósito, a discriminação entre massa e povo havia sido introduzida ao discurso da esquerda cristã durante os anos 1960 como uma espécie de marca identitária, que contribuiu para a formação intelectual de Paulo Freire no início de sua produção teórica. Essa marca foi assimilada nos seus primeiros trabalhos teóricos na forma de uma compreensão integral da sociedade brasileira.

Nesse aspecto, os anos de 1950 tiveram fundamental importância para a consolidação do seu pensamento, leituras e reflexões. Sua primeira compreensão político-ideológica estava prevalentemente ligada à ideologia do nacionalismo desenvolvimentista, na mesma esteira dos principais intelectuais isebianos. Mais tarde, no início da década de 1960, Paulo Freire já dispunha do “delineamento de um pensamento político-pedagógico dialógico e libertador, conducente a atitudes indicativas da autonomia e do intercâmbio dos saberes entre o aprendiz e o educador” (ROSAS, 2003a, p. 25-26) no processo de ensino-aprendizagem.

E para a abordagem histórica, cultural e sociopolítica de *Educação como prática da liberdade*, é patente que “a questão do desenvolvimento nacional [constituiu] uma preocupação central de Freire até meados dos anos 60” (PAIVA, 2000, p. 163). Nesta obra manifestou preocupações com a questão histórica da inexperiência democrática brasileira e a consequente situação de subdesenvolvimento da sua época. Para tanto, utilizou-se das obras daqueles intelectuais então conhecidos como intérpretes do Brasil, principalmente os mencionados isebianos históricos. Além desses, recorreu a outros nomes importantes para a compreensão da realidade brasileira, a exemplo de Celso Furtado (1920-2004), Fernando de Azevedo (1894-1974), Caio Prado Júnior (1907-1990), Viana Moog (1906-1988), Oliveira Viana (1883-1951), Gilberto Freyre (1900-1987), Anísio Teixeira (1900-1971), etc. O rol completo desses e outros nomes, atinentes a *Educação como prática da liberdade* e demais obras, encontra-se no livro *Paulo Freire* (2017), de Ana Maria Araújo Freire.

De modo geral, os estudos apresentados pelos intelectuais em questão “somavam-se para proporcionar ao educador um quadro de referência aparentemente harmonioso e coeso para a compreensão da realidade brasileira” (BEISIEGEL, 1982, p. 56-57) daquele momento. As ideias de Paulo Freire, portanto, coincidem com a compreensão de o povo deixar de ser objeto para se tornar sujeito de sua ação histórica, tal como se posicionava Vieira Pinto.

Por conseguinte, nos primeiros escritos freirianos, essas ideias se evidenciam de forma bastante ressaltada, seja em *Educação como atualidade brasileira*, *Educação como prática da liberdade* e mesmo em *Pedagogia do oprimido*, que apesar de significar um salto teórico de Paulo Freire, não representa, contudo, uma ruptura com seus escritos progressos mas, sim, um aprofundamento feito à luz de novas referências intelectuais e teóricas.

Paulo Freire presumia que o desenvolvimento independente se fazia inexorável, sem que isso sucedesse o Brasil e seu povo estarem fadados à cultura do subdesenvolvimento. Assim, consentia que o progresso dependia da inserção do povo na vida nacional, de forma consciente, crítica e empenhada no processo de emancipação. Na teia desse discurso, inserem-se as “suas reflexões sobre as modalidades de consciência e sobre as características de uma educação comprometida com o processo de conscientização” (BEISIEGEL, 2010, p. 32) do grande contingente de analfabetos no Brasil da segunda metade do século XX.

Provavelmente, em razão disso, foi que seu método de conscientização se fez, de modo consequente, método de alfabetização. Em acepção freiriana, é ela que possibilita a homens e mulheres inserirem-se na realidade histórica na condição de sujeito (FREIRE, 2019a), afastando-se de uma consciência fanática e visando a alcançar sua afirmação na sociedade e no mundo. Nessa compreensão, concernia ao intelectual perceber as manifestações da atualidade nacional enquanto processo histórico na consciência de um quantitativo cada vez maior de brasileiros. E, com base nos conteúdos assimilados, elaborar um projeto de desenvolvimento que favorecesse as massas populares, buscando “unificar e acelerar o envolvimento consciente do povo na construção do futuro” (BEISIEGEL, 1982, p. 178) do país.

Paulo Freire, a partir de seus mentores isebianos, entendia que o povo, sendo um macrofenômeno nacional, deveria ser encimado à vida pública na esfera das transformações infraestruturais, despontando como fonte primária do pensamento autêntico e da correlata atuação desenvolvimentista no contexto nacional. A irradiação da instrução era, neste caso, um meio de oportunizar recursos humanos para a industrialização e para a modernização que o Brasil tanto precisava.

Foi então que, assim, considerou examinar a história nacional com a finalidade de salientar a ausência de participação popular na construção e no desenvolvimento da vida social e política brasileira. No tocante a esse cenário, o mote da concepção pedagógica, pelo menos até 1965, convivia com uma sociedade em processo de industrialização impelida “economicamente pelo capitalismo de mercado, sob a forma política da democracia liberal em consonância com a visão nacional-desenvolvimentista” (SAVIANI, 2021, p. 3) de políticos, intelectuais e pelo próprio Paulo Freire. Em vista da questão do subdesenvolvimento, e ao considerar uma perspectiva dialética da educação, tal realidade começava a constituir um campo de experiência onde Paulo Freire aventava o homem oprimido como quem vivia coisificado, em condições explícitas de inferioridade.

Compreender a dinâmica das forças ideológicas manifestadas na realidade brasileira, como o nacionalismo e o catolicismo, bem como sua expressão enunciada através dos movimentos de cultura popular, amplamente propagados na vigência do referido contexto histórico, completam a realidade circunstancial a que Paulo Freire (LIMA, 1981) aludia no início de sua trajetória intelectual, quando acedia ao nacionalismo desenvolvimentista.

A compreensão da prevalência dessa ideologia em Paulo Freire precisa passar pela admissibilidade da forte atuação dos intelectuais do ISEB na vida cultural brasileira. No caso de se considerar a indiferença da população em relação aos problemas nacionais, dadas as condições daquele contexto histórico, é possível chegar ao entendimento de que a alienação cultural traduzia um dos motes essenciais da ideologia nacionalista isebiana. Imergidos numa realidade cultural alienada e alienadora, os intelectuais, de modo geral, ainda que de boa vontade, mas não raramente desinformados da realidade do povo, estariam arrimando-se a ela e possibilitando ao povo conhecer, criticar o pensamento intelectual brasileiro. Diante dessa constatação, conforme Torres (1979, p. 57), vale

dizer que pode também viver manipulado aquele que manipula as ideias ou pretende ser a consciência interpretativa de sua geração (o intelectual) que, por manejar a teoria e viver no âmbito da Ciência, frequentemente sente-se autorizado a apontar os fenômenos da massificação, sem perceber que é instrumento mais idôneo para revitalizar e reproduzir todo o sistema de alienação que a massificação representa, devido à situação de classe já assinalada.

Em perspectiva de Paulo Freire, quem quer que seja alienado, o cidadão médio, o burguês ou o intelectual, o camponês analfabeto ou mesmo o educador, sem a consciência de si, podem não ter captado os desafios da época e, no entanto, terem sido homens históricos mas, infelizmente, sem uma história vivida e compartilhada historicamente. Dada essa constatação, o combate à alienação cultural tinha a concordância dos “progressistas, independentemente de suas diferenças em outras áreas” (LIMA, 1981, p. 45) de atuação. Os membros desses grupos se reuniam e discutiam as mazelas do capitalismo ou as atrocidades do imperialismo opressor.

A educação escolar, como era ministrada, repercutia os empecilhos para o desenvolvimento socioeconômico brasileiro e reproduzia os vínculos opressivos. Foi a partir dessa realidade que a crítica freiriana se ergueu contra a cultura pedagógica verbalista, discursiva, dissertadora, da qual se servia a classe dominante. Diante disso, o educador alertava para a necessidade de homens e mulheres se darem conta da contradição que este tipo de educação pretendia impor a eles.

O intelectualismo contestado por Paulo Freire era esse palavreado vazio, sem conexão com a realidade do educando e do educador. Em vista de não

admitir uma educação alienada e alienadora, é que requeria das elites o incremento de um alto senso de responsabilidade em face dos possíveis desvirtuamentos a que podiam chegar as sociedades na fase de transição. De outro modo, pode-se dizer que “a reforma do sistema educacional deveria ser orientada tendo em conta as articulações do ensino com o processo de desenvolvimento nacional independente” (BEISIEGEL, 1982, p. 115) e que tivesse a participação das massas nos rumos tomados pela nação em suas proposições desenvolvimentistas.

2.6 Considerações

Este segundo capítulo propôs entender a conjuntura sociopolítica pernambucana, cara à compreensão sociocultural e intelectual de Paulo Freire. Nestas páginas, ainda que de forma breve, constam as principais ocorrências e intercorrências das suas primeiras experiências pedagógicas no SESI, no MCP do Recife e em Angicos/RN. Para se compreender estas questões conjunturais e estruturais, fez-se necessário considerar o populismo e suas implicações no pensamento social brasileiro respectivo ao período em que o educador constituía suas bases políticas, bem como as influências diretas e indiretas da ideologia nacional desenvolvimentista na conjuntura intelectual nacional.

Portanto, foi num contexto de efervescências ideológicas, de tensões sociais acirradas, cenário político progressivamente conflitante, que as ideias de Paulo Freire se originaram e, originalmente, foram colocadas em prática em função da educação dos adultos. Por seu turno, o nacionalismo estimulou os principais movimentos políticos e as ideias condizentes com o desenvolvimento do sistema educacional desde o começo do século XX.

Essas ideologias que fluíam naquela época influenciaram em muitos pontos o sistema teórico freiriano, fazendo-o avançar no sentido de não somente compreender as condições que caracterizavam o subdesenvolvimento brasileiro, mas a se comprometer com sua transformação. Em referência a essa concepção educacional nascente, o papel político-pedagógico de Paulo Freire buscou promover uma sociedade mais humanizada, ética e solidária.

A compreensão histórica do seu enfrentamento contra as práticas opressoras, na esfera educativa, serviu para entender porque a educação ainda

permanece uma questão não resolvida na atualidade brasileira. Sua resistência às imposturas da opressão a milhões de brasileiros, tragados pela miséria e pelo analfabetismo, passou por constante reinvenção, fazendo-o um intelectual engajado na busca de soluções para os problemas de sua época. A fim dessa causa, engendrou um sistema de alfabetização para a sua realidade e as instituições em que atuava.

CAPÍTULO 3 - A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO: A LIBERDADE, A ÉTICA E O *SER MAIS* NO PENSAMENTO FREIRIANO

As influências do contexto histórico e social sobre Paulo Freire, seguidas das vinculações teóricas e intelectuais que teve com diferentes interlocutores (pensadores, educadores, políticos, artistas, cientistas etc.), foram internalizadas nas categorias liberdade, ética e *ser mais*, as quais constituem o objeto de análise deste capítulo e a questão fundamental desta tese. Isso quer dizer que o pensamento freiriano constituiu-se a partir de uma síntese complexa, que resultou do mestiçamento de muitos pontos de vista teóricos e na interlocução com as demandas do seu tempo histórico.

O referido educador, porém, avançou muito em relação a tais influências, basicamente ao contextualizá-las e ressignificá-las nas condições históricas e sociais de sua própria realidade. Em seguida a suas experiências pedagógicas locais e regionais, em particular durante seu exílio, suas ideias alçaram outras partes da América Latina e do mundo, numa dinâmica em que textos, contextos e processos foram apreendidos e reinventados.

Por isso, reitera-se a pertinência da aplicação das diretrizes metodológicas da História dos Intelectuais para efeito de tal compreensão, a fim de se estabelecer uma sequência vinculante das categorias aqui analisadas com à questão contextual examinada nos capítulos antecedentes. Logo, abordou-se a liberdade e a ética em seu entrecruzamento indissociável da concretização do *ser mais* como resultante primeira dessa investigação. Na teia dessa questão, tais pressupostos fluem e confluem para repercutir a educação libertadora e, por conseguinte, o projeto de humanização que Paulo Freire, enquanto intelectual e educador, promoveu no âmbito político, cultural, social, filosófico, pedagógico etc.

A promoção da autonomia dos educadores e dos educandos é uma condicionante irrevogável dessa possibilidade proposta por Paulo Freire. Para tanto, ele considerou homens e mulheres em sua concretude e totalidade, como seres ontologicamente vocacionados ao *ser mais* e existencialmente radicados no mundo, com o mundo e com o outro. Ao agir simultaneamente no campo político e pedagógico, fomentou a libertação tanto do oprimido quanto do opressor, com o intuito de erradicar a opressão através da pedagogia do oprimido.

Essa pedagogia, em seu sentido existencial, defende a concretização da liberdade do corpo e do espírito (consciência), para que o oprimido e o opressor se transformem reciprocamente, a fim do *ser mais* de cada um e solidariamente. Nessa pretensão, educar é condição indispensável da transformação do homem e do mundo, sob efeito da educação humanizadora, da liberdade e da ética. O educador imbuído dessa concepção tem consciência de seu papel político e, ao mesmo tempo, precisa ser comprometido com a mudança da realidade que nega aos oprimidos a possibilidade de *ser mais*.

Dado o entrelaçamento entre pensamento e realidade, homem e mundo, liberdade e ética, – no sistema freiriano –, considerou-se a noção de liberdade e de ética, peculiar ao constructo teórico da pedagogia da libertação, um princípio fundamental da condição do *ser mais*. Nesse sentido, os pressupostos da liberdade e da ética constituem-se conceitos fundantes desta possibilidade no ideário pedagógico de Paulo Freire. Por conseguinte, isso concorreu para a idealização do seu projeto de humanização, levando em conta os desígnios da pedagogia do oprimido vinculados à educação como projeto de humanização e de libertação. *Ser mais...*

A pedagogia freiriana, que é, em sua essência, pedagogia da libertação, marcou a importância das relações entre a natureza humana e o mundo. Sua assimilação antropológica e filosófica considerou os seres humanos e seus saberes instrumentos essenciais para a transformação da realidade opressora em um lugar melhor, um mundo mais justo. Em consideração a isso, a contextualidade da história intelectual do educador em questão, na sua recorrência à liberdade e à ética como condição indissociável da realização do seu projeto de humanização, implica necessária concretização do *ser mais* a partir da pedagogia do oprimido que, nada mais é do que uma autêntica ação de desopressão de homens e de mulheres coisificados pelas situações de desumanização.

3. A radicalidade histórico-existencial da *Pedagogia do oprimido*

À face do exposto e da congruência com os trâmites da História dos Intelectuais, o propósito desta seção consiste na razoabilidade de entender o autor e sua obra em concatenação com as prováveis manifestações contextuais de sua atualidade histórica. Isso aponta para um necessário contextualismo linguístico do

objeto central desta pesquisa. Pois, enquanto ser humano, este objeto precisa ser vinculado a suas origens históricas, políticas e sociais num determinado período. Isso, então, condiz com sua vinculação, direta ou indireta, aos eventos, aos fatos e às instituições elencados nos capítulos preliminares desta tese.

De acordo com tal indicação, segundo o próprio Paulo Freire, foi no Sesi que a obra *Pedagogia do oprimido*²⁹ começou a ser desenhada. O fato de aceitar o convite para trabalhar nessa Instituição, na divisão de educação e cultura, abriu-lhe uma importante oportunidade de experiência e de estudo, possibilitando refletir e praticar suas ideias inovadoras. Essa foi uma experiência “indispensável à gestação da *Pedagogia do oprimido*” (FREIRE, 2020a, p. 25) e a outros desdobramentos de seu sistema teórico que se desenvolveu até sua última obra publicada em vida (*Pedagogia da autonomia*).

Embora não se possa imputar uma exclusividade reducionista dessa experiência, é correto dizer que sua ligação com a respectiva instituição foi fundamental para que tal obra fosse gestada no âmbito das lutas utópicas dos anos 1960. Para Rosas (2003a), ela não existiu somente pela passagem de Paulo Freire pelo Sesi, mas isso foi imprescindível para sua concepção. Ele não a produziu de forma abrupta. Na verdade, foi um trabalho que continuou e se findou durante seu exílio no Chile.

Pedagogia do oprimido foi uma obra discutida durante, pelo menos, um ano antes de ser escrita, sendo mencionada publicamente, pela primeira vez, em 1967, nos Estados Unidos. Sua concretização, contudo, deu-se entre 1967 e 1968 (FREIRE, 2020a). Evoluiu durante vários anos, desde a realidade brasileira até o contato de Paulo Freire com a realidade chilena, que representou uma nova experiência histórica, além dos seus limites geográficos de origem. Essas evoluções cristalizaram-se como expressão da segunda etapa de seu percurso intelectual, ou seja, quando da continuidade da linha personalista então assimilada ainda no Brasil. Desta maneira,

²⁹ Ainda hoje essa é considerada a principal obra de Paulo Freire. Inclusive há até quem diga que essa é sua única obra, referindo-se ao que a antecedeu como seu prenúncio e, o que foi produzido posteriormente, como a sua continuação. Mas, é importante considerar os dizeres do próprio autor. Nesse sentido, ele deixou claro ser um intelectual/pensador/educador que precisa ser reinventado e recriado de acordo com as atuais demandas, uma vez que seu “trabalho não se limita à *Pedagogia do oprimido*” (FREIRE, 2014a, p. 95) ou a qualquer outra de suas obras. Tal como afirmou, reinventá-lo significa admitir sua proposta de considerar a história como possibilidade e não como determinismo. Assim sendo, o chamado educador ou educadora freiriano, caso queira, verdadeiramente, entendê-lo, “deve igualmente ultrapassar a leitura de *Pedagogia do oprimido*” (*Id.*, p. 96) para, assim, compreender a palavra, o homem e o mundo em processo de transformação.

tal obra originou-se a partir de vários autores ou concepções teóricas nacionais e estrangeiras.

Nessa obra, o educador avançou significativamente em diferentes quadros teóricos. De Hegel, por exemplo, assimilou a noção da relação opressor-oprimido suscitada a partir da dialética do senhor e do escravo contida na *Fenomenologia do espírito*, publicada pela primeira vez em 1807. Com referência a este filósofo, absorveu o entendimento de que o processo pelo qual o enfrentamento das consciências, por um reconhecimento recíproco, encerra a dominação de um indivíduo sobre o outro. Vinculado à ideia desse importante pensador alemão, entendeu que “a verdade do opressor reside na consciência do oprimido” (FIORI, 2019a, p. 12) e, por isso, faz-se necessária a educação libertadora.

No entanto, o educador, ao configurar a radicalidade de seu método, assimilou ideias de Marx, o que o levou a discordar do idealismo existente na compreensão hegeliana quanto ao processo histórico e a constituição da consciência, substanciando, assim, a relevância das condições materiais e históricas nesta formação (MAYORGA, 2021) vinculada à concreticidade da experiência humana e da realidade. Ao se referir a Hegel, Paulo Freire entendeu que os oprimidos “somente superam a contradição em que se acham quando o reconhecerem-se oprimidos os engaja na luta por libertar-se” (FREIRE, 2019a, p. 49) a si mesmos e seus opressores.

Em síntese, pode-se inferir que tanto na dialética do senhor e do escravo quanto na dialética do opressor e do oprimido, em ambas situações, um e outro são coisificados, sendo o primeiro uma coisa de seu senhor e o segundo uma coisa de seu opressor (FREIRE, 2019a). Entre uma e outra acepção é importante esclarecer que, de acordo com a concepção idealista de Hegel, a libertação do escravo seria puramente abstrata.

Para Paulo Freire, não é suficiente aos oprimidos “saberem-se numa relação dialética com o opressor – seu contrário antagônico –, descobrindo, por exemplo, que sem eles o opressor não existiria (Hegel), para estarem de fato libertados” (FREIRE, 2019a, p. 49). Por tal razão, é necessário se entregarem à práxis libertadora, o que, na verdade, é a práxis autêntica. Daí em diante, além de Hegel, foram absorvidas ideias e conceitos de Marx (1818-1883) e Engels (1820-1895), isto é, a fim de se constituir sua práxis sobre o mundo e, assim, poder transformá-lo.

Indo além de Hegel, o processo de libertação, entendido por Paulo Freire, deve efetivar-se em amplo sentido e de maneira concreta, não estando este, em

nenhum momento, desvinculado das condições materiais de sobrevivência como consta na proposição de Marx. Em sequência, seguiu outros pensadores correlacionados ao pensamento marxista, como Lenin (1870-1924), Fromm (1900-1980), Sartre (1905-1980), Marcuse (1898-1979), Fanon (1925-1961), Memmi (1920-2020), Lukács (1885-1971), Freyer (1887-1969), Goldman (1869-1940), Althusser (1918-1990) e muitos outros (BEISIEGEL, 2002).

Tais autores estão implicados diretamente nos avanços teóricos contidos em *Pedagogia do oprimido*. Foi essa, entre outras, uma das aberturas teóricas que Paulo Freire utilizou para sistematizar muitos dos conceitos de sua pedagogia do oprimido. Isso fez seu pensamento progredir qualitativa e teoricamente, além de contribuir para que repensasse e fundamentasse sua prática pedagógica.

Daí em diante, ao invés do que sucedeu em trabalhos anteriores, o educador dialogou de modo direto com a filosofia dialética e com o marxismo. Para isso, utilizou-se tanto de pensadores de matriz marxista quanto dos que a interpretaram ou se engajaram política e socialmente a partir dos referenciais de Marx, aspecto em que se pode recobrar, por exemplo, Sartre e Fanon. De acordo com Saviani (2021, p. 10), nessa obra, “os autores que integram, de algum modo, a tradição marxista constituem maioria” das referências utilizadas pelo educador brasileiro.

Em *Pedagogia do oprimido* estão patentes as nuances apreendidas e reinterpretadas, por Paulo Freire, à luz de traços fenomenológicos, existencialistas e marxistas. Embora já se mostrasse, no Brasil, um intelectual em franco processo evolutivo, somente com a publicação dessa obra foi que marcou uma importante progressão qualitativa com relação aos seus primeiros escritos e práticas pedagógicas. As teorias aí absorvidas cruzaram os limites das disciplinas e das ciências afora o Brasil e a América Latina, tornando-a obra de expressiva consonância teórica efetivada por uma revolucionária síntese autoral e por uma profunda estruturação conceitual.

E isso foi resultado da soma de motivações pessoais e fatores históricos, como as diversas experiências vivenciadas na realidade brasileira. Mas foi no Chile que, sem dúvida, Paulo Freire radicalizou seu pensamento em relação à pedagogia do oprimido e à educação como prática da liberdade. Foi a partir de então que se alavancou seu reconhecimento na América Latina e em outras partes do mundo. Dada sua repercussão como educador, conquistou espaço e credibilidade entre intelectuais,

educadores, cientistas sociais, teólogos, líderes de movimentos sociais e militantes políticos, principalmente em relação àqueles pertencentes a partidos políticos ou movimentos sociais de esquerda.

Suas convicções, outrora ensaiadas na sua tese de 1959, continuaram sendo redesenhadas em *Educação como prática da liberdade* (primeira obra), que renunciou *Pedagogia do oprimido* (a segunda) e as demais. No tocante ao reconhecimento de suas ideias, ambas extrapolaram os limites do contexto social e geográfico de sua origem para, enfim, consolidar sua teoria da ação dialógica, viabilizando uma nova epistemologia social (ALMEIDA, 2000) e histórico-cultural. Sobre a evolução de seu embasamento conceitual, é essencial considerar, rigorosamente, essas duas primeiras publicações. Foi nelas e na sequência delas que o referido autor alargou sua abrangência teórica e, de fato, tornou-se um autor maduro, seguindo o processo de invenção e reinvenção de si mesmo.

Educação como prática da liberdade é uma das obras na qual Paulo Freire melhor sistematizou a base das suas propostas pedagógicas como um sistema de educação de adultos. Nesse trabalho, encontrou com quem, posteriormente, chamou de oprimido. Foi um ponto de partida na direção do ser humano e da sociedade latino-americana, muito dominada, alienada e marginalizada. Por causa disso, chamou a atenção para “a vocação natural da pessoa – a de ser sujeito e não objeto” (FREIRE, 1996b, p. 65) na própria conjuntura histórica, na qual experiencia sua existência.

No caso de *Pedagogia do oprimido*, pode-se dizer que, além de tratar-se de construção crítica radical sobre a realidade, “é filosofia, educação e, sobretudo, um tratado de epistemologia” (BARBOSA, 2008, p. 23) que, historicamente, foi originado a partir não somente de diferentes referenciais teóricos, mas da experiência e da prática do próprio autor. Se em *Educação como prática da liberdade*, para Paulo Freire, as “*palavras não existem independentemente de sua significação real, de sua referência às situações*” [itálicos originais] (WEFFORT, 1996b, p. 14) concretas, na *Pedagogia do oprimido*, retomou a problematização da importância de aprender a dizer a palavra, para denunciar a opressão e anunciar a ação libertadora.

Com o passar dos anos, certas mudanças de compreensão foram ocorrendo em seus escritos. Mesmo não satisfazendo às exigências de alguns estudiosos de tendência marxista, o educador não se absteve de motivar discussões sobre seus trabalhos entre os críticos da esquerda e da direita (BEISIEGEL, 1982). Empenhou-se em refletir sobre os efeitos políticos e revolucionários da pedagogia da

libertação, ou pedagogia do oprimido. Dada a relevância de sua temporalidade histórica e revolucionária, tais escritos sinalaram

o início da vasta bibliografia de Freire, trazendo suas preocupações e propostas metodológicas para a alfabetização de adultos e tentando formular as primeiras matrizes de uma ‘pedagogia da resistência’ aos processos de opressão – desenvolvidos em larga escala por toda a América Latina nos anos de 1960, para não dizer há séculos [aspas originais] (SCOCUGLIA, 2018, p. 205).

Em Santiago, Paulo Freire encontrou ambiente político propício à continuação de suas ideias e práticas pedagógicas. Escreveu suas primeiras obras durante a efervescência das mobilizações emancipatórias feministas, camponesas, de trabalhadores urbanos e dos movimentos estudantis como o ocorrido em maio de 68³⁰ na França, além das mortes de Che Guevara, em 1967, e de Martin Luther King, em 1968.

Em decorrência das experiências abstraídas do contexto brasileiro, redigiu sua obra principal num período de grandes “inquietações intelectuais, de muito estudo e de intensa procura de novas e talvez mais abrangentes explicações para os desafios que encontrara na prática educativa” (BEISIEGEL, 2010, p. 83-84) engajada na causa dos oprimidos. Pode-se dizer que foi nesse momento que se evidenciou sua adesão aos autores e temas marxistas, sequenciando uma produção intelectual mais voltada às questões de viés social e à convicção de um cristianismo libertador. Segundo a visão freiriana, a linha deste tipo de cristianismo era profética, utópica, esperançosa e refutava “os paliativos assistencialistas, os reformismos amaciadores, ‘comprometendo-se’ com as classes sociais dominadas para a transformação radical da sociedade” [aspas originais] (FREIRE, 1976, p. 124); visto que apresentava um pensar crítico, não era neutra nem dissimulava sua opção libertadora.

³⁰ Este movimento marcou a história mundial como o mês em que estudantes se mobilizaram no intuito de transformar o mundo e consolidar novas reivindicações. A partir de ideais anarquistas e ideias marxistas, os estudantes franceses se movimentaram contra o sistema educacional e a sociedade capitalista francesa. Tal movimento ficou conhecido como o ano que nunca acabou, pois ocasionou outras mobilizações da geração dos anos de 1960. Pode-se dizer que o legado desse movimento provocou uma revolução social e comportamental entre os jovens da época. Foi, sem dúvida, um período de efervescência social, que ressonou em outros movimentos revolucionários de outras partes do mundo. Além da agitação estudantil, o movimento foi protagonizado por greves gerais de vários setores trabalhistas e outras mobilizações de caráter político. Num contexto político mundial, a classe estudantil, considerada rebelde, atacou a instituição escolar tradicional, sob a alegação de que ela formava cidadãos reacionários a fim de cumprirem as leis burguesas. Em oposição ao antigo sistema educacional, propunham que a escola sem deixar de transmitir o conhecimento acumulado, priorizasse conscientizar o aluno com vistas à transformação social, política e contestatória do *status quo* vigente.

Essa opção ficou evidente em *Pedagogia do oprimido*, cujo vínculo teórico de Paulo Freire com Marx se dava a partir de uma prática reflexiva, principalmente no sentido de abordar a teoria e a prática (práxis) em proveito de uma profunda transformação social, em que a dialogicidade se fazia fator essencial da pedagogia do oprimido, além do que ambos levaram em conta a ação do indivíduo sobre sua história. A visão dialética da história teve uma forte relação com o pensamento freiriano a partir da *Pedagogia do oprimido*.

O constructo pedagógico dessa obra representou importante avanço na medida em que mostrou que o educador precisa respeitar o educando como sujeito e integrante do processo histórico. Assim sendo, cabe compreender o ser humano em sua totalidade e como sujeito histórico, já que não existe “história sem homens, como não há uma história para os homens, mas uma história de homens que, feita por eles, também os faz, como disse Marx” (FREIRE, 2019a, p. 175).

Em *Pedagogia do oprimido*, foram incorporadas as categorias de origem cristã (noção de diálogo) e as influências marxistas (percepção de classe social). Para Paulo Freire, o diálogo é o “encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” [itálico original] (FREIRE, 2019a, p. 109), mas se complementando solidariamente no processo de humanização. Dada essa compreensão, nada há de mais concreto do que a relação dos seres humanos com o mundo e, conseqüentemente, com outros seres humanos, realidade esta onde emergem as classes opressoras e as classes oprimidas. Assim sendo, pode-se dizer que o caráter político da educação foi manifestado francamente nesse livro concretizado no ínterim pós-golpe, no Brasil, e à luz das mobilizações da democracia cristã, no Chile.

Em vista de sua profundidade teórico-pedagógica, esta obra marcou um ponto de referência para tudo o que, posteriormente, Paulo Freire fez e aprofundou em suas experiências político-pedagógicas. Nesse seguimento, deu conta de que apenas o povo deveria proferir a palavra que decide seu processo histórico cultural e, sendo a consciência deste processo política, na prática, conscientizar significa, prioritariamente, politizar. Em razão disso, a “ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer ‘bancária’” [aspas originais] (FREIRE, 2019a, p. 120), mecânica ou alienadora.

Pedagogia do oprimido foi, certamente, o livro mais radical do pedagogo pernambucano, inclusive por ir além das incursões das suas críticas anteriores, como

assim o fez em *Educação como prática da liberdade*. Sendo resultado do amadurecimento teórico-intelectual, tal obra compõe os escritos que manifestam o verdadeiro sentido histórico da concepção pedagógica freiriana. O que mostra que suas experiências foram efetivadas numa realidade histórica caracterizada por diferentes modos de opressão, que resultava em miséria, fome, doenças, etc. Tal como indicou na sua

Pedagogia do oprimido, escrita tanto tempo depois daquelas partidas de futebol ao lado de Toinho Morango, de Reginaldo, de Gerson Macaco, de Dourado, cedo roídos pela tuberculose, tem que ver com o aprendizado jamais interrompido, que comecei a fazer naquela época – o da necessidade de transformação, da reinvenção do mundo em favor das classes oprimidas (FREIRE, 2020c, p. 94-95).

Não de forma despropositada, Paulo Freire dedicou as primeiras palavras desse importante livro aos esfarrapados do mundo, aos quais informou que sua criação se ancorava em observações ocorridas durante seus cinco anos de exílio e naquelas ainda realizadas no Brasil (FREIRE, 2019a). Disso se depreende uma possível analogia de sua *Pedagogia do oprimido* com *Os condenados da Terra*, de Frantz Fanon (1968). São obras que, de alguma maneira, se entrecruzam na análise das questões consequentes da colonização e de seus efeitos opressores e aniquiladores ao redor do mundo, em vista dos povos e das nações empobrecidas pela exploração, a quem Paulo Freire chamou de ‘esfarrapados do mundo’ e Fanon de ‘condenados da Terra’.

O referido livro de Fanon faz uma exposição da situação política, histórica, cultural e psíquica sobre a colonização na Argélia, mais especificamente. E *Pedagogia do oprimido*, por sua parte, aborda situações semelhantes ocorridas no Brasil e na América Latina, onde se concretizaram as experiências às quais Paulo Freire reportou. A violência que a colonização acarretou, tal como observada por ambos, não difere muito de um continente para outro. Em uma localidade ou outra, se caracteriza pela fome, pela dominação e por variados tipos de opressão.

Se para Fanon o soldado ou o gendarme desumanizava o colonizado a fim de animalizá-lo, para Paulo Freire, os poderosos ou opressores faziam o mesmo com o oprimido. Por este e tantos outros motivos, é que a “pedagogia do oprimido, que não pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para esta descoberta crítica – a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como

manifestações da desumanização” (FREIRE, 2019a, p. 43) e do *ser menos*. Os colonizadores, assim como os opressores, lutam pela permanência da injustiça e, de uma mesma maneira, negam o *ser mais*.

Como, em geral, o que vem do colonizador mostra-se bom para o colonizado, o mesmo ocorre em relação ao oprimido e a seu opressor. Dessa forma, “o colonizado sonha sempre em se instalar no lugar do colono” (FANON, 1968, p. 39), ou tornar-se um perseguidor; e os oprimidos, por sua vez, almejam ocupar o lugar de quem os oprime. Esta é uma problemática crucial em ambas situações, pois o colonizado e o oprimido são hospedeiros de valores, ideais, desejos e interesses que, muitas vezes, vão ao encontro das necessidades dos seus opressores. No dia a dia, essa experiência é naturalizada e assimilada como uma forma universal, o que, na prática, inibe qualquer análise crítica por parte de um e de outro.

Por isso, só há sentido na libertação se os oprimidos não se sentirem na condição de “opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos” (FREIRE, 2019a, p. 41). Isto posto, nestas duas obras, seja o colonizado de Fanon ou o oprimido de Paulo Freire precisam tomar parte na luta por sua libertação, porque esta não pode ser dada nem pelo colonizador nem pelo opressor.

Com essa caracterização, a pedagogia do oprimido extrapolou os limites de uma simples pedagogia, de um simples ensinar a ler e escrever. Em outras palavras, pode-se considerar que a educação problematizadora foi “compreendida por Freire como um processo de desalienação e de libertação, uma *pedagogia do oprimido*, porque os homens e mulheres passam a refletir sobre a sua condição de explorado” [itálicos originais] (OLIVEIRA, 2000, p. 40) e, como consequência, se comprometem com a luta pela libertação, visando a superar as contradições constantes nas relações entre opressores e oprimidos.

Ante tal convicção, a pedagogia do oprimido conferiu unidade, coerência e comunhão entre a obra e a vida de Paulo Freire (FREIRE, A., 2008). Por sua vez, esta pedagogia não se exauriu em si mesma, mas deu vida longa a toda sua obra que, por várias décadas, vem mantendo sua atualidade nas circunstâncias onde persiste a opressão. A base pedagógica dessa pedagogia foi alicerçada na consciência e no conhecimento críticos, resultantes do processo de conscientização que tanto o moveu “contra os sectarismos, castradores sempre, e em defesa do radicalismo crítico” (FREIRE, 2020a, p. 71) de homens e de mulheres coexistindo num mundo mais justo.

Nessa lógica, Paulo Freire recusava o conhecimento passivo ou inoperante ante a realidade que se está conhecendo, pois, conhecer é um processo que requer ação e reflexão dos seres humanos sobre o mundo onde estão existencialmente situados. Já em percepção frommeriana (FROMM, 1977, p. 57), diz-se que o “conhecimento ideal no modo ser é *conhecer mais profundamente*” [itálicos originais] o mundo, o ser humano. Nesse sentido, Paulo Freire aprofundou a problematização política da educação e suas possíveis implicações, como o medo do oprimido pela liberdade. Esse medo social, psicológica e historicamente introvertido, faz o oprimido desejar a posição do opressor que, paradoxal e contraditoriamente, abriga dentro de si como uma de suas principais referências de ser alguém. Portanto, “sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação” (FREIRE, 2019a, p. 127) da autêntica experiência libertadora de homens e de mulheres.

Assim, a partir de *Pedagogia do oprimido*, foi possível notar que a superação da opressão não pode ocorrer se os oprimidos não mudarem a forma de perceber a contradição em que vivem e a que são submetidos. Pois, “seu ideal é, realmente, ser homens, mas, para eles, ser homens, na contradição em que sempre estiveram e cuja superação não lhes está clara, é ser opressores” (FREIRE, 2019a, p. 44) como seus opressores e, assim sendo, oprimir e reproduzir a própria condição de opressão. Por isso, para vencer tal contradição é preciso suprimir, de modo completo, por meio da conscientização, os desejos dos oprimidos de oprimir. Em vista disso, fazem todo sentido as críticas direcionadas à pedagogia tradicional feita por Paulo Freire, pois esta, geralmente, reproduz as práticas do opressor como parâmetro de humanidade para os oprimidos.

Quando o oprimido consegue se libertar (autolibertar), ele viabiliza alternativas para que todos à sua volta se libertem, até mesmo os opressores. Autolibertação e libertação são ações solidárias e interdependentes. E a pedagogia do oprimido implica libertação plena e continuada, porque ela não se restringe a um fim em si mesma. Esse ideal manifestado em *Pedagogia do oprimido* constitui, fundamentalmente, uma síntese histórica da experiência das lutas populares em prol da própria libertação. Seu autor mesmo reiterou que seu reencontro com esse livro não se refere ao que já foi, mas ao que está sendo.

Segundo Leonardo Boff (2020a, p. 9), este “é mais que um livro, é antes de tudo uma prática pedagógica que, num momento de seu passado de constituição,

ganhou corpo numa escritura” que se pode dizer revolucionária e comprometida com os esfarrapados do mundo. É uma prática pedagógica com clara predileção ético-humanizadora. Ao escolher o amor ao oprimido, Paulo Freire optou por ser favorável à vida e à liberdade, como claramente expressadas em sua vida e obra como totalidade.

A educação, como instrumento de conscientização e de libertação mútua, dos oprimidos e dos opressores, passa, antes de tudo, pela prática, pela ação transformadora e pela autolibertação. Ela representa a síntese conceitual da ação-reflexão sobre o homem e sua realidade, conjugando a antropologia, a pedagogia e a política enquanto possíveis aberturas para o diálogo. A visão antropológica freiriana nutre-se da utopia e da esperança, que não consiste apenas num “cruzar de braços e esperar” (FREIRE, 2019a, p. 114) passivamente por aquilo que se deseja. E o fato de homens e mulheres se constituírem em seres inacabados significa que, na verdade, estão continuamente em busca de novas possibilidades, que geram novas esperanças. O que hoje é apenas sonho ou esperança, em acepção freiriana, pode tornar-se realidade.

A pedagogia do oprimido aponta, reiteradamente, para o sonho possível e para a necessidade de se alimentar a utopia que não deixa morrer a esperança de uma nova sociedade. A utopia é “necessidade fundamental do ser humano” (FREIRE, 2014a, p. 77) para existir e insistir na ética da solidariedade humana, o que foi um grande ideal de Paulo Freire. Por isso, é preciso mantê-la viva, pois ela é uma das possibilidades de compreender a história como condição humana no mundo, de forma dialética e libertadora. E, de mãos dadas com a utopia, segue a esperança por um mundo melhor, mais livre, humanizado e onde não seja insonhável *ser mais*.

Assim como a utopia, a esperança possuiu forte expressão e presença na obra freiriana. O termo é recorrente em *Pedagogia do oprimido* e em *Pedagogia da esperança*, por exemplo. O próprio educador foi categórico ao dizer que “educação sem esperança não é educação” (FREIRE, 1979, p. 30), assim como não se muda nem a si mesmo nem o mundo sem ela. Mas não uma esperança passiva e, sim, a esperança em sentido de esperar, de se acreditar que é possível transformar a realidade opressora ao lutar contra ela; por essa razão, falou de uma esperança motora da mudança e contrária à acomodação.

O processo de libertação, em Paulo Freire, trafega por vias de mão dupla. Não é ação unidirecional nem impositiva. Seu fundamento consiste, basicamente, na

relação substancial entre “homem-realidade, homem e realidade, ambos inacabados, mas em permanente relação, de tal modo que o homem” (JORGE, 1981, p. 19), ao transformar a realidade, reverbera em si as implicações dessa transformação. Essa concepção pedagógica se propõe transpor a educação autoritária, construindo um sistema pedagógico fundamentado na relação clara e crítica com o educando, fazendo com que este seja o sujeito de seu agir, da sua história e da própria ação educativa. Para esse educador, “é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer” (FREIRE, 1977, p. 27) e decidir política e eticamente sobre o que fazer com seu conhecimento.

A referida obra sobreveio no feitio de uma autêntica “afirmação da dignidade da pessoa humana e defesa da humanização contra todos os processos de opressão, discriminação, exclusão e injustiça” (BALDUINO, 2011, p. 194) social, econômica, etc. É um verdadeiro anúncio dos direitos da pessoa humana como superação da desumanização e das contradições oprimidos-opressores. A noção de humanização e de desumanização nela constante representa uma das questões centrais do ideário de Paulo Freire. Segundo seu entendimento, a humanização é uma vocação inerente a homens e mulheres, mas pode ser rejeitada através da injustiça, da exploração, da opressão e da reiterada violência dos opressores. Mas, como não existe determinismo histórico, ela pode ser afirmada no desejo de liberdade, de justiça e na luta solidária dos oprimidos.

Essa assimilação freiriana deposita na conscientização a crença de que o povo reclame, para si, a responsabilidade política da história. As reportações introdutivas ao conceito de povo, em seus escritos, se coadunam com sua noção de “conscientização, que lhe [possibilitou] inserir-se no processo histórico, como sujeito” (FREIRE, 2019a, p. 32) criador do sentido de sua própria existência. Tendo por base a compreensão do ideal da pedagogia do oprimido, pode-se dizer que qualquer povo explorado ou oprimido é incapaz de conter sua própria sorte. Em vista dessa ocorrência, vale destacar a magnitude com a qual os católicos progressistas trataram a conscientização enquanto instrumento de libertação.

Nessa compreensão de uma educação conscientizadora, a ação educativa tem uma atribuição social e política, que consiste tanto na participação quanto na co-participação dos educandos. Assim, objetiva-se construir uma história nova para que, em liberdade, homens e mulheres alcancem o *ser mais*. A contextura crítica da *Pedagogia do oprimido* é evidente ao estabelecer “a relação entre a clareza política

na leitura do mundo e os níveis de engajamento no processo de mobilização e de organização para a luta, para a defesa dos direitos, para a reivindicação da justiça” (FREIRE, 2020a, p. 58) enquanto parte do processo civilizatório. Logo, sendo esta concepção pedagógica essencialmente política, alfabetizar significa, portanto, conscientizar em desfavor de toda forma de opressão.

Paulo Freire explicitou seu engajamento com os oprimidos, atentando-se não apenas para seus sofrimentos, mas para que se libertassem por meio de suas próprias lutas. Expressou, de forma cabal, sua compreensão dos problemas da sociedade brasileira já nas suas duas primeiras obras. Asseverou que a liberdade não fosse nem doação nem ação assistencializadora, o que ia ao encontro da compreensão sartreana que considerava que “ninguém tem o poder nem o privilégio de dar nada a ninguém” (SARTRE, 1968, p. 18), muito menos a liberdade, como replicou o educador recifense.

Tendo por base o materialismo histórico-dialético, a consciência da opressão e a consciência crítica foram relacionadas com a dialética evidenciada entre a subjetividade e a objetividade, como referidas pelo autor de *O capital*. Porém, na compreensão de Paulo Freire, uma inexiste sem a outra. Como afirmou, aquilo “que Marx criticou, e cientificamente destruiu, não foi a subjetividade, mas o subjetivismo, o psicologismo” (FREIRE, 2019a, p. 51) e o idealismo vazio de realidade e de mundo. Daí, o educador não aderir ao objetivismo, nem ao subjetivismo ou psicologismo, não significa excluir a subjetividade e a objetividade em constante situação de dialeticidade. Posto isso, *Pedagogia do oprimido* apregoou uma pedagogia do pensamento crítico descrita em uma conjuntura histórica, vinculada à prática de homens e de mulheres conscientes da necessidade de serem existencialmente livres, como bem descreveu em *Ação cultural para a liberdade* tanto no âmbito das experiências realizadas no Brasil quanto no Chile.

Uma das balizas precípuas de *Pedagogia do oprimido* consiste, fundamentalmente, na imprescindibilidade da pedagogia dialógica e libertadora. Isto embasa a contundente oposição à educação bancária, cuja crítica se remete a *Educação como prática da liberdade*, marcando evidente contestação à pedagogia das classes dominantes, que, historicamente, exerceu a função de alienar e de manter a subserviência das classes oprimidas. Assim, ocupou-se com as dissimilaridades entre a pedagogia do opressor e a pedagogia do oprimido. No que concerne a tal caso, a

pedagogia dominante se faz representar pela educação que nega a dialogicidade da prática educativa.

Em tal situação, “não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade” (FREIRE, 2019a, p. 95) se, em algum momento, não conseguir superar a contradição entre educador-educando, o que exige ser feito por meio do diálogo. Isso, porque a educação de base autoritária é proveniente de uma estrutura opressora, que se constitui em uma forma de invasão cultural e de mutismo dos seres humanos, historicamente submetidos a um crucial processo de desumanização, seja pela colonização ou por outros modos de opressão.

Por tal razão, este tipo de educação nada mais é do que uma dissimulação da opressão há muito utilizada pelas classes dominantes. Geralmente, é caracterizada como algo dado através de uma ação assistencialista, de cima para baixo, como se o povo nada soubesse ou nada tivesse a dizer. Por causa disso, Paulo Freire apresentou e criticou os fundamentos do que chamou “de concepção ‘bancária’ da educação, que transformando a consciência dos homens numa espécie de panela, vai enchendo-a com depósitos que são falso saber” [aspas originais] (FREIRE, 2017, p. 332) e falsa consciência da realidade. Este tipo de educação, que inibe a formação da consciência crítica, serve sistematicamente às práticas da opressão pela admissibilidade das ações caritativas ou das assistencialistas.

Nisso segue a educação libertadora, sugerida como a educação que é em todo o tempo política e nunca neutra. Além do que, “não existe prática educativa sem ética e sem estética. É preciso respeitar a identidade cultural do estudante e devemos ensiná-lo a aprender. De nada serve uma *educação bancária*” [itálicos originais] (FREIRE, 2008, p. 59), em que o aluno memoriza uma grande quantidade de conteúdos sem importância alguma para a sua formação crítica ou mesmo para sua experiência profissional. Em sintonia com essa premissa, ainda que sejam apenas conteúdos técnicos, é preciso saber para que servem, para que se aprende e porque se ensina algo do tipo, o que não quer dizer que Paulo Freire quisesse abolir outras noções pedagógicas diferentes da sua.

De outro lado, a educação como prática da liberdade se engendra numa situação gnosiológica concreta, fazendo com que o educador-educando, em constante diálogo com o educando-educador, torna-se uma das condições essenciais para a superação da realidade opressora no ambiente de ensino-aprendizagem

(aprendizagem-ensino). Isso exige que a educação libertadora seja comunicação e diálogo³¹, pois a ação educativa para a liberdade não é mera “transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 1977, p. 69), e o sentido político de aprender alguma coisa. Em vista disso, foi que Paulo Freire aprofundou sua percepção sobre as características fundamentais da relação dialógica, considerando o diálogo como exigência pedagógica, sem o qual não pode haver educação verdadeira nem ação educativa libertadora.

Visto na perspectiva da educação libertadora ou da pedagogia do oprimido, o posicionamento de Paulo Freire é, por sinal, uma questão ontológica basilar de homens e de mulheres vocacionados ao *ser mais*. Posto isto, é exigência inexorável da pedagogia do oprimido assistir os oprimidos a dizerem a palavra criadora. Não sem motivo, esta pedagogia ressoa através da aprendizagem da palavra viva, que possibilita ao oprimido falar como sujeito da sua própria história e compreender sua contextualização linguística. De uma perspectiva semântica, as palavras são possuidoras de um ‘sentido de base’ e de um ‘sentido contextual’. Logo, é no contexto de sua existência que a palavra define um de seus sentidos ‘potenciais ou virtuais’. Por isso, a palavra precisa ser contextualizada, para que não seja apenas uma expressão vazia de realidade (FREIRE, 1977) ou de sentido humano conhecido e reconhecido.

Em oposição à prática educativa autoritária, Paulo Freire (2019a) considerou existir saber apenas na invenção ou na reinvenção³², e na busca impaciente e constante que os seres humanos promovem no mundo e em comunhão uns com os outros. Desse ponto de vista, criticou a educação como uma doação ou impostura estabelecida numa espécie de alteamento da ignorância. Isso a qualifica como mostra ideológica da opressão que, ao tentar transformar a consciência do oprimido, não muda a situação que o oprime.

³¹ Este é um dos conceitos mais relevantes do sistema pedagógico de Paulo Freire. Toda a educação como prática da liberdade, a pedagogia do oprimido, a pedagogia da pergunta, a pedagogia da esperança e a pedagogia da autonomia estão fundadas no diálogo e para o diálogo. Este “pertence à natureza humana, enquanto ser de comunicação. O diálogo sela o ato de aprender, que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 14).

³² Invenção e reinvenção são dois conceitos importantes para Paulo Freire; isso, porque ambos implicam a ideia de movimento e de transformação. Inventar e reinventar corroboram a noção de inacabamento intrínseca ao sistema freiriano. Esses termos também associam Paulo Freire a outros nomes importantes da filosofia e da pedagogia, como o filósofo francês Michel Serres (1930-2019). Essa analogia foi trabalhada no artigo *A invenção e a reinvenção: fluência e confluência entre Michel Serres e Paulo Freire* (2018).

De outro modo, a pedagogia problematizadora ou do oprimido visa à transformação de homens e de mulheres em sujeitos cognoscentes, para que sejam autores da práxis que transforma as próprias condições da opressão. Isso se traduz na criação de outra realidade, como a que se coloca na ocasião em que reflexão e ação agem sobre o mundo com o propósito de transformá-lo. Logo, a filosofia de Paulo Freire “é práxis e, portanto, capaz de atingir concretamente seu objetivo” (JORGE, 1981, p. 18), que consiste em promover a libertação do oprimido. De tal modo, a partir da consciência crítica, o oprimido pode compreender sua condição de oprimido e, se assim o desejar, autolibertar-se sem, contudo, excluir a solidariedade para com o outro. Tal exclusão não pode ocorrer nesta acepção, pois entende-se que o “homem só é plenamente humano em sua e por sua associação com os demais homens” (LACROIX, 1972, p. 26), noção esta que vai ao encontro do senso de comunhão e de solidariedade da antropologia freiriana.

Paulo Freire preconizou a incapacidade de os opressores admitirem a libertação dos oprimidos. Inferiu que todo movimento de liberdade precisa partir dos próprios oprimidos, sequenciado por uma pedagogia concebida com eles e não para eles. Asseverou no último parágrafo da *Pedagogia do oprimido* sua esperança no povo e sua “fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar” (FREIRE, 2019a, p. 253) ou menos temerário ser e existir. Nessa composição pedagógica, o povo é premissa fundamental do processo de sua libertação, embora não exista por si mesmo; é preciso construí-lo por meio da ação conscientizadora. O processo de libertação tem de partir dele mesmo, com base na acepção antropológica de cultura concebida a partir de uma visão que se faz progressivamente crítica.

A pedagogia do oprimido, que é essencialmente libertadora, vai ao encontro do oprimido mediante o diálogo que, sendo um instrumento metodológico, viabiliza a leitura crítica da sua condição de *ser menos*. A essência do melhoramento da educação pelo diálogo e para o diálogo, pode-se afirmar, teve pleno acolhimento no sistema pedagógico freiriano (método Paulo Freire). O diálogo com os oprimidos representa o compromisso com seu processo de libertação que, historicamente, implica a transformação da realidade opressora. Paulo Freire, apropriadamente, aprimorou suas considerações sobre a ideia de libertação, bem como demarcou as “expressões desse processo nas concepções da educação e no diálogo entre os homens” (BEISIEGEL, 2010, p. 78), em condição da práxis pedagógica transformadora.

Dito isso, a pedagogia proposta nesses termos, no curso da revolução cultural da segunda metade do século XX, deixou de ser restrita ao oprimido e passou a constituir a pedagogia dos homens em sucessivo processo de libertação e de humanização. Em relação a essa subsequência, Paulo Freire cientificou, no início da *Pedagogia do oprimido*, a necessidade de o homem ser sujeito da realidade histórica na qual está inserido. Afirmou ter analisado as consciências oprimida e opressora no âmbito da realidade objetiva, estudando-as em sua dialeticidade e pondo “a questão da superação da contradição entre elas, de que nasce o homem novo – novo não mais opressor, não mais oprimido – homem libertando-se” (FREIRE, 2017, p. 332) e, portanto, solidário com o libertar-se do outro.

Paulo Freire abordou a questão da humanização, da luta pela liberdade e pela desalienação, a fim de se poder resistir às investidas das classes dominantes. Com propriedade de quem se viu oprimido, percebeu os opressores como indivíduos assentados em suas consciências necrófilas e possessivas, que mantêm os oprimidos sob as arbitrariedades da cultura do silêncio. Radicou profundamente esta conceituação ao longo de seu trabalho como educador e sujeito histórico. Ao denunciá-la, “não se referia ao silêncio em si, mas a uma cultura de aceitação, resignação” (VITTORIA, 2011, p. 34), seguida de antigas práticas de dominação, de colonização e de opressão.

Ao considerar a luta pela liberdade, acreditou ser necessário ter em conta a crença no povo, continuada de um engajamento autêntico. Pois, somente através da convivência com os oprimidos é que, de fato, será possível compreender suas diferentes formas de ser, de agir e de pensar as estruturas da dominação a que estão submetidos. Por isso, aventou uma consciência pedagógica “radical, localizada nas linhas divisórias nas quais as relações entre dominação e opressão, poder e impotência continuavam a ser produzidas e reproduzidas” (GIROUX, 2008, p. 114) social e historicamente.

Nessa constatação, a necessidade de os seres humanos se libertarem só é clara quando se percebe a situação opressora, à medida em que é possível acreditar nas próprias possibilidades. Foi assim que ocorreu sua singular ideia pedagógica para a libertação dos oprimidos, isto é, para que os mesmos se libertassem, a fim de que o processo de libertação não fosse realizado por outrem. De tal modo, isso se faz necessário para que “os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu

pensar, sua própria visão do mundo” (FREIRE, 2019a, p. 166) e opondo-se a toda prática opressiva e desumanizante.

Em sequência, ao abordar a temática da dialogicidade da educação como prática da liberdade, assimilou que o diálogo se inicia com a busca do conteúdo programático, que precisa ser dialógico e problematizador das causas da opressão, “que não pode ser realizado apenas pelo polo do educador, dentro de uma concepção libertária da educação” (FREIRE, 2017, p. 332), o que implica conhecer o pensar do oprimido em consonância com a própria realidade.

O educador expressou como o diálogo se integra no escopo da educação libertadora, mostrando-o como uma via metodológica, seguida do engajamento de homens e de mulheres como promotores da formação crítica. O diálogo, nessa compreensão, foi tomado como um dos principais fenômenos humanos. Segue-se daí a ideia de que não existe palavra verdadeira que não seja práxis, ou seja, a palavra enquanto ato de criação e de conquista da liberdade. Todavia, isso só pode ocorrer na relação horizontal, cuja base é a confiança entre os sujeitos que, na esperança, buscam o pensar crítico e o *ser mais*.

A pedagogia do oprimido, enquanto motivo de transformação da realidade opressora “é em si a pedagogia da esperança, porque não há uma pedagogia que defenda a liberdade e a autonomia do ser que não seja também uma pedagogia da esperança” (FREIRE, 2016, p. 288) e da transformação. É nessa percepção que ela representa uma ideia nova, um esperar, cuja finalidade primeira se traduz na libertação dos oprimidos. Nesse sentido, o método de alfabetização idealizado por Paulo Freire “foi tão entusiasticamente acolhido e, mais ainda, posto em prática na América Latina” (JORGE, 1981, p. 19) e em muitas outras partes do mundo, de forma a conferir sentido e êxito para o processo de libertação dos diferentes povos explorados e oprimidos.

De tal modo, abordou, de maneira bastante clara, “as teorias da ação que nasceram das matrizes dialógica e antidialógica” (FREIRE, 2017, p. 332), como em *Pedagogia do oprimido*. Reafirmou que os seres humanos são seres da práxis; por isso conseguem objetivar, conhecer e transformar o mundo. Homens e mulheres comunicam e dialogam entre si, enquanto sujeitos capazes de influir, de algum modo, no curso natural e condicional da realidade. Disso infere a assimilação marxista, de que não basta pensar o mundo, mas ser preciso transformá-lo. Por isso, a pedagogia

do oprimido tem o compromisso de transformar as pessoas e estas, como sujeitos, poderem mudar o mundo.

Por esse motivo, a pedagogia do oprimido permanece como importante instrumento de libertação. Nela, Paulo Freire entendeu que não basta ao oprimido adquirir consciência crítica sobre a realidade opressora, é preciso tornar-se capaz de transformá-la. É nesse sentido que a educação problematizadora, segundo sua principal intencionalidade, alfabetiza enquanto conscientiza, dialoga, culturaliza, liberta. As ideias aí sistematizadas enraizaram em outros campos do conhecimento. Penetrou diferentes solos, onde fortaleceu teorias e práticas no campo educacional, político, econômico, da saúde, das ciências sociais, etc.

A ausência de diálogo por parte dos opressores para com os oprimidos é uma maneira de se temer a liberdade e de excluir o povo da sua condição de sujeito. No que segue a isso, Paulo Freire chamou a atenção para a necessidade de a liderança revolucionária ser seriamente implicada com os anseios populares. Esse tipo de relação se pauta na revolução biófila e criadora de vida. Foi na convergência para a libertação que se opôs à divisão que mantém as causas da opressão. No tocante a essa questão, recomendou à liderança revolucionária buscar a união dos oprimidos entre si, para que estes sejam protagonistas de sua libertação e não meros recebedores de ações assistencialistas. A ação unificadora é insubstituível para a concretização da prática libertadora, pois ninguém se liberta sozinho. Tal arrumação tem importante sentido pedagógico, visto que liderança e povo aprendem, de maneira coparticipada e na prática, o valor da autoridade e da liberdade autêntica.

Paulo Freire distinguiu com inteligência o que é autoridade e o que é autoritarismo. São conceitos e significações bastante diferentes. Para ele, a autoridade não exclui a liberdade. Aliás, todos os “alunos precisam saber que a liberdade deve ser punida em alguns momentos. E que a punição precisa ser dada pela autoridade” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 118) com justeza e rigor. Portanto, a educação para a libertação não condiz como o uso incondicional da liberdade. É preciso controle e autocontrole sobre a condição de ser livre. Inclusive, o opressor é aquele que não admite a liberdade do outro, porque pensa que a sua pode ser exercida sem qualquer consequência e restrição.

A pedagogia do oprimido fez surgir novo interesse de mudança nas práticas educativas, o que contribuiu para a elaboração de novos saberes e práticas pedagógicas mais democráticas e democratizadoras. Paulo Freire corroborou essa

ideia ao dizer em *Extensão ou comunicação?* (1977, p. 47) que, o ser humano, enquanto ser histórico, está colocado numa procura constante, inventando e reinventando o seu saber. Assim, “todo saber novo se gera num saber que passou a ser velho” mas, que, outrora foi novo e pode ser permanentemente recriado à luz de novas demandas ou utopias.

Dentro dessa dinâmica, a novidade ocupa o lugar daquilo que se desejou superar. Aliás, sem este caráter proativo da consciência, certamente, não existiria conhecimento, muito menos se poderia falar de novos saberes, de inacabamento. Diante dessa impermanência, educar significa educador e educando assumirem uma atitude gnoseológica a fim de inventar e “recriar a nova realidade, a realidade dos homens num processo permanente de libertação. Daí que o ato educativo se torna político e a ação do educando e do educador se faz, também, política” (JORGE, 1981, p. 29) e libertadora para ambos.

Com a pedagogia do oprimido, Paulo Freire inovou sua noção pedagógica ao partir da realidade do educando. Outro ponto importante foi que deu conta de que o oprimido deve perceber o mundo a sua volta pela ótica problematizadora e libertadora. Nessa lógica, assimilou o mundo como objeto do conhecimento e indicou as causas da dominação e da opressão, considerando que uma e outra são práticas desumanizantes e, por isso, negadoras da liberdade e do *ser mais*. A partir dessa absorção crítica, a pedagogia do oprimido proporcionou meios que transformam o oprimido em sujeito de sua própria ação libertadora, que deve ser solidária à necessidade da liberdade do outro.

Antes de escrever *Pedagogia do oprimido*, a preocupação de Paulo Freire com a questão da libertação referia-se, basicamente, ao que se estabelecia no âmbito da ordem democrática pertinente à realidade brasileira, muito no curso das ideias isebianas. Isso lhe conferiu uma relação forte com os ideais democráticos. Desde então, defendeu a importância de “lutar pelos elementos radicais da democracia, que a educação crítica é um elemento básico na mudança social e que a ideologia política é inseparável de nossa compreensão do mundo” (GIROUX, 2008, p. 113), da educação, da política, do poder, da ética, da cultura, etc.

Em razão de outras demandas, o autor revisitou essa obra e apresentou algumas retificações importantes em *Pedagogia da esperança* (1992). Em tom de

autocrítica³³, reconsiderou a forma como falou “da linguagem, do gosto das metáforas, da marca machista com que” (FREIRE, 2020a, p. 91) escreveu seus dois primeiros livros. Isso lhe pareceu necessário e atual, para que pudesse demonstrar a superação do uso que fazia da ideologia machista normalizada, inclusive, entre os próprios oprimidos. Diante disso, assumiu que a recriação da linguagem é condição da mudança do mundo e da compreensão do mesmo.

A partir da pedagogia do oprimido, o educador alargou sua compreensão de libertação. Na verdade, ela passou a representar a síntese do seu ideal educativo e do seu jeito de viver e compreender o mundo (FREIRE, A., 2008) em diferentes formas de manifestação. Na teia dessa perspectiva, surgiu a aspiração pelo homem novo, com grande preocupação em relação a sua prática pedagógica. Daí em diante, seu discurso absorveu um teor utópico mais explícito, ao mesmo tempo em que suas práticas repercutiam o novo sentido da libertação. Ou seja, ganhou corpo a educação como prática da liberdade e a pedagogia do oprimido, simultaneamente, como prática da libertação.

Em vista dessa compreensão, a pedagogia freiriana consubstanciou as práticas educacionais necessárias à transformação da estrutura opressora. Por esse lado, uma das importantes inovações contidas nessa visão pedagógica foi considerar a pedagogia a partir do outro e com o outro, ou seja, uma pedagogia que se faz em comunhão e solidariamente. Em comunhão, pois, é que homens e mulheres ensinam e, simultaneamente, aprendem sobre o mundo, como um lugar onde o senso de liberdade e de ética deve sustentar toda compreensão pedagógica libertadora, humanizadora.

De sua parte, Paulo Freire pontuou que o grande compromisso humanista e histórico do oprimido é a libertação de si mesmo e do outro (FREIRE, 2019a), pois todos são atingidos pela mesma prática desumanizante. Disso decorreu um reposicionamento da compreensão do homem no seu contexto histórico, sociopolítico

³³ É importante destacar que existem poucas críticas sérias e atuais ao pensamento de Paulo Freire. O que existe, em muitos dos casos, é uma grande polarização entre aqueles que exaltam e os que denigrem sua obra sem qualquer consideração crítica, conduta esta muito cara ao referido educador. Embora possa haver discordâncias ou mesmo equívocos interpretativos, uma das poucas obras que se encontrou no curso desta pesquisa que, pelo menos, tenta fazer uma crítica atual ou questionar Paulo Freire é *Quando ninguém educa ninguém* (2017, p. 69), do professor Ronai Rocha (UFESM). Mais que uma crítica a algumas assimilações do educador, Rocha chama a atenção para a forma descontextualizada e anacrônica sobre como, em geral, se lê as obras de Paulo Freire. Nesse sentido, para este professor, tal anacronismo corrente na leitura de *Pedagogia do oprimido* é, no entanto, pouco debatido. O mesmo afirma que, dos quatro capítulos do livro, o mais conhecido e “mais citado é o segundo, que trata da concepção bancária da educação e é ele que alimenta as leituras anacrônicas da *Pedagogia...*”.

e educacional. Nesta oportunidade, defendeu que a superação da opressão não ocorre pela ascensão do oprimido à condição de opressor. Isso apenas gera outro opressor. Noutras palavras, a suplantação da contradição oprimido-opressor não significa que os oprimidos ocupem o lugar de seus algozes. A educação autêntica deve ser transformadora dessa compreensão, para que os oprimidos conheçam, de fato, as condições estruturais de sua opressão e desejem a libertação, sem, contudo, tornarem-se vingadores de seus opressores.

Na verdade, o que Paulo Freire desejou foi que a cessação da opressão se concretizasse de modo a não existirem nem oprimidos nem opressores. Por isso, é necessário que o oprimido se engaje na luta por sua libertação. Razão esta que faz com que a *Pedagogia do oprimido* seja, de fato, a grande expressão do seu legado, isto “porque nela ele expôs pela primeira vez na literatura pedagógica, como parte intrínseca à educação, as questões de injustiça, sofrimento e as condições de submissão dos oprimidos e das oprimidas de todo o mundo” (FREIRE, A., 2008, p. 31) e de todo o tempo atual. Decorrente disso, a investigação temática acarreta uma observação mais crítica da situação do povo, que é composta por dúvidas, anseios, esperanças, sofrimentos, incertezas, etc.

Paulo Freire voltou-se para os marginalizados, os excluídos e os oprimidos como possíveis sujeitos capazes de construir ou transformar a realidade. Cabe à educação, nesse entendimento, assumir essa práxis libertadora não somente em relação à opressão, mas contra qualquer forma de desumanização que impõe a homens e mulheres a condição do *ser menos*. Foi isso que o fez escrever essa obra “que, negando todas as formas de interdição secularmente reproduzidas no Brasil, aponta a possibilidade de libertação dos homens e das mulheres” (FREIRE, A., 2020a, p. 276) comprometidos com um mundo menos desumano.

Em amplo sentido, *Pedagogia do oprimido* foi um divisor de águas. As principais ideias aí apresentadas foram, com frequência, retomadas pelo autor em sua diversificada produção intelectual. Sequenciaram suas retomadas ao conteúdo desta obra noções importantes como a politicidade da educação, a legitimidade do saber popular, a liberdade como vocação ontológica, a educação como prática da liberdade, a recusa ao fatalismo neoliberal, etc. É possível ratificar “isso ao mostrar como a *Pedagogia do oprimido* se transforma ou, como Paulo Freire preferiria, se prolonga na *Pedagogia da esperança* e na *Pedagogia da autonomia*” (STRECK, 2008, p. 54), de forma bastante pronunciada

Esta tríade pedagógica sustenta, segundo a noção de uma educação libertadora, a reinvenção da crença nos homens e mulheres que, enquanto seres históricos, prevalecem sobre o fatalismo. Em outras palavras, isso implica acreditar na criação de um mundo mais amoroso e bonito, porque “uma das melhores coisas que [se pode] experimentar na vida, homem ou mulher, é a boniteza em nossas relações” (FREIRE, 2020a, p. 89) com o outro e com o mundo. Essa é, com distinção, “a paixão vital, irrenunciável, o sentido mais profundo da *Pedagogia do oprimido* e de toda a obra e a vida de Paulo Freire” (KOHAN, 2019, p. 128). Aí radicou seu credo pedagógico mais autêntico, ou seja, de através da educação, poder mudar as pessoas e, de modo consequente, mudar o mundo.

E por conjugar, na prática, o verbo esperar, o credo pedagógico freiriano persiste e insiste em reconhecer a relevância do outro e do diferente. As diferenças não são motivos de exclusão ou de negação política, cultural, social ou filosófica. Todos os seres humanos, ao lado dos demais seres vivos, são igualmente integrantes de um mesmo mundo. Mundo este coparticipado pelas diferenças de cada indivíduo, sociedade, cultura, etc., onde a pedagogia do oprimido possibilita desnudar a realidade opressora e se tornar pedagogia humanizadora, tornando homens e mulheres sabedores da condição de explorados em que vivem, mas que podem vencê-la e conquistar a liberdade de forma íntegra e, sempre, *ser mais*.

3.1 A liberdade como condição imprescindível do *ser mais* em Paulo Freire

O conceito de liberdade, historicamente, foi entendido e aplicado a partir de diversas compreensões, até mesmo antagônicas entre si. De maneira geral, o termo foi utilizado como estado ou condição de quem é livre, de quem dispõe da “capacidade de agir isenta de coações e imposições” (JORGE, 2001, p. 41) externas. Autodeterminação, independência e autonomia dos sujeitos também compõem o rol de significados e derivações desse termo. Em corrente definição na língua portuguesa, a liberdade é a condição de se poder tomar as próprias decisões sem limitações de outrem, bem como realizar ou deixar de fazer algo por livre e espontânea vontade. Seguem-se, ainda, em maior extensão, as compreensões sobre a liberdade na filosofia, na política, no direito, na teologia, na educação, etc.

Porém, no desenrolar desta seção, tal conceito será centrado no entendimento e na utilização feita dele por Paulo Freire, especialmente em conexão com a realidade educacional e as causas do oprimido. Seguindo esta compreensão, os significados terminológicos, assim como ser humano e mundo, estão sempre em processo de mudança, quer dizer, de inacabamento. De tal maneira, é este que, por poder ser livre, transforma o mundo e, por sua vez, sofre os efeitos desta transformação. Não há neutralidade por parte de quem transforma o mundo ou de quem, apenas, se deixa ser transformado.

Outro ponto de vista importante a se considerar na análise da liberdade é o que concerne a Marx, quando ele a toma para a reflexão ética, que tanto serviu à concepção pedagógica freiriana. O autor de *A miséria da filosofia*, publicado em 1847, identificou a liberdade como distinção constitutiva do ser social e, portanto, inerente a todo o ser humano em sua relação com o outro. Ele viabilizou a noção de uma nova compreensão da liberdade sem, contudo, arredar-se da base materialista e da sua historicidade. Para esse pensador, “a liberdade, que é simultaneamente conhecimento e domínio, é uma criação contínua, uma libertação” (LACROIX, 1972, p. 34), o que é condizente com a percepção de Paulo Freire.

A liberdade, assim, está vinculada à possibilidade do reconhecimento da própria humanidade originada da relação, por vezes contraditória, do homem com a natureza e com outros seres humanos. Nesses termos, ela possibilita a volta do ser humano a si mesmo como ser social. Ela pode tornar-se meio de conquista da autonomia, ou seja, fazer-se possibilidade da própria vida digna e propiciar as potencialidades humanas de realização da vida material e da própria história, a qual prescinde da ação livre do sujeito.

Por essa e outras razões, ela não é um valor em si mesma, mas é uma escolha a ser defendida como algo intrínseco à prática dos indivíduos que são e existem em uma sociedade concreta. Para Manacorda (2012, p. 53), “o reino da liberdade começa além da esfera da imediata produção material necessária à subsistência”, o que, em Paulo Freire, avança em sentido existencial do ser livre em causa da ética e do *ser mais*.

É nesse sentido que se pode inferir a liberdade como um dos conceitos fundamentais do constructo filosófico, político e pedagógico do sistema freiriano. Nesse pensamento, a questão da liberdade foi ressignificada, indicando fundamental preocupação com os problemas decorrentes da realidade educacional opressora. A

liberdade, para Paulo Freire, é fundamentalmente entendida como uma conquista e, em todo o tempo, possível de ressignificação. Isso faz com que seja “*concebida como o modo de ser do Homem, mas por isto mesmo só pode ter sentido na história que*” [itálicos originais] (WEFFORT, 1996b, p. 14-15) estes vivem enquanto sujeitos de seu processo histórico. Não basta falar apenas de liberdade; é preciso conquistá-la, pois homens e mulheres estão em processo de libertação e ser livre não é nenhuma doação.

Libertação esta que, historicamente, realiza-se por intermédio de uma práxis social radical e transformadora, que transcende tanto o idealismo quanto o objetivismo de base mecanicista (FREIRE, 1971), reducionista e impositiva. Por isso, a liberdade precisa ser tomada como uma maneira autêntica de se fazer humano num mundo não determinado. E, nesse mundo, a “história é o ambiente real no qual o homem evolui, desenvolve-se e atinge o conhecimento cada vez mais completo de seu verdadeiro ser” (LACROIX, 1972, p. 44) situado numa realidade concreta e em relação com outro ser humano, semelhantemente situado no mundo.

É esta noção de liberdade que confere “sentido a uma educação que não pode ser efetiva e eficaz senão na medida em que os educandos tomem parte nela de maneira livre e crítica” (FREIRE, 1971, p. 59-60), realmente comprometida com a justiça social. Esse entendimento se aplica, em primeira mão, à concepção de homem e de educação circunstanciada numa sociedade em que a liberdade não constitui um direito de todos. Isso faz com que a atualidade do referido educador não se refira apenas a conceitos ou conteúdos, mas à forma de pensá-los (ROMÃO, 2003) e de exercer uma participação inovadora em prol da educação que se pretende libertadora. Ademais, a leitura do mundo só é possível no exercício da liberdade, o que viabiliza a homens e mulheres inventar e reinventar o mundo a sua volta. Aliás, a educação acontece tão somente nas sociedades humanas, pois não existe homem num mundo vazio ou, ainda que de uma forma elementar, não queira ser livre.

Paulo Freire realizou seu percurso educacional como um intelectual engajado que, ao longo da sua história, amadureceu seu comprometimento com a luta dos oprimidos consoante a um conceito de liberdade, na realidade, inacabado. Em sua proposta político-pedagógica, a questão epistemológica e política está, radicalmente, fundamentada na educação como prática da liberdade, que não é um preceito fixo nem sequer definitivo. Isso porque a noção de liberdade que serve a uma época, indivíduo ou situação pode não servir em outro momento histórico.

No tocante à expressão educação libertadora, ela é aqui referenciada “à história e aos métodos de trabalho da educação popular na América Latina, desde a década de 1960, e à introdução dessa teoria e prática educacional no mundo inteiro” (GERHARDT, 2008, p. 101), cujo principal representante foi, sem dúvida, o educador brasileiro Paulo Freire. Essa sua concepção de educação está entre as raras concepções educacionais latino-americanas adotadas por educadores dos países do hemisfério norte.

Sem se desvincular de uma proposta humanizadora, “a razão de ser da educação libertadora está no seu impulso inicial conciliador” (FREIRE, 2019a, p. 82) que, já num primeiro momento, visa a superar a contradição educador-educando nas pedagogias tradicionais e de viés autoritário. Isso faz sentido para que ambos se tornem, ao mesmo tempo, educador e educando, com o intuito de vencer as imposturas do autoritarismo. Para Paulo Freire (1976), não é permissível esconder verdades, sonegar informações e frustrar a liberdade dos educandos nem os libertar das lousas para oferecer-lhes projetores (computadores) ou uma liberdade doada.

A educação libertadora preconiza, como prática social e humanizadora, colaborar, via conscientização, para a libertação das classes subalternas presas às situações de opressão. É este tipo de educação uma das formas que possibilita denunciar a realidade desumanizante e anunciar a homens e mulheres o *ser mais* como possibilidade. Por sua vez, Paulo Freire mesmo entendeu não existir “conscientização popular sem uma radical denúncia das estruturas de dominação e sem o anúncio de uma nova realidade a ser criada em função dos interesses das classes sociais hoje dominadas” (FREIRE, 1976, p. 81) e intencionalmente dominadoras. Educação esta que, de mais a mais, é problematizadora, pois desmitifica a conjuntura da opressão, visto portar no diálogo “o selo do ato cognoscente, desvelador da realidade” (FREIRE, 2019a, p. 101) silenciada por quem oprime e por quem é oprimido.

A opção pela libertação de homens e mulheres oprimidos associa Paulo Freire à ideia de uma libertação concreta e plena. Ao considerar a educação que, autenticamente, conduz à liberdade, ele partiu da própria realidade dos oprimidos, a fim de que eles mesmos dessem conta do “processo da própria libertação, através de sua palavra” (JORGE, 2001, p. 12) transformadora. O autor da *Pedagogia do oprimido*, tocado pelas consequências da opressão, buscou transformar a realidade de homens e mulheres, até então, condicionados a *ser menos*. O processo de

libertação do oprimido, em perspectiva freiriana, implica em saber ler a palavra e o mundo de forma crítica, para que, como sujeito histórico, possa escolher o próprio destino. Além disso, este é um processo de libertação contínuo e em busca do *ser mais*.

A libertação, nesse aspecto, implica dialogar para que o oprimido possa partir da palavra transformadora, que consiste num elemento intrínseco da liberdade e, em mesmo sentido, co-significante da natureza humana. Apesar de, sozinho, não transformar o oprimido em sujeito, o processo de libertação é uma forma de expressão da própria liberdade. Por isso, não há educação libertadora sem diálogo nem sem educando e educador como sujeitos de suas práticas educativas. A libertação só tem chances de prosperar quando os seres humanos se abrem ao diálogo e à educação problematizadora, isto é, em todas as suas conjunções, dentre as quais a condição de todos os agentes educativos serem sujeitos daquilo que pensam e do que podem fazer. Nela é indissociável a presença do homem e do mundo, pois “não aceita nem o homem isolado do mundo como tampouco o mundo dividido do homem” (JORGE, 2001, p. 66) enquanto um quefazer desagregador. Na realidade, tanto o isolamento quanto a divisão entre os seres humanos obstaculizam a conquista da liberdade.

Paulo Freire acreditou que é o ser humano, unicamente em liberdade, que faz o mundo ser mundo. Daí a importância conferida às relações estabelecidas entre um e outro, por sinal, manifestadas em todo o seu pensamento pedagógico. É por meio de tais relações que a educação se firma como processo permanente de libertação do homem diante da concretude do mundo. Ao fim e ao cabo da sua experiência em uma situação de opressão, “ao se libertar, o oprimido abre caminhos para a liberdade de todos, inclusive dos opressores” (LINHARES, 2003, p. 163) que lhe impõem a condição de *ser menos*. E, somente assim, ambos podem fazer da libertação uma ação solidária e humanizadora.

Para dizer o essencial, a obra freiriana destaca a importância tanto da participação quanto da libertação do indivíduo no seu inacabado processo de humanização. A alfabetização decorrente do seu método de alfabetização (de ensinamento) conseguiu integrar “às atividades de rotina dos primeiros contatos com a leitura e escrita, elementos mais amplos que deveriam gerar uma situação libertadora ao alfabetizando” (DI ROCCO, 1979, p. 107), tornando essa ação mais irrestrita do que a simples escolarização. Em outras palavras, “era bem mais do que isso, era a proposta de uma educação voltada para a formação de agentes da

mudança social” (BEISIEGEL, 1982, p. 164) e pedagógica no país. A educação com e para a liberdade consubstanciava-se com a prática da democracia (na educação) e, necessariamente, respaldava-se na conscientização do educando.

A educação para a liberdade segue, desde as primeiras experiências pedagógicas de Paulo Freire, as pretensões da ação pedagógica para libertar homens e mulheres da realidade opressora, bem como denunciar aqueles que, em nome da liberdade, a matam. Esse entendimento explicita que não existe liberdade em condições abstratas. Ou seja, quando se fala em educação para a libertação é porque, na realidade, está se falando da falta de liberdade na concreticidade da vida dos oprimidos. Com isso, tal concepção de educação, nos entrelaçamentos da pedagogia do oprimido, visa a recuperar a noção do sujeito que não se amolda mas, criticamente, integra-se à sua realidade. Portanto, sendo ao mesmo tempo uma pedagogia humanista e libertadora, a pedagogia do oprimido apresenta dois pontos relevantes.

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, 2019a, p. 57).

E permanente humanização... A esse respeito, a integração resulta da relação das pessoas com a realidade, mostrando-se diferente da mera acomodação ou adaptação à ausência de liberdade. Enquanto todo animal é, naturalmente, um ser que se acomoda e se ajusta à realidade, de outro lado, o homem busca a integração e a educação, inclusive a educação como prática da liberdade, que o liberta da acomodação e da mera adaptação. Portanto, em concordância com Marx, a atividade consciente e livre é, unicamente, do ser humano, cujo “trabalho, para ele, representa atividade humana, e atividade humana é vida” (FROMM, 1977, p. 103) e movimento. A prática da liberdade, no entanto, é continuamente ameaçada pelo arbítrio despótico que se faz autoritarismo, motivo pelo qual deve estar sempre desperta. Por isso, faz-se imprescindível uma pedagogia atuante em relação aos oprimidos, da qual se espera um “engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará” (FREIRE, 2019a, p. 43) no processo de humanização, por ora, inconcluso, possibilidade e não fatalismo.

Para Paulo Freire, a libertação é como um parto doloroso. No entanto, o homem que nasce desse padecimento é um homem novo e capaz de superar a

contradição entre opressores-oprimidos, a fim da libertação de todos. Nem libertação nem opressão existem como algo inexorável na história, ambas estão conectadas às próprias ações humanas. Por isso, a verdadeira humanização só se efetiva quando é libertação, e vice-versa. As duas se concretizam, de fato, na história e não apenas no plano da consciência ou da abstração.

Humanização e desumanização são escolhas que resultam em modos de ser no mundo. A primeira se realiza enquanto prática da liberdade e, a segunda, como forma de opressão do outro e negação do *ser mais*. Uma e outra, “dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão” (FREIRE, 2019a, p. 40) no plano existencial. A humanização, em sentido freiriano, não é algo que se doa ao outro, mas aquilo que se faz enquanto projeto da existência humana no mundo – em comunhão com o outro. Nem é uma palavra além da conta, vazia e mitificada. Em um primeiro sentido é “práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2019a, p. 93) em um lugar mais justo, menos feio, mais solidário e onde a liberdade não é apropriada por quem deseja oprimir.

Para tanto, o ser humano necessita de uma teoria para compreender a realidade e, com a mesma importância, depende da realidade para elaborar uma teoria de como viver bem. Por tal motivo, a concretização da liberdade, enquanto vocação de todo ser humano, não ocorre num mundo fantástico ou descontextualizado da relação do homem com o mundo, com a cultura, com o conhecimento. Pelo contrário, ela somente se concretiza na realidade e nas relações humanas que se entrelaçam na tecitura de um verdadeiro projeto de conhecimento do mundo, como um lugar de todos os seres humanos.

A humanização, como um chamamento à liberdade e ao *ser mais* (e vice-versa), deve ser um exercício cotidiano contra toda forma de opressão. E somente na liberdade é que se pode imprimir-la verdadeiramente como projeto humano de ser no mundo. Segundo Fromm (1977, p. 107), os seres humanos têm uma característica e profunda vontade de ser, de expressar suas faculdades, de ser ativos, de relacionar “com outros, de fugir à prisão do egoísmo”, o que, para Paulo Freire, consiste em, simplesmente, *ser mais*. Porém, caso a realidade impossibilite se humanizarem ou *ser mais*, cabe aos mesmos mudarem essa situação como sujeito do seu projeto de autolibertação. Ou seja, “não há humanização sem ser libertação, assim como não há libertação sem a transformação revolucionária da sociedade de classes, em que a

humanização é inviável” (FREIRE, 1976, p. 122) por conta das práticas opressoras e exploratórias.

Na concepção freiriana, educar é humanizar para se poder ser livre. Sua ação educativa se relaciona a grandes questões existenciais, sociais, culturais etc., como é o caso da liberdade e da ética. Diante disso, os seres humanos se apresentam a si mesmos como um problema a ser solucionado, admitindo que pouco conhecem de si próprios e que precisam buscar saber mais para poder *ser mais*. A isso Paulo Freire chamou curiosidade, que constitui

um dos problemas que uma sociedade revolucionária deve se pôr no campo da educação enquanto ato de conhecimento. O papel criador e recriador, o de re-invenção que o ato de conhecer demanda de seus sujeitos. O da curiosidade diante do objeto, qualquer que seja o momento do ciclo gnosiológico em que estejam, o em que se busca conhecer o conhecimento existente ou o em que se procura criar o novo conhecimento (FREIRE, 1978, p. 18).

Sendo sempre um ponto de partida para a aprendizagem autêntica, é a curiosidade que move a busca pelo conhecimento e, acima de tudo, está na base de todo processo criativo, que originalmente só ocorre em liberdade. É um conceito importante na pedagogia freiriana, recorrente em *Por uma pedagogia da pergunta* (1985), em *Política e educação* (2020), em *Professora, sim; tia, não* (1997) e, máxime, em *Pedagogia da autonomia* (1996). Esta é uma de suas obras em que melhor desenvolveu a reflexão crítica sobre o conceito de curiosidade. Nela, Paulo Freire reiterou que o educador crie condições para despertar a curiosidade nos educandos e que, por meio de um diálogo crítico, problematizador, possam construir formas capazes de compreender as contradições políticas, sociais, econômicas, pedagógicas, etc. Por essa razão, ela deve ser transformada, com rigorosidade, em curiosidade epistemológica, o que somente é possível se existir liberdade e autonomia por parte da ação de educandos e educadores.

No entanto, vale frisar que a curiosidade epistemológica não é qualquer curiosidade. Ela se desenvolve no processo de conscientização e na superação da curiosidade ingênua, que demanda rigorosidade metódica e comprometimento com o pensar certo. Nas palavras de Paulo Freire, pensar certo constitui “uma exigência que os momentos do ciclo gnosiológico vão pondo à curiosidade que, tornando-se mais e mais metodicamente rigorosa, transita da ingenuidade” (FREIRE, 1996a, p. 29) para

o esclarecimento. E sem tal rigorosidade não existe pensamento certo nem aprendizagem autêntica.

A humanização sempre foi negada nas situações de injustiça, de exploração, de opressão e de violência por parte de quem oprime. Mas, de outro modo, ela é “afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada” (FREIRE, 2019a, p. 40) e na luta constante pela conquista da liberdade que não se tem, e que jamais pode ser doada. Essa questão implica na abrangência ontológica que reflete o assentimento individual e coletivo do ser humano para a liberdade.

Na verdade, pode-se dizer que “não há humanização sem libertação, assim como não há libertação sem uma transformação revolucionária da sociedade de classes, dentro da qual não cabe a humanização” (FREIRE, 1971, p. 129) como direito inalienável de homens e de mulheres vocacionados à liberdade. Assim, Paulo Freire estabeleceu a luta pela libertação como ponto primordial para humanizar e reumanizar as pessoas, dentre as quais oprimidos e opressores. A libertação não é uma doação e, sim, algo que se cria e se faz em comunhão. É premissa básica que os oprimidos conquistem sua própria liberdade, pois enquanto não se auto libertarem, a libertação não pode ocorrer como seu inédito viável³⁴.

Para que a educação seja realizável em relação à liberdade, ela não pode ser composta de práticas autoritárias que, historicamente, são reprodutoras da opressão e da exploração das classes populares. A proposta de Paulo Freire coloca os educandos como sujeitos colaborativos e capazes de entender o real sentido da liberdade. Através da educação libertadora, homens e mulheres necessitam agir em favor de sua libertação, considerando que a “educação para ser válida deve ter em conta por um lado a vocação ontológica do homem – vocação de ser sujeito – e as

³⁴ As referências a esta expressão podem ser identificadas em várias obras de Paulo Freire. No entanto, o referido educador não deixa claro o que realmente quis dizer com a expressão inédito viável. Quem faz uma melhor definição do termo é Ana Maria Araújo Freire (Nita Freire), no *Dicionário Paulo Freire* (2017, p. 225). Segundo afirmou, o presente termo “é na realidade, pois, uma coisa que era inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas quando se torna um ‘percebido destacado’ pelos que pensam utopicamente, o problema não é mais um sonho, ele pode se tornar realidade” [aspas originais]. Paulo Freire apresentou a palavra/conceito/categoria inédito viável, pela primeira vez, na *Pedagogia do oprimido*. De tal modo, a respectiva expressão ou categoria encerra, em si mesma, a esperança e a crença num sonho possível. Essa convicção, no senso freiriano, é o que move a transformação das pessoas e do mundo. Em sequência a essa compreensão, é de grande valia a esperança que depositou no ser humano enquanto ser que, embora inconcluso, sente-se constantemente instigado a concretizar seu inédito viável, de modo semelhante à vocação ontológica do ser mais. Por isso, homens e mulheres buscam superar as situações-limite, para que, em algum momento, a construção do inédito viável possa ser concretizada e, assim, contribuir para se alcançar o *ser mais*.

condições em que ele vive” (FREIRE, 1971, p. 41), isto é, o contexto histórico, social, político, etc.

Para que o oprimido assuma, com responsabilidade sua atribuição de homem em processo de libertação, ele precisa aprender a pronunciar a sua palavra. Pois, é a partir dela que cria “a si mesmo e a comunhão humana em que se constitui; instaura o mundo em que se humaniza, humanizando-o” (FIORI, 2019a, p. 17) na perspectiva de quem não está sozinho nele. Isso ocorre no domínio da existência, que é a esfera do trabalho, da cultura, da história, dos valores éticos, onde os seres humanos vivenciam a dialética existente entre determinação e liberdade. Com a invenção da existência e uso dos recursos materiais necessários à vida, estes inventaram ou descobriram a possibilidade de serem livres. Assim, se deram conta que a liberdade, de alguma maneira, precisou ser criada ou inventada. E como seres vocacionados a se humanizarem devem denunciar a opressão e anunciar a libertação como um sonho possível, um inédito viável, um *ser mais...*

O ser humano humaniza-se em comunhão, agindo solidariamente “para fazer do mundo, sempre mais, a mediação de consciências que se coexistenciam em liberdade” (FIORI, 2019a, p. 29) e em propósitos de libertação. Por isso, se faz à medida em que é livre para dizer a sua palavra. Somente assim, homens e mulheres assumem sua fundamental condição humana que, em termos freirianos, é poder anunciar a palavra que liberta. Isso constitui toda a pedagogia libertadora, toda a antropologia humanizadora. À vista disso, aprender a ler é condição inexorável para expressar a sua palavra que, ao imitar a palavra divina, torna-se criadora. Isso atualiza a palavra na forma de verdadeiro diálogo existencial, pois sem a mesma não se pode atribuir sentido ao mundo ou às próprias ações humanas.

A educação como ação para a liberdade, antes de tudo, é crítica e dialógica, além de denunciadora das práticas educativas que produzem e reproduzem a opressão. Comprometidos um com o outro, educador e educando se constituem verdadeiros protagonistas da busca pela liberdade, sempre numa perspectiva de inacabamento e da consideração do outro. Assim, os seres humanos inventam a possibilidade de se libertarem “como seres inconclusos, limitados, condicionados, históricos” (FREIRE, 2020a, p. 138) que, por alguma razão, podem transformar o mundo e a si mesmos. Pelo fato de se saberem condicionados, são capazes de mudar a própria situação de condicionamento, alterando aquilo que muitos consideram ser sina ou destino. Em perspectiva dialética, a educação precisa ser, sempre mais, “uma

experiência de decisão, de ruptura, de pensar certo, de conhecimento crítico” (FREIRE, 2019c, p. 179), de denúncia, de anúncio, de possibilidade...

A alienação, a opressão ou qualquer outra forma de violência obstaculizam a vocação ontológica do *ser mais*. Por essa razão, a pedagogia do oprimido é um compromisso permanente com a liberdade que, somente se faz, sendo o sujeito livre e autônomo. Tal pedagogia credita ao processo educacional a liberdade como conquista consciente e permanente dos indivíduos que ensinam e ao mesmo tempo aprendem. Em nenhum grau ou condição, a liberdade e o saber podem ser doação do opressor ou de quem quer que seja.

Nessa percepção, é necessário criar e recriar, comunitariamente, as diversas maneiras de ser no mundo e ler o mundo. Reconhecer que oprimidos e opressores estão, nas suas próprias circunstâncias, sujeitos às mesmas práticas que oprimem um e desumanizam ambos. Num sentido mais específico, pode-se dizer que é “uma política sociológica, mas também meta epistemológica e antropológica do educador comprometido com a transformação da realidade injusta e antiética” (SILVA, 2008, p. 33) tanto de quem sofre a opressão quanto de quem a pratica. Na visão de Paulo Freire, oprimidos e opressores são mutuamente desumanizados e precisam, igualmente, ser libertados do velho homem, seja na forma do oprimido injustiçado ou do opressor injusto. Conforme essa assimilação, o “oprimido se desumaniza, é reduzido a uma condição infra-humana por falta ou carência de poder; o opressor, pelo contrário, se desumaniza por excesso, porque vira fera, predador, desumanizando-se, assim, ainda mais do que o oprimido” (ANDREOLA, 2011, p. 197) a quem nega o direito de ser livre.

Tão somente o oprimido pode contribuir para libertar o opressor, isto é, libertando a si mesmo do medo da liberdade. Isso implica dizer que, se a teme, não se arrisca a concretizá-la em comunhão com quem se encontra privado dela, em outra situação de opressão. O opressor, enquanto representante da classe opressora, não pode libertar-se nem possibilitar a liberdade de outrem. Esta não pode ser decretada ou dada, ao mesmo tempo, ninguém liberta ninguém nem se liberta sozinho. Homens e mulheres apenas se libertam em comunhão, por meio de uma realidade que precisam transformar, de modo que a libertação seja, na prática, uma libertação plena e correlativa.

Paulo Freire insistiu que o importante é libertar os seres humanos e não as coisas. Todo processo para se libertar, em primeiro lugar, é uma ação profundamente

humana e compreensiva. Se a liberdade não pode ser decretada, então, precisa ser uma conquista, e só existe mediante a ação de quem a faz. Nenhuma pessoa “tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem” (FREIRE, 2019a, p. 46) nem a terá como doação nem destino. Toda libertação é uma procura constante e não o fim de um propósito. Liberdade e libertação não são conquistas definitivas e muito menos estão acabadas.

Libertar-se é ponto de partida, mas sem nenhuma garantia prévia. É um processo inconcluso, “que engloba mudança não apenas das condições materiais de opressão, mas também das condições psicológicas” (MACLAREN; SILVA, 1998, p. 55), culturais, políticas, educacionais, etc. Isso quer dizer que, para Paulo Freire, é sempre uma busca permanente deliberada pelo próprio oprimido. A liberdade não é determinada nem determinante, menos ainda definitiva. Se assim fosse, não seria possibilidade nem poderia ser uma busca existencial permanente. Ela é o que se viabiliza ser a partir de uma conquista pela qual, de fato, se luta. É o fato de se ‘estar sendo’ que leva homens e mulheres a darem conta de que não é possível vida plena sem a liberdade, sem sonho³⁵, sem utopia.

Nesse enquadramento, a noção de liberdade, em Paulo Freire, busca restituir a vocação fundamental perdida quando homens e mulheres vivem na mera condição de objetos, de oprimidos, de opressores. Ante esta e outras situações, “aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores” (FREIRE, 2019a, p. 41) da sujeição, da coisificação. Além do mais, toda libertação precisa alcançar a transformação da sociedade, para que esta seja mais justa, solidária, amorosa, humanizadora, etc.

A liberdade é uma conquista através da própria ação humana, no mundo, com o outro e, do ponto de vista freiriano, através da educação libertadora. Dado isso, é um conceito central da noção antropológica, filosófica, cultural, política e pedagógica da obra freiriana. A significância desse conceito é profundamente enraizada na construção pedagógica que liberta e humaniza. É através da vivência em liberdade que os seres humanos conferem sentido ao mundo e se diferenciam de outros seres vivos, que não percebem nem a dimensão ontológica nem a existencial. A liberdade

³⁵ A noção de sonho em Paulo Freire não é a de mero devaneio mas, sim, a de projetos que se buscam conquistar. Por isso, entendeu que “a transformação do mundo a que o sonho aspira é um ato político e seria ingenuidade não reconhecer que os sonhos têm seus contra-sonhos” (FREIRE, 2000, p. 54), principalmente nas condições em que vivem os oprimidos. Em tais circunstâncias, o ser humano perde a capacidade do sonho enquanto possibilidade viva, o que alimenta o esperar por um mundo mais justo e solidário.

é condição imprescindível para cada pessoa escolher sua existência no plano histórico, cultural, político, filosófico.

Paulo Freire pensou a existência como forma distinta e responsável de estar no mundo. E, como educador, conferiu sentido peculiar à pedagogia do oprimido, cuja práxis consiste em realização plena da liberdade. Nessa compreensão, a “possibilidade humana de existir – forma acrescida de ser –, mais do que viver, faz do homem um ser eminentemente relacional” (FREIRE, 2003, p. 10), um ser com o outro, de maneira que não deve negar a sua liberdade. Em relação ao exposto, existir é um conceito dinâmico que confere à condição humana a experiência de ‘estar sendo’ livre e de estar se libertando.

As coisas e os seres humanos mudam. E mudar, de alguma forma, é condição intrínseca de tudo que é, que é temporal e não eterno. E a percepção desta mudança é uma condição unicamente humana, que se encontra dentro e fora. Que herda, incorpora e modifica o mundo ao concretizar sua liberdade enquanto ser não determinado. Diante da possibilidade de ser livre, nenhum homem está preso a um tempo imutável que aniquila a sua transformação. A intrínseca condição de inacabamento o liberta dessa condição. Por isso, apenas a experiência humana no mundo é temporal e temporalizante, o que numa compreensão personalista, significa dizer que “é uma coleção de experiências individuais” (LACROIX, 1972, p. 118) e singulares. Mas isso, em momento algum, exclui a necessária relação com o outro, com o diferente, e até mesmo com o antagônico. E é somente nessa relação que o ser humano pode constituir-se como indivíduo e como sujeito.

Homens e mulheres são seres capazes de se projetarem, conhecer a si mesmos e o mundo. E esse conhecer é sempre um processo, que prescinde de uma situação dialógica concreta com seres humanos concretos. Por esta razão, “é que, sendo a ação libertadora dialógica em si, não pode ser o diálogo um *a posteriori* seu, mas um concomitante dela. Mas, como os homens estarão sempre libertando-se, o diálogo se torna um *permanente* da ação libertadora” [italico original] (FREIRE, 2019a, p. 187). Em decorrência disso, toda libertação apenas se realizará no diálogo que se efetiva nas relações – humanamente – existencializadas no mundo. É aí que ele se faz instrumento fundante da possibilidade de libertação em acepção humanizadora. Aliás, a doutrina pedagógica freiriana, entendida como práxis, é constituída de diálogo enquanto palavra viva e, por ser ‘verbo’, é esperarçar.

Nessa perspectiva pedagógica, é fundamental que os seres humanos se inventem ou reinventem ante suas circunstâncias existenciais cotidianas e efetivas. Nesse sentido, considerando o processo de aprendizagem, Paulo Freire diz que só aprende verdadeiramente quem é capaz de reinventar aquilo que aprendeu e, desta forma, aplicar o que foi aprendido e apreendido em circunstâncias existenciais concretas (FREIRE, 1977), novas, cuja experiência humana é o substrato de toda ação transformadora dos próprios seres humanos e do mundo que os acolhe. Há que não se esquecer que é por meio da liberdade que a existência humana se constitui como projeto de *ser mais*, enquanto ser no mundo. A educação “reproduz, assim, em seu plano próprio, a estrutura dinâmica e o movimento dialético do processo histórico de produção do homem” (FIORI, 2019a, p. 18) no/com o mundo, para que ele produza e conquiste sua forma de ser humano e ser livre. Por isso, a pedagogia do oprimido é uma antropologia de quem ensina e, simultaneamente, de quem aprende enquanto pensa e vive a educação como prática continuada da liberdade.

A consciência de si e a consciência sobre o mundo é o principal aspecto da diferenciação do ser humano de outros seres com os quais partilha o mesmo mundo. Estes, determinados, apenas adaptam-se à realidade sem, de maneira alguma, poder intervir no curso de suas vidas ou transformá-las, por exemplo, por meio da cultura. Mas o ser humano situa-se no mundo histórica e culturalmente, diferente das demais espécies que se conformam à realidade acabada. Por esse motivo, sempre que se elimina a sua liberdade, é que se torna um ser meramente ajustado, indolente. E “minimizado e cercado, acomodado a ajustamentos que lhe sejam impostos, sem o direito de discuti-los, o homem sacrifica imediatamente a sua capacidade criadora” (FREIRE, 1996b, p. 50) de ser livre, curioso, ético, sonhador e *ser mais*...

Não mais que a liberdade viabiliza a ação criadora dos seres humanos no mundo. A humanização e a hominização³⁶ não coincidem com a adaptação. Melhor dizendo, estes humanizam o mundo porque, ontologicamente, são vocacionados a assim proceder. De nenhuma maneira isso é apenas processo biológico, mas processo histórico, cultural, pedagógico, político, etc. Isso implica estabelecer

³⁶ “Isso, em tal conjuntura, exige que a pedagogia atualize seu discurso e suas práticas, a fim de não represar a mudança histórica da hominização e da educação ora em vias de conversão. ‘Hominescente, esse novo tempo se refere à aventura de hominização. Perdemos nossos laços com as histórias locais e curtas de nosso passado propriamente cultural’ (SERRES, 2015, p. 178) para, aqui e hoje, originar a novidade. Em linguagem serresiana, a dinâmica da mudança não é excludente do antigo nem conflitante com o atual. Um e outro compõem o mesmo painel móvel do mundo” (SÁ, 2017, p. 111).

relações com o mundo e com os outros de uma maneira ativa e criativa, fazendo-se, portanto, seres da transformação e não da conformação.

Somente os humanos transformam a vida em existência. E, como seres existentes, finalmente, podem conquistar a liberdade que tanto buscam. São conscientes de suas limitações e precisam da educação para se constituírem seres capazes de mudar os condicionamentos históricos para poderem transformar a própria realidade. Por fim, entendem que toda libertação é, antes de tudo, um projeto de humanização solidário, interdependente, relacional. Ao contrário dos animais, que são incapazes de objetivar a si mesmos e o mundo (FREIRE, 1976), os humanos podem mudar a si próprios e muito do que se encontra à sua volta.

As relações que o homem trava no mundo com o mundo (pessoais, impessoais, corpóreas e incorpóreas) apresentam uma ordem tal de características que as distinguem totalmente dos puros contatos, típicos de outra esfera animal (FREIRE, 1996b, p. 47).

A liberdade, acima de qualquer outro atributo, faz com que cada indivíduo, realmente, realize-se como humano, porque pode alterar sua condição de inacabamento, pode inventar ou reinventar o mundo que quer para si e, acima de tudo, pode escolher como e o que deseja ser. E, escolher-se como ser humano, na verdade, é a grande prova de sua humanidade, de sua genialidade antropológica. De maneira oposta, seres humanos acomodados, adaptados e submergidos “na própria engrenagem da estrutura dominadora, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr o risco de assumi-la” (FREIRE, 2019a, p. 47) para sonhar, esperar, pensar criticamente, *ser mais*. Fato é que, na experiência humana no mundo, cada “passo novo traz em si o risco de fracasso, e esta é uma das razões pelas quais tanto se teme a liberdade” (FROMM, 1977, p. 114), a exemplo do que, em regra, ocorre com os oprimidos.

No âmbito de uma perspectiva existencial, o risco é inerente à condição de o os seres humanos serem e existirem no mundo. De forma contundente, Paulo Freire entendeu que negar esse risco imanente à condição humana, portanto, é uma maneira “de negar a própria existência humana” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 51) e, por consequência, negar a si mesmo. Segundo afirmou, quando não comanda o próprio medo, o indivíduo deixa de arriscar e, na imobilidade, não cria nada. Pois, sem se arriscar, “não há possibilidade de existir” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 76) nem de se concretizar nenhum inédito viável.

A renúncia à liberdade, freirianamente falando, provém do temor que o oprimido tem ante a possibilidade de se auto libertar. Isso leva-o a incorporar a conduta do opressor, sua referência, ainda que inconsciente, mas fatalista de ser humano. Ao que tudo indica, o medo que sente da liberdade está visceralmente entranhado no medo da consciência de si e do mundo. Na prática, o medo de uma acarreta o medo da outra. Por esse motivo, não há libertação sem que o oprimido (o colonizado), ao buscar a liberdade, parta da consciência de que é um ser vocacionado a 'ser livre'. Nas condições em que vive, tomar consciência da própria opressão é desconfortável, bem como "pode assustar o ato de descobrir a relatividade do próprio saber, conhecer as causas da opressão e reconhecer os limites" (VITTORIA, 2011, p. 123) de si mesmo. Como já elencado, na situação de opressão, a liberdade pode ocasionar medo, e este, a desistência do oprimido de conquistá-la.

Ser livre torna-se algo perigoso e viver na dependência ou na ignorância mostra-se mais cômodo para o oprimido que não se conscientiza. Esse tipo de atitude tem no assistencialismo, por parte do opressor, uma forma de acalantar as aflições das classes oprimidas. O medo da liberdade limita a mudança, inclusive obstaculizando a educação que se pretende libertadora. Contudo, todo medo tem alguma razão, embora possa construir-se sobre algo irreal, fantasioso, sobre mitos, ingenuidades, desconhecimentos. Para Paulo Freire, o "medo da liberdade, de que necessariamente não tem consciência o seu portador, o faz ver o que não existe" (FREIRE, 2019a, p. 32), e tal o leva a maximizar o poder do opressor.

Esse tipo de medo, em diferentes gradações, é causa de frustração ou de inibição das tentativas de emancipação por parte do oprimido. Daí ser necessário entender que as mudanças decorrentes do conhecimento mudam e transformam, inclusive os oprimidos, para que não tenham no opressor sua referência de ser humano e, conseqüentemente, renunciem a promover qualquer ação libertadora.

Toda consciência opressora receia que outra consciência seja livre. Suprime o diálogo. E, na desesperança, reduz o oprimido à condição de temerário da liberdade, simplesmente por falar dela (FREIRE, 1996b). Em contrapartida, o apreço por ela é gerado no amor à vida e no medo de perdê-la. Paulo Freire a pensou como um impulso fundamental, como forma de expressão plena de uma vida vivenciada em plenitude. E que, em sua ausência, não é possível nem criação nem invenção, muito menos existência humana e qualquer sonho possível.

O homem é um ser aberto à novidade, ao advento do inédito viável, em permanente processo de existencialização, cuja inconclusão é intrínseca à própria busca pela liberdade. Conforme reflete a posição do educador pernambucano, é sempre necessário que os oprimidos recuperem sua humanidade e liberdade roubadas. Recuperação esta que não se dá pelo assistencialismo, que “é uma forma de ação que rouba ao homem condições à consecução de uma das necessidades fundamentais da alma humana – a responsabilidade” (FREIRE, 2003, p. 16) pela maneira de ser e de existir de cada um. O assistencialismo é causa de passividade e recusa do oprimido à ação libertadora. Nega a alternativa da escolha. Inibe o desejo de *ser mais*.

Paulo Freire indicou que a ação política junto aos oprimidos precisa ser ação realizada com eles, visto que a “liberdade requer que o indivíduo seja ativo e responsável, não um escravo nem uma peça bem-alimentada da máquina” (FREIRE, 2019a, p. 76) do conformismo ou do assistencialismo. Este tipo de assistência, enquanto prática de dominação, implica na “falta de oportunidade para a decisão e para a responsabilidade participante do homem” (FREIRE, 1996b, p. 66) em seu projeto de libertação. Toda ação assistencialista controverte a possibilidade de a pessoa ser verdadeiramente livre. Essa prática transita na contramão de quem busca, na condição de sujeito, fundamentar seu compromisso histórico enquanto práxis que se faz prática da liberdade.

Homens e mulheres são seres sociais, que se realizam histórica e existencialmente na relação com o outro. Por causa disso, o oprimido não pode libertar-se sozinho e, de outro lado, oprimir seus semelhantes. Disso decorre a necessidade da prática da liberdade, pois somente ela inviabiliza a opressão e a dominação. Impõe-se, assim, um grande desafio, que é ser livre sem ser opressor. Em consideração a isso, a pedagogia freiriana, como “método de alfabetização, tem como ideia animadora toda a amplitude humana” (FIORI, 2019a, 12) da educação assimilada como pedagogia do oprimido. Tanto o autoritarismo quanto o assistencialismo presentes na educação eram, para Paulo Freire, uma forma de domesticação em prol de se perpetuarem as contradições sociais, econômicas e pedagógicas.

A pedagogia do oprimido, diferente daquela que se faz prática da dominação, refuta o mundo como um lugar abstraído dos homens enquanto seres vocacionados à liberdade. Nessa orientação, lutar “pela liberdade implica um mínimo

de sentimento e de percepção da falta da liberdade” (FREIRE, 2016, p. 201) ou mesmo sobre a chance de perdê-la. É na condição de seres inacabados que homens e mulheres consolidam a luta de seres livres, firmando seu compromisso com a humanização intrínseca ao propósito de uma ética universal do ser humano, dado que, “porquanto estamos todos unidos por uma humanidade comum” (ANSHEN, 1977, p. 14), que, necessariamente, precisa ser solidária.

A questão da liberdade, em sentido próprio a esta reflexão, não é um problema somente conceitual ou mera abstração cognitiva. É algo concreto, que se aplica existencialmente à realidade dos seres humanos, nas conjunturas sociais e políticas reais, o que não quer dizer que não se considera a dimensão subjetiva da liberdade. O que fazer com a própria liberdade é, por exemplo, uma questão de ordem subjetiva, enquanto as consequências de ser livre ou ser oprimido, por sua vez, são questões factuais do mundo em que se vive.

No entanto, a liberdade não é uma possibilidade sem limites. Na assimilação de Paulo Freire há que se cuidar quanto à liberdade inconsequente e pretensamente ilimitada. É preciso considerar que a vontade sem limites culmina numa prática despótica, como é a atitude negadora da liberdade do outro. Isso é uma posição individualista que nada soma à busca do *ser mais* ou à comunhão entre os seres humanos enquanto partícipes da vida em sociedade.

A questão da liberdade é uma das mais relevantes no sistema teórico de Paulo Freire. Praticamente todo o seu constructo teórico está balizado pela noção de liberdade na política, na educação, na ética, na pedagogia, etc. Melhor dizendo, ela é condição inexorável da existência humana. A concepção de liberdade que sempre defendeu não é a de uma liberdade incondicional ou inconsequente – como disse: “Não há liberdade sem limite!” (FREIRE, 2014a, p. 220), e não há liberdade sem limite porque existe o outro.

A concepção de liberdade ilimitada é tão nociva quanto a castração do sonho de ser livre. Ao se pretender tomar tudo para si, nega-se o direito do outro de ser livre e concretizar as suas escolhas. E negar a liberdade do outro caracteriza, obviamente, a opressão em uma de suas piores manifestações. Por outro lado, a apetência pela liberdade acaba se seu exercício rareia nas práticas cotidianas. É que a inclinação por ela faz parte da natureza de quem entrevê sua vocação para *ser mais*.

Melhor dizendo, “a liberdade é um *sine qua* da vocação para o *ser mais*, não é ponto de chegada, mas sempre ponto de partida [itálico original] (FREIRE,

2019c, p. 241), de busca e de existencialização de todo ser humano. Em razão disso, a liberdade individual não pode ser um obstáculo para a liberdade do coletivo e vice-versa. É, portanto, com o outro, que ela se realiza e se faz projeto de humanização. Pois, em perspectiva freiriana, ninguém é livre sozinho ou com exclusividade para si mesmo.

3.2 A ética como condição inexorável do *ser mais* em Paulo Freire

Em linhas gerais, a ética é uma teoria filosófica que fundamenta a compreensão dos princípios que orientam as ações humanas na perspectiva das noções de bem e de mal. Do grego *ethos*, quer dizer hábito, comportamento, modo de ser. No campo filosófico atual, abrange discussões e reflexões em uma vasta área do conhecimento, como na ciência, na política, na psicologia, na educação, na pedagogia, etc. Reflete sobre as razões de se almejar a justiça, a liberdade, o bem-estar social e outras tantas questões imanentes à conduta humana em sociedade, em relação com/ao outro.

O termo ética, assim como a liberdade, está no rol daqueles mais utilizados na filosofia e nas ciências humanas de maneira geral, tal como é portador de várias conceitualizações e definições, às vezes até divergentes ou mesmo contraditórias entre si, a depender de seu referencial de origem. Na filosofia, esse conceito se desdobra em diferentes acepções e linhas de abordagem. Como área de destaque na filosofia, estuda os princípios que orientam as ações humanas e a capacidade de, em liberdade, os seres humanos avaliarem e fazerem suas escolhas no âmbito daquilo que consideram bem ou mal, certo ou errado, justo ou injusto, etc. Portanto, não existe conduta ética sem liberdade e sem relação com o outro.

Mesmo aparecendo, de forma explícita, uma única vez em *Pedagogia do oprimido*, qualitativamente, é um dos conceitos que mais baliza o discurso freiriano. É uma palavra forte, cheia de sentido na vida de Paulo Freire. E, se entendida de maneira mais universalizante no seu sistema pedagógico, é teoria e ação, é práxis de homens e de mulheres existindo em liberdade, consigo mesmos e com os outros. Somente existe ética no âmbito das relações e das ações humanas perpetradas em sociedade.

No sistema freiriano, em particular, a noção de ética tem sentido de práxis, porque não é somente reflexão, mas todo o quefazer em consideração à existência do outro. Sem delongar no vasto campo de discussão das questões éticas gerais, as inferências constituídas, nesta tese, remeter-se-ão exclusivamente ao ponto de vista ético freiriano vinculado à educação como prática da liberdade. Isso significa tomar este recurso em defesa da libertação, da dignidade dos oprimidos. Em sentido mais amplo, vale lembrar que Paulo Freire não sobrepõe os seres humanos a outras formas de vida com as quais compartilham o mesmo mundo. Defendeu, sim, a necessidade de se interiorizar a exigência ética do limite de *ser livre*, não através do medo ou da licenciosidade³⁷, mas da autolimitação do senso de fazer ou deixar de fazer algo.

A liberdade, que não se efetiva numa situação solipsista, é condição imprescindível da ética enquanto práxis política, social, cultural, pedagógica. A visão de homem e de mundo, nesse sentido, é vinculada à liberdade como condição fundamental de toda eticização possível. Paulo Freire entendeu que a liberdade, se temerosa de determinado castigo, não eticiza. Ao contrário, o castigo não permite escolher, cria docilidade, silencia e subjuga. E pessoas silenciadas não denunciam as injustiças e, muito menos, falam por si mesmas. Só existe ética na condição de se ‘estar sendo’ livre, em coerência com o que se fala e o que se pratica. Desse modo, “a coerência não é um favor que fazemos aos outros, mas uma forma ética de nos comportar” (FREIRE, 2000, p. 45) e de ser com o outro. Por isso, homens e mulheres precisam fazer-se livres para escolher a forma de como ser eticamente na sociedade.

Toda noção ética é uma construção antropológica e sociopolítica, que viabiliza ou inibe a conduta humana, regida por um rol de valores socialmente adquiridos. É na comunhão entre os seres humanos que a ética se concretiza, não na forma de uma conduta ascética ou impositiva. A dimensão ética implica escolha, aceitação, convicção e, prioritariamente, ser livre. E toda escolha ética é, na realidade, uma escolha política. Logo, o oprimido autolibertar-se para poder dizer ética e politicamente a sua palavra é uma das principais implicações do pensamento de Paulo Freire.

³⁷ No entendimento de Paulo Freire, nem a democracia nem a liberdade inibem a rigorosidade. A vivência autêntica da liberdade significa aventurar-se, arriscar-se, criar. Portanto, a “licenciosidade enquanto distorção da liberdade é que compromete a rigorosidade” (FREIRE, FAUNDEZ, 1985, p. 45) ética, pedagógica, epistêmica, metodológica, etc.

Sua concepção ética é, com distinção, libertadora e humanizante; por isso, vinculada à condição existencial de todo ser humano oprimido precisar superar as causas da opressão individual e coletiva. Nesses termos, sua postura ética encontra-se no “ensinamento da inconformidade diante das injustiças, o ensinamento de que somos capazes de decidir, de mudar o mundo, de melhorá-lo” (FREIRE, 2000, p. 75), a fim de vencer a contradição da presença dos seres humanos numa sociedade de classes, onde existem oprimidos e opressores em superabundância.

De tal modo, a educação que se pretende ética e eticizante é, portanto, uma educação da indignação. Na relação de Paulo Freire com o mundo concreto sempre afloraram questões muito pontuais, em que se apresentava uma crítica às grandes cosmovisões, como a ética transcendental ou a epistemologia essencialista, o que o levou “a questionar a existência de uma teleologia política com fins perfeitamente claros e delimitados” (MEJÍA, 2014, p. 66) da realidade humana.

Por conseguinte, Paulo Freire sempre falou de uma ética que se opõe a toda ação desumanizante, como a opressão, a injustiça e a exploração. Assim sendo, ela senta suas bases na solidariedade enquanto compromisso de lutar para que oprimidos e opressores vençam, simultaneamente, a desumanização que, igualmente, os coisifica. A pretensão freiriana foi, por certo, que homens e mulheres, uma vez objetificados, pudessem libertar-se e tornar-se sujeitos de sua própria história. Dessa visão compreende-se que um “direito de que resulta a desumanização das classes populares” (FREIRE, 2020b, p. 125) nem é moralmente direito e muito menos ético. Mesmo sendo legal ou admitido socialmente, tudo que desumaniza afronta a ética e a dignidade humana. No entanto, superar o problema da injustiça não é fácil, ainda mais distanciado dos preceitos éticos que, necessariamente, precisam ser, em consequência, libertadores. Caso contrário,

não nos tornamos seres éticos, não saberemos o que significa ser ético, no que nos faltaria aquele ponto de referência. Um dos requisitos éticos que temos como seres históricos é a busca da coerência. É precisamente a falta de coerência histórica que explica o machismo³⁸ do homem oprimido, [...] que proibia sua esposa oprimida de aprender a ler. Então, a questão de identidades complexas não é apenas técnica, ou política, ou pedagógica; é também uma questão ética (FREIRE, 2014a, p. 98).

³⁸ Para o psicanalista, filósofo humanista e sociólogo Erich Fromm (1977, p. 142), a “dominação da mulher pelo homem é o primeiro ato de conquista e o primeiro emprego da força no sentido da exploração do semelhante...”, o que tal-qualmente foi motivo de crítica por parte de Paulo Freire em relação aos princípios quase que absolutos do patriarcalismo arraigado na sociedade brasileira, inclusive entre os oprimidos.

E por ser esta uma questão ética, o projeto de sociedade idealizado por essa perspectiva está relacionado a uma ética condizente à justiça social e à solidariedade humana. Sua coerência, entretanto, “não é medida por afinidade ou fidelidade a determinada teoria, mas é determinada fundamentalmente por opções éticas que acompanham a sua práxis” (STRECK *et al.*, 2014, p. 10-11), ou a forma de o ser humano existir no mundo por ele criado, mas que se refaz em constante transformação.

Paulo Freire reconheceu a diferença como riqueza fundamental da humanidade. Na esteira do respeito àquilo que se faz diferente, em sentido de uma educação libertadora, foi que propôs uma ética universal para o ser humano. Pois, estar no mundo exige ser livre, íntegro e ético, numa espécie de *modus operandi* da exigência existencial da condição humana. A ética universal do ser humano, como assim a propôs, não é determinista³⁹. Não visa igualar as diferenças ou ser uma categorização abstrata das ações e do comportamento humanos em sociedade. Assim escreveu:

Quando, porém, falo da ética universal do ser humano estou falando da ética enquanto marca da natureza humana, enquanto algo absolutamente indispensável à convivência humana. [...]. Na verdade, falo da ética universal do ser humano da mesma forma como falo de sua vocação ontológica para o ser mais, como falo de sua natureza constituindo-se social e historicamente não como um *a priori* da História (FREIRE, 1996a, p. 18).

Vocação esta que, de alguma maneira, concretiza-se como natureza humana em processo de libertação. Por ser capaz de se reinventar, o homem livre busca constantemente *ser mais*, pois nada do que pode ser humanizado está posto de forma definitiva para a experiência humana. Dito de outra forma, “significa que o ser humano se move para constituir a sua humanização” (LEITE, 2021, p. 3) reconhecendo a necessidade de reinventar, em seu tempo histórico, o processo

³⁹ Há que se entender que em Paulo Freire, a História é vista como tempo de possibilidades, pois compõe a habilidade humana de observar, conhecer, comparar, avaliar, fazer escolhas e rupturas e, acima de tudo, eleva o homem à condição de responsável por suas ações no mundo e em relação ao outro. Apenas o homem é capaz de ser ético ou de transgredir os princípios da sua própria eticidade. Assim sendo, não se pode “educar para a democracia, para a liberdade, para a responsabilidade ética na perspectiva de uma concepção determinista da História” (FREIRE, 2000, p. 126), o que é contestado peremptoriamente pelo respectivo educador em todo o seu pensamento.

civilizatório. E a educação crítica e libertadora é a instância privilegiada para ocorrer, concomitantemente, o processo de eticização e de libertação.

Tal noção ética prescinde da necessária luta pela libertação do oprimido, dos 'deserdados da terra', de seus lares, das escolas. O propósito de uma ética libertadora, nesta compreensão, é garantir que todo ser humano viva com dignidade e não seja opressor de si mesmo nem do outro. A isso se poderia, da mesma forma, chamar de ética do oprimido em paralelo à pedagogia do oprimido que, através da sua palavra eticizante, anuncia as boas novas da libertação e denuncia as situações opressivas. Na lógica de uma e da outra, toda "opressão é um fenômeno concreto, histórico, existencial, vivencial, vivido, na concretude da carne, do corpo dilacerado das grandes maiorias excluídas da mesa do pão, do diálogo, da alegria, da vida" (ANDREOLA, 2014, p. 88) e da educação humanizadora. A partir de um sentido ético universal, foi que Paulo Freire sugeriu pensar as relações humanas radicalizadas no educador e no educando que, em comunhão, eticizam e libertam um ao outro.

Todo ser vivo habita o mesmo mundo que os seres humanos, mas apenas estes, enquanto seres conscientes de si, são capazes de dar sentido a sua realidade e eticizá-la. É endereçado a este mundo em comum que Paulo Freire propôs uma ética que visualiza "a solidariedade enquanto compromisso histórico de homens e mulheres" (FREIRE, 1996a, p. 11) desejosos de um mundo melhor. Assim, a solidariedade, como compromisso histórico, assenta a ética universal do ser humano na concreticidade em que estes radicam seus sonhos, utopias, projetos, esperanças...

A ética, em qualquer configuração teórica é, antes de tudo, humana. Pensa as situações humanas, mesmo que, em alguns casos, não consiga fugir de um delineamento formal, abstrato ou fatalista. Nenhuma configuração ética, portanto, é absoluta. Tal como os seres humanos, que são mutáveis e suscetíveis a riscos, os modelos éticos são sujeitos às mesmas contingências. Por essa razão, inexistente uma ética sempiterna ou desconexa das situações humanas intrínsecas na dinâmica do mundo. Não existe, por exemplo, ética entre os tigres ou entre as abelhas. Apenas os seres humanos são categorizados como seres éticos e, em sentido oposto, antiéticos. São seres axiológicos, que hierarquizam seus valores e crenças, ao mesmo tempo que, existencialmente, escolhem como ser e existir no mundo que, inclusive, podem transformar.

De uma perspectiva ética humanizadora, com claro senso de justiça social, Paulo Freire recusou o fatalismo neoliberal. Isso o colocou numa posição de

vanguarda em relação às concepções pedagógicas conservadoras, preocupadas com uma ética desenraizada do homem concreto e alheia às emergências políticas, educacionais, pedagógicas e sociais. A concepção ética neoliberal, por ora atual e contraditória, inclusive na realidade brasileira, exigida pelo mercado, é uma ética malvada e impassível. Ela silencia o grito do oprimido e se cala ante a opressão que os moralistas revestem de moralidade.

Diante da ética do mercado, caracteristicamente individualista, da qual oprimidos e opressores são reféns, Paulo Freire sugere “lutar pela ética universal do ser humano, pois ela corresponde a uma natureza humana que se vem constituindo através dos tempos” (FREIRE, 2016, p. 392), como na ação libertadora da pedagogia do oprimido. Daí, o senso de libertação freiriana de que a “opressão, que é um controle esmagador, é necrófila. Nutre-se do amor à morte e não do amor à vida” (FREIRE, 2019a, p. 90), o que é contrário a uma perspectiva ética, por assim dizer, universal e libertadora, que impossibilita a continuação da ação necrófila do opressor.

É em nome da utopia de uma ética universal, compreensiva de todo ser vivo, que deve ocorrer a urgente transformação do ser humano, para que se superem as injustiças desumanizantes e, por consequência, destruidoras do mundo, que não pertence unicamente aos seres humanos. Essa concepção implica a consideração ao outro, a afeição ao mais frágil, o respeito à vida humana, vegetal, animal e o amor ao mundo, “o cuidado com as coisas, o gosto da boniteza, a valorização dos sentimentos” (FREIRE, 2000, p. 66), o esperar de *ser mais...* Essa compreensão da vida e do mundo opõe-se, radicalmente, aos reducionismos da ética mercadológica. Para Paulo Freire, é impossível uma democracia autêntica estabelecida nesse tipo de ética, que apenas se deixa excitar pelo lucro, que instaura e preserva a opressão. De outro lado, fundamentou a crença na democracia através da competência de quem resiste às ideologias opressivas de seu momento histórico.

O autor de *Pedagogia dos sonhos possíveis* (2014a, p. 102) assegurou que “o foco da educação no mundo neoliberal transforma-se verdadeiramente em como se transformar num consumidor compulsivo, como se transformar em uma máquina eficiente de conhecimento, sem propor quaisquer questões éticas” sobre as situações que produzem oprimidos e opressores. Nesse sentido, Fromm (1977, p. 45) entendeu que “consumir é uma forma de ter, e talvez a mais importante da atual sociedade abastada industrial”, a qual produz ricos e miseráveis, opressores e oprimidos. Diante disso, os educadores têm compromisso ético de denotar as situações de opressão e,

consequentemente, de desumanização. Oprimir e desumanizar são ações que afetam profundamente a compreensão política, pedagógica e ética freiriana.

Por esse motivo, reserva-se à educação uma prática antropológica, ética e política em sua essência. Papel importante tem a prática educativa libertadora⁴⁰ no processo de eticização. Educadores e educandos possuem, nessa acepção, fundamental responsabilidade ética e social na construção de uma sociedade menos má e de “um mundo mais bonito ou menos feio, menos arestoso, em que se pudesse amar” (FREIRE, 2020a, p. 57), ser e existir com dignidade. O ser humano se torna bonito quando luta com alegria, esperança, ética, sonhos, utopias, etc. Por isso, o agente educativo precisa dar conta de que não é na licenciosidade que se aprende a ser ético ou íntegro. A eticização é um compromisso individual e social, que depende do exercício da liberdade na concreticidade das relações humanas.

O processo educativo-ético (ético-educativo) é exigente de constante afirmação de seriedade. Isso demanda que o educador sério e ético não queira impor seu sonho ou tornar-se opressor. Nem a ética nem a liberdade são impositivas. A educação, assim, deve prescindir da formação humanizadora constante. Educador e educando, se alinhados à educação para a liberdade, não se alheiam à rigorosidade⁴¹ ética de suas relações, que são, notoriamente, relações eticizantes. Tais relações reclamam a rigorosidade ética na relação com as pessoas e com os fatos que, em algum sentido, afetam a vida privada e em sociedade. Diante disso, o educador não pode se calar em face do discurso que preconiza a impossibilidade de modificar o mundo, muito menos justificar ou ceder ao fatalismo.

Ao se considerar o cuidado ético dos e para com os entes educacionais, a qualificação científica do professor ou da professora precisa condizer com sua integridade ética e rigor epistêmico, metodológico, no intuito de que ética e seriedade juntas não são avessas ao senso estético. Paulo Freire foi categórico ao dizer que duvidar, problematizar, dialogar é uma condição indeclinável do ato educativo. Como

⁴⁰ Na concepção freiriana, toda prática educativa libertadora valoriza o exercício da vontade, da decisão, da resistência sem, contudo, excluir as emoções, os sentimentos, os desejos, os limites intrínsecos à condição humana. Valoriza, em alto grau, a consciência na história e, acima de tudo, preconiza o sentido ético da presença do ser humano no mundo, onde a história deve ser percebida como possibilidade e nunca com determinação ou fatalidade. (FREIRE, 2000) em relação à experiência humana enquanto ação criadora.

⁴¹ Essa é uma questão importante em Paulo Freire e, por ora, mal compreendida. O rigor ou a rigorosidade de que tanto falou se estende desde a conduta ética até as questões relativas ao conhecimento. Logo, ser rigoroso do ponto de vista ético, epistemológico e metodológico, por exemplo, não é uma prática condizente com o autoritarismo. Conforme reiterou, o “democracia e a liberdade não inviabilizam a rigorosidade” (FREIRE, SHOR, 1986, p. 45) e, ao mesmo tempo, não se pode ser rigoroso sem ser criativo, pois toda criatividade só prospera em liberdade.

sujeito desse importante ato, o educador precisa reconhecer quando, por exemplo, não sabe. E quando isso ocorre, a atitude de procurar saber “é um ato ético do educador ou da educadora sem o qual não se educa” (FREIRE, 2008, p. 45) nem se eticiza, muito menos se humaniza.

A compreensão ética proposta por Paulo Freire baseia-se na reflexão crítica da existência humana e avaliza a conquista da liberdade pelos próprios oprimidos. Assim sendo, as razões que ligam a educação à ética têm, por princípio, a formação de sujeitos que atentam para as situações de violência, injustiça, miséria e desumanização das relações humanas. A opressão desvincula a relação ética do homem com o mundo e com seus semelhantes. Daí a condição de que é impossível ocorrer formação humana alheia à vivência ética. Por isso,

... a formação ética dos professores deve acompanhar, deve ir de mãos dadas com a preparação profissional, científica e tecnológica de futuros professores e professoras de alfabetização. Os requisitos éticos estão se tornando cada vez mais críticos num mundo que está se tornando cada vez menos ético (FREIRE, 2014a, p. 100).

A dinâmica pedagógica, nesta percepção, tem como plano de fundo o diálogo eticizante, que promove o reencontro ético dos seres humanos com o mundo e com sua própria humanização em curso. Tão primeiramente quanto a liberdade e a ética, o conceito de diálogo “permite fundamentar ações direcionadas à prática pedagógica e à criação de estratégias de ensino capazes de despertar o senso crítico, ético, estético e a criatividade do aluno” (PINTO, 2000, p. 67) enquanto sujeito em formação. Por esses motivos, pode dizer-se que é uma pedagogia assentada na ética, na atenção à dignidade e focalizada na própria autonomia do educando. A ética é uma força hominizadora constante em toda a obra freiriana. E a educação, para ser eticizante, precisa estabelecer o encontro ético do ‘eu’ com o ‘outro’. Para além disso, certamente, não se efetiva a educação libertadora e humanizante, como indica a pedagogia do oprimido.

Como forma de resistência à barbárie e à visão fatalista, o pensar ético de Paulo Freire opõe-se a toda forma de autoritarismo e desabona as circunstâncias negadoras da possibilidade de *ser mais*. Por isso, resistir à maldade humana é, de acordo com a pedagogia do oprimido, um imperativo ético. A verdadeira humanização só é possível a partir da ética enquanto práxis libertadora, que só se concretiza,

realmente, na dignidade vivida pelos oprimidos que superaram a opressão sem, no entanto, desejar a posição do opressor.

Não há, portanto, libertação do oprimido sem recurso à ética e, igualmente, não existe práxis eticizadora sem liberdade. Tal como a educação precisa ser libertadora, a ética se molda nas mesmas exigências. Isso quer dizer que é preciso problematizar as causas da opressão e combater as injustiças que negam a liberdade e a ética enquanto vocação ontológica de todos os seres humanos. A esse respeito, quando se afirma que Paulo Freire toca nas dimensões ontológicas da opressão, não se quer dizer que tenha feito sua análise em nível abstrato, desvinculado das circunstâncias históricas, políticas, socioeconômicas, etc.

Todavia, não existe postura ética isenta de quaisquer circunstâncias contextuais. Paulo Freire mesmo postulou ser inadmissível que a prática educativa fosse neutra, o que condiciona não haver neutralidade ética possível entre educadores e educandos. A educação, como ação de formação humana, deve contrariar toda violação da ética, ou seja, ser contra toda forma de opressão. Por isso, a “educação para a libertação, responsável em face da radicalidade do ser humano, tem como imperativo ético a desocultação da verdade” (FREIRE, 2020b, p. 108), a fim de que o oprimido mesmo dê conta da necessidade de se auto libertar.

Educar e eticizar são formas de resistência contra a negação da dignidade humana que, em Paulo Freire, coincide com a possibilidade de homens e de mulheres se fazerem sujeitos; por isso, a prática educativa é sempre uma ação eticizante e politizadora. A ética humanizadora repercute, portanto, em todo o processo da educação libertadora. Assim, as relações pedagógicas devem ser práticas éticas condizentes com as diferenças concomitantes ao contexto educacional.

Apenas os seres humanos podem fazer uma escolha que se qualifica como ética e, de modo igual, antiética. Ao alcançar a possibilidade de se tornarem éticos, estes também se tornam capazes de traí-la. A ética ou a conduta ética não constitui algo infalível. Em virtude disso, Paulo Freire foi contundente ao dizer que não mais que “os seres que se tornaram éticos podem romper com a ética” (FREIRE, 1996a, p. 52) de forma sumária ou inadvertida. A negação da liberdade ou da ética não ocorre fora do tempo histórico nem das circunstâncias existenciais dos seres humanos. Por essa razão, não é cabível entender a noção de ética sem considerar, na história, “a capacidade do ser humano de observar, de conhecer, de comparar, de avaliar, de

decidir, de romper, de ser responsável. De ser ético, assim como de transgredir a própria ética” (FREIRE, 2000, p. 126) e os limites da liberdade.

Muito menos razoável é pretender eticizar a partir de uma concepção determinista. O que existe é um ‘estar sendo’ ético e um ‘estar sendo’ livre. A ideia de inacabamento sugerida por Paulo Freire vale para a totalidade do homem e suas ações. Afinal de contas, a dimensão do ser humano não é anteposta ao mundo nem é um feito arrematado do destino. Todo esse processo implica a importância de ser agente da mudança, que é tão difícil quanto possível. Daí ser de grande importância compreender o “papel da consciência na história, a questão da decisão, da opção, a questão da ética e da educação e de seus limites” (FREIRE, 2000, p. 39) circunstâncias, próprios da condição humana no mundo. É nessas circunstâncias que a ética se torna inevitável e, concomitantemente, possível de ser transgredida, ainda que sua ruptura seja desvalor e não virtude.

A eticidade, contudo, depende do ser humano livre para dizer sua palavra, ou para transformar, reinventar e, acima de tudo, humanizar o mundo. Faz isso enquanto pode ensinar e aprender, tornando-se sujeito da prática educativa que se desdobra na dimensão gnosiológica, estética, ética e política. Há uma exigência eticizadora inerente à prática educativa. Assim, valem as considerações de Paulo Freire ao reiterar que a ética

é a que se sabe traída e negada nos comportamentos grosseiramente imorais como na perversão hipócrita da *pureza em puritanismo*. A ética de que [falava] é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar [itálicos originais] (FREIRE, 1996a, p. 16).

Não resta dúvida de que a prática educativa sem ética é inapropriada, nem é libertadora. Na verdade, a qualidade ética dessa prática emana das entranhas mesmas da natureza humana que se constitui, historicamente, como vocação para o *ser mais*. Se a ética e a boniteza circundam o eixo dessa prática educativa, não é plausível pensar educadores e educandos apartados desse propósito. Para Paulo Freire, na politicidade, que é intrínseca à prática educativa, estética e ética se entrelaçam para compor a essência da educação libertadora. E, de igual maneira, inexiste prática educativa distanciada desta tríade constituinte do espírito humano. Mesmo a tão “necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não

deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética” (FREIRE, 1996a, p. 32), tal como do amor e da decência.

É impraticável ser boa educadora ou bom educador fora dessa assimilação. Docência e decência, em Paulo Freire, baseiam toda a noção da educação como prática da liberdade e da ética humanizadora. A ruptura com a boniteza conduz à imoralidade, que enfeia o mundo. Por isso, é inconcebível moralidade verdadeira sem a boniteza do ser humano. Por essa razão, a “liberdade, na qual consiste toda moralidade, é um invencível arrancar-se de si mesmo em relação ao futuro” (LACROIX, 1972, p. 122) e ao outro. No momento em que se vive a veracidade necessária à ação de ensinar e de aprender, ou de aprender e de ensinar, o ser humano participa “de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade” (FREIRE, 1996a, p. 24) de se acreditar não estar no mundo por acaso ou por acidente.

Paulo Freire concebeu uma pedagogia que se presta à boniteza da existência humana no mundo e com o outro. Prezou pela ética ao saber que nenhuma experiência ocorre fora da carregada “e dramática relação entre autoridade e liberdade” (FREIRE, 2000, p. 34), entre o ‘eu’ e o ‘outro’. Sua concepção pedagógica é impensável fora da de uma compreensão ética libertadora, sem que as pessoas e a sociedade se filiem ao comprometimento mútuo de humanizar e de lutar pela liberdade. Pois, humanização e liberdade são inerentes à ética que liberta e promove o *ser mais*. Sem verdadeira transformação ética das pessoas e da sociedade não é possível libertação plena dos oprimidos; não se cumpre qualquer desígnio, nem ontológico nem existencial. Assim, “o processo de transformação é estético, ético, político e cognoscitivo” (FREIRE, 2008, p. 77), requer conhecer cada vez mais aquilo que se pretende transformar, bem como as razões e as finalidades pelas quais se deve transformar algo, ou mesmo como e porque se autotransformar.

A transformação do mundo ou dos seres humanos só pode ser autêntica a partir da ética e da solidariedade assentadas no processo civilizatório. Isso possibilita fazer da ação pedagógica cotidiana o princípio da nova realidade, pois o “novo já está em processo, brotando de nossas práticas transformadoras, solidárias com a luta dos espoliados” (STRECK *et al*, 2014, p. 17) para se libertarem e, de verdade, se humanizarem. Essa noção, claramente assimilada por Paulo Freire, entende que uma sociedade sem ética, pautada na insolidariedade, até pode existir, mas somente de

forma mecânica, desumanizada. À frente das ações humanas, a responsabilidade ética e política não hesita “ante o cinismo do discurso que diz que as coisas são assim porque não podem ser de outra maneira” (FREIRE, 2019b, 145). Determinismo e fatalismo negam a ética e sustentam o servilismo irrefletido do oprimido.

eticizar o ser humano é uma necessidade inadiável para a filosofia de Paulo Freire. E, do mesmo modo, a defesa da ética é indispensável à vida digna, por meio da justiça, da paz social e da liberdade. Em razão disso, o processo educativo libertador exige problematizar as causas da opressão. Educadores e educandos precisam agir eticamente com o outro, com o mundo e com a vida em geral (ética ambiental). No entanto, é sumamente importante reafirmar que o educador aqui referido foi um defensor perspicaz da ética e não do puritanismo ou do moralismo.

Como alguém que decidiu concretizar sua vocação ontológica do *ser mais*, Paulo Freire assegurou horror às práticas moralistas, bem como preceituou que nenhum puritanismo garante a integridade ética de alguém. Ao considerar a liberdade e a ética como práxis libertadora, vale realçar que o pensamento freiriano ainda faz brotar o sonho e a utopia de que o *ser mais* é sempre possível ao oprimido e ao opressor, que precisam libertar-se mutuamente de suas contingências, negações, injustiças, etc.

3.3 O *ser mais* como vocação ontológica em Paulo Freire

Dentro da tessitura em que a liberdade e a ética se entrecruzam no propósito freiriano do *ser mais*, não se pode alhear a capacidade do ser humano de fazer suas escolhas. Uma e outra destas categorias estão na base deste propósito que se objetiva alcançar. E, por consequência, partindo do que Paulo Freire tomou do existencialismo, como da noção sartreana, pode-se dizer que o *ser mais* é uma escolha, um projeto de ser e de existir no mundo.

Disso segue que o ser humano ou o “mundo não tem outro sentido a não ser o que cada indivíduo dá a si mesmo a cada momento com seu *projeto* temporal” [itálico original] (LACROIX, 1972, p. 54), como ser livre, ético, inconcluso. Escolha individual, às vezes angustiante, árdua, que busca se concretizar enquanto possibilidade, vocação. A realização do *ser mais* depende, de qualquer modo, da solidariedade humana. Somente em comunidade, em relação do ‘eu’ com o ‘outro’, é

possível perceber o que se é. Isso quer dizer que as três categorias (liberdade, ética, *ser mais*) fundantes desta tese, em recorrência a Paulo Freire, são interdependentes entre si, são relacionais, vinculativas, solidárias. Nenhuma delas existe por si própria, tal como nenhum ser humano existe por si mesmo, de maneira solipsista.

Por isso, para Paulo Freire, os homens unicamente se educam em comunhão. Ou seja, o mundo é o substrato privilegiado da realização do ser humano enquanto projeto de existência e do *ser mais*. Isso quer dizer que a liberdade e a ética andam de mãos dadas e somente a partir delas é possível, verdadeiramente, homens e mulheres concretizarem suas escolhas intrínsecas à condição de se poder escolher ser e existir num mundo melhor.

As reflexões sobre o (conceito de) *ser mais*, em acepção freiriana, atingem várias fronteiras das relações humanas, sem exclusão daquelas assentes entre educador e educando. A concretização desta possibilidade é uma constante que um e outro devem realizar, a fim de fazer emergir uma educação humanizada, ética e conscientizadora. Em outros termos, é a educação na qual o *ser mais* é o escopo de educandos e educadores para alcançar a plenitude do processo humanizador, que é relacional com a política, com a cultura, com a arte, com outros seres humanos. Essa é uma busca que exige ação humanizadora constante. A expectativa de *ser mais* deve provocar, em ambos, a potencialização de uma educação amorosa, ética e solidária. No entanto, é preciso reinventar, continuamente, a noção do *ser mais*, porque o espírito humano sempre mobiliza a construção e a reconstrução de valores, saberes, sonhos, utopias. Outros e novos projetos...

Especialmente em *Pedagogia do oprimido*, o *ser mais* está disposto como um conceito central na concepção de ser humano para Paulo Freire. Em razão de sua dimensão hominizante e humanizadora, na realidade, “não há separação entre a vida, as ações e as decisões de Freire com a construção teórica desse conceito” (LEITE, 2021, p. 2) tão essencial ao seu sistema filosófico. Como ele próprio afirmou, a vocação do *ser mais* é uma faculdade característica de todo ser humano. Posto isto, é essencial compreender que tal vocação é para o *ser mais* e não para o *ser menos*. Este último é distorção, é negação do ser humano como possibilidade, é aquilo que o torna objeto, coisa, oprimido, etc.

Nessa convicção, nem a libertação nem a opressão encontram-se incluídas na história como algo determinado. A natureza humana não contém nela o *ser mais* pronto e acabado. A despeito disso é que, “para o *ser mais*, enquanto expressão da

natureza humana fazendo-se na História, precisa de condições concretas” [itálicos originais] (FREIRE, 2020b, p. 15) para se concretizar. Em relação a isso, o diálogo crítico e problematizador constitui alternativas para que os oprimidos alcancem essa possibilidade, em consequência da condição de se ‘estar sendo’ livre e poder pensar sobre as causas da opressão. Contudo, é preciso frisar que pensar autenticamente, como indicado por Paulo Freire, é perigoso, arriscado. Porém, o ser humano é capaz de transcender as próprias contingências e, ao se humanizar, *ser mais*.

Para *ser mais*, é preciso que o oprimido forme seu conhecimento crítico sobre a própria realidade, a fim de transformá-la em condições melhores para sua existência. Poderá, desse modo, criar e recriar autenticamente sua experiência histórica de um ser que ‘está sendo’. Paulo Freire mesmo afirmou que ninguém é, que as pessoas ‘estão sendo’ ou ‘não sendo’ do ponto de vista histórico, entre outros. Na verdade, ele entendeu que estar no mundo só tem cabimento enquanto os seres humanos se fazem historicamente, cuja práxis transformadora deve se materializar na luta pelo *ser mais* e pela dignidade de todos. Tudo isso flui como aperceber-se no mundo em vista de, humanamente, se poder concretizar o projeto individual e coletivo de hominização, à maneira de cada um concretizar seu inédito viável.

Ao se conscientizarem da sua realidade de ‘estar sendo’, à maneira de seres condicionados, inconclusos, que estão aprendendo sempre, que buscam superar os obstáculos, engajando-se na construção de um novo mundo, é que homens e mulheres realizam a vocação ontológica de *ser mais*. Pois, “os homens, em suas permanentes relações com a realidade, produzem, não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas ideias, suas concepções” (FREIRE, 2019a, p. 128), seu mundo, sua cultura, seus valores, seus modos de ser.

Ao ensinar a ler o mundo, Paulo Freire apontou para a inevitabilidade de se buscar novas maneiras de expressá-lo, dentre as quais constam a atuação política e o desejo de *ser mais*, além da construção de novos saberes, novas realidades. O fato de nada estar terminado no plano humano gera este movimento de busca, que apenas “se justifica na medida em que se dirige ao *ser mais*, à humanização dos homens” (FREIRE, 2019a, p. 104) e à boniteza das relações humanas com o mundo. Porém, para que isso suceda, é necessário despertar, no oprimido, o desejo de ele ler o mundo e a palavra, fazendo da educação uma prática de reinvenção de tudo que é possível ao homem inventar ou criar como inédito viável. Assim sendo, o grande

desafio traduz-se na construção de novos valores a partir da situação dialógica que advém de novas formas de ver o mundo, em que o diálogo seja um fator essencial para se alcançar o *ser mais*.

Segundo Paulo Freire, o diálogo enquanto convergência dos homens para o *ser mais* não se dá na desesperança e, muito menos, na opressão. Nenhum diálogo libertador renuncia à esperança porque, sem ela, os seres humanos não buscariam *ser mais* nem desejariam um mundo mais humanizado. Por conta disso, inexistente diálogo quando não há profunda fé no poder dos seres humanos de fazer e refazer, de criar e recriar a si mesmos e o mundo. Isto posto, há que se considerar que a “conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens” (FREIRE, 2019a, p. 110), para *ser mais*. Nessa condição, aceitar e respeitar a diferença constitui uma das virtudes da pedagogia do oprimido. Afeita à esperança crítica, problematizadora, na experiência vivenciada entre educador e educando, a convicção da pedagogia do oprimido defende a compreensão de que *ser mais* implica saber lidar com a diversidade e com a inconcretude humanas em suas diferentes manifestações.

O educador precisa agir em prol “da afirmação histórica dos direitos humanos quando o ato pedagógico se constitui como um exercício continuado do diálogo entre educadores e educandos mediados pelo conhecimento e em busca de *ser mais* [itálicos originais] (VIOLA, 2017, p. 121). Isso, portanto, redundando no processo formativo da sociedade comprometida com as práticas ético-democráticas e constituída nos princípios dialógicos. No pensamento de Paulo Freire, tudo isso inexistiria sem a dimensão dialógica ou sem uma fé radical na possibilidade de concretização do *ser mais*. Isso significa reafirmar que esta vocação só é realizável mediante a crença e o sonho de que, ser livre é inconciliável com qualquer percepção determinista da vida, da cultura, do ser humano, mas “é encontro do homem com a verdade bem como com os outros homens” (LACROIX, 1972, p. 127) no mundo e nas circunstâncias da existência humana.

Sonhar ou desejar a liberdade, além de constituir um ato político primordial, representa a forma histórico-social de cada um fazer-se humano segundo as próprias eleições. Entretanto, os sonhos não são exclusivos da vida política, eles constituem a existência humana na sua totalidade, inclusive como forma de “possibilitar a utopia esperançosa de fazer de cada um dos homens e mulheres um *ser mais*” [itálicos originais] (FREIRE, A., 2008, p. 28) em consonância com o esperar por um mundo

cada vez melhor. No entanto, tal possibilidade deixa de existir quando se perde a esperança de que o mundo só pode ser melhor se os sujeitos que o transformam forem livres, éticos e dispostos a *ser mais*.

No âmbito das convicções freirianas, é necessário nunca desistir do processo de humanização. Homens e mulheres precisam acreditar no *ser mais*, não como privilégio, mas como direito fundamental que podem conquistar. Há que se crer que tal vocação não é exclusivismo de poucos, mas direito de todos os seres humanos de tornarem-se mais humanizados e humanizadores. Nessa disposição, todo “respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor” (FREIRE, 1996a, p. 59) concedido no lugar de direitos, de respeito, de justiça e de solidariedade. Tal concepção indica o sentido utópico e possível da felicidade, que tem seu ápice “em amar, participar, dar” (FROMM, 1977, p. 91) e, para Paulo Freire, *ser mais*.

A alienação, resultante da perda da condição de sujeito reduz os seres humanos a situações históricas de desumanização e de *ser menos*. Essa realidade sempre foi denunciada por Paulo Freire. Outro obstáculo pertinente a tal situação advém das restrições da cultura do silêncio, que submete os oprimidos à permanência na opressão. A ausência de humildade, juntamente com atitudes assoberbadas e abusivas de um indivíduo sobre outro, tal como de uma classe ou cultura sobre as demais, violam o advento do homem livre. Isso nega a felicidade enquanto busca ontológica e ética continuada de homens e mulheres em processo de libertação. Na prática, a opressão subsiste somente à medida em que se torna ação impeditiva do *ser mais* dos seres humanos em situação de opressão.

Segundo as convicções freirianas, não se pode ser⁴², de maneira autêntica, quando se nega o direito de ser que cabe ao outro. Pois, quando se busca o *ser mais* no exclusivismo, por certo, chega-se a um ‘ter mais’ individualista, que nada mais é do que uma forma de *ser menos* implícita na prática opressora. Não obstante, o *ser mais* não é excludente do ter, mas não se contenta nele/ou com ele, transcende seus limites, ultrapassa a coisificação das relações humanas. De tal maneira, para Marx,

⁴² A noção de ter e de ser, em Paulo Freire, alinha-se muito bem à assimilação de Erich Fromm (1977, p. 39), para quem o “substantivo é a designação adequada para uma coisa. Posso dizer *tenho* coisas: por exemplo, que tenho uma mesa, uma casa, um livro, um carro. A designação apropriada para uma atividade, um processo, é dada pelo verbo: por exemplo, eu sou, eu desejo, eu odeio, etc. Contudo, cada vez mais frequentemente uma *atividade* é expressa em termos de *ter*, isto é, emprega-se um substantivo em vez de um verbo. Mas exprimir uma atividade mediante o emprego de *ter*, relacionado com um substantivo, constitui emprego errôneo da língua, porque processos e atividades não podem ser possuídos; só podem ser vividos” [itálicos originais].

“nosso ideal deve consistir em *ser* muito, e não *ter* muito” [itálicos originais] (FROMM, p. 1977, p. 35). De outro modo, “para os opressores, o que vale é *ter mais* e cada vez *mais*, à custa, inclusive, do *ter menos* ou do *nada ter* dos oprimidos. *Ser*, para eles, é *ter* e *ter* como classe que tem” [itálicos originais] (FREIRE, 2019a, p. 63) e que nega o direito de outros ao suficiente para subsistir.

Entretanto, a vocação para o *ser mais* não se verifica na privação ou “na indigência, demanda liberdade, possibilidade de decisão, de escolha, de autonomia” (FREIRE, 2020b, p. 15) e de condições materiais adequadas para se subsistir no mundo. Por essa razão é que Paulo Freire se referiu insistentemente à esperança, porque não acreditava na viabilidade de o educador resguardar a liberdade e a autonomia sem que fosse pela pedagogia do oprimido. Nesse sentido, a conceituação de autonomia é intrínseca ao que considerou como natureza do ser humano de *ser mais*, ou uma busca contínua do processo de ‘estar sendo’ e de existir em liberdade.

A noção antropológica, filosófica e pedagógica de Paulo Freire tem por base a compreensão ontológica e ética da possibilidade do *ser mais*. Nessa perspectiva, cada pessoa se faz sujeito da sua história no mundo, onde a existência humana é, histórica e socialmente, processo de construção/reconstrução de si, mas dependentemente do outro. Por essa razão, existir é condição para se tornar o que ainda não se é. Os seres humanos fazem história e, assim, continuam se hominizando e humanizando em comunhão. Como entes inconclusos, movem-se para a conquista de uma existência comprometida, livre e eticamente constituída além da opressão.

O sentido da reinvenção na pedagogia do oprimido parte da necessidade de mudar a realidade e, conseqüentemente, torná-la um lugar melhor, para que todos possam, em liberdade, *ser mais*... É nesse ponto de vista que o educador deve ser e agir como sujeito, ao contrário de alguém alheio a sua história. Ele precisa defender, coerentemente, a libertação que viabiliza a todo ser humano *ser mais*. Assim, educador e educando concretizam, ontológica e eticamente, esta vocação no âmbito da sua práxis libertadora. É oportuno esclarecer que, ao falar do *ser mais*, bem como da humanização como vocação ontológica dos seres humanos, Paulo Freire (2020a) não abraçou qualquer convicção fundamentalista, conservadora, opressora.

Os seres humanos, quando conscientizados sobre seu papel na história, não agem como simples espectadores da realidade, mas atuam como sujeitos que se humanizam e engendram a historicidade entre si, em comunhão, enquanto ser com o outro e no mundo. Por isto, educar na acepção freiriana

é desenvolver o pensamento crítico; é ser capaz de escrever a sua própria vida; é aprender a dizer a sua palavra, enfim, é ser sujeito. Por isso, todo o processo de conscientização deve produzir a desmitologização da realidade opressora, pois a única maneira de ajudar o ser humano a realizar sua vocação ontológica de ser mais, a inserir-se na construção de sociedades livres, democráticas e na direção da mudança social, é substituir a visão mítico-mágica da realidade por uma concepção mais crítica (TROMBETTA, 2017, p. 268).

O importante é que isso seja feito em cumplicidade com outras consciências que, de modo igual, desejam *ser mais*. Por essa razão, é necessário trabalhar a autoformação ou autolibertação, a fim de se ter a inventividade humana a favor da novidade e da esperança. Aliás, Paulo Freire demonstrou especial atenção em alicerçar uma pedagogia que fosse anúncio e promessa de toda ação libertadora. Nesta direção, “a confiança, ainda que básica ao diálogo, não é um *a priori* deste, mas uma resultante do encontro em que os homens se tornam sujeitos da denúncia do mundo, para a sua transformação” (FREIRE, 2019a, p. 230) e da sua realidade. Sem denúncia das causas da opressão e sem que se anuncie a possibilidade de *ser mais*, a esperança de sê-lo não se concretiza, torna-se idealismo subjetivista. Não cumpre sua verdadeira realização histórica.

Em relação a Paulo Freire, o indivíduo carece de ter consciência da sua incompleticidade, pois, é devido a ela que busca *ser mais*, tomando a si mesmo como ponto de partida na iminência do seu aqui e agora. Essa busca constitui o real sentido da educação como prática da liberdade. Arraigada no devir humano, ela escapa ao determinismo de qualquer momento histórico que se pense conclusivo. Tal condição de ser e estar no mundo, com o outro, exige um educar-se permanente⁴³. Como ser histórico, cada ser humano, enquanto “ser no mundo e com o mundo, se reconhece incompleto. Consciente dessa sua incompleticidade, ele se coloca, então, em busca de realizar a vocação histórica: ser mais” (JORGE, 1981, p. 34), que é suscitada através da consciência construída sobre sua realidade inconclusa e indeterminada. Tudo isso faz a educação um quefazer *sui generis* da natureza humana.

Homens e mulheres no mundo, com o mundo e com o outro são os verdadeiros seres em transformação. Por isso, o desejo de *ser mais* é um ponto de partida, mas sem previsibilidade de término. A consciência de não ser determinados

⁴³ A ação de educar e educar-se, enquanto prática da liberdade, “é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isso sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais...” (, p. 25) e, sabendo mais, propõem-se a ser educadores libertadores.

os tornam capazes de, pelo menos em algumas circunstâncias, mudar o próprio destino ou mesmo escolhê-lo. Isto significa que a possibilidade de vir a ser “exige de cada ser um compromisso de intervir no mundo, ao mesmo tempo em que se humaniza” (LEITE, 2021, p. 3) humanizando-se. A vocação para a humanização, ou a busca do *ser mais*, é um dos pontos marcantes do pensamento de Paulo Freire, que se efetiva em permanente exercício de libertação.

A propósito de todo processo de humanização, a vocação para *ser mais* é inconciliável com qualquer forma de discriminação, opressão, exploração, injustiça, egoísmo, etc. A natureza humana, por sua vez, manifesta-se na busca pessoal do *ser mais*, fazendo com que cada ser humano se aventure no conhecimento de si mesmo e do mundo. A esse fim serve o “educador de vocação humanista que, ao inventar suas técnicas pedagógicas, redescobre através delas o processo histórico em que e por que se constitui a consciência humana” (FIORI, 2019a, p. 12), que não é determinada por estruturas inatas nem sobrenaturais.

Em *Pedagogia da esperança*, Paulo Freire retomou a concepção de ser humano como algo possível, como um projeto vinculado à realidade histórica da existência humana. Segundo apontou, é por ‘estar sendo’ que os seres humanos se vêem vocacionados para a humanização, enquanto na desumanização, como fato concreto na história, é que ocorre a distorção dessa vocação. Ainda que a desumanização seja uma distorção possível, na verdade, ela não se configura como vocação histórica nem é determinada por uma condição fatalista da realidade. O teor da

crítica freiriana às visões fatalistas de mundo tem como ponto de partida a própria concepção de ser humano, que implica uma forma de pensar nossa existência em sua concretude histórica, com os limites e o potencial de realização de cada pessoa em sua vocação para *ser mais* [itálicos originais] (ZITKOSKI, 2017, p. 178).

Durante sua prática educativa, Paulo Freire declarou jamais ter se indisposto com qualquer reflexão filosófica que tenha considerado os seres humanos finitos, inacabados e vocacionados para *ser mais*. Foi nessa linha que reiterou a humanização enquanto vocação e a desumanização como distorção ou negação da dignidade humana. Considerou a existência de muitas realidades históricas causadoras da desumanização de milhões de pessoas ao redor mundo, “que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de

forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do *ser mais*” [itálicos originais] (FREIRE, 2019a, p. 40) e do direito de, simplesmente, ser humano. A situação de desumanização pode ser percebida em ambas situações. Essa questão chama a atenção para as condições desumanizantes, as quais não afetam apenas os que tiveram a humanidade subtraída mas, outrossim, quem a rouba ou dela se avizinha.

No entremeio da desumanização e da possibilidade de *ser mais*, Paulo Freire formulou iniciativas libertadoras para que os seres humanos se tornem, cada vez mais, sujeitos. Na sua visão de mundo, “a ética ou a qualidade ética da prática educativa libertadora vem das entranhas mesmas do fenômeno humano, da *natureza* humana constituindo-se na História, como vocação para o *ser mais*” [itálicos originais] (FREIRE, 2020b, p. 108). Apenas mediante este tipo de educação é que tal vocação se concretiza como educação dialógica. É preciso ter consciência da situação de opressão e agir coletivamente para que, homens e mulheres, consubstanciem tal vocação. Por isso, superar a realidade opressora é uma condição imperativa, o que implica reconhecer, criticamente, as razões de tal conjuntura “para que, através de uma ação transformadora que incida sobre ela, se instaure uma outra, que possibilite aquela busca do *ser mais*” (FREIRE, 2019a, p. 46) enquanto possibilidade única de quem ‘está sendo’ no mundo e com tudo que nele se encontra.

A superação das próprias situações-limite possibilita que o amor e a esperança constituam verdadeira necessidade ontológica dos seres humanos. Entretanto, na lógica freiriana, o homem existe mediante a politicidade que circunscreve seu contexto histórico-social, não existindo espaço para neutralidade de nenhuma maneira de ser no mundo. Daí a imprescindibilidade da eticidade da educação enquanto composição do projeto de humanização, que tem como plano de fundo o *ser mais*. A educação libertadora precisa ser comprometida com essa questão para que, de fato, ocorra a emancipação dos oprimidos. É compromisso “ético lutar contra as situações históricas que inviabilizam o *ser mais* [e] a vida em sua plenitude criadora” (TROMBETTA; TROMBETTA, 2017, p. 416) para milhões de oprimidos, deserdados da vida digna, desesperançados.

A superação das injustiças sociais é um quefazer crucial da democracia, seja na realidade brasileira ou em outros contextos. Essa é uma necessidade que se realça diante da globalização neoliberal que, sistematicamente, obstaculiza o desenvolvimento social como *modus operandi* de produzir e conservar as situações

de opressão. Paulo Freire mesmo não desconsiderou que, sendo “historicamente o *ser mais* a vocação ontológica de mulheres e homens, será a *democrática* a forma de luta ou de busca mais adequada à realização da vocação humana do *ser mais*” [itálicos originais] (FREIRE, 2019c, p. 233) em consonância com a liberdade e a ética. Além de que, não deu crédito a qualquer busca ou a luta em favor da igualdade de direitos que não levasse em conta a humanização e reumanização de quem vive o *ser menos* em detrimento da possibilidade de viver o *ser mais*.

É bom esclarecer que, para o educador humanista, a justiça há que ser percebida tanto como possibilidade quanto como projeto de humanização, o que deve resultar em liberdade e dignidade para oprimidos e injustiçados. Essa luta por humanização apoia-se antropológica e eticamente na construção e na reconstrução do homem como ser inacabado, que procura recuperar sua humanidade, esforçando-se para vencer as situações-limite a ela imposta pela conjuntura histórico-social. Esta é, sem dúvida, uma luta dos seres humanos em busca do *ser mais* e pela suplantação das interdições à humanidade dos oprimidos. Todavia, para se conquistar a humanização plena, é preciso fazer desaparecer a opressão desumanizante, ou seja, prosperar “a superação das ‘situações-limite’ em que os homens se acham quase coisificados” [aspas originais] (FREIRE, 2019a, p. 131) e, portanto, desumanizados. Na opressão, o oprimido se coisifica ao viver de forma alienada, massificado e desengajado das exigências e dos desafios da realidade opressora.

A condição do inacabamento humano faz e refaz a esperança em relação às formas de reumanização dos oprimidos e dos opressores. Nessa percepção, todos os seres humanos compartilham o sentido de sua existência no mesmo mundo, mas em condições diferentes, inclusive materiais. Logo, o “eu e o outro se constituem e realizam a vocação ontológica (*ser mais*) no diálogo e na aceitação do outro como pessoa-sujeito” (TROMBETTA, 2017, p. 34) que ensina e aprende. Essa acepção é uma das condições fundantes da pedagogia do oprimido, cuja confiança instituída no diálogo se move para o *ser mais*, ao contrário do que ocorre na educação autoritária que, reiteradamente, recusa esta possibilidade.

A luta para humanizar o mundo, em acepção freiriana, precisa ter a esperança dos seres humanos de modificar o mundo e a si mesmos. Por esse motivo, “a libertação é humanização, experiência em que somente os oprimidos, por sua condição de ser menos, estão diante da exclusiva possibilidade de *ser mais*” [itálicos originais] (MILLÁN, 2017, p. 306) e, ao mesmo tempo, humanizar quem pratica a

opressão. Sem luta e esperança não é possível concretizar nenhum projeto civilizatório, muito menos é exequível *ser mais* num mundo que produz a violência dos opressores e, conseqüentemente, o *ser menos* dos oprimidos. Nesse aspecto, Paulo Freire se “sentia ofendido, como gente, pela perversidade de uma realidade injusta e negadora” (FREIRE, 2019c, p. 140), por tantas vezes, daquilo que evocou como necessidade do oprimido poder *ser mais*. Diante disso, é repugnante toda a avidez do opressor em ter sempre mais, ainda que seja à custa do oprimido ter sempre menos como, de fato, ocorre quando o ter se sobrepõe ao ser.

Em virtude da violência que praticam, os opressores se desumanizam. Isso os leva, por via de regra, à condição de *ser menos*. Desta maneira, impõem esta mesma condição aos oprimidos que, em algum momento, precisam reagir contra quem os menoriza. Esse tipo de violência real e brutal, com frequência, é suavizada pela inautêntica generosidade das práticas assistencialistas. Estas, de maneira pseudo-amorosa, são negadoras sistemáticas do *ser mais*. Em consequência, “as classes dominadas precisam, ao contrário, transformar o sofrimento de *não ser* no sofrimento que a luta *por ser* lhes impõe” [itálicos originais] (FREIRE, 1976, p. 129-130), como a de ser sujeito da própria ação libertadora.

Na teia desse pensamento, é preciso propiciar nova impulsão à existência humana, para que não negligencie o sonho e a esperança de tornar o mundo um lugar melhor. De nenhum jeito é possível amar sem considerar as dimensões do sonho e da esperança de se construir um futuro histórico mais digno, não excludente de qualquer possibilidade de *ser mais*. A esperança que homens e mulheres vêm demonstrando, a fim da realização desta vocação ontológica e intrasferível, não pode ser apreendida de forma ingênua ou contida num plano meramente idealista. Sua atualização não se caracteriza como algo dado e, sim, como uma conquista ética, política e libertadora em sentido irrestrito. Nesse aspecto, escreveu Paulo Freire que, porventura

possa alguém perguntar: e onde fica a vocação para o *ser mais*? Fica onde mulheres e homens a puseram ao longo da história de suas lutas. Fica na *natureza humana* como tal, historicamente condicionada. [...]. *Por isso é que viver a vocação implica lutar por ela, sem o que ela não se concretiza* [itálicos originais] (FREIRE, 2019c, p. 242).

Nada das propostas de Paulo Freire se corporifica como dádiva, senão por meio da autolibertação ou da conquista, que implica viabilizar a liberdade do outro. Ou

seja, não é o bastante tomar consciência dos próprios condicionamentos e das situações-limite impostos pela conjuntura histórica. A vocação para o *ser mais* é condicionada por esta conjuntura concreta e peculiar ao contexto histórico, que sofre intercorrências econômicas, sociais, políticas, culturais, etc. Apesar de a natureza humana ser social e historicamente não determinada, não quer dizer que seja infalivelmente destinada a *ser mais*. Existe como possibilidade, e toda possibilidade tanto pode realizar-se quanto frustrar-se. Pois, sendo vocação, não há por que ser sina, fado, destino, fatalidade nem mesmo doação. É, de fato, movimento de busca constante, que integra social e historicamente a condição humana. Em nenhum momento pode haver determinação, nem para concretizar nem para frustrar a conquista do *ser mais*.

No entanto, essa conquista prescinde, irrevogavelmente, da experiência existencial de cada ser humano envolvido na transformação do mundo e na superação das situações-limite que são as causas restritivas de se poder *ser mais*. O oprimido pode e deve dar-se conta de que tais situações são adversidades que demandam solidariedade e compromisso com as causas da libertação, em um processo de verdadeira atualização da humanização de todos (oprimidos e opressores).

Paulo Freire respaldou a esperança de humanização enquanto possibilidade de se poder, através da educação, viabilizar a aprendizagem da palavra criadora. Ao passo que reiterou que o silenciamento da palavra do oprimido, secundado por constante ação de desumanização, impossibilita concretizar a vocação ontológica do *ser mais*. Todavia, diante disso, é preciso ocorrer “a superação da situação opressora com a instauração de uma sociedade de homens em processo de permanente libertação” (FREIRE, 2019a, p. 184) e humanização. Outro ponto importante a ser considerado, no tocante às contradições oprimido-opressor, é que sem a libertação enquanto processo humanizador inexistente *ser mais*.

Na perspectiva do opressor, a humanização é exclusividade dele, pois considera que a dos outros é subversão e, por isso, a nega. Isso o faz acreditar que, conforme seu ponto de vista autoritário, humanizar é insurgir e não promover o *ser mais*. Na prática, quem oprime se desumaniza ao oprimir, e o mesmo ocorre com o oprimido, que é menorizado pelos efeitos psicológicos (objetivos e/ou subjetivos) da opressão. Ou seja, oprimir e ser oprimido são condições que frustram a vocação prioritariamente humana de *ser mais*. Dado isso, a maior disposição que Paulo Freire suscitou, como possibilidade de humanização, revela-se no fato de que, os seres

humanos, por serem inconclusos, são naturalmente educáveis tanto na sua condição ontológica quanto existencial, o que, afinal, implica a consciência de si mesmos e do mundo.

Paulo Freire entendeu bem o ser humano como ser histórico, social e vocacionado a muitas realizações. Por outro lado, ponderou que, à medida que uma pessoa perde “o espanto diante da vida mesma, do que há nela de mistério” (FREIRE, 1996a, p. 51), sua curiosidade, sensibilidade e criatividade⁴⁴ se esvaem. Em sua obra, ficou clara a unicidade entre teorização do mundo e sua vida, categoricamente definida pela busca do *ser mais*, isto é, contando “sempre com a possibilidade de melhorar-se, respeitando o que é específico de cada ser que responde e procura maneiras e caminhos diferentes” (LEITE, 2021, p. 11) para se concretizar como ser no mundo. Por último, vale lembrar que é possível morrer ontológica e existencialmente por deixar a desesperança aniquilar a curiosidade, a esperança, a utopia, os sonhos, o desejo de *ser mais*...

3.4 Considerações

Este capítulo, ao abordar as ideias de Paulo Freire em circunstância da liberdade, da ética e do *ser mais*, buscou apontar vias para se pensar, oportunizar e concretizar a educação como projeto de humanização em sentido ainda atual. Ressaltou que seu pensamento foi motivo de reviravolta nas práticas pedagógicas tradicionais, que produzem e reproduzem variadas formas de opressão. Nesse direcionamento, inferiu-se ser necessário superar a razão oprimida e subserviente, isto é, por intermédio do diálogo, da liberdade e da ética. Por vez, é claramente perceptível que a educação se mostre resistente ou anacrônica em relação às mudanças de comportamento e às necessidades da atualidade. Por isso, impõe-se uma condição necessária de construção e reconstrução pedagógica através da pedagogia da libertação, considerando que esta não consiste numa noção pedagógica acabada, definitiva ou estagnada.

⁴⁴ Para Paulo Freire, toda forma de autoritarismo castra a criatividade. Educação, escola e professor autoritários esterilizam essa condição fundamental para uma aprendizagem com autonomia. Por isso, a “pedagogia autoritária, ou um regime político autoritário, não permite a liberdade necessária à criatividade, e é preciso criatividade para se aprender” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 31) e, tanto quanto, para ensinar o aprendido e o apreendido.

As principais concepções filosóficas assimiladas em *Pedagogia do oprimido* (existencialismo, fenomenologia e materialismo histórico-dialético) corroboram essa noção de movimento e de desestagnação do saber pedagógico na ótica freiriana. Nesse entendimento, há que se fazer uma reviravolta tanto na educação quanto na pedagogia, quer dizer, superar a educação acrítica e bancária por meio de um processo revolucionário, progressista e emancipador de educandos e educadores. A este propósito serve bem a pedagogia da libertação, plena de otimismo e de utopia, de contestações e de revoluções, de anúncio e de denúncia...

Assim, há que se anunciar o *ser mais* a oprimidos e opressores.

Logo, é nesta linha de raciocínio, da História dos Intelectuais, que se credita à presente investigação o objetivo de contribuir para a compreensão do discurso pedagógico libertador e, ao mesmo tempo, humanizador de Paulo Freire sem, contudo, a intenção de minorar seu legado teórico, pedagógico, histórico, etc. Como proposição de atender ao chamado de *ser mais*, concebeu-se o processo de ensino-aprendizagem de maneira compromissada com a liberdade e o senso ético, sobretudo, em virtude do fazer-se humano em tempos tão labirínticos e precipitosos.

Por parte de Paulo Freire, suas ideias afirmativas do *ser mais* tendem a ser eficazes para se compreender o homem e a educação no momento hodierno. Ancorado na pertinência de sua convicção, verificou-se que o mesmo se atentou para o inacabamento da existência humana e do mundo, condicionando o fazer e refazer histórico constante dos saberes pedagógicos.

Por isso, provavelmente, fez-se um pensador inquieto e inquietante, cujos ideais efetivaram novas travessias na fronteira do conhecimento, da política, da pedagogia, da ética e da liberdade. A partir de sua experiência e vivência contextualizadas no/com o mundo e com o outro, Paulo Freire criou um estilo próprio, afirmativo, humanista e utópico... Em razão destas convicções histórico-temporais, não abriu mão de posições firmes de enfrentamento à opressão, nem deixou de se encantar com as belezas do mundo, com a potencialidade humana, com a possibilidade de *ser mais*.

Em síntese, os predicados que caracterizam a convicção política e pedagógica freiriana, aderidos à relação arrimada entre educador e educando, constituíram as diretrizes de *Pedagogia do oprimido* que, juntamente com os escritos posteriores, se caracterizam como um propósito ainda revolucionário. Essa trama tecida de circunstâncias várias, é aquela que pode efetivar o processo de eticização

dos sujeitos movidos pela concepção pedagógica humanista, a qual realça a importância do outro enquanto constituinte do processo de hominização e de humanização. Nela foi ratificada a indissociabilidade da relação entre a teoria e a prática, além de insistir numa nova relação dos seres humanos com mundo e demais seres vivos, esperando a expectativa de ser livre, ético e *mais...*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao percorrer a linha cronológica do contexto histórico nacional, especialmente naquilo que se refere à história da educação, notaram-se fatos, eventos intelectuais/educacionais, instituições, sujeitos históricos que, de alguma maneira, serviram à objetivação desta pesquisa, então realizada sob as referências metodológicas da História dos Intelectuais. A compreensão dos registros históricos contidos nos dois primeiros capítulos, serviu ao intuito de entender a conjuntura social, política e econômica vinculada à historicidade da vida e da obra de Paulo Freire que, enquanto alguém que se quis sujeito, fez-se um dos principais agentes de mudança no campo educacional no Brasil e em outras partes do mundo.

A análise e a compreensão de toda essa conjuntura, como fundamentação histórica, foi de grande relevância para demonstrar como as restrições ao alcance à educação refletiram em situações de analfabetismo, miséria, alienação política e outras mazelas habituais da condição de quem nascia pobre e desabonado de melhores condições de sobrevivência. Era isso que, habitualmente, ocorria (e que voltou a ocorrer) no Brasil e mais nomeadamente no Nordeste à época da delimitação cronológica desta investigação.

Na prática, visualizou-se com o término da Primeira República uma predisposição social que encetou as primeiras operações para a instituição de uma rede nacional de educação. Apesar de, possivelmente, o processo de industrialização ter tido alguma interferência na demanda por educação, não se pode relegar o papel que o montante dos fatores políticos, culturais e sociais tiveram nessa empreitada, o que, é claro, inexistiu em períodos anteriores.

Durante muito tempo, a educação não foi percebida como necessidade social e, por essa razão, não se estendia a toda a população como direito e dever do Estado. Esta pesquisa mostrou que o descaso geral pela educação perdurou até o surgimento da demanda social, econômica e política por um sistema de educação público, que atendesse todos os seguimentos da população. Mas isso, de fato, só começou a ganhar notoriedade com a subsequente demanda e reivindicação da classe média pela universalização da escola pública.

Conforme consta nos dois primeiros capítulos, as causas originárias das preocupações políticas e pedagógicas de Paulo Freire havia muito se ramificavam na história educacional brasileira. Porém, a partir de sua percepção revolucionária,

ganharam expressão as políticas educacionais e culturais favoráveis a nova proposta de educação popular. Pretendeu-se, daí em diante, uma educação popular que não somente ensinasse a ler e a escrever, mas que conscientizasse, usando como meio a própria realidade do educando. A isso denominou-se educação problematizadora. Conscientização.

Nesse caso, a opção político-pedagógica de Paulo Freire foi, sem dúvida, uma reação às condições da exploração econômico-social e do controle político da classe dominante, o que ocasionava diversas formas de dominação e de subordinação da população miserabilizada. Além do mais, a situação dos oprimidos no Brasil, na América Latina e em outras partes do mundo sempre fora acometida pelos mesmos tipos de exploração, começando pelas antigas práticas da colonização, as extrações predatórias dos recursos naturais, o regime escravocrata, o analfabetismo sistêmico, o capitalismo predatório, etc. Essa situação afetou diretamente o contexto histórico-social, quando muitos foram afligidos pela fome e por condições de vida bastante precárias, em amplo sentido negadoras do *ser mais*.

Em se considerando a importância da pedagogia do oprimido e a ação dos intelectuais engajados, dentre os quais o próprio Paulo Freire, esta tese investigou o papel deste enquanto intelectual vinculado ao campo da educação popular, prioritariamente da educação dos adultos. Além de construir um verdadeiro sistema teórico, sua prática educativa repercutiu em diferentes situações da realidade brasileira. O que faz ser fundamental compreender a conjuntura do Brasil e da América Latina ante a efervescência ideológica, política e cultural dos anos de 1960, como uma época que teve impacto direto e profundo na história da educação e na história intelectual desse educador. Tais circunstâncias históricas de uma sociedade definida por crises e contradições sociais claras se mostraram, assim, como necessárias para contextualizar sua pedagogia do oprimido, ora em perspectiva da pedagogia da esperança e da autonomia.

É oportuno rememorar que todo o período concernente à história intelectual de Paulo Freire, como intelectual e educador engajado, foi pontuado por eventos e fatos adversos, como as situações de opressão, a pseudo-ameaça comunista, as crises político-econômicas, as instabilidades sociais, o conservadorismo católico, o golpe de 1964, etc. Dentre as consequências de tudo isso, pode-se elencar o endurecimento e as arbitrariedades dos militares contra as lideranças progressistas católicas, políticas, intelectuais e educacionais. Inclusive há que se condenar, ainda

hoje, os exílios, as torturas, os silenciamentos, os desaparecimentos, as mortes, as dores, as desesperanças, os desalentos, os choros...

Estas e outras eventualidades tiveram papel importante na opção político-pedagógica de Paulo Freire em relação à causa dos oprimidos, em um tom próximo às proposições da teologia da libertação no Brasil e demais localidades da América Latina. A partir de então, considerando suas proposições inovadoras e revolucionárias, suas obras e ações suggestionaram intelectuais, educadores, políticos e outros segmentos populares a agirem contra a opressão e em prol das diferentes causas libertárias que ganharam corpo na transcurso dos anos de 1960. Tais ações, ocorridas no âmbito da cultura popular, foram respaldadas por um referencial teórico-metodológico que, desde sua concepção primeira, priorizou as práticas educativas conscientizadoras e transformadoras.

Até o engajamento de Paulo Freire na causa político-educacional dos oprimidos, pretendia-se com a educação somente capacitar o trabalhador para as novas exigências de mão de obra especializada e necessária às demandas desenvolvimentistas da época. É fato que, no que se referia ao povo, a questão educacional era, na maioria das vezes, desconsiderada como relevante. Mas foi nessa ambientação que o método de alfabetização criado por este educador se mostrou revolucionário para a educação popular, entendendo que não bastava apenas alfabetizar, era preciso, ao mesmo tempo, conscientizar e viabilizar condições para o oprimido poder mudar a própria realidade que o oprimia.

Na esteira do que se vislumbrou nesse percurso histórico-analítico, é importante entender que a criação de um sistema nacional de educação, além de cumprir uma função constitucional, devia educar os cidadãos para a vida democrática, plural e livre. Nesse aspecto, em compreensão freiriana, a escola precisava ser promotora da liberdade, da ética e do *ser mais*. No âmbito de uma sociedade democrática, a educação crítica e humanizadora sempre pareceu indispensável para a formação da cidadania e para a fundamentação da democracia.

Por isso, a formação de intelectuais e de educadores críticos é de notória necessidade para as classes populares e para o sistema democrático como um todo. O papel libertador do conhecimento crítico, seguido da consciência sobre a própria realidade histórica, tem função primordial para a discussão dos conteúdos e para a fomentação de estratégias políticas que vislumbrem a educação como um processo permanente de libertação de quem ainda seja oprimido.

A educação como ação libertadora depende da compreensão de que unicamente a prática educativa pejada de sentido histórico, político, cultural e social pode ser revolucionária. Em razão disso, conforme Paulo Freire bem reiterou, a educação jamais será neutra. Por uma razão fundamental, nenhum educador é isento de compreender a politicidade da educação e suas implicações históricas. Porém, a todo educador cabe, enquanto intelectual, investigar o tipo de opção política que professa em sua prática educativa. Esta sua postura frente a suas causas deve ser clara e preferencialmente ético-libertadora.

É importante dizer que a concepção de intelectual, atribuída a Paulo Freire, abrangendo o conceito de educador popular, se remetia ao conceito de intelectual engajado. Por isso, é crucial perceber a vinculação contextual e histórica entre as circunstâncias, as instituições e as influências intelectuais sobre o seu método de alfabetização. Isso contribui para a compreensão de como o educador popular precisa fomentar a reflexão crítica acerca da realidade sócio-histórica e em relação à própria práxis desenvolvida nesta perspectiva política e pedagógica, que deve ser libertadora, hominizante e humanizadora.

Desse modo, entendeu-se que o educador popular deve atuar em espaços de contradições, promover o aprendizado e a superação das contingências ocasionadas pela opressão. A sustentação dessa práxis se radicaliza na relação arraigada entre o educador e os oprimidos enquanto compromisso histórico. A sua atuação como força de mobilização ocorre a partir de estratégias organizativas e dialógicas com as classes oprimidas, e não para/ou sobre elas.

Em vista disso, Paulo Freire julgava imprescindível que os intelectuais se aproximassem dos saberes das classes populares e aprendessem com elas. E esta, muito provavelmente, foi uma das decisões mais importantes no quesito praticabilidade de sua concepção pedagógica que, ao contrário de ser impositiva, era dialógica e democrática. Assim, é possível inferir que o educador, além de saber e de compreender a ação dos sujeitos da prática educativa, precisa radicalizar sua relação com os educandos sem, contudo, fazer-se autoritário.

É nesse processo que se admite a autonomia dos educadores e dos educandos como uma exigência intrasferível da educação libertadora. Para tal fim, constatou-se ser preciso considerar a realidade concreta em suas nuances históricas e circunstanciais diversas, sem jamais dispensar a percepção de totalidade do ser humano em relação com o mundo e com outros seres vivos. A principal razão desse

entendimento de Paulo Freire decorreu, certamente, de seu esforço de não só pensar os problemas educacionais de seu contexto, mas de agir a partir dos quais para superá-los, considerando os condicionamentos históricos locais e globais.

Além de qualquer suposição, Paulo Freire deixou um legado inconfundível na esfera da compreensão da liberdade, não só daquela que afeta o corpo, mas toda a dimensão do espírito humano. Portanto, educar, em sua perspectiva humanizadora, é algo além de mera instrução formal, ou como se procede na educação bancária. Na verdade, toda a pedagogia idealizada por este educador evoluiu para um projeto de transformação do homem que, em diferentes situações, é convidado a se fazer sujeito e a mudar o mundo. Isso quer dizer que tal transformação só vale a pena se resultar dos efeitos de uma educação que humaniza, liberta e eticiza, por consequência, causadora incondicional da transformação da realidade do oprimido.

É nessa compreensão que o educador se apodera da consciência de seu papel político para transformar as condições e as situações negadoras da vocação ontológica do *ser mais* a si mesmo e aos oprimidos – ao outro. Além de se ocupar com a formação profissional, enquanto intelectual, compete ao educador progressista, engajado nas lutas em que acredita, possibilitar meios de desenvolvimento da consciência de classe, pois, somente com a consciência de si e da realidade, é possível ao oprimido autolibertar-se e lutar solidariamente com e pelos seus semelhantes.

Na mesma direção, existe um entrelaçamento assaz consistente entre pensamento e realidade, homem e mundo, liberdade e ética em toda a abordagem do pensamento freiriano. Posto isso, notou-se que a noção de liberdade e de ética, inerente ao constructo teórico da pedagogia do oprimido, representa condição e possibilidade do *ser mais* enquanto prática pedagógica e como projeto de se escolher e de se fazer humano. Desta feita, tais requisitos marcam a liberdade e a ética como conceitos e categorias de análise constitutivos de toda a pretensão humanizadora da parte de Paulo Freire, distribuídos variadamente em todo o cômputo de sua obra. Logo, é razoável afirmar que seu projeto de humanização, em forma de pedagogia do oprimido, é um projeto para os seres humanos em sua totalidade, cuja educação autêntica somente se efetiva na relação com o outro. Isso quer dizer que libertar, eticizar e *ser mais* são ações solidárias e, freirianamente falando, só ocorrem em comunhão dos seres humanos existencialmente radicalizados no mundo.

A pedagogia do oprimido, sendo primordialmente pedagogia da libertação, possibilitou outro olhar sobre a educação popular consubstanciada nas experiências existenciais de Paulo Freire. Ela teve papel decisivo para se pensar um novo modelo educativo para as classes subalternas, em situação de opressão. Dela se originou uma educação propositiva não somente da liberdade, mas das possibilidades do que se fazer com ela, inclusive como um dos recursos necessários à conquista do *ser mais* por quem se percebe oprimido. A propósito, ser livre é condição vital desta vocação ontológica de libertar e de humanizar.

Pela educação libertadora, Paulo Freire uniu esperança e ação, – esperar –, porque acreditava que o oprimido, uma vez liberto, poderia ser um sujeito atuante na vida da sua comunidade. Desse ponto de vista, seria possível incentivar a transformação do mundo injusto em um mundo mais humanizado e solidário. E para que tal propósito se concretizasse, os movimentos sociais ou de cultura popular tiveram grande relevância, pois significavam a expressão máxima da participação popular no Brasil do final da década de 1950 e início dos anos de 1960, inclusive como difusores da educação popular em referências freirianas.

A pedagogia do oprimido, desde suas bases primordiais, preconizou as relações entre a natureza humana e o mundo, à proporção que cria e apreende os saberes necessários à superação da realidade opressora. Nesta acepção, a educação como prática da liberdade se caracteriza como uma educação crítica e problematizadora. E, como não poderia deixar de ser, é uma ação pedagógica denunciante da prática educativa reprodutora das condições da opressão. Nessa empreitada, educador e educando se comprometem com a mesma luta, na qual ambos se hominizam e se humanizam.

A conscientização, tão cara à práxis freiriana, enquanto processo político e estratégico da educação problematizadora, ou da pedagogia do oprimido, ocorre por meio de uma antropologia crítica, que problematiza a condição do oprimido em sua própria condição humana (realidade), no geral, opressora, impostora e silenciadora. À vista disso, considerou-se a contextualidade da história intelectual de Paulo Freire como um ponto de partida e não o fim de sua elaboração pedagógica. Nesse caso, a conscientização é parte fundamental do processo de desalienação e de desmitificação das causas da opressão. E tal ação, consciente e solidária, deve resultar em autêntica práxis transformadora, visto que a superação do medo da liberdade induz o oprimido a escolher-se como sujeito, e que, por isso, escolhe ser e existir em liberdade.

No que se refere às concepções filosóficas constantes na *Pedagogia do oprimido*, é pertinente afirmar que o existencialismo, a fenomenologia e o materialismo histórico-dialético delinearão suas principais vinculações teóricas. Há a partir daí, sem qualquer dúvida, uma concepção pedagógica originalmente composta por Paulo Freire. Isso quer dizer que, em todos os aspectos teóricos de seu sistema de pensamento, ele não arremedou nem assimilou acriticamente outros pensadores ou teorias. Na verdade, o que fez foi ler e reler outros sistemas teóricos a partir da originalidade de seu tempo e contexto históricos. Por isso, esta obra representa um antes e um depois na trajetória intelectual deste educador, de preferência, em razão da reviravolta na pedagogia ocasionada por sua abertura e síntese teórica, proporcionando uma nova fundamentação epistêmico-metodológica para a educação libertadora.

Em *História dos Intelectuais*, na competência demarcada por esta empreitada investigativa, referiu-se a Paulo Freire como um intelectual engajado na situação de seu tempo histórico e a sua compreensão dos seres humanos e do mundo. Na alegação fundamental desta pesquisa, as ideias, os fatos e as ações humanas não se exprimem na realidade isolada dos indivíduos, ou alheia à condição de ser humano – consigo mesmo, com o outro e com o mundo.

Portanto, no último capítulo da presente tese, em face do que Paulo Freire pensou sobre a liberdade, a ética e o *ser mais*, buscou-se compreender a educação como projeto de humanização que perpassa toda a axiologia e teleologia atinentes à pedagogia do oprimido. Em se considerando que seu pensamento ainda mobiliza novas práticas pedagógicas, e como ainda existem oprimidos e opressores em quaisquer partes do mundo, seu sistema teórico-conceitual serve à compreensão de novas formas de opressão ocorrentes na atualidade.

As ideias freirianas, conhecidas no curso de sua diversa produção intelectual, foram consideradas, de forma mais específica, nesse capítulo, onde elas significam uma função fundante da integralidade de seu sistema filosófico e pedagógico. Dessa vinculação, a tese exposta é a de que a liberdade e a ética são categorias indissociáveis da concretização do *ser mais* na perspectiva de Paulo Freire. Na análise dessa questão, a compreensão consolidada foi que tais pressupostos fluem e confluem em toda a trama da educação como prática da liberdade e na pedagogia do oprimido, o que repercute intensamente o seu projeto de libertação, de humanização e sua prática político-pedagógica de expressão transformadora.

Pensando bem, é essa tríade categorial que, de fato, constitui a linha central do entendimento sobre o sistema freiriano encimado nessa pesquisa. A liberdade, a ética e o *ser mais*, sendo conceitos imprescindíveis para a compreensão teórico-pedagógica deste educador, constituem uma *conditio sine qua non* daquilo que, realmente, pode inferir-se da educação enquanto processo libertador e humanizador em perspectiva da vida e da obra freirianas. Via essa relação, a liberdade, a ética e o *ser mais* sustentam não somente o desejo de uma prática educativa libertadora, mas toda a busca, todo o sonho e toda a utopia que Paulo Freire incidiu em seu ideal pedagógico. Isso sustenta toda a sua práxis em profunda coerência ética, libertadora, humanizadora e dialógica.

Diante do exposto, a presente pesquisa possibilitou, a partir da História dos Intelectuais, entender o pensamento de Paulo Freire em virtude das exigências de uma outra época, em que novas possibilidades se abrem para múltiplas releituras e aplicações da pedagogia do oprimido. Na perspectiva desta proposição, foi possível avançar em relação a outras abordagens teórico-metodológicas sobre o arcabouço intelectual de Paulo Freire, cuja compreensão das categorias de análise (liberdade, ética e *ser mais*) foram consideradas, a partir das relações contextuais e teóricas do respectivo educador, em seu devido tempo histórico e no alcance de grande parte de seus escritos. Nesse aspecto, deu-se conta de que o legado freiriano é um sistema originalmente englobante de variadas noções políticas, pedagógicas, antropológicas, filosóficas, éticas, dentre outras.

Em face de tal constatação, a presente tese avançou na constatação de que tais categorias, embora apareçam de forma variada e desuniformemente no sistema de pensamento freiriano não possuem, por parte do pensador em questão, uma sistematização teórica que as vincule, explicitamente, em uma indissociabilidade interna em sua obra. Por isso, tal vinculação somente pode ser feita ao se verificar a obra de Paulo Freire em sua totalidade. Assim, é possível ligar o sentido de um conceito ao outro sem, porém, seguir determinismos cronológicos e teóricos. Desta forma, pode-se dizer que Paulo Freire não foi um teórico destes conceitos e, muito menos, teve a preocupação de agregá-los em uma única apreensão filosófica, política, epistemológica, etc. Isso seria, portanto, do feitio de um pensador mais sistemático, de visão linear e mecanicista da História, o que contraria de forma despótica a maleabilidade de toda a práxis deste educador.

E por tal razão, as ideias de Paulo Freire não devem ser estudadas como conteúdos (conceitos) abstratos, inflexíveis ou determinados, mas vinculadas a partes concretas e dinâmicas da cultura, das experiências de vida e dos contextos históricos que as engendram no mundo real em transformação. É considerando esse elo de interdependências que o intelectual deve ser estudado e, de tal forma, compreendido enquanto alguém que escolheu ser sujeito para poder mudar o mundo. Em vista disso, a presente ação investigativa consistiu, substancialmente, em considerar as relações que se efetivam entre as formas de pensamento e a estrutura da sociedade, isto é, o próprio contexto histórico do intelectual e do educador, enquanto ser e existente no mundo, aqui qualificado como Paulo Freire.

Em sequência, chegou-se à compreensão de que o processo de ensino-aprendizagem deve ser envolvido com a vivência da liberdade e do senso ético, para que homens e mulheres sejam, verdadeiramente, seres humanizados em sua totalidade. Nestes termos, o *ser mais* é tanto o objetivo a ser alcançado quanto a condição necessária para se poder existir em plenitude. Em face à condição de o homem ser inacabado, é que, de maneira persistente, há que se buscar a liberdade, cultivar o exercício ético e compreender o *ser mais* como situação ou possibilidade de quem, aqui e agora, 'está sendo' conforme seu projeto de ser e/ou existir. Em relação à transformação social, política, cultural e educacional, pode-se reiterar que, para Paulo Freire, é indispensável compreender o momento histórico através da cultura e da educação enquanto mecanismos produtores ou reprodutores das condições impostas pelos opressores.

Por isso, a educação como prática da liberdade problematiza a realidade e as causas da opressão, tornando-se um caminho necessário a ser percorrido pelos educadores progressistas, utópicos, sonhadores, esperançosos... É a essa finalidade que serve a pedagogia do oprimido. Assim, educadores e educandos agem como sujeitos, isto é, como seres em processo de construção de si mesmos que, por serem originalmente inconclusos, são agentes prioritários de toda a proposta política e prática educativa revolucionárias.

É nesta dinâmica que se concretiza o processo de eticização dos seres humanos em sociedade, como sujeitos de sua forma de ser e de existir no mundo. Em virtude disso, a concepção pedagógica de Paulo Freire, assimilada na perspectiva da educação como prática da liberdade, da ética e do *ser mais*, é parte do processo de hominização, libertação e transformação existencial das condições de quem é

oprimido e de quem oprime. Porquanto, compõe essa atualidade do pensamento freiriano a indissociabilidade da relação entre a teoria e a prática que, de forma contextual variada, move as relações dos seres humanos entre si e com o mundo.

Em seguida à análise das questões elencadas nos três capítulos desta tese, em perspectiva teórico-metodológica da História dos Intelectuais, chegou-se ao entendimento de que Paulo Freire foi um intelectual e educador resultante de um tempo histórico vivido com intensidade e comprometimento históricos. Em razão disso, foi um homem que tentou compreender os dilemas e as contradições de seu contexto histórico, não resignando a transformá-lo. Portanto, foi nessa mesma realidade que fez de sua ideação pedagógica uma frente de contestação do *status quo* vigente.

Na condição de intelectual, de educador militante e visionário, Paulo Freire criou novas possibilidades de reação, através da educação problematizadora, ante as diferentes práticas opressivas estabelecidas na sociedade, proporcionando rupturas e práticas necessárias ao enfrentamento da opressão histórica e normalizada na realidade terceiro-mundista. Isso, no entanto, não quer dizer que estivesse sempre certo ou dotado de inquestionável razão sobre o que pensava ou como agia. Mas que, enquanto homem, intelectual e educador vanguardista, situado nas circunstâncias cotidianas e concretas de seu contexto, sua vida e obra jamais estiveram imunes a contradições ou situações adversas de seu tempo, nem das próprias contingências do ser humano que foi. Ele mesmo reconheceu nunca ter estado sempre certo, como testemunhou em seu reencontro com a *Pedagogia do oprimido*, décadas depois, em *Pedagogia da esperança* a necessidade da autocrítica.

Mostrou-se patente nesta pesquisa o fato de Paulo Freire ter assumido uma posição contrária ao sistema político e ideológico corrente no seu contexto histórico. Além do que, sua práxis educativa, com pretensões libertadoras desde o princípio, mas aperfeiçoada ao longo da sua vida, influenciou intelectuais, políticos, educadores, lideranças comunitárias, etc. Por meio de seus escritos e clara oposição às práticas reacionárias, populistas, assistencialistas, necrófilas, reagiu decisivamente contra a negação da possibilidade de homens e de mulheres poderem *ser mais*. Suas ideias e práticas moveram ações de esperança e de contestação, de denúncia das situações de injustiça e de anúncio de sonhos possíveis, numa perspectiva de luta e conquistas histórico-sociais relevantes. Sua postura crítico-libertadora se caracterizou, ao mesmo tempo, como práxis educadora e ação humanizadora.

Em resumo, a presente exposição permitiu compreender que Paulo Freire foi, contextualmente, o principal mentor e agente da pedagogia enquanto práxis e mobilização politizadora entre os oprimidos. E, enquanto educador, política e socialmente comprometido, reafirmou questões fundamentais e originárias de seu contexto histórico-social, identificado pelas mazelas de seu tempo, como a miséria, a fome e outras formas de 'ser' e 'ter menos', no sertão e/ou na cidade. À conta de ter-se colocado junto às necessidades de sua época, pode-se considerá-lo um intelectual que se esforçou para explicar o homem e o mundo com a finalidade de se construir uma nova sociedade, por meio de uma educação essencialmente libertadora, curiosa, inventiva, utópica, sonhadora, amorosa...

Uma vez que agiu como sujeito histórico, constituiu uma síntese das contradições, das contingências e dos progressos de seu tempo. Como ser humano inacabado, mas ontologicamente vocacionado a *ser mais*, pode-se concluir que foi, de todo modo, um homem de boas novas, de ações e de palavras criadoras. Ao atuar como um intelectual envolvido com as inquietações de sua existência, na função de educador popular, foi que se fez notar por seu legado inicialmente referendado no Nordeste brasileiro e continuado noutras partes da América Latina.

A história intelectual de Paulo Freire, consolidada no Brasil e sequenciada em outras realidades, inclusive periféricas do dito mundo desenvolvido, pode ser conceituada como autêntica práxis libertadora. As condições políticas, sociais, econômicas e históricas da realidade brasileira foram peremptórias para, de uma vez por todas, marcar sua trajetória teórica e pedagógica, que transcendeu aquele distante acontecido na cidade de Angicos. Lá, precisamente, sua proposta pedagógica se despontou como esperança, resistência, sonho e utopia para bem além das fronteiras angicanenses.

Assim, na realidade concreta e com o povo, foi que Paulo Freire alicerçou seu constructo teórico a fim da educação crítica, libertadora e autônoma, para emancipar, antes de mais, educadores e educandos. Para esse propósito, promoveu o enfrentamento político, ideológico e pedagógico pela libertação integral do dominado e do dominador. Desse modo, pode-se conceber que a pedagogia da libertação, configurada nas linhas de *Pedagogia do oprimido*, foi gestada num contexto propício para se compreender a mais nítida afronta à liberdade, no Brasil e em tantas outras situações latino-americanas.

Em especial, o pensamento de Paulo Freire constituiu-se porta-voz do processo de conscientização política e de libertação do homem na sua totalidade e concretude. De tal modo, o ideal da pedagogia do oprimido, enquanto práxis libertadora, propõe libertar o oprimido e o opressor mutuamente, a fim de que se concretize a vocação de *ser mais* de ambos. Pois, somente libertados de si mesmos e das imposições de outrem é que poderão dar conta desta vocação tão cara ao ideal freiriano. Nela reside a esperança da liberdade do corpo e do espírito (da consciência), para que oprimido e o opressor se transformem e sejam capazes de tornar o mundo um lugar menos feio. Logo, é nessa pretensão que educar, de acordo com tal ideal, se configure condição impreterível da transformação humana e do mundo, por efeito da educação crítica, da liberdade e da ética.

Em forma de resistência, Paulo Freire amalgamou a teoria e a prática pedagógicas, colocando a pedagogia do oprimido na esfera do seu projeto de libertação humana em sua situacionalidade histórica, política e existencial. Em seu intuito principal, valorizou a experiência humana em prol da liberdade, da ética e do *ser mais* de quem quer que se faça sujeito. Pois nada do que propôs pode ser acessado como doação, caridade ou assistencialismo. Para esse fim, reinventou-se como homem em um mundo inconcluso e jamais aceito, por ele, como determinado ou dado como imutável. Em vista disso, buscou plenificar o espírito humano livre e ético. Sua vivência política incidiu, por certo, no seu engajamento na libertação das classes subalternas e objetificadas. Como disposto na sua práxis libertadora, colocou-se à disposição da concepção pedagógica que é, antes de tudo, criadora de um novo homem e de um novo mundo, porque a pedagogia autônoma é inventiva e epistemologicamente curiosa.

Em conclusão, Paulo Freire não foi um educador distanciado da realidade manifestada na crueza da existência humana, mas um homem que assentiu uma pedagogia viva e vivificante a fim do oprimido e da eticização das relações pedagógicas dos seres humanos em processo de formação e de humanização. De tal modo, radicalizou seu comprometimento existencial com a liberdade, a ética e uma educação mais humanizada e humanizante. Logo, foi por esses e outros atributos que a pedagogia do oprimido se notabilizou no Brasil e no mundo, ainda que não seja nenhuma panaceia pedagógica ou nenhum feito educacional milagreiro.

Dessa forma, Paulo Freire acreditou que a formação da consciência crítica era substancial para a libertação plena do ser humano oprimido. Como educador,

compôs, na experiência do exílio, a *Pedagogia do oprimido*, obra na qual a teoria e a prática político-pedagógica se mesclaram em virtude da ação educativa transformadora, comprometida com as classes exploradas e desprivilegiadas. Além de tudo, foi um educador que se forjou na emergência das necessidades brasileiras e da realidade terceiro-mundista, cuja prioridade afluiu para a conscientização crítica do homem submetido à condição de explorado e cruelmente proibido de *ser mais*.

Por último, vale dizer que Paulo Freire ainda vive, porque suas palavras criadoras, como a liberdade, a ética e o *ser mais* não morreram...

Mire veja:
o mais importante e bonito, do mundo, é isto:
que as pessoas não estão sempre iguais,
ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando.
Afinam ou desafinam.
Verdade maior.

João Guimarães Rosa (1908-1967)
Grande Sertão

REFERÊNCIAS

ALENCAR JÚNIOR, Moacir Pereira. Conservadorismo Católico na Era Vargas (1930-1945): Liberais, Integralistas e Comunistas segundo Plínio Corrêa de Oliveira. *Rev. Sem Aspas*, Araraquara, v. 7, n. 1, p. 68-89, jan./jun., 2018. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/semaspas/article/view/11880>>. Acesso em: 29 dez. 2021.

ALMEIDA, Maria Gildemar A. Dimensões do conceito de formação em Paulo Freire. In: SAUL, Ana Maria. *Paulo Freire e a formação de educadores: múltiplos olhares*. São Paulo: Articulação Universidade/Escola, 2000.

ANDRADE, Manuel Correia de. *A terra e o homem no Nordeste*. 4. ed. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1980.

ANDRADE, Maria Margarida de. *Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação*. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

ANDREOLA, Balduino Antonio. Diálogo com Balduino Antonio Andreola. In: VITTORIA, Paolo. *Narrando Paulo Freire: por uma pedagogia do diálogo*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

ANDREOLA, Balduino Antonio. Interdisciplinaridade na obra de Freire: uma pedagogia da simbiogênese e da solidariedade. In: STRECK, Danilo (*et al.*). *Paulo Freire: ética, utopia e educação*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ANSHEN, Ruth Nanda. Perspectivas mundiais. In: FROMM, Erich. *Ter ou ser?* Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

ARAÚJO, Maria Cristina de Albuquerque. *A escola nova em Pernambuco: educação e modernidade*. Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife, 2002.

ARQUIVO HISTÓRICO DO INEP. Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Pernambuco. CRPE/PE. Disponível em: <<http://arquivohistorico.inep.gov.br/index.php/centro-regional-de-pesquisas-educacionais-de-recife-crpe-pe>>. Acesso em: 17/06/2022.

BARBOSA, Ana Mae. Sobre a *Pedagogia do oprimido*. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). *A pedagogia da libertação em Paulo Freire*. São Paulo: UNESP, 2008.

BARBOSA, Letícia Rameh. *Movimento de Cultura Popular em Pernambuco: evolução e impactos na sociedade*. Tese (Doutorado em Educação), UFPB – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007. Disponível em: <<http://cremeja.org/a7/wp->

content/uploads/2019/09/mcp-em-pernambuco-evolucao-e-impactos-na-sociedade-leticia-rameh.pdf>. Acesso em: 16/04/2021.

BEISIEGEL, Celso de Rui. *Paulo Freire*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Massangana, 2010.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Paulo Reglus Neves Freire. In: FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque; BRITTO, Jader Medeiros. (Orgs.). *Dicionário de educadores no Brasil: da colônia aos dias atuais*. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ/MEC-Inep-Comped, 2002.

BEISIEGEL, Celso de Rui. *Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil*. São Paulo: Ática, 1982.

BERLINCK, Manoel Tosta. *O Centro Popular de Cultura da UNE*. Campinas: Papirus, 1984.

BEZERRA, Aída. As atividades em educação popular. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BEZERRA, Aída (Org.). *A questão política da educação popular*. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BITTAR, M.; BITTAR, M. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. *Acta Scientiarum. Education*, v. 34, n. 2, p. 157-168, 16 ago. 2012. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/17497/pdf>>. Acesso em: 11/01/ 2021.

BOFF, Leonardo. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 27. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020a.

BORBA, Sérgio da Costa. *A problemática do analfabetismo no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1984.

CAMPOS, Fernando Arruda. *Tomismo hoje*. São Paulo: Loyola, 1989.

CAMPOS, Fernando Arruda. *Tomismo no Brasil*. São Paulo: Paulus, 1998.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Educação e política nos anos 20: a desilusão com a República e o entusiasmo pela educação. In: LORENZO, Helena Carvalho De; COSTA; Wilma Peres (Orgs.). *A década de 1920 e as origens do Brasil moderno*. São Paulo: UNESP, 1997.

CASTRO, Josué de. *Documentário do Nordeste*. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1968.

CASTRO, Josué de. *Geografia da fome: a fome no Brasil*. 2. Rio de Janeiro: EMPRÊSA GRÁFICA “O CRUZEIRO”, 1948.

CORDEIRO, Leandro Luiz. *Alceu Amoroso Lima e as Posturas Políticas na Igreja Católica Brasileira (1930-1950)*. Dissertação (Mestrado em História), Programa de Pós-Graduação em História, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, UEM, 2008. Disponível em: <<http://repositorio.uem.br:8080/jspui/bitstream/1/2958/1/000172280.pdf>>. Acesso em: 30/06/2022.

CUNHA, Luiz Antônio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. 4. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. *O golpe na educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

D’AFFONSECA, Josué Cardoso. EDUCAÇÃO. Órgão da Associação Brasileira de Educação. 3º trimestre de 1958. Disponível em: <http://cremeja.org/a7/wp-content/uploads/2019/08/II_Congresso_Nacional_de_Educacao_de_Adultos.pdf>. Acesso em: 16/06/2022.

DI ROCCO, Gaetana Maria Jovino. *Educação de adultos: uma contribuição para seu estudo no Brasil*. São Paulo: Loyola, 1979.

DOSSE, François. *A saga dos intelectuais franceses, volume 1: à prova da história (1944-1968)*. São Paulo: Estação Liberdade, 2021.

FANON, Frantz. *Os condenados da Terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FAUSTO, Boris. *A revolução de 1930*. 11. ed. São Paulo: Brasiliense, 1979.

FAUSTO, Boris. *O Brasil republicano: sociedade e instituições (1889-1930)*, tomo III, volume 2. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

FÁVERO, Osmar (Org.). *Cultura popular. memória dos anos 60*. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

FÁVERO, Osmar. Apresentação. KADT, Emanuel de. *Católicos radicais no Brasil*. Brasília: UNESCO, MEC, 2007.

FÁVERO, Osmar. *Uma pedagogia da participação popular: análise da prática educativa do MEB – movimento de educação de base (1961/1966)*. Campinas: Autores Associados, 2006.

FERNANDES, Calazans; TERRA, Antonia. *40 horas de esperança – o método Paulo Freire: política e pedagogia na experiência de Angicos*. São Paulo: Ática, 1994.

- FERRARO, Alceu Ravello. *História inacabada do analfabetismo no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2009.
- FIORI, Ernani Maria. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 69. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a.
- FREIRE, Ana Maria Araújo. A *Pedagogia do oprimido* de Paulo Freire. In: FREIRE, Ana Maria Araújo; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; MACHADO, Roberto Luiz (Orgs.). *A pedagogia da libertação em Paulo Freire*. São Paulo: UNESP, 2008.
- FREIRE, Ana Maria Araújo. A voz da esposa: trajetória de Paulo Freire. In: GADOTTI, Moacir. *Paulo Freire: uma bibliografia*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire; Brasília: UNESCO, 1996.
- FREIRE, Ana Maria Araújo. *Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde Catarinas (Paraguaçu), Filipinas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os severinos*. São Paulo: Cortez, 1993.
- FREIRE, Ana Maria Araújo. *Paulo Freire: uma história de vida*. 2. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- FREIRE, Ana Maria Araújo. Inédito viável. In: STRECK, Danilo; RENDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- FREIRE, Ana Maria Araújo. Notas explicativas. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 27. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020a.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 27. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020a.
- FREIRE, Paulo. *Política e educação*. 5. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020b.
- FREIRE, Paulo. *Política e educação*. 5. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020c.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 69. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a.
- FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. 12. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019b.
- FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*. 3. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e terra, 2019c.

- FREIRE, Paulo. In: FREIRE, Ana Maria Araújo. *Paulo Freire: uma história de vida*. 2. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da tolerância*. 35. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2016.
- FREIRE, Paulo. *Professora, sim; tia, não*. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Paz e Terra, 2014a.
- FREIRE, Paulo. In: TORRES, Carlos Alberto. *Diálogo e práxis educativa: uma leitura crítica de Paulo Freire*. São Paulo: Loyola, 2014b.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do compromisso: América Latina e educação popular*. Indaiatuba: Villa das Letras, 2008.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da liberdade – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Centauro, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo. UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. Fazendo e aprendendo a ensinar. In: FREIRE, Paulo; BETTO, Frei. *Essa escola chamada vida: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho*. 9. ed. São Paulo: Ática, 1998.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 27. ed. Paz e Terra, 1996a.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996b.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FREIRE, Paulo. *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- FREIRE, Paulo. *A mensagem de Paulo Freire: teoria e prática da libertação*. Textos de Paulo Freire selecionados pelo INODEP. Porto: Nova Crítica, 1971.
- FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilane de Souza. *História da educação no Brasil (1926-1996)*. São Paulo: Cortez, 2009.

- FROMM, Erich. *Ter ou ser?* Rio de Janeiro: Zahar, 1977.
- FURTADO, Celso. *Formação econômica do Brasil*. 18. ed. São Paulo: Nacional, 1982.
- GADOTTI, Moacir. *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire; Brasília: UNESCO, 1996.
- GERHARDT, Heinz-Peter. Educação libertadora e globalização. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). *A pedagogia da libertação em Paulo Freire*. São Paulo: UNESP, 2008.
- GERMANO, José Willington. *Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)*. São Paulo: Cortes, 2011.
- GERMANO, José Willington. Prefácio. In: SCOCUGLIA, Afonso Celso. *Histórias inéditas da educação popular: do sistema Paulo Freire aos IPMs da ditadura*. João Pessoa: Universitária/UFPB; São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2000.
- GIROUX, Henry A. Recordando o legado da *Pedagogia do oprimido*. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). *A pedagogia da libertação em Paulo Freire*. São Paulo: UNESP, 2008.
- GRANZIERA, Rui Guilherme. O Brasil depois da Grande Guerra. In: LORENZO, Helena Carvalho De; COSTA; Wilma Peres (Orgs.). *A década de 1920 e as origens do Brasil moderno*. São Paulo: UNESP, 1997.
- GUARNIERE, Gianfrancesco. In: BERLINCK, Manoel Tosta. *O Centro Popular de Cultura da UNE*. Campinas: Papyrus, 1984.
- GUIMARÃES, Zildete. Aparecida. *Contribuição da pedagogia do oprimido para a teologia da libertação*, 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, GOIÂNIA, 2012. Disponível em: <<http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/840>>. Acesso em: 13/06/2022.
- GULLAR, Ferreira. Cultura popular. In: FÁVERO, Osmar (Org.). *Cultura popular: memória dos anos 60*. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- GÜTTSCHOW, Gisele Gutstein. *Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo: Implementação em Santa Catarina e o "Cobaia" Joinville (1958-1963)*, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal do Paraná, UFPR, 2011. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/25594/dissertacao%2024.02.201%20Gisele%20G.%20Guttschow.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 16/06/2022.
- HADDAD, Sérgio. *O educador: um perfil de Paulo Freire*. São Paulo: Todavia, 2019.

- IANNI, Octavio. *O colapso do populismo no Brasil*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.
- IGLÉSIAS, Francisco. Prefácio. In: ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1978.
- JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- JORGE, J. Simões. *A ideologia de Paulo Freire*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1981.
- JORGE, J. Simões. *Sem ódio nem violência: a perspectiva da libertação segundo Paulo Freire*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2001.
- KADT, Emanuel de. *Católicos radicais no Brasil*. Brasília: UNESCO, MEC, 2007.
- KOHAN, Walter. *Paulo Freire, mais do que nunca: uma biografia filosófica*. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.
- LACERDA, Sonia; KIRSCHNER, Tereza Cristina. Tradição intelectual e espaço historiográfico ou por que dar atenção aos textos clássicos. In: LOPES, Marco A. (Org.). *Grandes nomes da História Intelectual*. São Paulo: Contexto, 2003.
- LACROIX, Jean. *Marxismo, existencialismo, personalismo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.
- LAHUERTA, Milton. Os intelectuais e os anos 20: moderno, modernista, modernização. In: LORENZO, Helena Carvalho De; COSTA; Wilma Peres (Orgs.). *A década de 1920 e as origens do Brasil moderno*. São Paulo: UNESP, 1997.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- LEITE, Vania Finholdt Angelo. Ser Mais: coerência entre a vida e o conceito de Paulo Freire. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 16, e2116581, p. 1-12, 2021. Disponível em: < <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa> >. Acesso em: 22/10/2021.
- LIMA, Venício Artur de. *Comunicação e cultura: as ideias de Paulo Freire*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- LINHARES, Célia. Memórias e narrações como leitura e releitura do mundo em Paulo Freire. In: LINHARES, Célia; TRINDADE, Maria de Nazaret (Orgs.). *Compartilhando o mundo com Paulo Freire*. São Paulo: Cortez, 2003.
- LOPES, Marco A. (Org.). *Grandes nomes da História Intelectual*. São Paulo: Contexto, 2003.

- LORENZO, Helena Carvalho De; COSTA; Wilma Peres (Orgs.). *A década de 1920 e as origens do Brasil moderno*. São Paulo: UNESP, 1997.
- MACLAREN Peter; SILVA, Tomaz Tadeu. Experiência de gênero: essencialismo e além. In: *Paulo Freire: poder, desejo e memórias da libertação*. Porto Alegre: 1998.
- MANACORDA, Mario Alighiero. *Karl Marx e a liberdade: aquele velho liberal do comunista Karl Marx*. Campinas: Alínea, 2012.
- MANFREDI, Silvia Maria. *Política: educação popular*. São Paulo: Símbolo, 1978.
- MAYORGA, Claudia. *Paulo Freire, o pensador do diálogo, da autonomia e da esperança*. UFMG, Boletim, n. 1353 - Ano 47 - 14.06.2021. Disponível em: <<https://ufmg.br/comunicacao/publicacoes/boletim/edicao/2103>>. Acesso em: 09/05/2022.
- MEJÍA, Marco Raúl. Paulo Freire na mudança de século: um chamamento para reconstruir a práxis impugnadora. In: STRECK, Danilo (et al.). *Paulo Freire: ética, utopia e educação*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- MILLÁN, Fernando Torres. Páscoa. In: STRECK, Danilo; RENDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- MONTENEGRO, Olívio. Prefácio. In: CASTRO, Josué de. *Documentário do Nordeste*. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1968.
- MOREIRA, Carlos Eduardo. Criticidade. In: STRECK, Danilo; RENDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. 3. ed. São Paulo: EDUSP, 2009.
- NAGLE, Jorge. Capítulo III: A Educação na Primeira República. In: FAUSTO, Boris. *O Brasil republicano: sociedade e instituições (1889-1930)*, tomo III, volume 2. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.
- NOGUEIRA, Adriano S. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*. 3. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e terra, 2019c.
- OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. O ato de perguntar na pedagogia freiriana. In: SAUL, Ana Maria. *Paulo Freire e a formação de educadores: múltiplos olhares*. São Paulo: Articulação Universidade/Escola, 2000.
- PAIVA, Vanilda. *Educação popular e educação de adultos: contribuição à história da educação brasileira*. São Paulo: Loyola, 1973.

- PAIVA, Vanilda. *Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista*. São Paulo: Graal, 2000.
- PÉCAUT, Daniel. *Intelectuais e a política no Brasil*. São Paulo: Ática, 1990.
- PINTO, Alvaro Vieira. *Ideologia e desenvolvimento nacional*. Rio de Janeiro: ISEB, 1956.
- PINTO, Heldina Pereira. O educador frente ao conflito dos saberes do aluno e os saberes escolares. In: SAUL, Ana Maria. *Paulo Freire e a formação de educadores: múltiplos olhares*. São Paulo: Articulação Universidade/Escola, 2000.
- ROCHA, Ronai. *Quando ninguém educa ninguém: questionando Paulo Freire*. São Paulo: Contexto, 2017.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1978.
- ROMÃO, José Eustáquio. Contextualização – Paulo Freire e o pacto populista. In: FREIRE, Paulo. *Educação e atualidade brasileira*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas*. 5. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1967.
- ROSAS, Paulo. *Papéis avulsos sobre Paulo Freire, 1*. Recife: Centro Paulo Freire/ Editora Universitária da UFPB, 2003a.
- ROSAS, Paulo. Depoimento I – Recife: Cultura e Participação (1950-64). In: FREIRE, Paulo. *Educação e atualidade brasileira*. 3. ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire/Cortez, 2003b.
- SÁ, Geraldo Mateus de. *A invenção e a reinvenção: fluência e confluência entre Michel Serres e Paulo Freire*. Educação em Revista, Marília, v.19, n.2, p. 83-94, Jul.-Dez., 2018. Disponível em: <<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/5364>>. Acesso em: 13/07/2022.
- SÁ, Geraldo Mateus de. *Michel Serres e a Educação: da crítica ao conhecimento fragmentado à proposição de uma Educação Mestiça*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares, UFSJ - Universidade Federal de São João del Rei. Disponível em: <<https://www.ufsj.edu.br/portal2repositorio/File/mestradoeducacao/DissertacaoGeraldoMateusdeSa.pdf>>. Acesso em: 14/07/2022.
- SÁ, Nicanor Palhares. *Política educacional e populismo no Brasil*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

SANTOS, Cassyo Lima. *A luta pela terra e conflitos territoriais no Projeto de Assentamento Joncon/Três Irmãos, Conceição do Araguaia-PA*. Dissertação (Mestrado em Geografia), UFT - Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Território da Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.uft.edu.br/bitstream/11612/1650/1/Cassyo%20Lima%20Santos%20-%20Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 09/07/2022.

SANTOS, José Henrique. *Padre Vaz, filósofo de um mundo em busca de sentido*. UFMG, Boletim, n. 1353 - Ano 28 - 13.06.2002. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/boletim/bol1353/segunda.shtml>>. Acesso em: 06/05/2022.

SARTRE, Jean-Paul. Prefácio. In: FANON, Frantz. *Os condenados da Terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 5. ed. Campinas: Autores associados, 2019.

SAVIANI, Demerval. *Paulo Freire, centésimo ano: mais que um método, uma concepção crítica de educação*. Educ. Soc., Campinas, v. 42, e254988, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/d9hmYxnkQf46nXtLGGMkjHk/?format=pdf&lang=pt.>>. Acesso em: 10/07/2022.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. As interconexões da pedagogia crítica de Paulo Freire. *Filos. e Educ.*, Campinas, SP, v.10, n.1, p. 200-232, jan./abr. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/download/8652006/17703/36967>>. Acesso em: 04/04/2022.

SCOCUGLIA, Afonso Celso; MACHADO, Charliton José dos Santos. (Orgs.). *Pesquisa e historiografia da educação brasileira*. Campinas: Autores Associados, 2006.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. *Educação de jovens e adultos: história e memórias da década de 60*. Brasília: Plano Editora, 2003.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. *A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*. 3. ed. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2001.

SERRES, Michel. *Narrativas do humanismo*. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. *Pedagogia como currículo da práxis*. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). *A pedagogia da libertação em Paulo Freire*. São Paulo: UNESP, 2008.

- SKINNER, Quentin. *As fundações do pensamento moderno*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- SOUZA, Bianca Nogueira da Silva. *Alfabetização e legitimidade: a trajetória do Mobral entre os anos 1970-1980*. Tese (Doutorado em História), UFPE – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/19071>>. Acesso em: 10/03/2021.
- SOUZA, Claudia Moraes de. *Pelas ondas do rádio: cultura popular, camponeses e o rádio nos anos 1960*. São Paulo: Alameda, 2013.
- SOUZA, Rodrigo Augusto de. A trajetória das ideias políticas de Alceu Amoroso Lima: da contrarrevolução ao modernismo católico (1928-1938). *Cadernos de História da Educação*, v. 20, p.1-18, 028, 2021. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/60376/31329>>. Acesso em: 07/06/2022.
- STRECK, Danilo. Uma pedagogia do (outro) descobrimento. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). *A pedagogia da libertação em Paulo Freire*. São Paulo: UNESP, 2008.
- TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1968.
- TEIXEIRA, Anísio. *Educação no Brasil*. São Paulo: Nacional, 1969.
- TEIXEIRA, Flávio Weinstein. *Movimento e a linha: presença do teatro do estudante e d'o gráfico amador no Recife (1946-1964)*. 2. ed. Recife: UFPE, 2016.
- TIBALLI, Elianda Figueiredo Arantes. *Fracasso escolar: a constituição sociológica de um discurso*. Tese (Doutorado e Educação), PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.
- TORRES, Carlos Alberto. *Consciência e história: a práxis educativa de Paulo Freire*. São Paulo: Loyola, 1979.
- TROMBETTA, Sérgio; TROMBETTA, Luis Carlos. Vocaçao ontológica. In: STRECK, Danilo; RENDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- VALE, Ana Maria do. *Educação popular na escola pública*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- VAZ, Henrique Cláudio de Lima. *A Igreja e o problema da conscientização*. *Revista de Cultura Vozes*, n. 6, pp. 483-493, jun., 1968.
- VIEIRA, Carlos Eduardo; STRANG, Bernadete de Lourdes Streisky; OSINSKI, Dulce Regina (Orgs.). *História intelectual e educação: trajetórias, impressos e eventos*. Jundiaí: Paco Editoria, 2015.

VIOLA, Solon Eduardo Annes. Direitos humanos. In: STRECK, Danilo; RENDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

VITTORIA, Paolo. *Narrando Paulo Freire: por uma pedagogia do diálogo*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

WANDERLEY, Hevilla; ALIAGA, Luciana. *Os intelectuais e a questão nordestina*. Agenda Política. Revista de Discentes de Ciência Política da Universidade Federal de São Carlos Volume 9, Número 1, p. 42-66, janeiro-abril, 2021. Disponível em: <<https://www.agendapolitica.ufscar.br/index.php/agendapolitica/article/view/585>>.

Acesso em: 04/06/2022.

WANDERLEY, Luis Eduardo W. Educação popular e processo de democratização. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BEZERRA, Aida (Org.). *A questão política da educação popular*. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

WANDERLEY, Luis Eduardo W. *Educação popular: metamorfoses e veredas*. São Paulo: Cortez, 2010.

WEFFORT, Francisco C. Educação e política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da Liberdade. In: FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996b.

WEREBE, Maria José Garcia. *30 anos depois: grandezas e misérias do ensino no Brasil*. São Paulo: Ática, 1994.

WINOCK, Michel. *Século dos intelectuais*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

ZITKOSKI, Jaime José. In: STRECK, Danilo; RENDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.