GILMAR APARECIDO ALTRAN

ANEXO AO PROCESSO Nº 184/2001 - CM

DEFESA DE DISSERTAÇÃO/MESTRADO EM: 10/03/2004

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

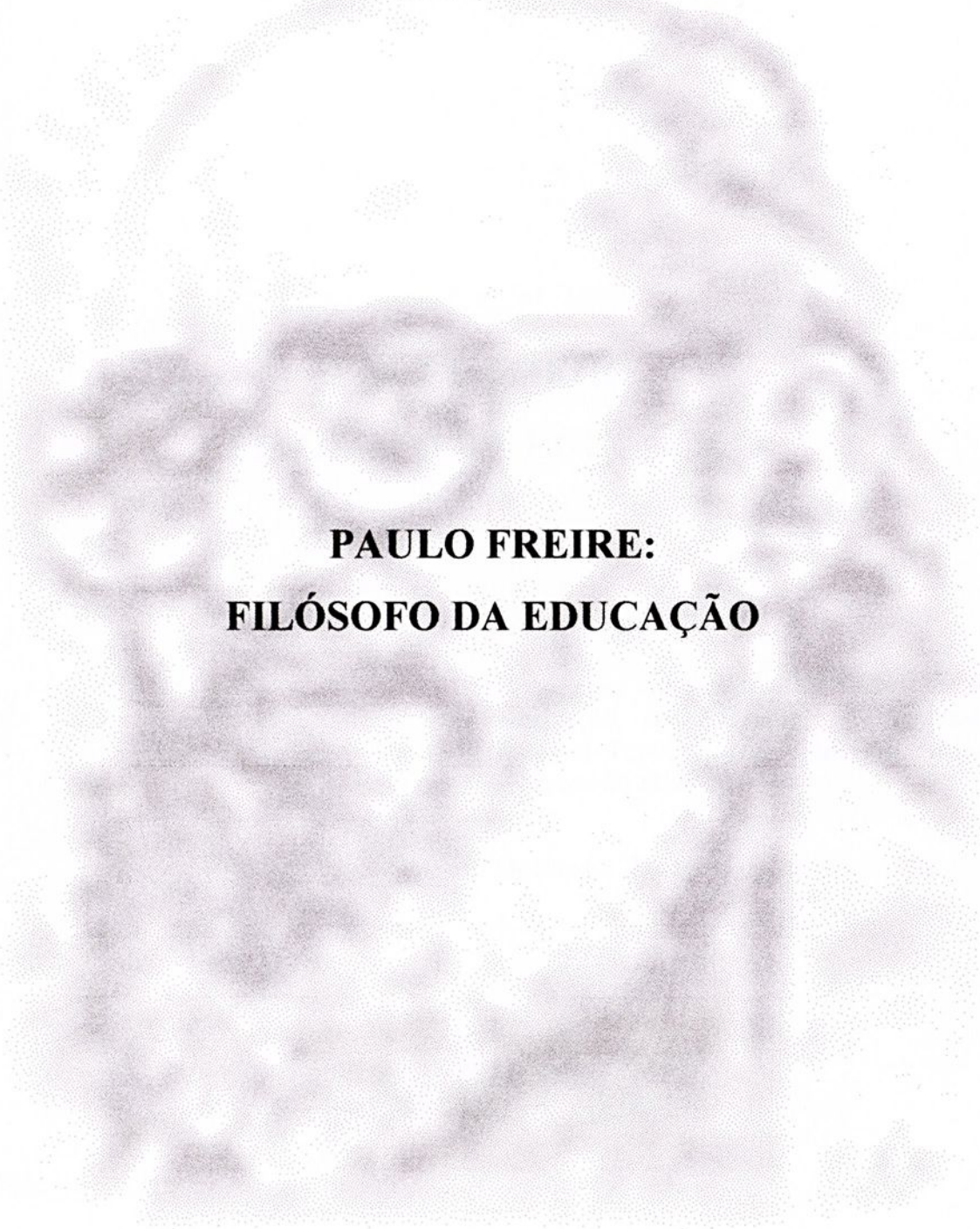
PAULO FREIRE: FILÓSOFO DA EDUCAÇÃO

981
587

Marília
2004

unesp

GILMAR APARECIDO ALTRAN



PAULO FREIRE:
FILÓSOFO DA EDUCAÇÃO

Marília
2004

unesp

GILMAR APARECIDO ALTRAN

PAULO FREIRE:
FILÓSOFO DA EDUCAÇÃO

T 85 1.587
ex. 1

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação, em Educação, da Universidade Estadual Paulista, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Pedro Angelo Pagni.

1410001587



Marília

2004

unesp

UNO01139433
70801010

Nº cham. 370.10981
A469p

Nº Tombo 1587 tx
Aquisição D
Preço R$ 5,00
Data 10/11/04
Proced. autor

- Educação - Filosofia - Brasil
- Freire, Paulo d. 1921-1997
- Brasil - Educação de adultos

129 p

Altran, Gilmar Aparecido.
A469p Paulo Freire: filósofo da educação /
Gilmar Aparecido Altran. – Marília, 2004.
129f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2004.
Bibliografia: f. 124-129
Orientador: Profº. Drº Pedro Angelo Pagni

1.Educação. 2.Filosofia.3. Filosofia da Educação
I. Autor. II. Título.

CDD 370.1

GILMAR APARECIDO ALTRAN

PAULO FREIRE:

FILÓSOFO DA EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação, em Educação, da Universidade Estadual Paulista, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

COMISSÃO EXAMINADORA

Dr. Pedro Angelo Pagni
UNESP – Campus de Marília - SP.

Drª. Leoni Maria Padilha Henning
UEL – Londrina - PR.

Dr. Robinson Janes
UNESP – Campus de Marília - SP.

Marília, 10 de março de 2004

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Aos que partilharam os momentos, os dias e as horas desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Ao Dr. Pedro Angelo Pagni pela riqueza, colaboração e orientação na consecução deste trabalho de pesquisa.

À minha família, pela confiança e apoio.

Aos amigos e amigas do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina, pelo apoio prestado.

Aos alunos e alunas dos cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Londrina, pela aprendizagem.

À banca do exame de qualificação, pelas preciosas sugestões.

Aos que colaboraram para a realização e finalização deste trabalho.

unesp

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras com que os homens transformam o mundo.

Paulo Freire

unesp

ALTRAN, Gilmar Aparecido. *Paulo Freire:* filósofo da educação. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista.

RESUMO

O propósito desta pesquisa foi de tomar o pensamento do educador brasileiro Paulo Freire, especialmente no período que vai dos anos de 1950 aos de 1960, salientando toda uma teoria educacional produzida a partir de uma reflexão inovadora, para a época, sobre a educação brasileira. Tendo como ponto de referência sua vivência no nordeste brasileiro e período em que esteve no exílio, Freire constrói concepção de educação inovadora e desafiadora, enfatizando a dimensão do diálogo e da educação como prática da liberdade, oferecendo ao homem e à mulher condições de compreenderem-se e serem compreendidos enquanto pessoas, seres humanos e políticos, responsáveis pela sua história e sua vida. A partir deste cenário, procurou-se tratar Paulo Freire como filósofo da educação, que incorporando diferentes correntes do pensamento filosófico, a partir de categorias consideradas por ele pertinentes, realizou um amplo estudo sobre a educação brasileira no período acima descrito, promovendo alternativas à educação vigente. Como se trata de uma pesquisa documental, foram selecionados os primeiros livros do autor e seus artigos e, ainda, diverso material bibliográfico de outros autores que se propuseram a refletir sobre seu pensamento e que puderam contribuir com os objetivos traçados.

Palavras-chave: educação. filosofia. filosofia da educação. educação brasileira.

ALTRAN, Gilmar Aparecido. *Paulo Freire:* philosopher of education. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista.

ABSTRACT

The intention of this research was to focus the thought of the Brazilian educator Paulo Freire, especially in the period that goes of the years of 1950 to the ones of 1960, pointing out all a produced educational theory from an innovative reflection, for the time, on the Brazilian education. Having as control point its experience in the Brazilian northeast and period where it was in the exile, Freire constructs conception of innovative and challenging education, emphasizing the dimension of the dialogue and the education as practical of the freedom, offering to the man and to the woman conditions to be understood and to be understood while people, human beings and politicians, responsible for its history and its life. From this scene, it was looked to deal with Paulo Freire as philosopher the education, that incorporating different chains of the philosophical thought, from categories considered for it pertinent, carried through an ample study on the Brazilian education in the above described period, promoting alternative to the effective education. As if it deals with a documentary research, the first books of the author and its articles had been selected and, still, diverse bibliographical material of other authors who if had considered to reflect on its thought and that they had been able to contribute with the objective tracings.

Key-words: education. philosophy. philosophy of education. Brazilian education.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

LISTA DE SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
CELADEC	Comissão Ecumênica Latino-Americana de Educação
CPCs	Centros Populares de Cultura
ISEB	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
JAC	Juventude Agrária Católica
JEC	Juventude Estudantil Católica
JIC	Juventude Industrial Católica
JOC	Juventude Operária Católica
JUC	Juventude Universitária Católica
MCP	Movimento de Cultura Popular
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PE	Pernambuco
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RN	Rio Grande do Norte
SESI	Serviço Nacional da Indústria
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

unesp

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 12

CAPÍTULO 1: PAULO FREIRE NO CONTEXTO POLÍTICO EDUCACIONAL DE SUA ÉPOCA 28

1.1 Paulo Freire: uma trajetória na educação brasileira 30

1.2 A ação cultural de Paulo Freire no cenário político brasileiro 43

1.3 A pedagogia de Paulo Freire no cenário educativo da época 54

CAPÍTULO 2: DA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE À PEDAGOGIA DO OPRIMIDO: A CONSTITUIÇÃO DE UMA TEORIA PEDAGÓGICA 60

2.1 Da tese defendida em 1959 à educação como prática da liberdade: a elucidação da dimensão política da educação e a constituição de uma teoria pedagógica 62

2.2 A pedagogia do oprimido 75

CAPÍTULO 3: PAULO FREIRE: FILÓSOFO DA EDUCAÇÃO 87

3.1 As fontes filosóficas apropriadas por Paulo Freire para a elaboração de sua concepção política de educação e para sua teoria pedagógica 89

3.2 Paulo Freire e a filosofia da educação 95

3.3 Uma redescrição de Paulo Freire como filósofo da educação brasileira 98

3.4 Da experiência ao diálogo: o processo de humanização por excelência 101

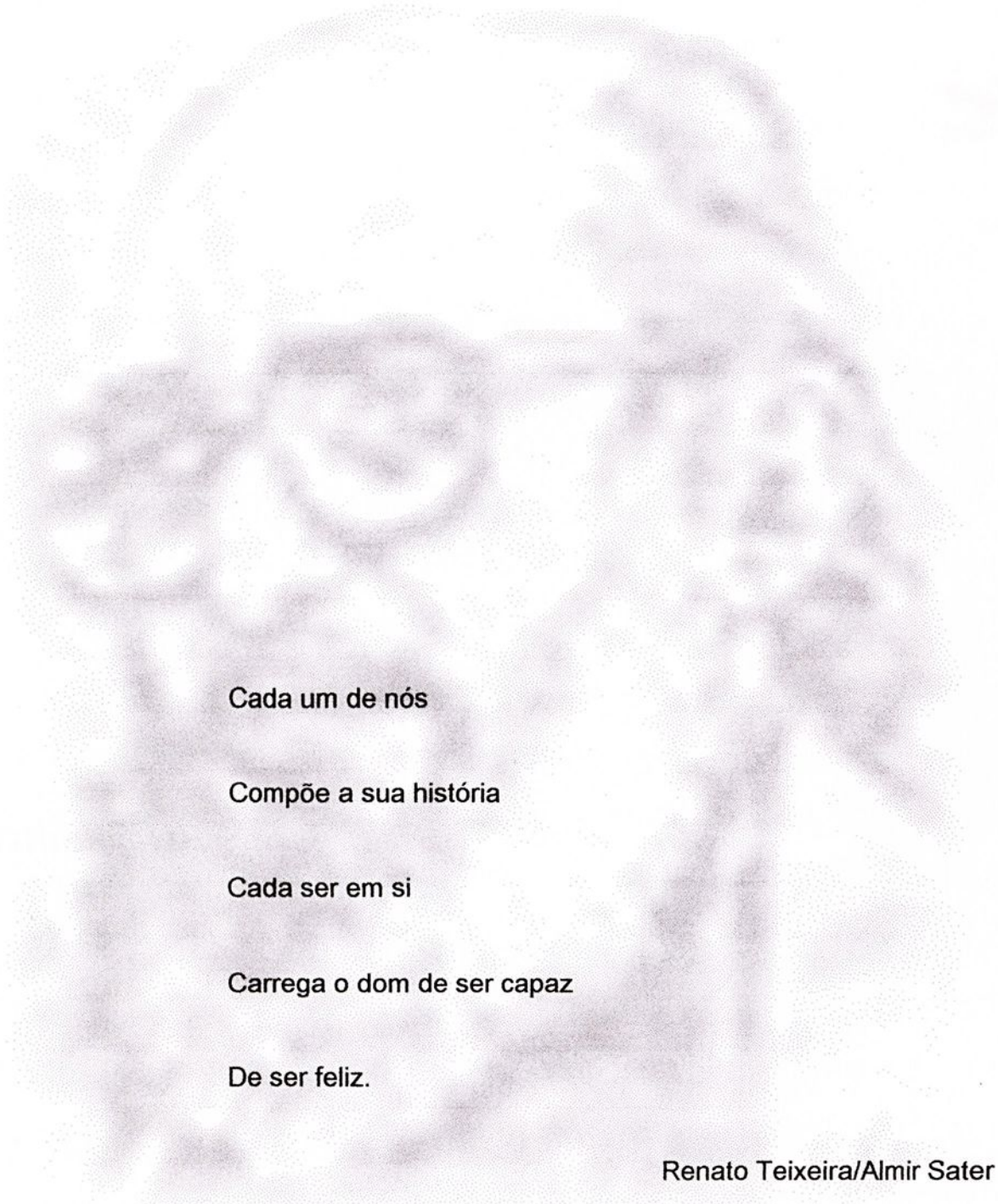
3.5 Dominação e Libertação 105

3.6 Conscientização 107

3.7 O sentido do humano em Freire: a defesa da vida 111

BUSCANDO UMA CONCLUSÃO QUE SE REFORMULA A TODO O MOMENTO: A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO EM PAULO FREIRE: A ARTE DE EDUCAR 115

REFERÊNCIAS 124



Cada um de nós

Compõe a sua história

Cada ser em si

Carrega o dom de ser capaz

De ser feliz.

Renato Teixeira/Almir Sater

Tocando em Frente

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

INTRODUÇÃO

Abordar o pensamento de um autor nunca é uma tarefa fácil. No caso específico de Paulo Freire (1921-1997), tal abordagem torna-se desafiante, uma vez que se tem no âmbito da literatura, um significativo volume de títulos que já procuraram realizar esta tarefa. E este desafio apresenta-se ainda maior nos dias de hoje, passados sete anos de sua morte, quando inúmeras pesquisas, em diferentes países, resultaram em artigos e livros que objetivam manter vivo o seu pensamento. Mesmo assim, pesquisar o pensamento freireano parece ser algo não apenas válido, como também atual, sobretudo, quando pensado sob o prisma do próprio Freire: uma pesquisa inacabada, inconclusa, que dada à sua continuidade, provoca reflexões, paixões e novas posturas.

Nesse sentido, esta pesquisa não pretende instituir novos dogmas, ou mesmo reafirmar os já existentes, mas sim buscar caminhos de compreensão do pensamento desse educador brasileiro. E aqui parece pertinente ressaltar a característica maior de Paulo Freire simbolizada na afirmação: o caminho se faz caminhando. São caminhos que podem ajudar a compreender melhor o sentido da educação e as contribuições que ele [Paulo Freire] tem a oferecer. O que se pretende nesta pesquisa é uma atitude de volta sobre o seu próprio pensamento, resgatando aquilo que ele procurou ensinar e encontrar em tal pensamento uma outra perspectiva ainda pouco explorada: o olhar da filosofia da educação.

Sabe-se que o trabalho de Freire teve origem e destino na temática do analfabetismo. Para ele, a alfabetização era pensada como um instrumento de transformação da realidade numa dimensão de ação cultural libertadora, não tendo sido pensada

unesp

isoladamente. Freire não considerava o fenômeno do analfabetismo oriundo de carências pessoais que incapacitavam certos grupos sociais para aprender, nem da questão do atraso histórico a ser superada pelo desenvolvimento. A origem estava sim, numa situação histórica de exploração e opressão. A inspiração de seu trabalho nasce de dois conceitos básicos: a noção de consciência dominada mais os elementos subjetivos que a compõem e a idéia de que há determinadas estruturas que conformam o modo de pensar e agir das pessoas. Essas estruturas impregnam os comportamentos subjetivos à percepção e à consciência que cada indivíduo ou grupo tem dos fenômenos sociais. Conforme Fiori:

> Talvez seja este o sentido mais exato da alfabetização: aprender a escrever a sua vida, como autor e testemunha de sua historia, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se. Por isto a pedagogia de Paulo Freire, sendo método de alfabetização, tem como idéia animadora toda a amplitude humana da "educação como prática da liberdade", o que, em regime de dominação, só se pode produzir e desenvolver na dinâmica de uma "pedagogia do oprimido". (2000, p. 10)

Assim, a teoria pedagógica de Freire é subjacente ao conceito de mundo e de homem e levando este a uma concepção de educação onde a mesma não seja neutra, mas uma interação entre as pessoas que compõem este processo de aprendizagem. Freire fez história. Freire faz história. Por isso, é considerado, sem dúvida, uma das personalidades mais significativas em termos de educação neste país, como também é reconhecido mundialmente. Aceito, criticado, sugerido, proibido, exilado, entre outras situações e experiências que nos revelam que se trata de um educador que adquire destaque quando se trata da questão educativa em todos os seus aspectos. Evidenciado entre os que discutem e pesquisam sobre Educação Popular e Educação de Adultos, Freire vem, nos últimos tempos, contribuindo para os mais diferentes debates calcados nas questões educativas como um todo.

Não são raros aqueles que destacam Freire como o propositor de um método de alfabetização: o Método Paulo Freire. Todavia, sem reduzir a especificidade e relevância

unesp

desse trabalho, é possível reconhecer que, no seu pensamento e na proposição de uma prática educativa, existe especificidade e sintonia com uma filosofia da educação cuja relação é reconhecida por poucos autores, professores e críticos que, em nosso país, raramente o identificam como um filósofo da educação. Nesta perspectiva, uma investigação sobre os problemas filosófico-educacionais presentes no seu pensamento pode colaborar para lançar um outro olhar sobre a sua obra, bem como, identificar as contribuições de seu legado para a filosofia da educação no Brasil.

Freire quase sempre é reconhecido como um educador que busca, através de certos esforços, a libertação dos oprimidos, libertação esta que, na perspectiva freireana, só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condição de reflexivamente, descobrir-se e compreeender-se como sujeito de sua própria destinação histórica (FREIRE, 2000b). Entretanto vê-se que das muitas interpretações a respeito das produções teóricas e da atividade intelectual de Freire desenvolvidas no Brasil, poucas enfatizam a filosofia da educação presente em seu pensamento, as fontes teóricas das quais se apropriou para legitimá-la e conferir um sentido à ação cultural e pedagógica por ele desenvolvida com o propósito de superar os problemas da cultura e da educação brasileira com os quais se defrontou ao longo de sua vida.

Exemplos disso aparecem em Gadotti (1995), que enfocou a contribuição de Freire para o "pensamento pedagógico brasileiro" durante os anos de 1980 e, em especial, para a constituição da "concepção dialética de educação" influenciada pelo marxismo. Embora essa interpretação tenha gerado polêmica, nesse período, diante da hegemonia da "concepção dialética" de filosofia da educação inspirada em Gramsci e numa certa ortodoxia ao método materialista dialético, ela respaldou boa parte dos trabalhos sobre o autor, conferindo a Freire a autoria de uma Pedagogia chamada de "Libertadora", inclusive para diferenciá-la da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, nos termos expressos por Libâneo

(1985). Outra compreensão corrente, acerca do autor durante os anos de 1980, foi a de enfocar a obra de Freire a partir do seu método de ensino – o Método Paulo Freire – tendo concorrido bastante para isso o trabalho de Brandão (1981), deixando de lado os seus pressupostos filosóficos e, especialmente, a sua teoria da educação.

Vale lembrar que, em outros países, sua obra teve uma recepção bastante diferente daquela observada na década de 80 no Brasil. Isso ocorreu por ela suprir algumas expectativas nutridas pela discussão pedagógica e filosófico-educacional nesses países. Em geral, a pedagogia de Freire também apareceu nesses países como uma alternativa à didática tradicional e como um método de ensino que atendia as expectativas de uma educação capaz de formar a consciência crítica dos cidadãos e de envolvê-los com a práxis transformadora da sociedade, atendendo as reivindicações de uma concepção de escola que não se restringisse apenas em conformar-se à ordem social vigente. Após todo um movimento de crítica à escola enquanto aparelho reprodutor do Estado e de uma sociedade civil marcada pelas desigualdades, suas propostas foram recebidas como um alento quanto a essas possibilidades de uma concepção de educação libertadora com um forte tom politizador.

Nos países de língua inglesa, especialmente na Inglaterra, a teoria educacional freireana surge em um momento em que as proposições da filosofia analítica da educação começam a ser questionadas a partir do que representam enquanto ideologia e pelo seu distanciamento da prática educacional e social concreta. Juntamente com a redescoberta de autores marxistas como Gramsci, na Inglaterra, sua teoria educacional representou não apenas a expectativa de ver criado um método de ensino que rearticulasse a teoria com a prática, como também a possibilidade de rever a metáfora da educação como crescimento, formulada por Peters, nos anos de 1960. Segundo Elliott (1992, p. 276), a teoria educacional de Freire contribuiu para estimular a metáfora de uma educação libertadora, durante os anos



de 1980, embora, do ponto de vista do arcabouço conceitual e teórico, a obra de Gramsci trouxesse mais elementos para a sua formulação.

Na Alemanha, por sua vez, após a Segunda Guerra, predominou a busca pelas bases éticas e morais no discurso filosófico educacional com o intuito de estabelecer uma hierarquia dos objetivos educacionais, retomando a tradição do Iluminismo (*Aufklärung*) ou da formação (*Bildung*) no sentido de insistir, respectivamente, na necessidade da educação moral, do princípio da autoridade no ensino escolar como meio de alcançar a emancipação, e da autoformação do sujeito, da predominância do princípio da liberdade no processo formativo como fim a ser alcançado por intermédio da cultura e da formação da consciência. Contudo não foram poucos aqueles que se voltaram contra essa tradição acusando seu traço idealista, sua desvinculação da prática social e educacional, tanto quanto elucidando os resultados dessa mesma tradição no mundo contemporâneo. Influenciados pela ontologia heideggeriana, pelo existencialismo, pelo marxismo e, desde os anos sessenta pela Escola de Frankfurt, vários autores polemizaram contra essa tradição, insistindo na ausência de uma base ontológica para a educação, apontando para sua desvinculação da vida e explicitando sua face ideológica.

Desse modo, o debate filosófico educacional tem transcorrido, nas últimas décadas, em torno da crise educacional contemporânea, concentrando-se nessas correntes da filosofia, quando não colocando sérios limites às pretensões da teoria da educação.

Ao que tudo indica, a filosofia da educação profissionalizou-se na Alemanha como um ramo da pedagogia e com fortes ligações com a filosofia concentrando-se em problemas como os relativos ao conceito de educação, aos da possibilidade ou não de definir seus valores, ou então, como os atinentes à relação entre teoria e prática ou liberdade e autoridade. Nesse contexto, a obra de Freire foi recebida pelos filósofos da educação e pelos educadores na Alemanha com um misto de desconfiança e de simpatia. De um lado, faltava-

unesp

lhe a vinculação de seu pensamento com as fontes filosóficas; de outro, ele produzia uma construção teórica educacional singular, tentada inclusive por alguns filósofos alemães, que buscavam sintetizar autores clássicos alemães como Heidegger, Jaspers e Marx, dentro de uma perspectiva crítica heterodoxa, assim como apresentava uma alternativa no campo da educação libertadora para os impasses gerados pelo privilegiamento da teoria em detrimento da práxis, comum nessa tradição. Nos últimos anos, enfim, sua teoria educacional vem sendo redescoberta, principalmente, em razão das exigências do próprio debate pedagógico nesse país, que teve o privilégio de acompanhar de perto as discussões da filosofia contemporânea, como os debates sobre a hermenêutica, a pós-modernidade, entre outros.

Esta foi, aliás, a tônica que alimentou o debate filosófico educacional em outros países, qual seja, o questionamento desta vinculação à filosofia para a mera discussão do conceito, da linguagem ou da associação da filosofia da educação à teoria educacional, isto é, como algo que deveria fundamentá-la ou formular sua base axiológica.

Nos Estados Unidos, onde a filosofia da educação foi criada no contexto do pragmatismo e, depois, tendeu a aproximar-se da filosofia analítica ou mesmo do marxismo pedagógico, esse questionamento deu-se muito mais por exigências que emergiram da própria prática educacional ou política do que propriamente filosóficas.

Embora houvesse essas sutis divergências entre a discussão filosófico-educacional ocorrida em diferentes países, durante o início dos anos de 1980, parecia haver um problema comum: um profissionalismo que se afastava dos problemas práticos e que perdia contado com os educadores.

Este teria sido um dos pontos tocados no Simpósio sobre a *Harvard Educational Review* de 1981, segundo Smeyers e Marshall (2000), questionando a transformação da filosofia da educação em um sub-campo da filosofia. Para esses autores,

unesp

> Os filósofos da educação, "perseguindo" legitimidade nas idéias da filosofia – por exemplo, em Raws, Marx, nos fenomenólogos e na Escola de Frankfurt – não estavam longe de se comunicarem com os educadores. Pelo contrário, eram escritores como Illich, Freire, Bowles e Gintis que estavam sendo discutidos em educação, e não Scheffler ou Soltis ou... mais recentemente, Apple, Giroux e MacLaren, cujos trabalhos estão sendo amplamente publicados e discutidos (SMEYERS e MARSHALL, 2000, p. 100).

O momento em que sua obra começou a ser conhecida nesses países, praticamente coincide com o seu retorno ao Brasil, após o exílio. Aqui a continuidade de sua atividade intelectual proporcionou o desenvolvimento de um pensamento crítico em matéria de educação. Isto aparece, sobretudo, nos programas de pós-graduação em Educação, adentrando no meio acadêmico e, como não podia deixar de ser, também encontrando algumas resistências postas pela tradição pedagógica e filosófico-educacional brasileira.

Entre essas resistências destacam-se, de um lado, aquelas galgadas numa tradição pedagógica que via na educação uma mera questão técnica, restrita ao ensino e ao atendimento dos alunos em idade escolar. Tais opiniões se relacionam ao caráter político da pedagogia freireana acrescidas da proposta de almejar um público marginalizado do processo de escolarização. De outro, aparecem resistências que são manifestadas pelas tendências pedagógicas mais à esquerda. Estes posicionamentos são vinculados a uma certa leitura do marxismo que valorizam os aspectos políticos da pedagogia de Freire, mas a questionam pela sua heterodoxia, pelo ecletismo teórico que a enreda ou, mesmo, pela sua vinculação com uma prática educativa que parte do saber popular e que incide sobre os trabalhadores rurais, ao invés de voltar-se para o proletariado urbano que começa, naquele momento, a ter acesso à escola pública e à cultura erudita transmitida nessa instituição. Em relação a essa última tendência, ainda, vale lembrar as acusações que corriam a "boca pequena" no sentido de desqualificar a prática pedagógica e as estratégias políticas empreendidas por Freire, a saber, a de que estas seriam tributária do método didático da escola nova, de inspirações católicas de esquerda e de pretensões idealistas, consistindo em uma pedagogia escolanovista e católica de

unesp

esquerda. Nesse sentido, tanto de um lado quanto de outro, se se considerar que os debates em torno da filosofia da educação no Brasil, durante os anos de 1970 e os anos de 1980, o pensamento de Freire foi reconhecido apenas como um método pedagógico ou, no máximo, como uma teoria pedagógica que poderia até possuir uma dimensão política, mas nunca uma dimensão filosófica consistente e sistemática, já que, por mais que se referisse às fontes da filosofia para pensar sobre os problemas culturais e educacionais com os quais se defrontava, jamais teria esboçado, explicitamente, uma filosofia da educação para fundamentá-lo. Mesmo que essa condição deixasse-o de fora desse debate, o seu pensamento era assim compreendido também em razão da forma como a filosofia da educação era concebida nesse âmbito: de um lado, como uma filosofia aplicada à educação e, de outro, como fundamento da teoria pedagógica da qual dependia necessariamente a *práxis* educativa.

Em outros países, por sua vez, a recepção da obra de Paulo Freire teve uma melhor acolhida no âmbito da filosofia da educação. Talvez isso se deva ao fato de que tanto a idéia de aplicação da filosofia à educação quanto à de um fundamento filosófico para as teorias pedagógicas já haviam começado a ruir no debate travado nesses países, tanto quanto a idéia da elaboração de uma teoria que desse conta da totalidade do fenômeno educativa. Nesse sentido, o pensamento freireano parece ter sido apropriado em função de sua pertinência para tratar das temáticas e dos problemas predominantes nesse campo e de seu caráter crítico e politizador apresentando uma alternativa às teorias pedagógicas em curso e, sobretudo, o esboço de uma teoria com pretensões práticas evidentes, sem se preocupar com sua instrumentalidade ou com a sua coerência e/ou ortodoxia teórica. Afinal, a teoria de Freire parte de uma prática educativa efetiva com grupos até então marginalizados da instituição escolar e esboça a partir da experiência pedagógica com esse público, uma reflexão sobre ela e um pensamento que tenta conferir-lhe um sentido não apenas eficiente, mas politicamente

transformador, recorrendo às fontes teóricas as mais diversas para legitimá-lo ou, ao menos, empreender uma ação política, minimamente consciente nesse campo.

Essa perspectiva parece incidir sobre um outro olhar voltado ao pensamento freireano, permitindo considerá-lo como criador de uma filosofia da educação original que envolve temas e problemas específicos e uma maneira de pensá-los diferente daquela até então estabelecidas nas tradições pedagógica e filosófico-educacional brasileiras. Ao assumi-la parcialmente, neste trabalho, pretende-se indicar um outro caminho de interpretação do pensamento freireano, ainda pouco explorado pela literatura produzida sobre o assunto, bem como elucidar as suas possíveis contribuições para as discussões acerca da constituição da filosofia da educação no Brasil.

Entretanto se as produções teóricas brasileiras tiveram pouca preocupação em abordar a face filosófico-educacional do pensamento de Freire, pode-se dizer que os trabalhos estrangeiros que se voltaram sobre esse aspecto, deixaram de analisá-lo no sentido imanente de sua própria obra e das circunstâncias política, cultural e educacional em que esta foi produzida, desenvolvendo um olhar alheio a ele, em relação aos problemas que emergiram em outro conjunto de preocupações. Nisto parece residir os limites das interpretações produzidas sobre o pensamento freireano em outros países, como também as suas qualidades, já que o deslocam para tratar de outros temas e problemas filosóficos e educacionais alheios ao seu horizonte de preocupações, recriando-o, tornando-o vivo e atual, mesmo quando envolvem um outro contexto histórico. Mas tais qualidades parecem ser mais interessantes quando reconhecido o contexto político, cultural e educacional em que essa filosofia da educação foi produzida, compreendendo-a em suas singularidades e expressando a originalidade dessa prática de pensar *sobre* e *na* educação desenvolvida por Freire para, só então, discutir as suas possíveis contribuições atuais e sob que aspectos ele permanece ainda vivo no presente. Desse modo, o objetivo geral deste trabalho é reconstituir a produção dessa

unesp

filosofia da educação, presente na obra de Freire, no contexto em que ela foi produzida para, então, discutir os aspectos que envolvem as suas eventuais contribuições para a constituição desse campo no Brasil e para debater alguns de seus temas atuais.

Em virtude da abrangência do pensamento de Freire e das vicissitudes que sofre ao longo de sua obra, privilegiou-se no presente trabalho um período que se refere aos anos de 1950 e 1960, justamente quando o autor produz seus primeiros livros, fruto da análise dos problemas da educação brasileira com os quais se defronta e das primeiras experiências do exílio, buscando compreendê-lo como um filósofo da educação e como produtor de um pensamento que delineia uma filosofia da educação, sendo que o exercício de reconstrução histórica supra mencionado incide sobre esse objeto.

Para tanto, foram selecionadas: a tese escrita em 1959[1] sob o título *Educação e atualidade brasileira*, juntamente com seus dois primeiros livros: *Educação como prática da liberdade*, publicado em 1967 e *Pedagogia do oprimido*, de 1970[2]. São os escritos que apresentam o germe do pensamento de Freire, suas fontes primeiras e também são os que revelam o objetivo do autor em estabelecer uma reflexão mais ousada e crítica em relação à educação brasileira do período e que se tornaram referências no trato de seu pensamento, principalmente porque procurou imprimir um outro pensar e uma nova prática em torno do ato educativo. Vale ressaltar que outras referências bibliográficas, do próprio autor serão utilizadas por proporcionar outras contribuições significativas aos propósitos desta pesquisa, as quais servirão à discussão sobre a atualidade de sua filosofia da educação. O mesmo se fez em relação à consulta de outras fontes que trataram do pensamento freireano, com o intuito de elucidar o comentário de outros autores que concorrem para a compreensão dos referenciais

[1] Em 2001, essa Tese é publicada, em uma homenagem ao educador, pela Editora Cortez e Instituto Paulo Freire, sendo organizada e contextualizada por José Eustáquio Romão, prefaciada pelos fundadores de Instituto Paulo Freire (Carlos Alberto Torres, Francisco Gutierres, José Eustáquio Romão, Moacir Gadotti e Walter Esteves Garcia) e depoimentos de Paulo Rosas e Cristina Heiniger Freire.

[2] Gadotti (1995) afirma que os originais são de 1968. A primeira publicação no Brasil se dá em 1974, quatro anos após as edições americana e espanhola de 1970.

unesp

teóricos por ele apropriados para pensar os problemas da educação com os quais se defrontou e as formas como procurou superá-los, através de sua prática educacional e de sua teoria pedagógica, identificando os princípios e os conceitos filosóficos como sustentação e legitimação naquele contexto de sua proposta. Para reconstituir o contexto político, cultural e educacional em que essa filosofia da educação foi produzida recorreu-se às fontes secundárias relativas ao assunto e que se detiveram sobre o recorte estabelecido neste trabalho. Entre elas, destaca-se o livro de Celso de Rui Beisiegel (1992) intitulado *Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil*.

Em termos metodológicos, na análise e discussão desse material, procurou-se seguir os indicativos sugeridos por Pagni (2000) acerca da reconstrução histórica e racional dos discursos filosóficos produzidos sobre a educação no Brasil, que pressupõem um certo distanciamento na leitura e na interpretação dos textos e a compreensão destes no contexto de sua produção para, então, interrogar as teses e os argumentos nele enunciados a partir de questões formuladas em um horizonte intelectual distante e de outro contexto histórico, esperando com isso uma interpelação em que fiquem evidentes as questões, os conceitos e as teses defendidas pelo autor e aqueles pensados pelo pesquisador. Nesse caso específico, a interpelação se deu pelas obras do autor, posteriormente àquelas aqui delimitadas, e pela produção teórica sobre o seu pensamento desenvolvida em outros países nos últimos do ano, especialmente aquelas que concorrem para enfocar a atualidade de seu pensamento no debate filosófico-educacional em curso. Porém, o que se destacou não foi propriamente as críticas ou elogios que fazem a Freire como um filósofo da educação tributário da modernidade ou da pós-modernidade, mas, sim, como os temas e a forma de pensar *sobre*, *com* e *na* educação brasileira, desenvolvidas por ele, podem contribuir para o referido debate, a análise de sua própria obra.

unesp

Utilizando esse método e procedimentos, com o olhar de quem quer aprender, o que não se afasta do olhar do mestre, mesmo considerando-se que o distanciamento é necessário - até porque educando e educador, segundo Freire, encontram-se numa relação de diálogo -, é que se buscou almejar os objetivos deste trabalho, cujos resultados serão expostos da seguinte forma.

O Capítulo I - **Paulo Freire no contexto político e educacional** - trata do contexto social e político da época de surgimento de Paulo Freire destacando-se sua origem. Para tanto foi necessário recuperar algumas situações pertinentes à organização política brasileira após a Proclamação da República (1889), apresentando alguns aspectos julgados de maior relevância para esta pesquisa. Tal cenário (político social e educativo) constitui-se ao objeto de análise sobre Freire, nos anos iniciais de sua atividade, especialmente em seu primeiro trabalho: *Educação e atualidade brasileira*. Esta introdução torna-se uma porta que se abre para a compreensão das ações que vão conduzir o autor à proposição de uma concepção educativa que traz no seu bojo, uma ruptura com o modelo apresentado na prática corrente de seu tempo

Por sua vez, no Capítulo II - **Da Concepção de Educação como Prática da Liberdade à Pedagogia do Oprimido: constituição de sua teoria pedagógica** - onde, a partir de seus primeiros livros: *Educação e atualidade brasileira*; *Educação como prática da liberdade* e *Pedagogia do oprimido,* buscou-se realizar uma revisão bibliográfica apresentando a concepção de educação que o autor estabelece a partir das críticas que direciona à sociedade brasileira do período, considerando a concepção de educação vigente e a política de aplicação da mesma à sociedade brasileira de então. Nasce assim a teoria educacional freireana, sua preocupação com o oprimido e a educação como prática da liberdade.

unesp

O Capítulo III - **Paulo Freire: filósofo da educação** - enfoca as correntes do pensamento filosófico que são apropriadas por Freire no bojo do trabalho que realizou na elaboração de sua concepção de educação. Como o objeto de análise volta-se para a filosofia da educação, este capítulo traz uma síntese sobre a filosofia da educação e a forma como ela está sendo concebida no tocante à análise do pensamento freireano. Por fim, foram selecionadas algumas categorias, por permitirem estabelecer um vínculo específico com a filosofia, compreendendo-se assim, que o trabalho de Freire deu-se no sentido de se apropriar de um conjunto de correntes do pensamento filosófico para tecer sua concepção de educação, sem, no entanto, ter uma preocupação estritamente em orientar-se por uma única corrente do pensamento. Dessa forma, Freire parece ser original ao refletir sobre o fenômeno educativo e apresentar uma proposição para uma prática que observasse a relação entre os expoentes do processo educativo de forma diferente da usual.

Conclusão - **Buscando uma conclusão que se reformula a todo o momento: A filosofia da educação em Paulo Freire – a arte de educar** – Por ser necessário concluir, pelo menos por enquanto, a temática concernente ao pensamento de Freire, o intuito proposto foi o de reunir elementos que indicassem o autor como um filósofo da educação. Freire foi um pensador, na área da educação, que não teve uma única corrente do pensamento como veio condutor de suas reflexões e posterior formação de seu pensamento. Foi um intelectual que buscou apropriar daquilo que as teorias e as práticas vividas pelos homens e mulheres tinham de especial para a consecução de seu pensar. Tratá-lo como filósofo da educação para alguns seria interessante; para muitos, uma tarefa fácil; para alguns, porém, impossível. Polêmicas à parte, nos foi possível observar que Freire realizou um trabalho estritamente minucioso sobre a educação. Todavia seu pensamento é fruto de aceitações e rejeições, mas inegavelmente vem contribuindo para o debate educativo das últimas décadas no Brasil e no mundo. Contudo, os itens levantados e analisados indicam um modo singular



de refletir sobre o fenômeno educativo e ao fazer isso, Freire torna possível compreender a complexidade do debate pedagógico. Ele produz um discurso filosófico sobre a educação sem, no entanto, sujeitar-se às classificações específicas no campo filosófico, criando conceitos e apresentando uma proposição de prática educativa, como solução dos problemas encontrados. Desse modo, é possível reconhecer-se no pensamento freireano uma sintonia com o debate filosófico-educacional atual e apresentá-lo como um filósofo da educação brasileira. Nesse mesmo sentido, a constituição de sua teoria educacional, dada em um tempo histórico determinado, tem contribuído para as pesquisas em torno da constituição da filosofia da educação no Brasil.

unesp

Se é possível obter água cavando o chão, se é possível enfeitar a casa, se é possível crer desta ou daquela forma, se é possível nos defender do frio ou do calor, se é possível desviar leitos de rios, fazer barragens, se é possível mudar o mundo que não fizemos, o da natureza, por que não mudar o mundo que fazemos, o da cultura, o da história, o da política?

Paulo Freire

unesp

CAPÍTULO I

PAULO FREIRE NO CONTEXTO POLÍTICO E EDUCACIONAL DE SUA ÉPOCA

A marca de cada pessoa está vinculada à realidade em que vive com seus múltiplos fatores que influenciam sua formação enquanto ser. Ser este que habita um determinado espaço e que se relaciona consigo mesmo, com as demais pessoas e com a natureza, de um modo geral. Pode, pela tradição e cultura que herda, pensar e sonhar uma outra história, ou então, acomodar-se a essa mesma história.

Freire, um educador brasileiro que adquire importância e destaque no cenário internacional, demonstrou não estar disposto a fazer de sua história uma história marcada pela acomodação diante de um mundo caracterizado pela injustiça social, pelo analfabetismo, pela exclusão cultural e econômica[1]. O seu pensamento e a sua ação levaram-no a compreender-se como um ser que podia, de alguma forma, contribuir para que a história dos homens e das mulheres pudesse ter uma outra página. Para tanto escolheu o caminho da educação. Ensinou e aprendeu. Aprendeu e ensinou. Continua a ensinar.

Abordar seu pensamento, contudo, exige sempre um cuidado especial: observar o contexto histórico onde as idéias ganham corpo e vão sendo trabalhadas. Esse contexto histórico é um fator de extrema relevância na formação de Freire enquanto educador. Ainda mais o será conforme o propósito maior desta pesquisa: buscar compreendê-lo como um filósofo da educação.

[1] Situações essas que são relatadas nos seus diferentes livros e artigos, bem como daqueles e daquelas que se debruçaram sobre seu pensamento e sua prática. Essas se tornaram objeto constante da crítica e da busca por uma teoria e uma prática educativas que levassem as pessoas a se compreenderem enquanto partícipes da história delas mesmas.

unesp

Neste capítulo, reconstituir-se-á brevemente esse contexto, recorrendo à historiografia da educação brasileira e situando a atuação política e pedagógica de Paulo Freire.

1.1 Paulo Freire: uma trajetória na educação brasileira

Freire apresenta-se ao mundo como alguém que se entende apaixonado pela vida e pela pessoa humana. Ele mesmo nos conta sua história inicial, que em partes já fora apresentada na Introdução deste trabalho.

> Nasci em 19 de setembro de 1921, em Recife, Estrada do Encanamento, bairro da Casa Amarela.
> Joaquim Temístocles Freire, do Rio Grande do Norte, oficial da Polícia Militar de Pernambuco, espiritista, embora não fosse membro de círculos religiosos, extremamente bom, inteligente, capaz de amar: meu pai.
> Edeltrudes Neves Freire, de Pernambuco, católica, doce, boa, justa: minha mãe.
> Ele morreu há muito tempo mas deixou-me uma marca indelével.
> Ela vive e sofre, confia sem cessar em Deus e sua bondade.
> Com eles aprendi o diálogo que procuro manter com o mundo, com os homens, com Deus, com minha mulher, com meus filhos. O respeito de meu pai pelas crenças religiosas de minha mãe ensinou-me desde a infância a respeitar as opções dos demais (FREIRE, 1980, p. 13).

Sua infância fora tranqüila, porém não tardou em conhecer o significado da dificuldade em sobreviver: "A crise econômica de 1929 obrigou minha família a mudar-se para Jaboatão, onde parecia menos difícil sobreviver" (FREIRE, 1980, p.14). Vivendo nesta cidade, conviveu com filhos de operários e camponeses.

Depois dos vinte anos, conseguiu uma vaga na Faculdade de Direito do Recife. Antes de ter concluído seus estudos universitários, casou-se, em 1944 com a

unesp

professora primária Elza Maria Costa Oliveira, com quem teve cinco filhos: Maria Madalena, Maria Cristina, Maria de Fátima, Joaquim e Lutegardes. Ainda nesse tempo tornou-se professor de língua portuguesa do Colégio Oswaldo Cruz:

> Como professor de Português, satisfazia o gosto especial que tinha pelo estudo de minha língua, ao mesmo tempo em que ajudava meus irmãos mais velhos na sustentação da família.
> Nesta época, devido às distâncias, que, ingenuamente, não podia compreender, entre a vida mesma e o compromisso que ela exige, e o que diziam os padres nos seus sermões dominicais, afastei-me da Igreja – nunca de Deus – por um ano, com o profundo sentimento de minha mãe. Voltei a ela através, sobretudo, das sempre lembradas leituras de Tristão de Atayde, por quem, desde então, nutro inabalável admiração. A estas imediatamente se juntariam as leituras de Maritain, de Bermanos, de Mounier e outros. (FREIRE, 1980, p. 14 e 15)

Após a experiência de docência no mesmo estabelecimento de ensino em que havia estudado, foi ser diretor do setor de Educação e Cultura do Serviço Nacional da Indústria (SESI). Teve contato aí com a educação de adultos-trabalhadores e sentiu o quanto eles e, de certa forma, o país, precisavam enfrentar a questão da educação e mais particularmente, da alfabetização. Ocupou o cargo de Diretor desse setor do SESI de 1947 a 1954 e foi Superintendente do mesmo entre 1954 a 1957. Dessa experiência ponderou:

> Como diretor do Departamento de Educação e de Cultura do SESI, em Pernambuco, e depois na Superintendência, de 1946 a 1954, fiz as primeiras experiências que me conduziram mais tarde ao método que iniciei em 1961. Isto teve lugar no movimento de Cultura Popular do Recife, um de cujos fundadores fui, e que mais tarde teve continuidade no Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife; coube-me ser seu primeiro diretor (FREIRE, 1980, p. 15).

Tais experiências vão se constituindo como elemento significativo na formação do Freire educador: ao iniciar as atividades no SESI de Pernambuco, encarregado de estudar as relações entre alunos, mestres e pais de aluno, entra em contato direto com as famílias. Este fato o desafiou a conhecer a linguagem popular e utilizá-la na ação educativa

junto às famílias operárias, enquanto ponto de partida. Tal metodologia implicou também no conhecimento das características da vida popular que emprestavam significados às palavras. Percebeu que a pesquisa da linguagem popular consolidava uma recusa íntima a todas as formas de inculcação ideológica na educação popular.

Freire, numa entrevista concedida à Lígia Chiapinni Leite[2], traz à tona uma de suas discussões com os trabalhadores e trabalhadoras participantes dos núcleos ou centros sociais do SESI do Recife, cuja situação de aprendizado marcou profundamente seu modo de refletir, compreender e apreender os fenômenos. Ao discutir questões próprias entre pais, mães, filhos e filhas, ao defender a questão do diálogo entre ambos como substituição do castigo de cunho mais violento e, ao citar Piaget como referência acadêmica, deparou-se com uma inquietante inferência de um dos presentes: num tom simples, mas claro, deu-lhe, segundo o próprio educador, uma lição que se tornou inesquecível: salientando as palavras bonitas e bem postas de Freire, reconheceu a simplicidade de algumas e a dificuldade de compreensão de outras. No conjunto, conseguiu o entendimento da mensagem de Freire. Todavia retrucou mostrando que seu discurso, mesmo sendo bem feito, não lhes cabia, pois não viviam uma mesma situação existencial. Havia uma distância que é mais bem exemplificada nas indagações feitas a Freire em torno de suas diferenças: as condições de moradia, do poder aquisitivo, de limites de espaço, do cansaço do trabalho braçal, das situações que a vida, por sua dureza e penúria, lhes impossibilitava de sonhar. Contrapôs sua vida à vida do educador, de sua família e de suas condições de existência. Reconheceu sua importância e seu papel. Mas mostrou o quanto não podiam estar numa mesma situação. Havia sim uma relação que Freire buscava recusar e superar: a relação vertical no processo educativo. Percebeu então, nesta experiência, que seu discurso carecia de uma dimensão que o levasse a entender e apreender o outro lado. O diálogo só seria possível se houvesse uma

[2] Entrevista publicada na revista Educação & Sociedade, n. 03, de maio de 1979, sob o título "Encontro com Paulo Freire".

unesp

relação horizontal, de compreensão, de troca, de respeito... Existe, portanto, uma conexão íntima entre as pessoas que compõem o processo educativo, que não pode ser desprezada, forjada e nem usada como relação de dominação. (LEITE, 1979, p. 56-58) A experiência do diálogo se torna um importante elemento na constituição de seu pensamento, como será tratado posteriormente.

Um outro fator a ser ressaltado, dado a sua importância na formação do pensamento de Freire, foi o papel que a Igreja Católica Latino-Americana desempenhou, desde os anos de 1940, na organização de seus integrantes, os leigos, para atuarem de uma forma mais contundente na sociedade de um modo geral. Tal movimento ficou conhecido como Ação Católica, que na época se organizava dentre outras formas, através dos movimentos conhecidos como Juventude Agrária Católica (JAC), Juventude Estudantil Católica (JEC), Juventude Industrial Católica (JIC), Juventude Operária Católica (JOC), e Juventude Universitária Católica (JUC). Estes, por sua vez, estavam amparados no movimento "Teologia da Libertação", que buscava a transformação da sociedade tendo como ponto de referência a organização popular e sua ação no meio social. Tais ideais tinham uma proximidade com o pensamento de Freire. Segundo Rosas:

> Criada para ser a "participação dos leigos no apostolado hierárquico da Igreja", a Ação Católica abrigou conservadores, em grande parte egressos das congregações marianas e das filhas de Maria, muitos deles de tendência integralista. Mas abrigou, igualmente, católicos críticos, familiarizados com a literatura francesa pertinente, informados sobre a renovação de pensamentos e de atitudes, por exemplo, nas experiências dos padres operários e de comunidades, como a de Boimondeau (2001, p.60).

Numa entrevista de Paulo Rosas a Beisiegel (1992, p. 34), "Paulo não foi de JUC. Era ligado à Igreja". O mesmo Rosas situa o pensamento presente no interior do movimento eclesial Ação Católica onde:

> [...] substituía-se o modelo dogmático da meditação em referência a ensinamentos inquestionáveis, quando o papel dos fiéis era o de recepção

> passiva das lições, quando os fiéis eram sempre menores, por um novo modelo participativo, quando se passava da meditação à ação: *ver, julgar e agir*. Posto em prática este novo modelo, não se eliminava um núcleo mínimo de dogmas nem a hierarquia abria mão do poder de conter os desvios dos caminhos doutrinários, no caso de afastamentos inquietantes. Não obstante, a maioridade dos leigos seria agora dificilmente controlável.
> Além disso, o lema *ver, julgar e agir* implicava substituição do ideal de submissão à suposta vontade de Deus, no tocante às diferenças econômicas, socais e de acesso à educação entre as diversas camadas da população, pelo ideal de mudanças e de participação nas mudanças (ROSAS, 2001, p. 61).

Teve suas primeiras experiências como professor de nível superior lecionando filosofia da educação na Escola de Serviço Social a qual, posteriormente, foi incorporada à então Universidade de Recife. Em fins de 1959, prestou concurso e obteve título de Doutor em Filosofia e História da Educação, defendendo a tese *Educação e atualidade brasileira* podendo ser considerada como o germe de seu pensamento. Ao estabelecer uma crítica acentuada ao modelo educacional vigente, objetivou propor sua revisão radical levando em conta que:

> Todo o planejamento educacional, para qualquer sociedade, tem que responder às marcas e aos valores dessa sociedade. Só assim é que pode funcionar o processo educativo, ora como força estabilizadora, ora como fator de mudanças. Às vezes, preservando determinadas formas de cultura. Outras interferindo no processo histórico, instrumentalmente. De qualquer modo, para ser autêntico, é necessário ao processo educativo que se ponha em relação de organicidade com a contextura da sociedade que se aplica (FREIRE, 2001b, p. 10).

Nesse intuito, seu trabalho junto aos analfabetos pobres levou a criar, no início dos anos de 1960, um programa para atender a necessidade de alfabetizar os adultos que, por diferentes situações, ainda permaneciam sem saber ler e escrever. Segundo Beisiegel (1979, p. 37):

> Em seu primeiro livro, *Educação e atualidade brasileira*, uma tese de concurso público no Recife, em 1959, Paulo Freire já delineava claramente as orientações que viria a imprimir a suas atividades pedagógicas. Começava por esclarecer qual era sua concepção de homem. Depois, explicitava a sua compreensão da dinâmica da sociedade brasileira na época e declarava sua

> adesão a um particular projeto de realização dessa sociedade no futuro. Em seguida examinava a educação sob essa dupla e complementar perspectiva de realização do homem e de realização da sociedade desejável no Brasil.

Freire lança, nesse período, uma proposta de alfabetização de adultos que tem como ponto de partida a tomada de consciência que a pessoa necessita possuir diante da realidade que a circunda. Percebia que, diante da pobreza da região nordestina, eram necessárias novas políticas, principalmente no campo educativo, que pudessem responder ao objetivo de mudar o contingente de pessoas oprimidas que se instalava cada vez mais. A realidade urgia mudanças. Conforme Beisiegel, "neste primeiro livro, Paulo Freire já afirmava a necessidade da procura de uma linguagem existencial, que falasse os problemas do povo". (BEISIEGEL, 1979, p. 46)

Tal proposta ficou conhecida como "Método Paulo Freire", que foi levado à prática entre os anos de 1962 e 1964, partindo de uma concepção de educação que, sendo prática da liberdade, tinha como propósito conduzir o homem à sua libertação em face à condição opressora em que se encontrava. Nessa educação, a relação entre os sujeitos do processo (professores/as e alunos/as) é entendida sob uma nova dimensão, constituindo-se por pessoas que realizam um processo e que vivem constantemente em uma situação de seres de busca, de humanização, numa prática intencional visando a libertação autêntica no mundo para transformá-lo como resultado da ação e reflexão sobre a situação em que se encontram. Freire entende esse processo como *práxis*, pois "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo" (FREIRE, 2000b, p. 68).

Antes disso, ainda, como Relator da Comissão Regional de Pernambuco e autor do relatório intitulado *A Educação de Adultos e as Populações Marginais: O Problema dos Mocambos,* apresentado no II Congresso Nacional de Educação de Adultos em julho de 1958, no Rio de Janeiro, Freire já se firmava como um educador progressista. Com uma linguagem bastante peculiar e uma filosofia da educação altamente renovadora, ele propunha



no relatório, que a educação de adultos da Zona dos Mocambos existentes no Estado de Pernambuco teria que se fundamentar na consciência da realidade, da cotidianidade vivida pelos alfabetizandos para jamais se reduzir num simples conhecer de letras, palavras e frases. Atento à categoria do saber que é apreendido existencialmente, pelo conhecimento vivo de seus problemas e os da comunidade local, já explicitava o seu respeito ao conhecimento popular, de um modo geral. Este relatório tornou-se, indubitavelmente, um marco na compreensão pedagógica na época, um divisor de águas entre uma educação neutra, alienante e universalizante e uma outra educação essencialmente radicada no cotidiano político-existencial dos alfabetizandos, não se reduzindo a ele, obviamente.

No início dos anos de 1960, Freire engajou-se também nos movimentos de educação popular. Foi um dos fundadores do Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife, sendo marcado afetivamente, politicamente e profissionalmente pelo mesmo. Por suas concepções de educador popular progressista, influenciou a campanha *De pé no chão também se aprende a ler*, realizada com sucesso em Natal - RN. Ao organizar e dirigir a campanha de alfabetização de Angicos-RN, Freire ficou mais conhecido nacionalmente como educador voltado às questões do povo. Logo depois foi para Brasília-DF, à convite do então Ministro da Educação do governo João Goulart, Paulo de Tarso Santos, para realizar uma campanha nacional de alfabetização que visava, na época, alfabetizar cinco milhões de adultos. O programa foi iniciado em 21 de janeiro de 1964, pelo Decreto nº 53.465, sendo em seguida extinto pelo governo militar em 14 de abril do mesmo ano através do Decreto nº 53.886.

Estes primeiros anos da década de 1960 foram bastante fortes para Freire: viu-se nos limites do lançamento do programa de alfabetização de adultos, a partir de um método inovador, em Angicos - RN (1963); de sua experiência e projeção no cenário nacional, com o Programa Nacional de Alfabetização (governo João Goulart – 1964) e o

unesp

Golpe Militar (1964) que o forçou a deixar o país em setembro de 1964. Sobre tal situação assim se expressa:

> O golpe de Estado (1964) não só deteve todo esse esforço que fizemos no campo da educação de adultos e da cultura popular, mas também levou-me (sic) à prisão por 70 dias (com muitos outros, comprometidos no mesmo esforço). Fui submetido durante quatro dias a interrogatórios, que continuaram depois no IPM do Rio. Livrei-me, refugiando-me na Embaixada da Bolívia em setembro de 1964. Na maior parte dos interrogatórios a que fui submetido, o que se queria provar além de minha "ignorância absoluta" (como se houvesse uma ignorância ou sabedoria absolutas; esta não existe senão em Deus), o que se queria provar, repito, era o perigo que eu representava.
> Fui considerado como um "subversivo internacional", um "traidor de Cristo e do povo brasileiro", "Nega o senhor – perguntavam os juízes – que seu método é semelhante ao de Stalin, Hitler, Perón e Mussolini? Nega o senhor que com seu pretendido método o que quer é tornar bolchevique o país?..." (FREIRE, 1980, p. 15-16).

Em 1964, com o golpe militar, foi preso e afastado das ações que vinha empreendendo diante do programa nacional de alfabetização. Por duas vezes teve que responder a inquérito policial-militar no Rio de Janeiro. Sentindo-se ameaçado, asilou-se na embaixada da Bolívia e partiu para aquele país em setembro de 1964, com apenas 43 anos de idade. Em La Paz – capital boliviana – teve sua saúde abalada devido ao fato desta cidade estar localizada no cume das montanhas dos Andes. Com o Golpe de Estado, ocorrido logo após sua chegada em terras bolivianas, partiu para o Chile, onde em Santiago, junto com sua família iniciou uma nova etapa: o exílio que durou até 1979.

Assim, conheceu uma América Latina que, nesse período, viveu sucessivas experiências de golpes militares e suas respectivas ditaduras. No Chile, permanecendo por um período maior, pode vivenciar, segundo Jardilino:

> [...] uma grande experiência com seu método, colocou em prática muitas de suas teorias e voltou a elas para escrever uma boa parte do que lemos de Freire nos anos 1970. Foi no Chile que escreveu *Pedagogia do Oprimido*, seu cartão de visitas para o mundo como *andarilho do óbvio*. Viveu com sua família convivendo com a cultura latino-americana de fala hispânica.

unesp

> Assessorou o Governo Democrata Cristão, no Ministério da Educação e, de forma carinhosa, 'perambulou' por outro chão que não o chão de Jaboatão, mas que também impregnava seu corpo esperançoso de muitos cheiros e odores. Esteve assim, a serviço da educação por todos os rincões daquela sua segunda pátria. Foi consultor da Unesco no debate sobre a Reforma Agrária no Chile (2000, p. 17).

O livro *Extensão ou comunicação*[3] (2001a) é uma importante referência, tendo surgido a partir de seu trabalho pedagógico-político no contexto da Reforma Agrária do Chile. Tal livro foi construído em torno da relação entre o técnico (agrônomo) e os agricultores (camponeses) nos projetos de reforma agrária. Freire buscou recriar sua concepção pedagógica na perspectiva de que um projeto de reforma agrária fosse pensado para a transformação das estruturas de dominação. O agrônomo é visto por ele como um educador dentro de uma concepção dialógica, problematizadora, conscientizadora e libertadora. Em linhas gerais o livro é portador de uma proposta ampla de educação a ser construída *no* campo para ser realmente *do* campo. Educação, produção e cultura são concebidas como indissociáveis dentro de um projeto de transformação social.

Freire ganha projeção internacional com a publicação de *Pedagogia do Oprimido,* escrito nos primeiros anos de exílio, e que se constitui numa de suas obras de maior evidência e por muitos se configurando no seu mais relevante livro. Antes, porém escreveu *Educação como prática da liberdade*. O exílio teve uma profunda marca em sua história pessoal e na trajetória de seu pensamento. Trabalhou em diferentes países, sempre envolto na temática da alfabetização de adultos. Assim acabou por aprender com as mais diferentes culturas. A partir de 1970, na chamada segunda fase do exílio de Freire, o autor se transfere para a cidade de Genebra, na Suíça e produz uma série de livros[4] escrevendo e traduzindo sua forma de como pensa as questões relativas à educação. Dentre alguns desses

---

[3] Cf. Freire (2001a) este livro foi publicado em 1969, sob o título de ?E*xtención o Comunicación?* pelo Instituto de Capacitación e Investigación em Reforma Agrária, em Santiago do Chile.

[4] É importante ressaltar que Freire publicou inúmeros títulos, seja como autor, seja como co-autor. Diversos artigos e capítulos de livros. Citamos esses, como posteriormente citaremos outros e não todos porque, de forma

unesp

títulos cita-se: *Ação Cultural para a liberdade e outros escritos* (1976) e *Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo* (1977) e *Educação e Mudança*[5] (1979).

Os livros citados acima, dentre os muitos que escreveu, podem revelar o caráter meticuloso e apaixonante com que se dedica a pensar o processo educativo, tomando como base a realidade vivida pelas pessoas que compõem esse processo. Freire, ao realizar um diagnóstico dos problemas educacionais encontrados nos diferentes países que percorreu, faz a proposição de encaminhamentos para a superação e a solução destes problemas. Afirma e reafirma constantemente sua crença na vocação ontológica do homem e da mulher para o ser mais, para o resgate da capacidade e esperança de sonhar, criar e recriar o mundo que habitam.

A experiência do exílio promoveu em Freire um tempo de aprendizagem. Gerhardt cita uma conversa de Freire com Frei Beto[6] que revela tal situação:

> Para mim, o exílio foi profundamente pedagógico. Quando, exilado, tomei distância do Brasil, comecei a compreender-me e a comprendê-lo melhor.
> Foi exatamente ficando longe dele, preocupado com ele, que me perguntei sobre ele. E, ao me perguntar sobre ele, me perguntei sobre o que fizeram com outros brasileiros, milhares de brasileiros da geração jovem e da minha geração. Foi tomando distância do que fiz, ao assumir o contexto provisório, que pude melhor compreender o que fiz e pude melhor me preparar para continuar fazendo algo fora do meu contexto e também me preparar para uma eventual volta ao Brasil.
> No momento em que você começa a negar-se o direito de estar fazendo, a qualquer momento, juízos de valor, você começa a aprender a viver uma virtude que acho politicamente tão fundamental a este País: a virtude da tolerância. Tolerância que nos ensina, superando os preconceitos, a conviver com o diferente para, no fundo, brigar melhor com o antagônico. É isso a tolerância. A tolerância que comecei a aprender muito bem, no momento em que descobri que, como as culturas são diferentes, não posso simplesmente dizer que esta é pior do que aquela, se bem que possa e deva reconhecer nas culturas suas negatividades, que podem e devem ser superadas...

---

direta, foram os que proporcionaram uma maior contribuição, em termos de constituição de seu pensamento para os propósitos desta pesquisa.

[5] De acordo com Jardilino (2000, p. 20), *Educacion y Cambio* fora publicado primeiramente em espanhol, em Buenos Aires, em 1976, pela Comissão Ecumênica Latino-Americana de Educação – CELADEC. Segundo o mesmo autor, sua publicação no Brasil se dá em 1981. Encontrou-se em Freire (2001c, p.293) que sua publicação se dá em 1979. Em outras citações fora encontrado como ano de publicação 1979.

[6] Extraída do livro *Essa escola chamada vida.*

unesp

> Este sentido do respeito às expressões culturais diferentes, esta compreensão da necessidade da superação das negatividades da cultura - para o que havia despertado desde as primeiras experiências que vivera em anos de minha juventude no Brasil - foram reforçados nos tempos do exílio. Foram enriquecidos pelas observações feitas em viagens de trabalho a diferentes áreas do mundo, mas, sobretudo, a partir de minhas atividades na África, a que juntaria algo fundamental - a leitura, diria melhor, o estudo sério da obra de Amilcar Cabral. Vocês podem assim imaginar o que terá significado para mim ter sido convidado por governos de Estado africanos recém-libertados do jugo colonial, no sentido de juntar a seus esforços pela reconstrução de seus países a minha experiência de educador, jamais dicotomizada de meu compromisso com a causa da libertação dos oprimidos. O que terão significado para mim convites assim, que expressavam concretamente a confiança que lideranças revolucionárias depositavam em mim! Na verdade, jamais essas lideranças - a da Guiné-Bissau, a de Angola, a de Cabo Verde, a de São Tomé e Príncipe, a de Granada, a de Nicarágua, para falar só nessas - me convidaram como se estivessem chamando um puro técnico. Convidavam o educador militante. Nunca, porém, essa confiança depositada em mim virou razão de vaidade. Razão de alegria mansa, bem-comportada, sim.
>
> Por outro lado, a minha convivência com homens e mulheres que haviam exposto suas vidas na luta, que haviam perdido companheiras e companheiros tombados junto a eles mas que falavam sem arrogância de sua prática, da prática de seu povo, com respeito a ele, sem dar a impressão de proprietários da verdade- , tudo isso, que se acrescentava ao que já aprendera no trato humilde do contexto de empréstimo relativisando o sofrimento do exílio, me preparava também para, na volta, dizer o que disse: vim para reaprender o Brasil, e não para ensinar os que aqui ficaram como "exilados internos" (GERHARDT, 1996, p. 162).

Freire ganhou seu primeiro passaporte brasileiro em junho de 1979 e, em agosto, sob o clima de anistia política, chega ao Brasil, onde foi calorosamente recebido por parentes, amigos e admiradores para, conforme afirmou à imprensa brasileira naquele momento, "re-aprender meu país". Retornou à Europa e organizou sua volta definitiva ao Brasil, ocorrida em junho de 1980. Em setembro, após pressão dos estudantes e de alguns professores, tornou-se professor da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, onde lecionou até o final do ano letivo de 1990, quando se demitiu pelo fato da Constituição Brasileira proibir acúmulo de mais de dois cargos públicos e/ou com as aposentadorias. Concomitante às suas atividades na UNICAMP, trabalhou na Pontificia Universidade de São Paulo (PUC-SP), sobretudo, no programa de pós-graduação. Entre 1989 e 1991 foi Secretário

unesp

Municipal de educação do Município de São Paulo – SP, embora continuasse em seu colegiado até fins de 1992.

Desde o seu retorno ao Brasil até a sua morte, em 2 de maio de 1997, Freire continuou escrevendo livros e artigos, muitos deles, destinados ao público universitário e outros relacionados à sua experiência na administração pública. Em 1980 publica *Conscientização: teoria e prática da libertação.* O livro *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido* (1992) oferece ao público uma análise de suas experiências, fruto de sua andança pelo mundo. Aos professores escreve: *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar* (1993) e *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (1996). Fruto de sua experiência como Secretário Municipal, escreve *A educação na cidade* (1991).

Nesses livros, em linhas gerais, continuou a expressar sua forma de compreender a educação e a determinada e contínua intencionalidade desta em promover soluções para os problemas da população ainda marginalizada, vítimas da exclusão escolar e do analfabetismo. Assim, retomou seu pensamento inicial permitindo-se refazer algumas de suas idéias. Seu pensamento revela-se na retomada/continuidade/insistência dos temas que julga relevantes no conjunto permanente da procura e da busca, constituindo-se numa das principais características do seu modo de compreender o homem, o mundo... a educação, enfim.

Por isso, Freire quase sempre é reconhecido como um educador que busca através de certos esforços, a libertação dos oprimidos, libertação esta que, segundo o próprio Freire, só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condição de reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica (FREIRE, 2000b). Para Fiori,

unesp

> Paulo Freire é um pensador comprometido com a vida: não pensa idéias, pensa a existencia. É também educador: existência seu pensamento numa pedagogia em que o esforço totalizador da práxis humana busca, na interioridade desta, retotalizar-se como "prática da liberdade" (2000, p. 9).

As palavras de Fiori, ao introduzir o prefácio do livro *Pedagogia do oprimido,* demonstram a matriz do pensamento freireano: seu compromisso com a vida, do ser humano, da justiça e da libertação de todas as formas de opressão. A pedagogia freireana está imbricada com a questão da humanização. Por isso sua constante luta contra todas as formas de exclusão, opressão e negação do ser humano. Freire se constitui num homem apaixonado pela vida e com isso, pelas grandes questões humanas que o levaram a tomar uma atitude de indignação. Denuncia situações de injustiça e exclusão e anunciava esperança, sonho. A utopia em Freire não representa a fuga das responsabilidades diante da realidade dada nem é projeto puramente idealista, mas algo realizável mediante uma práxis crítica e responsável.

Todavia, a obra produzida entre o seu retorno ao exílio e o seu falecimento, revelam também um Freire que refaz leituras incorporando as críticas e as experiências que teve ao longo dessa trajetória intelectual, brevemente descrita, bem como envolvem aspectos que provêm dos novos desafios enfrentados durante esse período. Isto porque ele não deixa de estar atento às circunstâncias que envolvem o seu discurso e a sua ação, nem de tentar readequar suas idéias ao tempo presente em que vive, sem deixar de lado alguns princípios e, sobretudo, a dimensão utópica radical de seu pensamento que o acompanhou em toda a sua trajetória.

No livro *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido* (1992), Freire reafirma sua postura em favor da esperança. Num momento de incredulidade e ceticismo em relação ao futuro da humanidade e da capacidade que a própria pessoa e, por conseguinte, grande parte da humanidade, tem de superar as contradições do sistema, é urgente para o autor resgatar o valor da esperança para qualquer pretensão de um trabalho pedagógico, sem o que não há o convencimento.

unesp

> Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas, à pura cientificidade, é frívola ilusão. Prescindir da esperança que se funda também na verdade como qualidade ética da luta é negar a ela um de seus suportes fundamentais. O essencial, como digo mais adiante no corpo desta *Pedagogia da esperança*, é que ela, enquanto necessidade ontológica, precisa de ancorar-se nesta prática. Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na outra espera, que vira assim, espera vã (FREIRE, 1992, p. 11).

A esperança faz parte da natureza humana e se constitui em um aspecto relevante para impulsionar uma ação pedagógica que permita ser impulsionadora de uma reconstrução de saberes e de uma relação ética entre as pessoas. Desse modo, se pode dizer que há um eixo temático que percorre o seu pensamento que parece estar relacionado ao tema desse constante reaprender em que consiste a educação e à produção de uma educação política que vise transformar os homens, as mulheres e o mundo opressor em que vivem. Insiste em alimentar a esperança das pessoas mesmo quando todas as condições sociais e circunstâncias históricas negam essa possibilidade. Propõe uma ética que guia os sujeitos por uma reflexão sobre a sua própria liberdade e as dos demais, assim como por uma ação informada por saberes responsáveis por instaurar uma outra relação com o existente - uma relação engajada com a transformação radical deste último.

1.2 A ação cultural de Paulo Freire no cenário político brasileiro

Um dos problemas combatidos pelo pensamento e pela ação de Freire, conforme vimos anteriormente, foi o da marginalização dos processos de escolarização de um

grande contingente da população. Esse problema tem um histórico que antecede o pensamento e a ação desse eminente educador brasileiro.

Mesmo considerando que a Proclamação da República (1889) pôs fim à centralização política do regime Monárquico no Brasil e instituiu o regime Republicano com a instauração do governo representativo, ela (a República) não correspondeu, em grande parte, aos anseios políticos e econômicos da maioria da população brasileira, como expressa Telarolli:

> A organização sócio-econômica do país, polarizando num extremo, as oligarquias com origem assentada na grande propriedade territorial e, noutro, a grande massa de desprovidos, bloqueava as oportunidades destes, mantendo-os alienados, através dos laços de dependência a que estavam submetidos (1982, p. 20).

Nesse quadro, o modelo liberal e democrático, criado pela República e afirmado pela Constituição promulgada em 1891, na prática não dava ao cidadão comum a liberdade de participação no processo histórico. Era-lhe negado o direito de escolher seus representantes, pois as eleições continuaram sendo controladas por aqueles que impunham à grande maioria da população os políticos de seu interesse. Assim grande parte da população acabava por não participar diretamente do processo de escolha. Mesmo considerando que de fato, o voto universal estava garantido, isto não correspondia ao preceito democrático do direito de votar. Foram excluídas as mulheres, os analfabetos, entre outros. Dessa forma, estava assegurada então, pelo controle eleitoral, a permanência das grandes famílias, geralmente ligadas ao setor produtivo agrícola.

Essa prática corrente, que também se convencionou chamar de República das Oligarquias (final do século XIX e início do século XX), sofreu, principalmente por influência da I Guerra Mundial (1914 –1918), um processo de declínio, dado às mudanças econômicas, sociais e políticas que começaram a ocorrer no mundo e também no Brasil. Tais

unesp

mudanças caracterizaram-se pelo crescimento do setor industrial e, com isso, o fortalecimento dos setores urbanos (burguesia industrial, classe média urbana e o proletariado). A região Sul do país ganhou destaque nesse modelo de desenvolvimento político e econômico. Os setores acima citados passaram a contestar o sistema vigente a pressionar politicamente o governo exigindo mudanças, uma vez que se sentiam prejudicados pelo favorecimento que o modelo político (caracterizado pela fraude e controle das máquinas eleitorais) acabava dando ao setor oligárquico[7]. Exigiam uma política de apoio e incentivo à indústria, reformas eleitorais, moralização nas eleições, voto secreto, melhores salários e condições de vida (proletariado) etc.

Por outro lado, a Semana de Arte Moderna[8] - movimento que reuniu representantes da pintura, escultura, música, arquitetura e literatura - marcou uma tomada de posição de artistas e intelectuais. Estes, influenciados pelos movimentos de vanguarda da Europa, passaram a lutar em favor do rompimento com os velhos modelos de organização político-social instaurados no Brasil a partir do processo de colonização. Tinham como objetivo buscar as raízes e valores da cultura brasileira. Tal movimento ficou conhecido como Modernismo.

Alguns representantes desse movimento ganharam simpatia da burguesia urbana, que desejava mudanças tanto na política, na economia e na sociedade de uma forma geral. A crise econômica mundial de 1929, que afeta o mundo inteiro, provoca reflexos também no Brasil, repercutindo diretamente sobre as forças produtoras rurais - principalmente o setor cafeeiro - que perderam do governo os subsídios garantidores da produção. Em

---

[7] O período foi caracterizado pela forte influência do *Coronelismo*: um fenômeno político e social típico da República Velha, embora suas raízes se encontrem no Império. O coronel era um homem de prestígio e poder de mando e se constituía no chefe político local ou mesmo regional. Geralmente dono de grandes propriedades de terra, cujo poder era maior ou menor conforme o número de votos por ele controlado. Mantinha estreitas relações com as oligarquias estaduais, com objetivo de manter no poder seus candidatos. Conforme Leal (1975, p. 253): "despejando seus votos nos candidatos governistas nas eleições estaduais e federais, os dirigentes políticos do interior fazem-se credores de especial recompensa, que consiste em ficarem com as mãos livres para consolidarem a dominação no município". Esse fenômeno foi mais acentuado nas regiões brasileiras onde a pobreza fora um fator marcante, especialmente na Região Nordeste.

unesp

oposição às forças conservadoras da aristocracia rural aglutinaram-se grupos de diferentes segmentos sociais e econômicos e de diversas tendências ideológicas favorecendo uma postura radical em termos de organização política, que culminou com a Revolução de 1930. Os anos de 1930 marcaram o início do período que ficou conhecido como a *Era Vargas*[9] (1930-1945), com objetivo inicial de por um fim na era da República das Oligarquias. Romão contextualiza o mesmo:

> Ao contrário do período anterior, no qual predominam o liberalismo e o federalismo, o Governo Vargas vai se caracterizar por uma forte centralização e pelo intervencionismo estatal. Este se manifesta, por exemplo, no nível da produção, pelo planejamento e pela intervenção direta do Estado no sistema produtivo, por intermédio da constituição de autarquias e empresas estatais, e nas relações de produção, por meio da legislação trabalhista. Se de um lado a legislação social significava conquista por parte do trabalho, por outro favorecia o capital, pela expansão controlada e contida, dentro de determinados limites, dos direitos dos trabalhadores (2001, p. 25).

O Governo Vargas foi propositor de um projeto que interessava à classe burguesa (FERNANDES, 1976), caracterizada pelas políticas sociais implantadas no período, como resposta aos problemas sociais então configurados. Entretanto as situações criadas por ele à frente do Poder Republicano, o fim da 2ª Guerra Mundial (a derrota do nazi-facismo) e a campanha pela retomada das liberdades democráticas criaram um clima impróprio para a continuidade do regime ditatorial, estabelecido por Vargas. O regime que o Brasil ajudara a derrubar nos campos europeus não podia ser mais tolerado em nosso próprio território. Era necessário mudar o regime político que dava sustentação ao Estado Novo.

Entre 1945 a 1964, tem-se um período em que as eleições para o governo e a esperança do progresso econômico constituem-se características importantes para elevar o

---

[8] Ocorrida de 11 a 18 de fevereiro de 1922.

[9] Getúlio Vargas assume o poder da República em 03 de novembro de 1930, como líder do movimento revolucionário, reforçando seu poder pessoal. De 1930 a 1934 tem-se o Governo Provisório. De 1934 a 1937 o Governo Constitucional. Em 1937, através de um golpe de Estado, outorga uma nova Constituição (10 de novembro de 1937) e estabelece o Estado Autoritário, que durou até 1945, quando foi deposto (29 de outubro).

unesp

país a uma condição de desenvolvido. Todavia, a política do desenvolvimentismo econômico é caracterizada pelo nacionalismo. Não obstante a internacionalização da economia (governo de Juscelino Kubitschek – 1956-1961) provoca, pelos setores mais afinados com o ideário do desenvolvimento nacional, um processo de intensas críticas que vão contribuir com a Revolução de 1964. Desse modo, o golpe militar que impôs ao país, novamente, o regime ditatorial, que duraria por mais duas décadas.

Tentando pensar o problema da marginalização de grande parte da população do sistema escolar, gerado pelas condições sociais e políticas brasileiras mencionadas e, de certo modo, por uma cultura elitista que se enraizou historicamente em nossa sociedade, Freire entra em contato com o pensamento anglo-saxônico de Manhein e Dewey, apropriando-se do conceito de "utopia" de um e da "filosofia da vida" de outro, juntamente com uma série de referências que transcendem esses campos e a tradição teórica laica que envolvem as mesmas. Do autor romeno Zevedei Barbu, Freire leu *Psicologia da democracia e da ditadura;* de Maritain, apegou-se a tese de seu *Humanismo Integral*, que tem larga influência sobre a intelectualidade católica. Sob este aspecto, também está muito próximo de Alceu de Amoroso Lima (também conhecido como Tristão de Athayde). Mas quais seriam as principais referências teóricas apropriadas por ele para pensar sobre o problema mencionado e, principalmente, sobre a solução apressentada pelo autor, conforme os princípios antes delineados que apareceram em sua obra.

Conforme Rosas, em entrevista a Celso de Rui Beisiegel, Freire:

> Tinha obras de base, muita coisa de educação, a enciclopédia americana de educação, Dewey, eram os livros que ele lia, muito na linha de Fernando de Azevedo... Leituras filosóficas, metafísicas, não me lembro de uma preocupação mais definida de Paulo com isso. A preocupação dele era muito mais com um pensamento que brotasse da educação. Ele lia muito, um pouco mais tarde esteve muito interessado em Álvaro Vieira Pinto, no pessoal do ISEB (BEISIEGEL, 1992, p.34).

unesp

Esse autor, continuando sua pesquisa sobre a formação de Freire, cita uma entrevista do próprio Freire, concedida em março de 1980, onde diz:

> É interessante recordar como algumas mulheres de minha geração, algumas um pouco mais velhas, outras um pouco mais jovens, três, quatro ou cinco anos, me marcaram fundamentalmente – Anita Paes Barreto, Lourdes de Moraes, Dolores Coelho, falecida há cerca de 10 anos, Hebe Gonçalves... Por isso mesmo é que essa escola [Escola de Serviço Social de Pernambuco] que me influenciou me chama para ela e eu fui professor da Escola de Serviço Social. Entro em contato com as assistentes sociais logo depois de meu ingresso no SESI, cerca de três meses depois, e elas começam imediatamente a me marcar. Me lembro (sic) da ênfase que davam ao serviço social em grupo, ao serviço social de organização da comunidade, se bem que não desprezassem o trabalho com os casos individuais. Mas nestes casos o que elas buscavam era capacitar as meninas, as jovens que estudavam, na compreensão do indivíduo para que depois confrontando os grupos e as comunidades tivessem a possibilidade de individuar os grupos e as comunidades. Pois bem gente católica, toda ela de formação católica, toda ela muito marcada por quem chamavam de Doutor Alceu, e por D. Hélder Câmara, que elas chamavam de padre Hélder... gente que eu posso dizer que não era assistencialista. Gente que era progressista, gente comprometida. Comprometida com os pobres, expressão que não me agrada muito mas que é legítima (BEISIEGEL, 1992, p. 35-36).

Sem dúvidas, nesse contexto, o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) criado em 14 de julho de 1955 pelo presidente Café Filho (1954-1956) e vinculado ao Ministério da Educação teve grande influência sobre Freire e sobre os intelectuais de sua geração.

O ISEB configurou uma expressiva contribuição teórica com objetivo de repensar a cultura brasileira na perspectiva do nacional-desenvolvimentismo. Por outro lado, segundo Romão (2001, p.26) "nele também se refletiram todas as tensões de um projeto de sociedade que carregava em seu seio contradições estruturais insuperáveis". Tinha nos seus quadros pessoas como Roland Corbisier, Hélio Jaguaribe, Álvaro Vieira Pinto, Cândido Mendes, Celso Furtado, entre outros, que contribuíram significativamente para este debate nacional entre meados da década de 1950 e 1960 (ROMÃO, 2001, p. 29-30).

Segundo Romão (2001, p. 31) os historiadores distinguem três fases pelas quais pode se ter uma melhor compreensão do ISEB. Durante a primeira fase, que vai desde sua criação até 1958, com Roland Corbisier à frente, foram criados vários departamentos sendo coordenados por intelectuais renomados que influenciariam significativamente o período. O autor destaca a presença de Anísio Teixeira como "grande expoente da educação" (ROMÃO, 2001, p. 32). Outro dado apresentado por Romão foi o fato do então Ministro da Educação e Cultura, Cândido Motta Filho, ter dado "apoio incondicional" (ROMÃO, 2001, p. 31) ao Instituto. A segunda fase, iniciada em 1958, quando por questões referentes à "predominância do unitarismo ou pluralismo teórico" (ROMÃO, 2001, p.32), o ISEB teve seus estatutos alterados. Para Romão, o pluralismo teórico acabou prevalecendo no instituto e por conta disso, alguns membros (Jaguaribe, Roberto Campos, Ewaldo Correia Lima, Anísio Teixeira, Guerreiro Ramos) afastaram-se. A terceira fase, que Romão não especificou uma data, inicia com a designação de Álvaro Vieira Pinto para diretor do ISEB, pelo Ministro da Educação (que também não faz referência). Segundo ele o Instituto assume então uma conotação política que o identifica com a esquerda (ROMÃO, 2001, p. 32).

> Participa da mobilização popular pelas "reformas de base" do governo João Goulart; escreve alguns dos *Cadernos do Povo*, publicado pela Editora Civilização Brasileira, e influencia os Centros Populares de Cultura (CPCs). Nessa fase, atraiu vários professores e intelectuais do PCB [Partido Comunista Brasileiro] para seus quadros e atividades, sendo, por isso, fechado uma semana depois do golpe militar de 1964 (ROMÃO, 2001, p. 32).

Beisiegel (1992), numa pesquisa sobre política e educação popular, apresenta o quanto foi marcante a presença do ISEB na formação do Freire desse período destacando a presença das teorias formuladas do seu primeiro trabalho: *Educação e atualidade brasileira* (1959). Diz ele:

unesp

> Seguramente não é o caso de empreender aqui um exame crítico das teorias construídas dentro do ISEB. A inegável importância dos temas então agitados e, também, as duras controvérsias que envolveram a produção intelectual isebiana têm sido já objeto de valiosos estudos específicos. O que importa registrar, neste trabalho, por enquanto, é a significativa presença de elementos nucleares dessas teorias neste primeiro livro de Paulo Freire.
> Embora mencionasse numerosos autores vinculados ao Instituto, o educador viria fundamentar o desenvolvimento de algumas de suas reflexões sobretudo em trabalhos de Roland Corbisier, já mencionados, de Alberto Guerreiro Ramos e de Álvaro Vieira Pinto. É preciso levar em conta que, naquela altura, Paulo Freire somente utilizaria, de Álvaro Vieira Pinto, um pequeno ensaio intitulado *Ideologia e desenvolvimento nacional* [publicado pelo ISEB em 1959]. [...] De Guerreiro Ramos, o professor utiliza, então, três publicações: *A redução sociológica* [1958], *Condições sociais do poder nacional* [1957] e *A problemática da realidade brasileira* [1956] (BEISIEGEL, 1992, p. 41).

Ainda como fator de influência no pensamento inicial de Freire, Beisiegel em um outro trabalho, especifica as influências que o ISEB, através de seus membros, provocou:

> Nessa época, o educador compreendia a dinâmica da sociedade brasileira principalmente segundo as orientações de alguns pensadores do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB). Aceitava a teoria das fases, tal como encontrava em Hélio Jaguaribe e, particularmente, em Alberto Guerreiro Ramos. Aderia integralmente à pregação nacional-desenvolvimentista de Guerreiro Ramos e Álvaro Vieira Pinto. Acompanhando as indicações desses autores, considerava que o desenvolvimento independente era um imperativo de sobrevivência para a nação – acreditava também que esse desenvolvimento dependia da integração do povo, mas o povo conscientemente crítico nesse processo. O educador apoiava com entusiasmo as afirmações de Álvaro Vieira Pinto a propósito da necessidade de uma reforma educacional que viesse a colocar a educação a serviço da generalização da ideologia do desenvolvimento entre os brasileiros. Concordava em que a participação conscientemente crítica do povo no processo de desenvolvimento nacional seria obtida mediante a educação conscientizadora (BEISIEGEL, 1979, p. 38-39).

Torres, outro a destacar a contribuição ao ISEB na formação do pensamento freireano aponta por sua vez:

> O ISEB foi a mais importante experiência antes do *golpe de estado* de 1964 por desenvolver uma ideologia nacionalista que deveria contribuir para o processo de modernização social, apoiado pelo governo de João Goulart. Paulo Freire junto como outros intelectuais - Helio Jaguaribe, Roland

> Corbisier, Alvaro Vieira Pinto, Vicente Ferreira da Silva, Guerreiro Ramos, Durmeval Trigueiro Mendes - foram participantes da atmosfera intelectual produzida em "oficinas" do ISEB. Dentre os mais influentes autores para os teóricos do ISEB estavam Karl Mannheim, mas também foram influentes a Antropologia Alemã dos nos 30 (J. Spengler, Alfred Weber, Max Scheller), a filosofia da Existência (M. Ortega e Gasset, J. P. Sartre, M. Heidegger, K. Jaspers) e das origens histórico-sociológicas, Max Weber, Alfredo Pareto e Arnold Toynbee (TORRES, 1996, p. 118).

Essas referências teóricas que circularam no ISEB, certamente influenciaram o pensamento de Freire acerca da educação popular e, com isso, serviram de parâmetro para que ele refletisse sobre todo um contexto político que englobava as vicissitudes de nossa cultura frente à tese do necessário desenvolvimento nacional, defendido por muitos intelectuais de sua geração. Contudo, antes de teorizar e dirigir sua ação política sobre estas últimas, ele escolheu deter-se sobre a educação, em geral, e sobre a educação popular, em particular, por entender que, por intermédio destas, os grupos excluídos e marginalizados de nossa sociedade seriam direta e imediatamente atendidos em suas demandas mais eminentes, assim como teriam acesso a um conhecimento e a uma consciência que lhes permitiria resistir e transformar o mundo opressor em que vivem. Embora pareça não pensar isso apenas conforme as proposições gerais e a partir dos educadores que circulavam no ISEB, ele irá expressar o seu pensamento nas suas primeiras obras, após a experiência obtida na educação de jovens e adultos campesinos.

Após o extenso trabalho com a educação popular, via SESI, e a partir da experiência de alfabetização de adultos na cidade de Angicos/RN, em 1963, Freire torna-se conhecido no cenário nacional, através da coordenação desses projetos, considerados por muito intelectuais como revolucionários para a época. Pelo êxito da proposta, se vê envolvido em 1964, no Programa Nacional de Alfabetização do então governo de João Goulart (1961-1964). Para Freire, os adultos campesinos sofreram um processo de marginalização econômica e cultural que os teriam alijado do processo político da sociedade. Para promover tais campesinos a uma participação mais efetiva do processo social em que estavam inseridos

unesp

propõe um programa de alfabetização para adultos através dos círculos de cultura popular. Objetiva assim conscientizar e comprometer o homem e a mulher de então a se engajar na luta pela transformação social e pela libertação diante do poder que os oprimia.

Cria uma concepção de educação como prática de liberdade como parte de sua pedagogia do oprimido, idéias que inspiram os títulos dos livros em que expressa esse pensamento *sobre*, *da* e com *a* experiência desenvolvida anteriormente. Nesses livros, postula que a alfabetização necessitava ser pensada como um instrumento de transformação da realidade numa dimensão de ação cultural que tivesse como marca a questão da libertação. Todavia não ignora o saber popular, contido na realidade campesina de alfabetizandos e alfabetizandas, como gostava de salientar. Ao contrário, esse saber é tomado como ponto de partida para o processo de aprendizagem das letras.

O Método Paulo Freire, método de alfabetização de adultos que o tornou expressivo, no Brasil, em meados dos anos 1960, ao tempo em que se pretendia alfabetizar um adulto em 40 dias, trazia uma nova concepção de educação, diversa daquela vigente, tida por Freire como "educação bancária":

> Na concepção "bancária" que estamos criticando, para a qual a educação é o ato de depositar, transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da "cultura do silêncio", a "educação" "bancária" mantém e estimula a contradição. Daí, então, que nela:
> a) o educador é o que educa: os educandos, os que são educados;
> b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
> c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
> d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
> e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
> f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem sua prescrição;
> g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
> h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;
> i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;

unesp

> o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos (FREIRE, 2000b, p. 59).

Apresentando uma alternativa ao corrente uso de cartilhas no processo de alfabetização, propôs o uso das palavras geradoras, tendo o diálogo como elemento de articulação. Organizado em fases, essa nova prática educativa quis ser mais que apenas um método: tinha como objetivo interferir no universo cultural das pessoas, provocando a conscientização delas. Chamou isso de educação problematizadora ou de educação libertadora:

> [...] a razão de ser da educação libertadora está no seu impulso inicial conciliador. Daí que tal forma de educação implique a superação da contradição educador-educandos, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos (FREIRE, 2000b, p. 59).

Tal concepção de educação também almejou desafiar os educandos pressupondo que, "quanto mais se problematize os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo." (FREIRE, 2000b, p.70) Por fim, segundo esta concepção deve-se respeitar o homem e a mulher como seres inconclusos: "Por isto mesmo é que os reconhece como seres que *estão sendo*, como seres inacabados, inconclusos, *em* e *com* uma realidade que sendo histórica também, é igualmente inacabada." (FREIRE, 2000b, p. 72-73). Na mesma linha de argumentação o nosso autor continua:

> Pelo fato mesmo de esta prática educativa constituir-se em uma situação gnosiológica, o papel do educador problematizador é proporcionar, com os educandos, as condições em que se dê a superação do conhecimento no nível *doxa* pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá no nível do *logos* (FREIRE, 2000b, p. 68-69).

unesp

Desse modo, Freire parece ter partido da ação cultural e política desenvolvida num contexto histórico determinado e da experiência com a educação popular para, concomitantemente, refletir sobre e com elas, aproveitando-se das referências teóricas dispostas no horizonte intelectual de sua época e que estiveram presentes em sua formação, elaborando um pensamento *sobre*, *na* e *com* a educação, posteriormente registrado e expresso em suas obras.

1.3 A pedagogia de Paulo Freire no cenário educativo da época

No campo educacional, a transição do Império para a República foi marcada por uma certa efervescência intelectual e ideológica. Isto é assinalado pelo sonho de se construir um país novo, com a garantia do trabalho livre. A evolução das idéias pedagógicas na Primeira República (1889-1930) pode ser compreendida a partir de dois movimentos: *entusiasmo pela educação* e *otimismo pedagógico.* O primeiro é marcado pela expansão da rede escolar e o segundo pela melhoria das condições didáticas e pedagógicas da mesma. As idéias liberais que agitam o mundo nos séculos XVIII e XIX, trazendo à tona profunda reflexão sobre a educação, muito tardiamente chegam até nós. O mesmo acontece com o ideário positivista, em voga na França desde o século XIX. (GHIRALDELLI JUNIOR, 1994)

A partir dos anos de 1920, os textos do filósofo americano John Dewey e os textos dos escolanovistas europeus passam a conquistar a intelectualidade jovem brasileira, provocando reformas no ensino em vários estados e as Conferências Nacionais sobre Educação, promovidas pela Associação Brasileira de Educação (ABE). Os educadores do Movimento da Escola Nova introduziram o pensamento liberal democrático, defendendo a

escola pública para todos, a fim de alcançar uma sociedade igualitária e sem privilégios. Em 1932, é lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Tal documento defende a educação obrigatória, pública, gratuita e leiga como dever do Estado, a ser implantada em programa de âmbito nacional. Por sua vez, a Constituição de 1934 coloca a exigência de fixação das diretrizes da educação nacional e a elaboração de um plano nacional de educação. (GHIRALDELLI JUNIOR, 1994)

A vigência dessa Constituição (1934), produzida pela Assembléia Nacional Constituinte, foi curta. Em 1937, Getúlio Vargas no contexto do Estado Novo, exercita o poder mediante uma outra Constituição, produzida por Francisco Campos que, na condição de Ministro da Educação e Saúde do Governo provisório de Getúlio Vargas, imprime, entre os anos de 1931 e 1932, uma tendência renovadora com diversos decretos, conhecidos sob o nome de *Reforma Francisco Campos*. Dando prosseguimento, Gustavo Capanema, também Ministro da mesma área, realiza outro conjunto de reformas do ensino entre os anos de 1942 e 1946, que ficaram conhecidas como *Leis Orgânicas do Ensino* (GHIRALDELLI, 1994).

Segundo o autor,

> O Estado Novo foi uma ditadura. Um regime sem o funcionamento do Congresso Nacional, sem partidos legais, sem eleições. Desenvolveu-se o fortalecimento do Estado no sentido de melhor servir aos interesses do capitalismo na sua política de controle das classes assalariadas (tanto dos empregados e funcionários, como do operariado). Seguindo a tendência já esboçada no início dos anos 30, o período ditatorial incentivou a participação do Estado em assuntos econômicos, no sentido de proteger as atividades econômicas já existentes e de favorecer o surgimento de novas (GHIRALDELLI, 1994, p. 83-84).

Com o fim do Estado Novo (1945), tem-se o discurso voltado para a redemocratização. O debate educacional ganha novo impulso marcado mais pela política educacional do que propriamente pelas reflexões didático-pedagógicas. Os pioneiros da educação nova retomam a luta pelos valores defendidos. Segundo Saviani (1997, p. 6):

unesp

> [...] a Constituição Federal de 1946 ao definir a educação como direito de todos e o ensino primário como obrigatório para todos e gratuito nas escolas públicas e ao determinar à União a tarefa de fixar as diretrizes e bases da educação nacional, abria a possibilidade da organização e instalação de um sistema nacional de educação como instrumento de democratização da educação pela via da universalização da escola básica.

No entanto, as discussões pertinentes à Lei de Diretrizes e Bases da Educação serviram como pano de fundo para uma disputa entre os defensores da escola pública (educadores liberais e socialistas) e privada (católicos e proprietários de escolas). A polêmica culminou em 1959 com um novo manifesto, o Manifesto dos Educadores Mais uma Vez Convocados, endossando os ideais escolanovistas de 1932 e tratando das questões gerais da política educacional.

Com a criação do ISEB em 1955, cujo propósito constituiu-se em estabelecer diretrizes para o repensar da cultura brasileira, as reflexões promovidas e a produção teórica intensa permitem indicar um anseio acentuado pelo despertar da população, principalmente das massas populares para uma reflexão crítica a respeito da situação de exploração em que vivem. Isto demonstra notável interesse pela educação popular.

Esse singelo quadro foi traçado com o propósito de situar o surgimento de Freire no cenário educativo. Mesmo considerando todo seu trabalho junto ao SESI do Recife, é importante destacar que, nacionalmente, Freire começa a se tornar referência a partir da sua pesquisa sobre a educação brasileira o que revela na tese intitulada *Educação e atualidade brasileira*. Nela, ao analisar a educação brasileira, Freire:

> [...] criticava a organização e funcionamento da educação escolar brasileira. Definia, também, as próprias posições diante das questões educacionais e justificava as orientações que acreditava estar imprimindo às suas atividades de educador. As críticas à situação do ensino, as posições que então defendia e mesmo a reflexão sobre as orientações das próprias atividades decorriam rigorosamente de sua concepção do homem, do modo como compreendia a realidade brasileira na época e de sua adesão ao ideal de construção da sociedade desenvolvida, independente e democrática no país (BEISIEGEL, 1992, p. 94).

unesp

Para Beisiegel (1992) e muitos outros educadores, Freire não tirou suas idéias do nada. Teve uma formação determinada, viveu dentro de determinado ambiente cultural, em determinado momento, assimilou idéias de diferentes fontes. Para tanto, os anos de 1960 foram significativos, pois registraram um grande surgimento de movimentos culturais que se preocuparam com a participação popular no processo político nacional e acabaram por se constituir como base para a implementação de uma nova proposta pedagógica com influências do nacionalismo-desenvolvimentista, do pensamento social da Igreja Católica e do Escolanovismo. Desse e nesse contexto é que a teoria e ação propostas por Freire fazem surgir uma concepção de educação que romperia com o modelo institucionalizado, e que pretendeu ser formadora de uma nova mentalidade: trabalhar para a conscientização do homem brasileiro frente aos problemas nacionais, insistindo na idéia de que o ato educativo é um ato político e que o educador é um humanista revolucionário, criando assim uma nova cultura.

Conforme Paiva (1979), Freire não é um teórico nacional-desenvolvimentista; é um adepto desse ideal. E vai buscar também, do ponto de vista do método, as fontes pedagógicas que o inspiram, como as idéias de Dewey[10]. Para ela o método Paulo Freire de Educação de Adultos congrega os elementos de uma pedagogia renovada, da Escola Nova, com uma discussão tipicamente isebiana.

Contudo, vale ressaltar que a apropriação que faz de algumas idéias contidas na teoria pedagógica de Dewey tem como pressuposto uma filosofia que é alheia ao pensamento do filósofo norte-americano, porque fundada numa concepção de homem e de humanização pela educação que parecem incidir sobre outras referências teóricas que circulam no ISEB. E, do ponto de vista político, as proposições do ISEB, em termos de uma política nacional desenvolvimentista são radicalizadas por Freire no sentido de propor uma transformação da sociedade, que parta dos de baixo e da maioria excluída, por intermédio de

[10] O filósofo americano John Dewey (1859-1952) foi propagador dos princípios do que se chamou de Escola Nova e conclui que a escola não pode ser uma preparação para a vida, mas a própria vida.

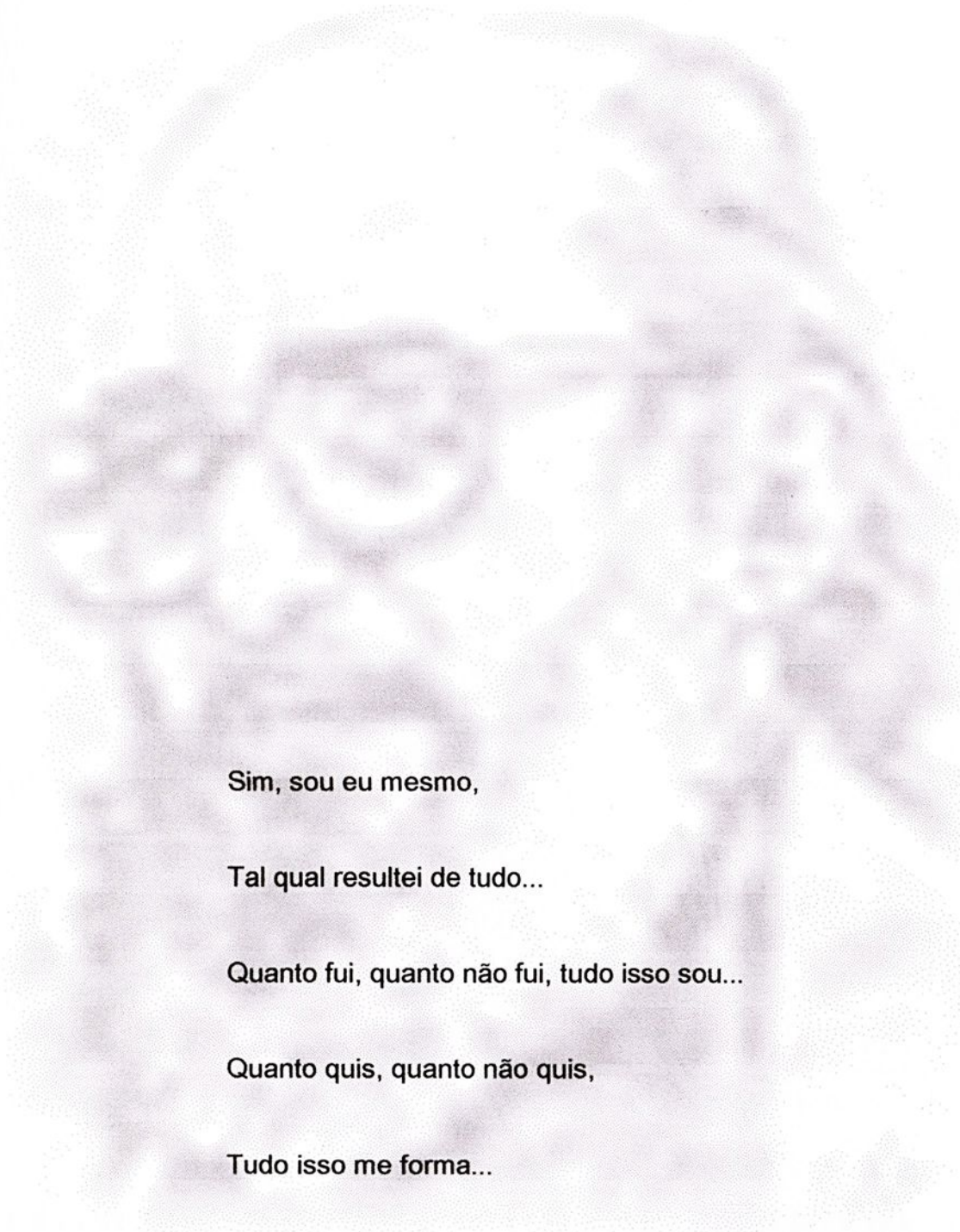
unesp

uma educação política - e não da ação empreendida por uma elite intelectual, sábia, responsável pelo planejamento e pela reforma estatal que, em tese, emanciparia a sociedade brasileira de seu atraso e opressão, conforme o projeto esboçado por uma das facções de esquerda do Instituto. Nota-se, assim, uma singularidade nas proposições filosóficas e políticas presentes no pensamento freireano e, concomitantemente, sinais de uma originalidade que será aprofundada, posteriormente, na obra que o expressa.

Isso ocorre com o envolvimento de Freire com os trabalhos de extensão cultural e alfabetização de adultos. Num período relativamente breve, porém, bastante criativo, Freire participa e dirige ações que marcam profundamente as suas reflexões. Os círculos de cultura, a construção do método de alfabetização, o serviço de extensão cultural e o trabalho no Ministério da Educação num grande plano nacional de alfabetização, representam a confirmação de Freire como intelectual que articula suas elaborações teóricas com a interferência nas esferas públicas e coletivas.

No que concerne à história, o golpe militar em 1964, acompanhado do exílio, colocam Freire numa posição de balanço das suas atividades, leituras e idéias. Neste período de inflexão os contornos da sua autonomia começam a se afirmar rumo à originalidade das suas reflexões, inicialmente expressas em *Educação como prática da liberdade*, de 1967 e, de vez consagradas com *Pedagogia do oprimido*, originalmente de 1968. É esta inflexão que será analisada no próximo capítulo, com o objetivo de destacar, ainda mais, as singularidades e a originalidade do pensamento produzido por Paulo Freire em relação aos projetos políticos, à ação cultural e educacional empreendidos nesse contexto.

unesp



Sim, sou eu mesmo,

Tal qual resultei de tudo...

Quanto fui, quanto não fui, tudo isso sou...

Quanto quis, quanto não quis,

Tudo isso me forma...

Fernando Pessoa

unesp

CAPÍTULO II

DA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE À PEDAGOGIA DO OPRIMIDO: A CONSTITUIÇÃO DE UMA TEORIA PEDAGÓGICA

Não restam dúvidas que Freire contribuiu, de modo expressivo, para elucidar as dimensões políticas da educação, conferindo a esta um outro sentido. Na tese *Educação e atualidade brasileira* (1959), ao analisar o fenômeno educativo brasileiro, apresenta um arcabouço de idéias que permitiram iniciar uma reflexão cuja sua amplitude proporcionou desdobramentos nas mais diferentes situações de análise. Seu pensamento, que ganhou o mundo, foi tomado e continua sendo retomado com objetivo de buscar caminhos para os problemas educacionais encontrados.

Uma das características presentes em sua obra é a relação indissociável entre educação e política. A educação, segundo Freire, jamais poderia ser uma prática neutra. Não pode haver uma prática educativa neutra, descomprometida e apolítica. A prática educativa e a formação humana implicam em opções, rupturas, decisões, estar com e pôr-se contra, a favor de algum sonho e contra alguém. A impossibilidade da neutralidade coloca o educador e a educadora frente a uma imperiosa necessidade de optar, de decidir, de romper, de escolher. A escola seria, para o autor, um espaço permanente de discussão dos problemas relacionados à vida da pessoa. No ambiente escolar, é possível se pensar em alternativas de superação das contradições apresentadas pela realidade, isto é, pelo contexto social: desemprego, problemas das minorias, da exclusão, entre outros. Pode-se, então, ao passo que realizamos uma reflexão sobre tais situações, promover a *práxis* transformadora, pois tal ambiente apresenta uma sensibilidade diante das mudanças e diante da urgência de um agir em decorrência dos problemas levantados.

unesp

Especialmente no campo da educação popular, seu pensamento é talvez mais requisitado, visto que, em diversos países, é sempre lembrado por ser o propositor do método que recebeu seu nome: Método Paulo Freire, que no início dos anos de 1960 provocou grande repercussão nos meios políticos e educacionais do Brasil.

Tendo como pano de fundo o cenário brasileiro, especialmente a região nordestina, onde a precariedade da vida é um fator de extrema relevância, dando origem à fome, à miséria, ao analfabetismo etc., Freire procurou, nos primeiros anos de sua atividade enquanto educador, estabelecer uma crítica acentuada ao modelo político que estrutura e organiza a sociedade brasileira da época, nos termos expressos no capítulo anterior. Sua atenção volta-se para os analfabetos campesinos, mas de certa forma atinge a sociedade como um todo.

2.1 Da tese defendida em 1959 à educação como prática da liberdade: a elucidação da dimensão política da educação e a constituição de uma teoria pedagógica

Na tese[13] (escrita em 1959) e posterior livro (publicado em 2001) *Educação e atualidade brasileira*, Freire apresenta o germe de sua teoria e prática educacional. Critica a educação escolar brasileira propondo uma revisão radical desse processo. Freire se faz um educador que buscou, a partir de um ambiente específico marcado pela marginalização e analfabetismo, pensar acerca da constituição e organização da sociedade brasileira cuja característica maior estava na condição de uma sociedade opressora e elitista. Aponta como

[13] A partir desse momento, no texto, sempre que for usada como referência a Tese *Educação e atualidade brasileira,* será utilizada a expressão Tese, por ser seu primeiro trabalho sistematizado de grande relevância para o cenário educativo nacional, bem como para esta pesquisa.

responsável por este quadro a própria organização social em o que o país de encontrava. Segundo Beisiegel[14],

> Neste primeiro livro[15], Paulo Freire já delineava, claramente, as orientações que viria a imprimir em suas atividades pedagógicas. Começava por esclarecer qual era sua concepção de homem. Depois, explicitava a sua compreensão da dinâmica da sociedade brasileira na época e declarava sua adesão a um particular projeto de realização dessa sociedade no futuro. Em seguida, examinava a educação sob essa dupla e complementar perspectiva de realização do homem e de realização da sociedade desejável no Brasil (1992, p. 25).

Para Freire, debruçar-se sobre a educação brasileira, naquele momento da história do Brasil, não foi uma tarefa de menor complexidade. Era exigente e ao mesmo tempo desafiador, como afirma:

> O problema educacional brasileiro, de importância incontestavelmente grande, é desses que precisam ser vistos organicamente. Precisam ser vistos do ponto de vista de nossa atualidade. No jogo de suas forças, algumas ou muitas dentre elas, em antinomia umas com as outras.
> Todo o planejamento educacional, para qualquer sociedade, tem que responder às marcas e aos valores dessa sociedade. Só assim é que pode funcionar o processo educativo, ora com força estabilizadora, ora como fator de mudança. Às vezes, preservando determinadas formas de cultura. Outras, interferindo no processo histórico, instrumentalmente. De qualquer modo, para ser autêntico, é necessário ao processo educativo que se ponha em relação de organicidade com a contextura da sociedade em que se aplica (FREIRE, 2001b, p. 9-10).

Dada a indicação dessa complexidade, o trabalho de Freire foi desenvolver uma reflexão sobre o Brasil de então e a forma ou as diferentes formas de como o fenômeno educativo era concebido e praticado. Assim, realiza uma reflexão ampla, apoiado em diferentes autores, sobre a sociedade brasileira e situa alguns encaminhamentos para as questões levantadas. A tese, por sua vez, mostra um diagnóstico da conjuntura política,

---

[14] Beisiegel (1992), especialmente no Capítulo I – Educação e Realidade Brasileira, faz um trabalho significativo em torno desta primeira produção de Freire.
[15] O autor está se referindo a tese como primeiro livro.

histórica e social se caracterizando como uma marca na elaboração do pensamento educacional freireano. No texto, já estão presentes conceitos que vão aparecer mais nítidos em escritos posteriores (*Educação como prática da liberdade, Pedagogia do oprimido*, por exemplo).

Aponta a tomada de consciência por parte do educando e do educador, a partir de uma relação dialógica que supõe a transformação das formas de percepção ingênuas da realidade em percepções críticas das mesmas. O autor demonstra sua preocupação, ao passo que anuncia uma possibilidade de interferência nessa mesma realidade, através da prática educativa, buscando alterar os estados de consciências intransitivas e, por isso fechadas, com o propósito de produzir efeitos emancipadores, alcançando estados de consciências abertas.

As idéias matriciais (crítica da educação escolar brasileira do período e a concepção de homem e de educação) deste primeiro trabalho foram publicadas, com algumas alterações, no livro *Educação como prática da liberdade* (FREIRE, 2000a). Um exemplo da teoria proposta por Freire é expressa por Thiago de Mello[16] no poema "Canção para os fonemas da alegria", constando das páginas iniciais do referido livro. Sem dúvida, caracteriza a marca da representatividade do trabalho freireano junto aos analfabetos, retratando o carinho e a alegria do aprender o mundo das letras e compreender-se como pessoa, numa situação de igualdade, resgatando sua própria condição de humano. A beleza e a singeleza podem revelar a grandeza da intencionalidade freireana:

Canção para os Fonemas da Alegria*
Peço licença para algumas coisas
Primeiramente para desfraldar
este canto de amor publicamente.
Sucede que só sei dizer amor

[16] Um poeta amazonense Cf. Jardilino (2000).

* Thiago de Mello, *Faz Escuro Mas eu Canto – Porque a Manhã Vai Chegar*. Poesias, Editora Civilização Brasileira, Rio, 1965.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

quando reparto meu ramo azul de estrelas
que em meu peito floresce um menino.
Peço licença para soletrar,
no alfabeto do sol pernambucano,
a palavra ti-jo-lo, por exemplo,

e poder ver que dentro dela vivem
paredes, aconchegos e janelas,
e descobrir que todos os fonemas

são mágicos sinais que vão se abrindo
constelações de girassóis gerando
em círculos de amor que de repente
estalam como flor no chão da casa.

Às vezes nem há casa: é só chão.
Mas sobre o chão quem reina agora é um homem
diferente, que acaba de nascer:
porque unindo pedaços de palavras
aos poucos vai unindo argila e orvalho
tristeza e pão, cambão e beija-flor,

e acaba por unir a própria vida
no seu peito partida e repartida
quando afinal descobre um clarão

que o mundo é seu também, que o seu trabalho
não é a pena que paga pra ser homem,
mas um modo de amar – e de ajudar
o mundo a ser melhor. Peço licença
para avisar que, ao gosto de Jesus,
este homem renascido é um homem novo:

ele atravessa os campos espalhando
a boa-nova, e chama os companheiros
a pelejar no limpo, fronte a fronte,
contra o bicho de quatrocentos anos,
mas cujo fel espesso não resiste
a quarenta horas de total ternura.
Peço licença para terminar
soletrando a canção de rebeldia
que existe nos fonemas da alegria:
canção de amor geral que eu vi crescer
nos olhos do homem que aprendeu a ler.

Santiago do Chile,
verão de 1964.
(FREIRE, 2000a, p. 35-36)

Este poema constitui-se numa síntese da proposta que Freire faz tendo no seu bojo uma concepção de educação pensada e executada a partir da prática do diálogo,

unesp

caracterizada pelo anti-autoritarismo na relação entre as pessoas que compõem o processo educativo. Enfatiza a necessidade de uma ação pedagógica que tome a liberdade como princípio, mas que, no entanto, requer para sua viabilização, uma sociedade onde as condições sociais, políticas e econômicas sejam plausíveis com a intencionalidade das pessoas, dada sua conscientização sobre seu papel no mundo.

O diálogo, que é a base da comunicação e da intercomunicação, gera crítica e problematização, nutrindo de confiança o educando e por sua vez, o próprio educador que se vêem numa situação de aprendizagem, para uma ampla formação político-cultural. Do contrário, o antidiálogo não é capaz de gerar a crítica, pois se qualifica como arrogante, antiamoroso, gerando medo e intimidação. Portanto, a educação como prática da liberdade quer ser uma experiência de passagem, de diálogo e de humanização.

Ao prefaciar esse livro, Weffort (2000)[17] situa o contexto social em que o livro foi escrito: uma sociedade analfabeta e pauperizada onde a desigualdade e a opressão política tornam-se marcos referenciais. Assim, Freire oferece uma reflexão acerca da liberdade. Especificamente da educação como prática da liberdade. Segundo o autor, desde 1920, a aspiração nacional era de alfabetizar o povo brasileiro que atingia uma cifra de 80% de analfabetos e com isso ampliar a participação democrática da população. As propostas encadeadas pelos escolanovistas avançam pouco nessa direção. Em 1930, a educação brasileira desperta um maior interesse, por parte do Estado, tendo sido criado o Ministério da Educação e Saúde. A segunda República começa em 1945. Com a Constituição de 1946, tem-se o início dos debates em torno da Lei de Diretrizes em Bases da Educação Nacional que somente é concluída em 1961.

No período que vai dos anos de 1930 até a Revolução Militar de 1964 entram no cenário político nacional grupos políticos de diferentes orientações no sentido de

---

[17] Francisco C. Weffort, faz o prefácio do livro *Educação como prática da liberdade* sob título: Educação e política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade (2000, p.9-34).

unesp

reconstruir a nação pelo desenvolvimento, principalmente o econômico. O camponês vai aos poucos migrando para os grandes centros em busca de melhores condições de vida.

Segue desse modo, uma tendência mundial apresentada por Hobsbawm (2001, p. 284) de uma mudança drástica entre o meio rural e urbano, sendo decretada a morte do campesinato. "Na América Latina, a porcentagem de camponeses se reduziu à metade em vinte anos na Colômbia (1951-1973), no México (1960-1980) e – quase – no Brasil (1960-1980)." (HOBSBAWM, 2001, p. 285) O Brasil de 1960, mesmo se diferenciando política e economicamente dos demais períodos, continua com a permanência da ideologia tradicional burguesa.

Freire sabia das implicações políticas que uma concepção de educação inovadora podia representar e que não interessava às elites. Todavia estava convencido de que ao povo poderia representar o sonho de um mundo diferente, mais justo. Diante desse quadro, Weffort (2000) destaca que o processo educativo libertador não poderia encontrar espaço se uma profunda alteração na estrutura de ensino não acontecesse. Um projeto de emancipação e construção de uma nova nação implicaria num questionamento das bases que sustentavam a organização da sociedade de então, especialmente a escola. Freire começa então a defender a idéia de formar um homem liberto e consciente, sem opressão. Se acontecer a conscientização, naturalmente as pessoas revoltam-se contra a situação em que se encontram. O homem brasileiro deveria ganhar essa condição na medida que vive e conquista a responsabilidade social, o saber democrático.

Essa concepção de educação, pensada a partir da afirmação da liberdade, traz em seu gérmen a questão da realidade concreta como um dado mutável e, possuindo elementos definidores na busca pela mudança e transformação dessa mesma realidade, respeitando a vocação ontológica do homem (um ser em transformação). A criatividade é estimulada em vez de freada, considerando que o saber encontra-se submetido a um

unesp

condicionamento histórico-sociológico que deve ser explicitado durante o processo da sua promoção. Para tanto,

> O que importa é que esses homens particulares e concretos se reconheçam a si próprios, no transcurso da discussão, como criadores de cultura. A idéia de liberdade só adquire plena significação quando comunga com a luta concreta dos homens por libertar-se (WEFFORT, 2000, p. 16).

Desse modo, Freire vai tecendo as bases de uma pedagogia da liberdade, cujo homem, nesse processo é compreendido como um ser de relações e de interações. Para ele,

> 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. Entendemos que, para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida. É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está *no* mundo, mas *com* o mundo. Estar *com o* mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz o ente de relações que é (FREIRE, 2000a, p. 47).

Tais relações são categorizadas por Freire como: 1) Pluralidade: o homem responde à ampla variedade de desafios e em face de um mesmo desafio. Busca melhor resposta. Testa-se. Age. Consciente de que está diante de algo que o desafia. 2) Criticidade: ao deparar-se com essa realidade plural, compreende-a de modo reflexivo, não permitindo a passividade. 3) Transcendência: compreende sua finitude, superando a absorção objetiva da realidade. Compreende-se como ser inacabado e ligado ao seu criador. Esta relação se constitui no sentido da libertação e nunca no da domesticação ou dominação. 4) Temporalidade: O homem vive... existe. Existir significa mais que estar no mundo... é estar nele... com ele. Uma comunicação do ser que existe com o mundo objetivo. É individual, mas só se realiza com outros existires. Apropria-se do tempo. Herda... incorpora... modifica... Não está preso, mas temporaliza-se. (FREIRE, 2000a, p. 47-49)

unesp

Se por um lado cada época histórica representa, em tese, um esforço para reformulações, por outro, uma espécie de força social gera a acomodação. "Percebe apenas que os tempos mudam, mas não percebe a significação dramática da passagem, se bem que a sofra. Está mais imerso nela que emerso." (FREIRE, 2000a, p. 53) Esta passagem, chamada por Freire de tempo de trânsito, significa ultrapassar a idéia da simples mudança. Nesse processo, o papel de um ser em integração, desenvolvido pelo homem, indica sua "capacidade de apreender o mistério das mudanças, sem o qual será delas um simples joguete." (FREIRE, 2000a, p.54)

Ao tratar da sociedade em trânsito, Freire situa o cenário brasileiro em passagem de uma época a outra. Passagem de uma sociedade fechada a uma sociedade aberta. Considera as elites distanciadas do povo, que por sua vez, inexiste enquanto definidor das decisões sobre a sociedade, de um modo geral. Não havia "nenhuma vinculação dialogal entre estas elites e estas massas para quem ter tarefa corresponderia somente seguir e obedecer." (FREIRE, 2000a, p. 55)

O Brasil desse período (anos de 1960) vive a expectativa de uma sociedade em transição. De uma sociedade fechada (as forças econômicas que mantinham sua estrutura racharam-se) estruturada em decisões mais no âmbito externo que interno, entra-se numa sociedade aberta, passando pelo processo que ele chamou de transição. O sectarismo predominante gerava fanatismos que ameaçavam a esperança e que, segundo Freire,

> Na atualidade brasileira, não vinha sendo dos radicais a supremacia, mas dos sectários, sobretudo de direita. E isso é o que nos fazia temer pelos destinos democráticos do País. Pela humanização do homem brasileiro, ameaçado pelos fanatismos, que separam os homens, embrutecem e geram ódios. Fanatismos que se nutriam no alto teor de irracionalidade que brotava do aprofundamento das contradições e que afetavam igualmente o sentido de esperança que envolvia a fase do trânsito. (FREIRE, 2000a, p. 60)

As sociedades alienadas são utopicamente idealistas, tendo como conseqüência a incorporação do pessimismo da desesperança. Simplesmente acomodam-se negando as análises críticas de seu próprio contexto. De um povo imerso passa, pela sociedade de transição, a um povo que emerge, "que não se satisfaz em assistir". Quer participar. A sua participação, que implica numa tomada de consciência apenas e não numa conscientização – desenvolvimento da tomada de consciência – ameaça as elites detentoras de privilégios." (FREIRE, 2000a, p.63)

Segundo Freire, as elites desse período reagem, num primeiro momento espontaneamente e depois tomando conta da ameaça gerada pela organização popular, instauram algumas ações que buscam repelir a liberdade de manifestação do povo. Sob o jugo da "democracia" buscam preservar o povo das idéias "diferentes", geralmente ameaçadoras da ordem vigente. Ao opor-se a uma sociedade que procura manter sua condição de privilegiada e, ao mesmo tempo, opor-se aos que buscam tais privilégios, Freire destaca a questão da responsabilidade com que a participação do homem na sua história merece ser encarada. Esta é uma condição para a democratização fundamental nessa sociedade em transição. Por tal ótica, para Freire, a passagem à humanização do homem brasileiro teria de passar por uma educação, que por sua vez proporia "ao povo uma reflexão sobre si mesmo." (FREIRE, 2000a, p.67)

Essa reflexão possibilitaria ao ser humano atingir o nível da consciência crítica necessária, fazendo o exercício da liberdade. Este processo dar-se-ia a partir de vários graus: A passagem da intransitividade da consciência para a transitividade ingênua, sendo que a primeira caracteriza-se pelo "incompromisso entre o homem e sua existência." (FREIRE, 2000a, p. 67) Freire atribuiu tal estado à sociedade fechada, pois limita ao homem comum a apreensão dos problemas que vão além de sua esfera de vida biológica. À medida que vai alargando seus horizontes, seu poder de diálogo, com o outro homem e com o mundo, inicia a

fase de transitividade. Tal dialogação o faz humano e histórico. Em um primeiro estado, a consciência transitiva ainda é ingênua, caracterizada pela simplicidade na interpretação dos problemas. Se não for superada conduz ao fanatismo. Quando superada, chega-se então à transitividade crítica possibilitada a partir de uma educação dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade social e política. Caracteriza-se pela profundidade na interpretação dos problemas, pela argumentação, recusa a posições quietistas, entre outras. (FREIRE, 2000a, p.69)

No caso brasileiro, teve-se, segundo Freire a passagem da intransitividade da consciência intransitiva para a transitiva ingênua no momento em que acontecia a transformação dos padrões econômicos da sociedade [processo de urbanização]. Isto se dava de modo automático. Por outro lado, a passagem à fase transitiva crítica necessitava de um trabalho educativo crítico, portanto intencional, que, segundo ele, foi rompido pelo Golpe Militar de 1964.

Assim, ao dar as bases de uma educação como prática da liberdade, conclui que a essência da educação é o diálogo. A palavra ganha uma centralidade indispensável na relação do homem com o homem, do homem com o mundo e do homem com ele mesmo. Portanto não pode ser privilégio de alguns, não pode ser verdadeira se estiver apenas de um lado na relação entre os homens.

Para Freire, o contexto social e político de uma dada sociedade estão profundamente envolvidos com a questão da linguagem. Reflexão e ação relacionam-se intimamente e a compreensão do mundo[18] implica necessariamente em uma *práxis*. Esta ação reflexiva não permite que homens e mulheres assumam uma postura quietista e, portanto,

[18] Compreensão esta que, numa perspectiva freireana, corresponde ao fato do sujeito (homem/mulher) saber fazer a leitura do mundo de um modo consciente. Consciência que se caracteriza não apenas pelo ato de tomar conhecimento da realidade. A tomada de consciência abrange a apropriação de uma análise crítica deste ou daquele fato, ou mesmo de um conjunto de fatos; postula, além do desvelamento das razões de ser de uma situação ou várias situações, uma ação transformadora, uma mudança, onde esses sujeitos passam saber ler o mundo e a modificá-lo, segundo a capacidade criadora da consciência livre.

unesp

expectadora da história. Nesses primeiros livros, Freire aborda, também, uma outra questão que se torna central em sua obra: a dimensão dialógica *do* e *no* processo educativo. Dialogar para ele significa mais que uma conversa, um bate papo, uma troca de informações, uma exposição sobre um determinado assunto etc. Significa um "encontro dos homens[19], mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo." (FREIRE, 2000b, p.78) O objetivo desta dimensão no pensamento freireano está em promover a compreensão do mundo, nomeá-lo, portanto dar-lhe uma identificação lingüística. O diálogo, numa situação de aprendizagem, em torno dos problemas situados e vividos pelos alfabetizandos e pelas alfabetizandas produz diferentes perspectivas de leitura do mundo, de compreensão de inserção no mesmo. Um exemplo disso pode ser retomado das experiências com o método de alfabetização para adultos. Segundo Freire:

> A conclusão dos debates gira em torno da dimensão da cultura como aquisição sistemática da experiência humana. E que esta aquisição, numa cultura letrada, já não se faz via oral apenas, como nas iletradas, a que falta a sinalização gráfica. Daí passa-se ao debate da democratização da cultura, com que se abrem as perspectivas para o início da alfabetização.
> Todo este debate é altamente criticizador e motivador. O analfabeto apreende criticamente a necessidade de aprender a ler e escrever. Prepara-se para ser agente deste aprendizado.
> E consegue fazê-lo, na medida mesma em que a alfabetização é mais do que o simples domínio psicológico e mecânico das técnicas de escrever e de ler. É o domínio dessas técnicas, em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. È comunicar-se graficamente. É uma incorporação.
> Implica, não uma memorização visual e mecânica de sentenças, de palavras, de sílabas, desgarradas de um universo existencial – coisas mortas ou semimortas – mas numa atitude de criação e recriação (FREIRE, 2000a, p. 118-119).

Seu propósito maior foi conscientizar homens e mulheres a se comprometerem e a se engajar em uma luta pela transformação social e pela libertação diante

[19] Em *Pedagogia da esperança* (1999), Freire, num *reencontro com a Pedagogia do Oprimido* (p.13), retoma as expressões usadas quando da referência às pessoas humanas. Reconhece que, se referindo apenas ao homem, de modo amplo, indicando homem e mulher, acaba por acentuar a questão da ideologia machista predominante na sociedade de então. Por vezes essa mesma ideologia ainda se faz presente na sociedade atual, persistindo na literatura corrente.

unesp

do poder opressor. Assim a apropriação da cultura letrada, sem ignorar o saber popular, contido na realidade campesina de alfabetizandos e alfabetizandas, é o ponto de partida para o processo de aprendizagem das letras.

Entende que a linguagem não pode ser desvinculada do processo social e político em que se encontra. Possui também uma singularidade: produz ações que são estratégias utilizadas por homens e mulheres no desvelamento dos problemas encontrados nesse mesmo contexto social e político. Reflexão e ação se constituem como dimensões da linguagem e são compreendidas de forma recíproca. Assim a linguagem significa um envolvimento com o agir humano no mundo, em busca de sua compreensão, apreensão e mudança. Caso haja algum tipo de dano a qualquer uma dessas dimensões, inevitavelmente tem-se um comprometimento da outra, tornando o processo inviabilizado.

Freire parte da compreensão de que o ser humano é sujeito. Seu papel no mundo caracteriza-se pelo controle e pela mudança dos rumos de sua história, que não é individual, mas coletiva. Agindo no mundo, a partir da compreensão deste, ele (o ser humano) transforma sua vida, seu destino. O aspecto crucial, portanto é o modo como se dá esta compreensão. A conscientização é um processo de reconquista da própria linguagem onde homens e mulheres percebem-se como seres que sentem a necessidade de aprender a ler o mundo, apreender o significado da palavra, no contexto em que ela é originada e sua relação existencial com as outras palavras.

Esta compreensão está bastante evidente nos trabalhos iniciais de Freire e que persistem em sua trajetória. As palavras ou temas geradores propostos no Método de Alfabetização – Método Paulo Freire – acabam sempre possuindo um significado existencial para o grupo de alfabetizandos (as). Esse significado tem a ver com o contexto de onde brotam os problemas vividos por esses (as) educandos (as). A base dessa compreensão é uma teoria semântica específica onde a definição do significado dá-se como algo que não é



inerente à palavra. Esta possui apenas uma existência semântica potencial, que se torna real em contato com o contexto específico em que ela está inserida. O valor semântico da palavra, seu significado, passa a depender das origens, valores, problemas etc. encontrados/resgatados pelos (as) alfabetizandos (as) a partir das especificidades das condições locais e temporais, isto é, da história dessas pessoas.

A relação entre linguagem, interação e realidade, amplamente compreendida em seus aspectos político, cultural, econômico e social, pode ser representada pela dimensão dialógica ou antidialógica. O diálogo provoca um aumento da consciência do mundo, consciência esta que altera a interação das pessoas no mundo em que vivem enquanto que o antidiálogo gera a alienação, uma forma de opressão ao ser humano no seu projeto de humanizar-se.

Para Freire, a linguagem possui um papel fundamental no processo de conscientização, que é um processo onde as pessoas (segundo ele, os oprimidos) conquistam e até reconquistam a capacidade de ler o mundo, isto é, uma conquista/reconquista da própria linguagem com o objetivo de constituir-se sujeito de sua realidade e de sua vocação ontológica, munidos de instrumentos, mecanismos e condições de definir sua inserção na história. O ato de nomear o mundo, dar significados às palavras, só pode existir/coexistir numa situação concreta, na relação do indivíduo com o mundo. Tal significação não é restrita à palavra somente no âmbito de sua existência semântica (enquanto potência), mas torna-se real a partir de um contexto real específico, marcado por situações cotidianas presentes nos conflitos existenciais de cada pessoa. A pedagogia Freireana torna isso bastante claro. Ao propor um método de alfabetização pautado pelo diálogo, a partir de temas ou palavras que geram outros temas e outras palavras, insere a possibilidade da reflexão, não apenas pelo simples fato de refletir, mas com intuito de estabelecer um movimento ao pensar. Assim,

unesp

possibilitaria a compreensão e o domínio das realidades vividas pelos/as alfabetizandos/as, acabando por relacionar de modo íntimo e singular a questão da linguagem e da realidade.

Em linhas gerais, *Educação e atualidade brasileira* e *Educação como prática da liberdade* fazem parte de uma reflexão-proposta que Freire faz, no sentido de retomar uma discussão em torno da educação brasileira, no período em que foram escritos. No segundo, ele desenvolve, de uma forma mais completa, algumas idéias apresentadas inicialmente em sua tese, enfatizando a ação pedagógica para a liberdade, por isso uma prática educativa dialógica e antiautoritária. Apresenta portanto, um novo projeto de educação (considerado por muitos como revolucionário). A rigor uma educação para adultos e popular, mas que provoca uma discussão maior em torno da concepção de educação, de homem e de cultura à época. Lança a preocupação com o oprimido, que vem a ser desenvolvida posteriormente em seu livro *Pedagogia do oprimido.*

2.2 *A Pedagogia do oprimido*

Pedagogia do oprimido é o livro mais conhecido de Freire. Nele, o autor expõe, de modo mais ordenado, os temas que apresenta nos escritos anteriores e amplia as fontes das quais se apropria para elaborar seu pensamento. Incorpora a experiência do exílio. Sua ênfase principal é que o homem deve pronunciar a palavra, que são carregadas de uma força capaz de instaurar e transformar o mundo humano. Para tanto, denuncia a "educação bancária" e anuncia a "educação problematizadora", ou "libertadora". Isso é possível quando a pessoa toma distância para ver sua experiência presente nas palavras de seu universo vocabular, decodificando as situações históricas e existenciais que aí se configuram. A análise

unesp

da situação vivida provoca a reflexão e a abertura de possibilidades concretas que levam a superar ou transformar essas situações. O problema não era só de como se aprendiam as palavras, mas de como se apreendia o mundo através delas. No ato de alfabetizar, estava implícita uma discussão maior sobre o significado da cultura. Jardilino (2000, p. 25-26) pontua a discussão em voga a respeito do termo cultura, naquele momento, e que influi no pensamento freireano do período.

> É a partir dos anos 1950 que os intelectuais brasileiros começam a trocar o conceito de "Raça" pelo de "Cultura". Esse conceito é reintroduzido, fugindo da perspectiva antropológica anterior e sustentado teoricamente por uma visão mais sociológica e filosófica. Os grandes arquitetos dessa discussão foram os intelectuais que participaram do Iseb – Instituto Superior de estudos Brasileiros que, conforme Renato Ortiz [1985], exerceu profunda influência na esfera do pensar a cultura brasileira, e, não incorrendo em exagero, há que se considerá-lo a matriz que norteia a discussão cultural dos anos sessenta até os dias de hoje no Brasil.
> As categorias de análise do Iseb estão sedimentadas no pensamento da filosofia e sociologia franco-alemã [Hegel, Marx, Mannheim, Sartre, dentre outros]. Cultura para os isebianos significa um vir-a-ser, antagonicamente a concepção de neutralidade do conceito trabalhado pela antropologia e pelos livros didáticos, para inserirem numa categoria político-ideológica, ou seja, uma recriação do conceito na concepção da "história" e da "consciência" do homem, que cria e não somente reproduz o legado dos antepassados. Assim o homem se faz sujeito da história e agente criador da cultura.

Para Freire, o mundo é descoberto e redescoberto como um lugar de encontro de cada um consigo mesmo e com os outros. Pelo diálogo, criam e recriam criticamente o mundo e descobrem que lhes é comum e não produto de um determinado grupo ou de uma determinada classe social. Por sua vez, nesse processo de decodificação dialógico-reflexiva, o ser humano vai se redescobrindo como sujeito do processo histórico da cultura, inclusive da cultura letrada.

Segundo Beisiegel,

> Tudo parece sugerir que Paulo Freire redigiu o livro *Pedagogia do oprimido* numa fase de inquietações, de muito estudo e de intensa procura de novas e talvez mais abrangentes explicações para os desafios que encontrara na

> prática educativa. A partir deste livro tornava-se mais evidente sua aproximação aos quadros de referência do pensamento marxista. São numerosas as indicações nesse sentido. Em primeiro lugar, é notável a mudança na bibliografia utilizada. Enquanto os escritos anteriores se apoiavam preponderantemente em autores não diretamente filiados ao pensamento marxista, como Barbu, Manhein, Ortega y Gasset, Jaspers, Huxley, Marcel, os isebianos e outros já também mencionados, agora, neste livro, encontravam-se alem de Hegel, Marx, Engels, Lênin, Fromm, Sartre, Marcuse, Fanon, Memmi, Lukács, Debray, Freyer, Kossic, Goldman e Althusser. Além disso, havia ainda repetidas menções a escritos e pronunciamentos de Mao Tse-Tung, Fidel Castro, Ernesto Che Guevara, Camilo Torres (1992, p. 270)[20].

Assim, Freire apropria-se desses autores, que também estão orientando o pensamento de alguns dos intelectuais do ISEB, para escrever a *Pedagogia do Oprimido*[21]. Nas palavras do professor Ernani Maria Fiori, que apresenta esse livro[22], o universo cultural em que Freire procura trabalhar, refletir, questionar, dialogar..., é uma cultura que está "tecida com a trama da dominação." (FIORI, 2000, p. 9) Faz parte, compõe seu cotidiano. Isto significa compreender que a sociedade analisada por ele é caracterizada como uma sociedade de classes e a estrutura de organização do poder e da definição dos seus rumos estão amplamente marcadas pela questão da dominação[23].

Essa "luta de classes" recebe o nome de dominadores e dominados, especificamente, de opressores e oprimidos. Nesse sentido, Freire quer refletir e responder aos problemas que envolvem os homens de seu tempo, de sua localidade, de sua história. Obviamente que tais caracterizações são possíveis de serem encontradas e identificadas em outros espaços, como em outros tempos.

Neste contexto, a *Pedagogia do Oprimido* pode ser caracterizada como uma crítica radical ao mundo capitalista e, em extensão, à educação bancária que, segundo Freire

---

[20] Em nota de n. 17 (p.270) Beisiegel informa que "a mudança na bibliografia foi analisada em Ruiz Olabuenga, J. I.; Morales, P.; Marroquin, M. *Paulo Freire: conscientización y andragogia.* Buenos Aires, Paidós, 1975".
[21] Nesta pesquisa, a edição utilizada foi a 29ª, publicada em 2000.
[22] Apresentação sob o título: Aprender a palavra (p.9-21).
[23] Esta linha de interpretação se aproxima das análises e críticas que o marxismo realiza sobre a sociedade capitalista.

"querem transformar a mentalidade dos oprimidos" (FREIRE, 2000b, p. 60), numa adaptação da situação vigente.

Ao escrever esse livro, o autor parte do conflito entre opressores e oprimidos e estabelece uma propositiva busca, tanto dos oprimidos como dos opressores, para a libertação. Os primeiros, diante de sua condição de marginalizados e explorados e os segundos de exploradores. Todavia entende que os oprimidos são quem, verdadeiramente, podem conseguir uma condição de conscientização e conquista da libertação, visto que os opressores jamais vão querer sair da condição em que se encontram.

O grande problema, segundo ele, se verifica na forma como a educação é oferecida ao povo. Opõe-se a essa concepção de educação, considerando-a bancária, como já fora especificado anteriormente (capítulo I), pois permite ao homem continuar na sua condição de não homem. A educação é um ato mecânico, caracterizado pelo depósito dos conhecimentos, por parte dos professores, cabendo ao aluno a memorização, o arquivamento etc. Um receptáculo dos mesmos conhecimentos que na verdade são propriedades dos professores.

Freire, entrelaçando temas cristãos e marxistas e numa referência a Buber, Hegel e Marx, retoma a relação entre dialética e diálogo definindo a educação como uma experiência da libertação humana do homem, que pode ser realizada no diálogo crítico entre educador e educando. Desta forma, ele vincula a situação educacional concreta com a determinação dialética da educação como experiência histórica da sociedade. Assim, na medida em que para ele a teoria e a prática, no processo educativo, são determináveis uma em relação a outra, escapa inteiramente às abordagens unilaterais, em que a educação é concebida linearmente como processo evolutivo ou processo produtivo. Neste sentido, a educação se torna um momento da experiência dialética total da humanização dos homens, com igual participação dialógica entre educador e educando. A dialética entendida simultaneamente na

unesp

inclusão prática da atividade educativa na experiência continuada do trabalho educacional com os educandos; experiência sendo entendida por Freire não somente como refinamento dos meios educacionais.

Freire, com o propósito de dar um encaminhamento às questões levantadas, tece uma crítica ampla e radical ao que chama de educação bancária. A formação do homem revela-se em uma prática social carente/dependente de paternalismos, assistencialismos e de falsa generosidade. Segundo ele:

> Na medida em que esta visão "bancária" anula o poder criador dos educandos ou os minimiza, estimulando a ingenuidade e não sua criticidade satisfaz, aos interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação. O seu "humanitarismo", e não humanismo, está em preservar a situação de que são beneficiários e que lhes possibilita a manutenção de sua falsa generosidade [...] (FREIRE, 2000b, p. 60).

A relação entre professor-aluno, educador-educando é uma relação vertical, caracterizada pela obediência, pela verbosidade, pela palavra esvaziada de significados, que não possui um significado íntimo e de maior proximidade com aqueles que participam dela. Por ser narrativa, conduz o educando à memorização mecânica. Constitui-se numa ação de depósito, onde o aluno, o educando recebe os conhecimentos, guarda-os, arquiva-os e, mais nada.

Partindo desta constatação, propõe uma educação que, sendo prática da liberdade, conduz à libertação do homem em face à condição opressora em que se encontra. Nesta, os expoentes da prática educativa ganham uma outra dimensão: são educadores-educandos que vivem numa situação de busca, de humanização permanente, numa prática intencional, libertação autêntica no mundo para transformá-lo como resultado da ação-reflexão sobre a situação em que se encontram. Este mundo em que vivem não existe por acaso, mas é produto da ação humana. Negar essa situação é estabelecer ao homem uma

unesp

condição de coisa que, para ele, era a característica da pedagogia da classe dominante (elite e burguesia). Essa realidade, ao constituir-se opressora, investe contra o homem e condiciona-o, modificando sua vocação para o ser... o ser mais. A desumanização ocorre em face às injustiças por parte dos opressores que por o serem também são violentos, são menos, nesta perspectiva freireana e, portanto também são desumanizados. Tal questão é expressa por ele da seguinte maneira:

> A desumanização, 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. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como "seres para si", não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma "ordem" injusta que gera a violência dos opressores a esta, o de ser menos (FREIRE, 2000b, p. 30).

A superação não se dá na perspectiva de os oprimidos assumirem o papel idealístico dos opressores. Se o problema se resolvesse com a alteração dos pólos na relação opressores/oprimidos, bastaria tão somente uma simples troca de papéis. Todavia a libertação tanto da condição de opressores, como da condição de oprimidos não aconteceria e, portanto, o ato de humanizar-se também não se concretizaria.

Assim, os opressores, de posse concreta e de domínio do seu mundo, pautados por uma concepção materialista da existência, onde o dinheiro e as posses são a medida de todas as coisas e o lucro, o objetivo principal, jamais iriam concordar em abandonar tal situação. Para a consciência opressora, a humanização também faz parte de suas posses, se constitui em um direito que lhes pertence, mas de modo exclusivo. Por isso se constitui dominadora, pois isso lhes traz prazer e satisfação. Também é necrófila, pois para

dominar coisifica os outros homens, a realidade, não permitindo que a vida, em toda a sua extensão se realize.

Por outro lado, os oprimidos, sem um processo de conscientização, retomam/hospedam-se no idealismo do opressor, nas atitudes fatalistas (docilidade, visão mágica/mítica). São condicionados a aceitar e viver em uma situação de imersão, uma condição alienante, mas ainda considerada como verdadeira. Isto significa que são conduzidos a assumir o ideal do homem ilustre, de classe superior, promovendo a autodesvalia, o sentimento de inferioridade, de ser menos. Situar-se na condição de obediência à linguagem (mundo) do patrão. Freire vê, assim, a necessidade dos oprimidos em libertar-se.

Parte de um universo onde os oprimidos, por eles mesmos, podem e devem alcançar a condição de estar em um "humanismo novo", ultrapassando o estado de simples "coisa", "de qualquer coisa", inclusive na perspectiva de humanizar o próprio opressor, que necessita também de conscientizar-se de sua condição de opressor. Afirma ele:

> Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade de libertação? Libertação a que não chegaram por acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista de falsa generosidade referida (FREIRE, 2000b, p. 31-32).

A *Pedagogia do oprimido* que realizada a partir dele e não para ele, é concebida como uma tarefa radical[24] que se opõe àqueles [dominadores/opressores] que negam a vocação do homem para ser mais. Uma cultura de dominação pode, ainda, ser definida como uma cultura que impede o ser humano de ser partícipe de seu próprio processo de humanização. Isto porque, em favor de uns, excluem-se outros.

[24] Distingue radicalização (característica do revolucionário) de sectarização (própria do reacionário).

unesp

Ao negar essa condição, Freire indica e propõe um processo pelo qual, através da apropriação e do domínio da cultura letrada e partindo da realidade que é própria, permite aos homens constituir sua história e buscar sua libertação junto às estruturas de dominação em que se vêem acometidos. Neste sentido, a educação como prática da liberdade é um caminho a ser buscado pelos oprimidos. Uma educação que busca negar a simples transmissão dos conteúdos e dos valores de uma ideologia dominante e alienante, consolidando-se numa pedagogia cuja característica principal dá-se em torno do diálogo que pressupõe a existência do outro, e neste sentido, quem ensina, aprende também, porque dialoga, conversa, debate, ouve... Diz ele:

> [...] a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir "conhecimentos" e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação "bancária", mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta não é possível uma relação dialógica, indispensável à congnoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível (FREIRE, 2000b, p. 68).

Assim a educação constitui-se num processo permanente de aprendizagem, de possibilidades, de formação comum entre educadores e educandos. O ato de conhecer transforma-se em um ato de criar. Argumenta:

> Pelo fato mesmo de esta prática educativa constituir-se em uma situação gnosiológica, o papel do educador problematizador é proporcionar, com os educandos, as condições em que se dê a superação do nível doxa pelo verdadeiro conhecimento, que se dá no nível do logos. (FREIRE, 2000b, p. 69-70)

A concepção problematizadora ou mesmo libertadora, de caráter reflexivo, exige o desvelamento da realidade. Freire concebe tal desvelamento a partir de três fases.

Segundo Freire, a prática da educação bancária gera nas pessoas uma situação de "anestesia" e desse modo, não permite que a mesma cultive sua capacidade de agir como ser criador. Por sua vez, a educação problematizadora, quando "autenticamente reflexiva", permite à pessoa uma situação de desvelamento do mundo que a cerca. A isto Freire conclui:

> A primeira pretende manter a *imersão*; a segunda pelo contrário, busca a emersão das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade. Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais serão desafiados. Tanto mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com os outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada (FREIRE, 2000b, p. 70).

Desse modo, a educação problematizadora se faz na dimensão da inconclusão do ser humano, em um permanente processo de busca, de abertura, de procura. Não aceita a fatalidade e também não pode ser proposição do opressor. Necessita partir do oprimido. Se o objetivo é a busca pela restauração da humanidade de todos, tanto dos oprimidos, quanto dos opressores – libertação contínua, quem melhor que os oprimidos para compreender o significado da sociedade opressora, sentir seus efeitos e o significado da necessidade da libertação? Para Freire a libertação não é um acaso. Exige conhecimento e reconhecimento da condição de oprimidos e de hospedeiros da consciência opressora.

Ao considerar que desde os anos de 1950, ou após a II guerra mundial, o mundo político, econômico e social ou a conjunção desses três elementos se transformou radicalmente, acentuando a diferença entre as pessoas, consolidando a existência de classes sociais determinadas e determinantes, os povos do chamado Terceiro Mundo passaram a buscar sua libertação (DUSSEL, 2000). Essa libertação significa romper com os laços de dependência estrutural onde a cultura tem um papel de relevância.

unesp

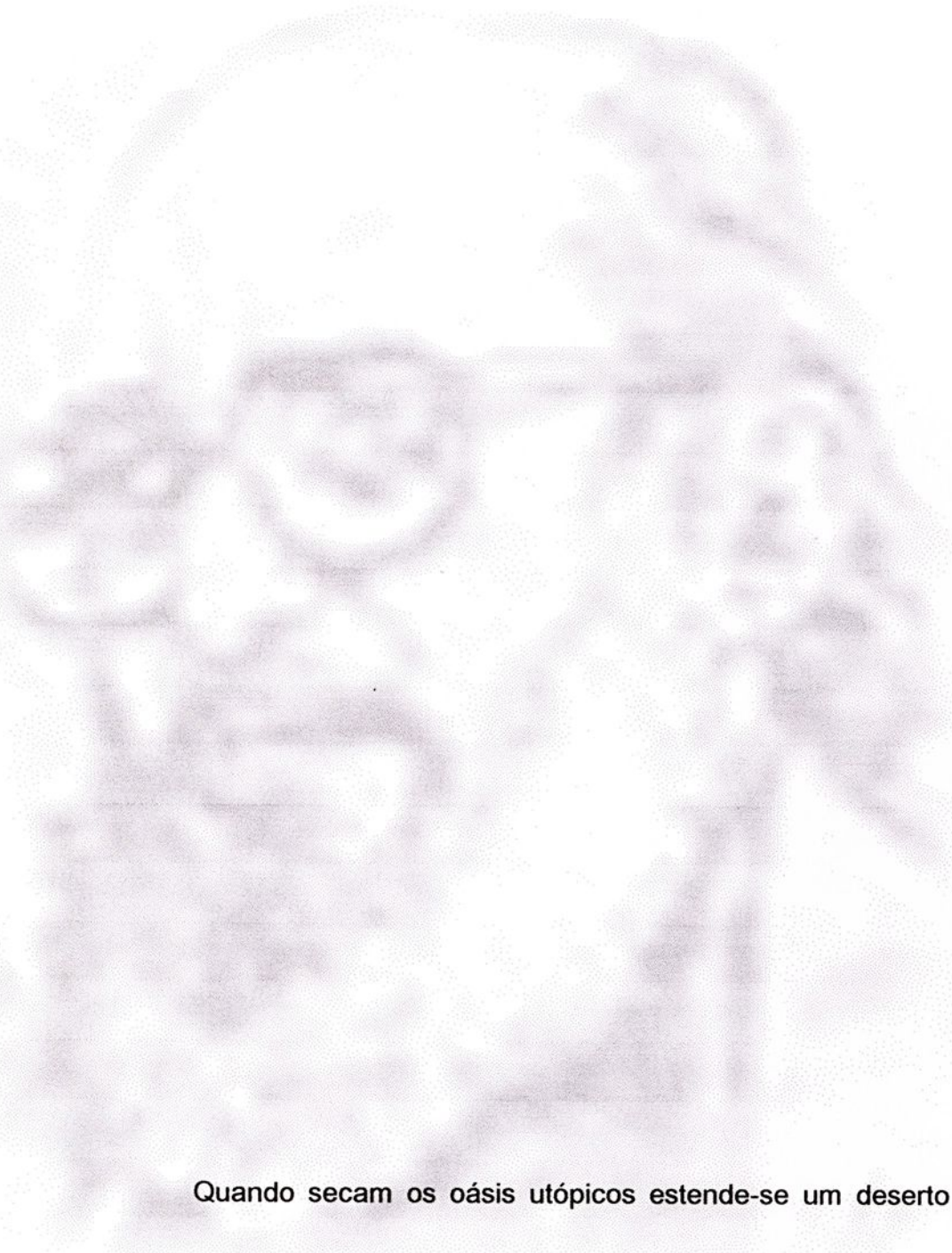
Freire pensa e propõe a formação de uma cultura que seja estabelecida a partir do oprimido, isto é, daqueles e daquelas que estão sujeitos a uma dominação que os conduz, segundo ele, a sua não condição de homem. Assim, tal prática parte da experiência das pessoas envolvidas no processo para aprenderem o mundo e, com isso garantir-lhes o conhecimento, necessário para uma ação política a ser encampada por essas mesmas pessoas. Sua pedagogia - particularmente em *Pedagogia do oprimido* - enfatiza um aspecto fundamental no processo de organização política das classes sociais subordinadas: é uma proposta anti-autoritária, apesar de ser uma pedagogia dirigente, onde professores e alunos ensinam e aprendem juntos. Parte do princípio de que a educação é um ato de saber, professor-aluno e aluno-professor devem engajar-se em um diálogo permanente caracterizado por seu "relacionamento horizontal", que não exclui desequilíbrios de poder ou diferenças de experiências e conhecimentos (FREIRE, 2000b).

Esse é um processo que toma lugar não na sala de aula, mas num círculo cultural. Não existe um conhecimento "discursivo", mas um conhecimento começando das experiências diárias e contraditórias de professores-alunos/alunos-professores. Certamente esse conjunto de conceitos desfaz a moldura mais importante da pedagogia autoritária e aparece como uma prática de "contra-hegemonia" dentro das instituições de treinamento de professores, bem como fazem com que o pensamento freireano não se aprisione ao campo do saber pedagógico ou da ação educativa ao qual foi cirscunscrito no campo educacional. Com essa prática exercida no microcosmo de uma relação pedagógica e com esse caráter disperso e transgressor de seu pensamento, percebe-se a singularidade de suas proposições, elaboradas teoricamente a partir de suas experiências e expressas em suas obras, bem como a originalidade de um modo de pensar *sobre*, *na* e *com* a educação em relação aqueles enunciados em sua época.

unesp

Esse pensar, não obstante focar temas pouco convencionais e alheios aos debates produzidos nesse campo, gerando um outro olhar sobre eles, se apropria de fontes teóricas diversas, muitas delas referentes à filosofia, criando uma teoria pedagógica não eclética e sim atinente ao sentido político e filosófico buscados por esse educador brasileiro, desde as suas primeiras experiências no campo educacional e de seus primeiros livros. Esta prática do pensar a sua própria atividade educativa, que parte de uma experiência singular e de uma consciência histórica acerca do contexto em que é desenvolvida, recorrendo as fontes teóricas que encontra e a sua recriação para adequá-las aos propósitos de uma ação e de um pensamento transgressor ao seu tempo, parecem constituir um modo de fazer filosofia da educação bastante original. No que diz respeito aos temas abordados e aos princípios que norteiam a sua teoria pedagógica que, apesar de retomarem conceitos clássicos da filosofia, emprestam-lhes um outro sentido, com o intuito de, respectivamente, deslocar aqueles e legitimar esta. É esse movimento que reconstituíremos no próximo capítulo, com o propósito de compreender Paulo Freire como filósofo da educação.





Quando secam os oásis utópicos estende-se um deserto de banalidade e perplexidade.

Habermas

unesp

CAPÍTULO III

PAULO FREIRE: FILÓSOFO DA EDUCAÇÃO

Falar do pensamento de Freire, seja na condição de intelectual, de educador, de Secretário Municipal da Educação, ser humano, ou mesmo em tantos outros papéis assumidos por ele ao longo de sua trajetória, é falar de uma "pessoinha"[25] que se preocupou com o sentido da reflexão acerca do fenômeno educativo. Sua opção política, pautada na teoria que elabora acerca da educação, portanto, sua teoria educacional, vai contra as formas de autoritarismo inculcadas nos meandros políticos e sociais dos povos, vai contra as formas de discriminação, de sectarismos etc. posicionando-se em favor da liberdade, da justiça, da ética, da autonomia do ser humano em face de sua própria história (FREIRE, 1996).

Embora o pano de fundo de suas primeiras reflexões seja o Brasil, seu pensamento é um clamor universal em favor da esperança para todas as formas de vida. No tocante à pessoa, o problema não consiste no fato único de promover sua alfabetização, mas sim, em postular com que elas assumam sua dignidade enquanto seres humanos.

Nesse sentido, Freire procurou tecer uma teoria educacional que levasse em conta a pessoa humana e sua relação com o meio que convive. Ao dar conta dessa tarefa, enfatizou, com particular atenção, a dimensão do humano, do diálogo, da conscientização, entre outros elementos, no processo de aprendizagem. Estabeleceu uma reflexão sobre os problemas educacionais tendo como base um conjunto de conceitos que procurou recriar a partir de uma prática educativa cujas características são diferenciadas em relação ao trato com que a educação vinha sendo usualmente praticada. Tendo como referência a pessoa oprimida,

---

[25] Termo pelo qual é carinhosamente chamado por seus admiradores e leitores, como forma de expressar a admiração que têm pelo significado da obra freireana à educação de um modo geral.

unesp

procurou nessa etapa inicial de seus escritos e portanto, etapa de constituição de seu pensar, salientar que essa mesma pessoa pudesse, por ela mesma, alcançar um estágio de participação política na sociedade. Tal ação levaria a promoção de sua libertação das formas de opressão a que era submetida.

Para ele, a educação é compreendida como uma incessante busca pela sabedoria, adicionando a tal processo a dimensão dialógica entre os seus signatários. O processo educativo, pautado pela educação problematizadora ou libertadora, levaria a pessoa a uma transposição da sua condição de consciência ingênua para consciência crítica (FREIRE, 2000a).

Assim, ao elaborar sua concepção política de educação e sua teoria pedagógica, incorporou algumas fontes do pensamento filosófico, as quais serão tratadas, com objetivo de traçar a sustentação filosófica do pensamento freireano.

3.1 As fontes filosóficas apropriadas por Paulo Freire para a elaboração de sua concepção política de educação e para a sua teoria pedagógica

É sabido como a trajetória do ser humano é historicamente influenciada e condicionada, implicando em ressonâncias conscientes e inconscientes de um determinado local, de uma determinada época, com características culturais próprias. A existência humana, ao comportar traços singulares, não tem como escapar das injunções coletivas do existir e, por mais originais que sejam, tanto escritores como escritoras, não escampam das influências recebidas de pessoas, grupos, povos, entre outras circunstâncias. Com Freire não foi diferente. O gosto pelos estudos de sua pátria levou-o ao cultivo de leituras regionais, inicialmente,

unesp

dentre elas: Gilberto Freyre, Rui Barbosa, Carneiro Ribeiro, Gracilianos Ramos, entre outros. Não tardaria em adentrar ao estudo de clássicos do pensamento nacional e internacional satisfazendo sua curiosidade epistemológica que o estimulou a percorrer leituras e mais leituras que são citadas em seus mais diferentes escritos. Entre estes, Alceu de Amoroso Lima, Roland Corbisier, John Dewey, Carl Rogers, Georges Snyders, Karl Marx, Erich Fromm, Jean-Paul Sartre, só para citar os mais conhecidos.

Ao tratar das correntes filosóficas que influenciaram a formação do pensamento freireano, faz-se necessário destacar que as mesmas já foram pesquisadas e disseminadas através de livros e artigos publicados em revistas especializadas tanto no Brasil como em outros países onde suas idéias tiveram relevância. Citamos apenas como exemplo: Jorge (2000); Gadotti (1996); Severino (1999); Freire A. M. A. (2001), entre outros.

O pensamento freireano pode ser compreendido a partir da incorporação de correntes filosóficas que lhe davam apoio para que um outro pensar sobre a realidade – especialmente a educacional – fosse elaborado. Freire, todavia, não assumiu um determinado sistema filosófico, de maneira exclusiva. Gerhardt nos alerta sobre tal situação:

> Nos ensaios escritos nessa época já podia se perceber o típico estilo da escrita freireana. À sua vasta tradição de trabalhos práticos ele confrontava as mais diversas teorias e autores, entrelaçando-os de um modo que se casassem com sua experiência, mas gerando controvérsias. Entretanto, ele nunca negou ser um eclético que seleciona partes das premissas de, por exemplo, Karl Jaspers e do velho Marx. Não estava interessado em aderir ao Marxismo ou ao Existencialismo simplesmente porque encontrara ele pontos interessantes nos escritos destes dois autores.
> Este ecletismo e, em minha opinião, exigências teóricas impostas a ele pela então cultura dominante na universidade, podem explicar a sua respulsa ao academicismo. Seu estilo criava confusão entre seus leitores. Sua influência é maior quando ele aparece pessoalmente nas conferências e cursos, atraindo um dedicado grupo de seguidores que desejam experimentar e dar continuidade ao espírito de seu trabalho. Dessa maneira, seu prestígio é similar ao de outros tantos grandes educadores do nosso século, como, por exemplo, Montessori, que "reinventaram" a educação nas suas diversas épocas históricas, como arte, como ciência e como política (1996, p. 153-154).

unesp

Nesta etapa inicial, que pode ser situada desde os momentos em que tem em si o despertar para as questões educativas e que, conforme Torres (1981), se estende até sua estada no Chile, principalmente no seu livro de maior relevância: *Pedagogia do oprimido*, prevalece uma orientação humanista, influenciada pelo existencialismo, principalmente através de Gabriel Marcel[26]. A contribuição de Marcel para o pensamento moderno consistiu da exploração e esclarecimento de um amplo escopo da experiência humana - confiança, fidelidade, promessa, testemunho, esperança, e desespero - que tinham sido deixadas de lado pelas escolas predominantes da filosofia moderna como não susceptíveis de consideração filosófica. De acordo com Marcel, o objeto da filosofia não é nada separado de nós mesmos, não é alguma coisa sobre a qual fazemos perguntas com o propósito de encontrar uma solução. O objeto da investigação filosófica é o próprio investigador, não apenas porque é um ser, mas porque ele é o primeiro ser que encontra em sua própria e imediata experiência no mundo. Então a primeira preocupação da filosofia é este fato imediato, a existência no mundo. Assim a filosofia deve necessariamente ser existencialista (MONDIN, 1987).

Seu humanismo existencialista propõe-se a investigar o mistério da pessoa humana e de sua liberdade, salientando que a reflexão filosófica é destinada a centrar-se e nenhuma resposta pode satisfazer adequadamente a esta questão. Somente a reflexão é capaz de descobrir que "eu não sou, estritamente falando, em alguém particular, tampouco que sou pura e simplesmente alguém em particular. Devemos por nós mesmos, descobrir como é possível ser ambos ao mesmo tempo". Ao elucidar sua situação concreta o homem aparece como segredo de sua própria vida, pois ao encontrar-se consigo mesmo, descobre-se, tem consciência de si, reconhece-se e à sua situação no mundo. Para tanto, isso somente terá cabo por intermédio do diálogo entre dois "tus"; isto é, através do outro é que o homem se descobre

[26] Gabriel-Honoré Marcel (1889-1973), filósofo e dramaturgo francês de renome internacional, nasceu em 7 de dezembro de 1889 e faleceu em 8 de outubro de 1973, em Paris.

unesp

ou se afirma como pessoa. A partir daí então, acontece a revelação a ambos, os "tus" o caminho para sua transcendência enquanto humano. Esse processo conclui pela abertura da pessoa, ou de sua consciência, à liberdade (MONDIN, 1987).

A filosofia existencialista exerce, então, uma forte influência no pensamento freireano. As noções de tempo e espaço, assim como a do caráter histórico do homem, observado a partir dos escritos de Heidegger[27], Jaspers[28]. Para o existencialismo, é no tempo e não fora dele que o homem define-se continuamente.

Para Freire era importante pensar/construir uma ação educativa que objetivasse vencer o relacionamento oposto entre teoria e *práxis*. Assim, um diagnóstico científico desse fenômeno é que pode determinar a necessidade para a educação como uma ação cultural, isto é, uma ação cultural que indicasse a libertação, se configurando num processo através do qual a consciência do opressor "vivendo" na consciência do oprimido pudesse ser extraída.

Nessa perspectiva, a educação, como uma ação cultural, está intimamente relacionada ao processo de consciência crítica e, como educação problematizadora, objetiva ser um instrumento de organização política do oprimido. Consciência crítica não significa confrontar-se com a realidade, assumindo uma falsa posição intelectual, que é 'intelectualista'. Consciência crítica não pode existir fora da *práxis*, isto é, fora do processo ação-reflexão. Não existe consciência crítica sem comprometimento histórico. Portanto, consciência crítica significa consciência histórica.

A corrente existencialista assimilou ainda uma influência da fenomenologia cuja figura principal, Husserl[29], propôs a descrição dos fenômenos tais como eles parecem ser,

---

[27] Filósofo alemão (1889-1976), que contribuiu com seu pensamento sobre o ser e a existência, de onde o nome dado à corrente filosófica de "Existencialismo".
[28] Filósofo alemão (1883-1969).
[29] Edmund Husserl, nasceu na Alemanha em 1859 e faleceu em 1938.

unesp

sem nenhum pressuposto de como eles seriam na verdade. Para o existencialismo, a fenomenologia de Husserl significou um interesse novo no fenômeno da consciência.

Reunindo as sínteses do pensamento de cada um desses filósofos pode-se listar alguns dos postulados principais dessa corrente filosófica que são: 1. A primeira é o ser humano enquanto indivíduo, e não como as teorias gerais versam sobre a definição de homem. Há uma preocupação com o sentido ou o objetivo das vidas humanas, mais que com verdades científicas ou metafísicas sobre o universo. Assim, a experiência interior ou subjetiva - e aí está a influência da fenomenologia - é considerada mais importante do que a verdade objetiva 2. O homem não foi planejado por alguém para uma ou outra finalidade, como os objetos que o próprio homem cria, mediante um projeto. O homem faz-se em sua própria existência. 3. O mundo, como é conhecido pelos homens, é irracional e absurdo, ou pelo menos está além da total compreensão pela natureza humana; nenhuma explicação final pode ser dada para o fato de ele ser da maneira de como é (MONDIN, 1987).

Outros autores que tiveram forte influência na formação do pensamento freireano no período foram Bermanos e Emanuel Mounier. Para esse conjunto, a pessoa é considerada essencialmente aberta ao diálogo, integrada em um contexto interpessoal de horizonte mais amplo e com possibilidades de se relacionar com o mistério que envolve a existência humana. Compreenderam o homem como um ser de relações, ontologicamente limitado e ao mesmo tempo aberto para o mundo, marcado pelas condições de seu ambiente particular.

Mesmo considerando a impossibilidade de conciliação com as influências expressas acima, o marxismo influi crescentemente nos escritos de Freire. Ao fazer um retrato do oprimido e ao entender a realidade enquanto *práxis,* Freire postula como caminho possível para se almejar a libertação humana, uma sociedade em que a formação humana tenha a *práxis* como elemento fundamental. Sempre que fala a respeito da criticidade, estabelece uma

relação imediata com a dialeticidade, considerando-a como algo específico da própria consciência crítica.

Nesse sentido, o aspecto a ser considerado tem a ver com a grade teórico-metodológica de caráter dialético e de orientação hegeliano-marxista que adota no exercício da leitura do mundo e da realidade. Parece inegável sua opção pela análise dialética, não apenas como instrumento analítico, mas também como perspectiva. Embora não seja um apanágio do marxismo, parece pacífica a compreensão de que tem sido principalmente desta corrente sua investida mais historicamente consistente na leitura da realidade, como produto da expressão de uma teia de relações.

Se desde Heráclito e passando por significativas contribuições em outros períodos da História, até Hegel, já eram familiares as noções básicas da Dialética, é, sobretudo a partir de Marx e Engels, que se vai tirar lição prática de princípios, tais como o da interação universal, o da unidade dialética dos contrários, o da mudança universal, o da transformação da quantidade em qualidade.

Sua reiterada referência à condição humana como um ser de relações atravessa, explicitamente ou não, o conjunto de seus escritos. Nela radica fundamentalmente seu conceito de dialogicidade. Ocorre que o exercício do diálogo supõe uma condição de igualdade entre os dialogantes. Isto se deve à proximidade de Freire com os escritos marxistas, excetuando a perspectiva apontada na *Pedagogia do oprimido,* onde abomina os sectarismos tanto de direita como de esquerda, apontando para uma dimensão historicamente situada da pessoa e de sua relação dialógica com as outras pessoas.

3.2 Paulo Freire e a filosofia da educação

Em virtude dessa presença materialista histórica e do pensamento filosófico-cristão, entre as fontes do pensamento freireano, não parece ser possível classificá-lo entre os filósofos da educação brasileira que nutriram posições filosóficas existencialistas, tal como afirma Severino (1999). Embora reconheça a diversidade de orientações filosóficas, que estão presentes no pensamento de Freire, Severino afirma que este último teria sua matriz no "existencialismo cristão" (Jaspers e Marcel), não fazendo nada mais do que uma reelaboração de diferentes vertentes, tais como: "personalismo mounierista, vitalismo orteguiano, culturalismo, sociologismo mannheimiano, nacional-desenvolvimentismo isebiano, fenomenologia e hegelianismo" (SEVERINO, 1999, p.132).

Em outra ocasião, ainda, Severino (2000, p. 303) reafirma essa influência matricial na filosofia da educação de Freire, porém, compreendendo-o dentro de um círculo hermenêutico mais amplo, que postula de eticidade formativa e a educação como construção do sujeito, relativizando assim a interpretação anterior e reconhecendo as outras fontes teóricas que envolvem o pensamento desse filósofo da educação brasileira. Nesse sentido, parece equivocar-se em relação àquela primeira classificação, conforme demonstramos aqui, esse autor parece acertar ao considerar a filosofia da educação de Freire no âmbito desse círculo hermenêutico mais amplo. Isso porque esse círculo basear-se-ia numa perspectiva filosófica que procuraria articular a interioridade com a exterioridade, através de uma educação que compreende o sujeito como um agente mediador que vai se constituindo na sua relação entre si mesmo e o mundo que o envolve, tornando seu pensamento autônomo e sua condição emancipada. Embora afirme que dentro desse círculo, o ético predomina sobre o político - o que, como vimos, não se aplica ao pensamento e à ação empreendida por Freire -,

unesp

a interpretação desse importante pesquisador do campo permite compreender a filosofia da educação de Freire como estreitamente associada à uma metanarrativa do sujeito e, portanto, à modernidade.

De fato, vários dos pressupostos filosóficos da teoria pedagógica de Freire estão associados à filosofia do sujeito e aos preceitos da modernidade, especialmente nas obras aqui analisadas. Contudo, Peters (2000) percebe tendências pós-modernas no trabalho de Freire: sua ênfase na textualidade; na crítica à subjetividade e no seu entendimento da opressão e o exercício do poder.

Com o intuito de defender essa tese, ele argumenta que, no final de seus dias, Freire ocupou-se de uma retomada das idéias humanistas e marxistas dos primeiros tempos e assim o fez com inspiração pós-moderna. Autores e estudiosos do pensamento freireano, ainda segundo ele, concordariam com esta linha de análise, principalmente na questão da alfabetização crítica e da conscientização, que ligada à idéia de *práxis*, são sensíveis às críticas recentes em torno do pensamento universalista e do sujeito centrado na razão. Isso porque, para ele, a obra de Freire teria passado por três fases: a primeira, de cunho liberal, sendo orientado por interesses da teologia da libertação; a segunda reconhecida pelo marxismo/neomarxismo, imbuído de humanismo da fenomenologia e existencialismo e, talvez, uma fase pós-moderna, reconhecendo um pós-modernismo social crítico que o ajudava a reescrever aspectos de seu trabalho. Para o autor acima descrito não há um Freire essencial, mas uma gama de posições e argumentos, dando características de uma postura pós-moderna na subjetividade do autor.

Essa interpretação talvez encontre respaldo na própria obra de Freire, especialmente no livro *Pedagogia da esperança* (1994). Nele, Freire fornece uma releitura de seu primeiro trabalho. Refutou o pós-modernismo neoliberal e optou [novamente] pela pós-modernidade progressista. Argumentou contra o sectarismo de esquerda e o fatalismo da

unesp

direita. Busca limpar especialmente o marxismo [acadêmico] de sua falta de intolerância para com a diversidade e diferença, com menos e menos certezas. Seu ataque principal, nesse livro, é o neoliberalismo, como sobrevivência da ideologia moderna ou metanarrativa, que compartilha com um marxismo clássico e humanista – visão unitária, como um homem da economia, produto neoliberal e outro como homem da razão, agente da história. Freire refaz seu amor pela leitura e escrita – letramento, que supõe um permanente compromisso com as questões de justiça social, pela democracia participativa e uma alfabetização e uma pedagogia crítica.

Contudo, antes de basear-se nessa interpretação e considerando o percurso esboçado até o presente momento, neste trabalho, prefere-se compreender o pensamento de Freire como o de um filósofo da educação brasileira que procurou, nos diferentes momentos históricos, perceber como as teorias produzidas, por filósofos, sociólogos, psicólogos e educadores, poderiam estar contribuindo para uma análise dos problemas delimitados por ele, sem entrar na polêmica antes enunciada. Levando em conta que tais teorias não foram absorvidas no sentido de dar respostas "exatas" a tais problemas, mas no sentido de contribuir para que esses fossem compreendidos e, assim, possíveis de serem tomados e retomados. Freire caracteriza-se pela dimensão eclética quando absorve diferentes fontes, o que lhe dá possibilidades de trânsito nas mesmas, como já fora salientado anteriormente. Isso o qualifica como um teórico que não se compromete com um sistema rígido do pensar, absorvendo as verdades impregnadas pelo mesmo ou as possíveis verdades. Nem por isso deixa de ser coerente com o propósito que se põe: refletir sobre a educação e seus múltiplos determinantes.

Das fontes iniciais ao seu último trabalho, pode-se ver um Freire inovador, que não tem receios de ir e vir, mesmo que se faça necessário retomar uma determinada temática ou mesmo um conceito. Exemplo disso aparece em *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido* (1992), onde ele retoma a *Pedagogia do oprimido*



(1968) no sentido de responder às críticas recebidas, aprofundar alguns temas ali apontados e também mostrar a atualidade de seu pensamento. Assim permite-se dialogar com seus escritos e também com as fontes que apropria, expressando a dimensão da alteridade em seu pensamento, que consiste em ir retomando seu pensamento, observando senão o resultado da ação-reflexão, como proposição matricial. Assim, ao passo que vai escrevendo, vai, pela dimensão da *práxis,* incorporando e revendo os conceitos e práticas anunciadas.

Deste ponto de vista e considerando que o objetivo desta pesquisa é tratar Freire como filósofo da educação, preferiu-se tratar a sua filosofia da educação não pela polêmica acerca do seu modernismo ou pós-modernismo, que parece capaz de manter vivo o seu pensamento e redimensioná-lo, mas pelos fatores que até podem concorrer para a referida polêmica, desde que se tenha consciência de que ela não foi levada a cabo em suas obras e de que, talvez, estas possam contribuir sobre outros aspectos para o debate filosófico educacional, em curso no Brasil. Nesse sentido, ao invés de privilegiar a redescrição de um Freire como um filósofo da educação que fica entre os supostos da filosofia moderna ou os da pós-moderna, privilegiar-se-á a seguir alguns temas imanentes ao seu pensamento filosófico educacional que podem concorrer para atualizá-lo.

3.3. Uma redescrição de Paulo Freire enquanto filósofo da educação brasileira

A Filosofia da Educação no Brasil tem percorrido um caminho que vai desde sua compreensão enquanto disciplina curricular[30], que serviu e continua, em muitos

[30] Está presente nos cursos de formação de professores em nível médio, antigo Normal e Magistério do 2º grau, Graduação em Pedagogia, Normal Superior e também nos Programas de Pós-graduação em Educação Lato e Stricto Sensu. Por vezes outros cursos de Licenciatura, que visam a formação de professores incorporam em seus currículos esta disciplina.

unesp

casos, a servir como aquela que ao lado da história da educação, psicologia da educação, sociologia da educação, entre outras, dá os fundamentos para a educação ao futuro professor ou pedagogo até a compreensão que se aproxima das reflexões que a tratam como uma área do saber da Filosofia. Em que pese a tradição histórica pela qual a Filosofia da Educação, e mesmo a disciplina Filosofia da Educação, tem sido concebida, as discussões recentes apontam para um ou mais entendimento. Segundo Pagni (2003),

> O debate atual acerca da Filosofia da Educação, no Brasil, tem se restringido nos últimos anos as discussões sobre a sua natureza e o seu ensino no sentido de definir contornos mais definidos para esta disciplina ou de ampliar as margens com a Filosofia Contemporânea. Nesse debate se admite a historicidade do filosofar sobre/e ou na educação, porém poucos estudos têm sido desenvolvidos sobre os discursos filosóficos que as envolvem e as práticas (não apenas reflexiva) que produzem, ao longo de sua história, tornando um pouco mais consciente o seu devir, os limites e as possibilidades que a compreendem, na atualidade e na realidade cultural e educacional brasileira.

Esse autor tem procurado centrar suas pesquisas e orientações levando em conta os textos produzidos por autores brasileiros como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Paulo Freire, entre outros, cujas produções teóricas tiveram relevância no cenário educativo brasileira com objetivo de:

> [...] compreender os problemas educacionais que emergem da realidade cultural e do debate educacional brasileiro, as fontes apropriadas da Filosofia Contemporânea e os conceitos recriados a partir dela, pelos filósofos da educação e educadores, a fim de elaborá-los e de propor um outro sentido para as teorias pedagógicas e a prática educacional da época ou, então, para legitimá-las por meio do discurso expresso em suas obras (PAGNI, 2003).

Em que pese toda uma trama tecida ao longo da história da educação brasileira, no que diz respeito à filosofia da educação, tratando-a enquanto disciplina curricular, tratar Freire como Filósofo da Educação significa compreender a filosofia da educação nos termos descritos por Pagni.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

> Reconstituir o plano em que emergem esses problemas, essas fontes apropriadas e esses conceitos recriados na pratica do filosofar, que envolve esses discursos e que é envolvida por ela, é o meio encontrado para compreender o seu devir em nosso país. Os diferentes enunciados e as diversas perspectivas em jogo, que se problematizam umas as outras e que se produzem no sentido de instaurar um debate que, por vezes, transcende ao plano reconstruído, proporcionam não apenas um exercício de problematização desses discursos filosóficos sobre a educação e as práticas do filosofar que instauram, como também de reatualização, levando em conta os problemas de nossa época outras fontes apropriadas e outros conceitos recriados que se confrontam com os primeiros e os redescrevem, como o propósito de rediscutir a sua atualidade, o seu significado atual para compreender os limites da atividade educativa na contemporaneidade e produzir uma experiência do pensar que os sugere, parcial ou integralmente (PAGNI, 2003).

Freire pode ser compreendido como um filósofo da educação na medida em que parece ter pretendido fazer filosofia da educação não de modo a obedecer a um cânone estabelecido por alguma doutrina filosófica ou pedagógica, mas justamente alguém que procurou, à luz de diferentes correntes do pensamento ocidental (filosofia) recriar conceitos e práticas em torno do ato educativo e do próprio pensamento educacional tendo a realidade como pano de fundo e o homem no centro do processo de ensino-aprendizagem.

No momento em que a educação tinha por princípio toda uma forma de organização que privilegiava a centralidade no professor e no conhecimento que ele, por ser professor, possuía, Freire inova ao propor uma prática educativa que observa o conhecimento também do aluno. Critica a educação bancária e cria a educação problematizadora ou libertadora, como já fora explorado anteriormente.

Ao tomar como base fontes filosóficas de diferentes autores, na problematização da realidade vivida e também na forma como recria, a partir dessas fontes, uma concepção de educação e de imediato realizando uma ação educativa com o propósito de validar tal conjunto de saberes, Freire vai adquirindo um modo próprio de pensar a educação e resolver os problemas que vai encontrando.



Para dar conta da tarefa de tratar Freire como filósofo da educação foram selecionadas algumas categorias subjacentes ao seu pensamento que remetem não apenas a uma reflexão sobre o fenômeno educativo, como também a conceitos recriados por ele a partir das fontes anteriormente expressas e uma teorização que incide sobre a atividade educativa que ainda pode ser atual.

3.4 Da experiência ao Diálogo: o processo de humanização por excelência

Como já fora apontado no capítulo II, a teoria da ação dialógica, seja na escola, como em outros espaços, busca romper com os esquemas verticais na relação de aprendizagem entre as pessoas. Para Freire (2000b), é pelo diálogo que as pessoas têm estabelecido o direito de pronunciar o mundo. Sua pedagogia não pode ser entendida como uma crítica à educação que entende como bancária, mas como uma prática que envolve a dimensão ética entre os seres humanos:

> É neste sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos. É preciso deixar claro que a transgressão da eticidade jamais pode ser vista ou entendida como virtude, mas como ruptura da decência. O que quero dizer é o seguinte: que alguém se torne machista, racista, classista, sei lá o quê, mas se assuma como transgressor da natureza humana. Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber (FREIRE, 1996, p. 67).

unesp

Nesse sentido, a palavra, o diálogo, a ação devem converter-ser numa ação conscientizadora, evitando o ativismo e o engodo populista de quem quer propor "uma libertação para" e não uma que parta dos oprimidos.

O dado pronto, acabado, [por exemplo, o ser humano considerado definitivamente educado], segundo essa proposta, não existe. Cada homem, junto com outros homens, pode, a cada tempo, em cada espaço, aprender e reaprender os significados das coisas, dos fenômenos etc. Portanto a existência do diálogo é fundamental nesse processo.

O diálogo requer uma horizontalidade no modo como se estabelecem as relações entre as pessoas num processo educativo. Para ele, as relações homem-homem, homem-mulher, mulher-mulher não podem ser pensadas nem realizadas a partir de dissociações, exclusões etc.

Assim a educação é compreendida como prática da liberdade, fruto da ação e reflexão, transformando-se numa práxis. Por meio da palavra, da comunicação, desprovida de verbalismos, mas provida de significados, o homem faz-se, comunica-se, cria, liberta-se. Portanto não pode ser expressão ou mesmo privilégios de um grupo, estar centralizada nas mãos de um poder que a usa para dominar. Não pode ser verdadeira se estiver sozinha. Deve ser de todos, comum a todos. Enfatiza:

> O diálogo é esse encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto na relação eu-tu.
> Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados desse direito. É preciso primeiro que, os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que esse assalto desumano continue. (FREIRE, 2000b, p. 78-79)

A questão do diálogo torna-se central na proposição que Freire dá à questão levantada por ele: a humanização do homem e da mulher. Propõe o resgate da credulidade no ser humano, na sua capacidade de intervir, porque é crítico, aberto ao diálogo, pode expressar

unesp

o pensar verdadeiro. Um pensar que toma a realidade como um conjunto de fatores que, por sua vez, realiza-se no processo e, como escreve: "'banha-se' permanentemente de temporalidade cujos riscos não teme." (FREIRE, 2000b, p. 82)

Como ninguém é educado por si mesmo, mas em conjunto, o saber é valorizado. Um saber que parte de todos, advém de todos, tanto alunos como professores, educandos como educadores. Educam-se juntos. Nessa perspectiva de superação da educação bancária, Paulo enfatiza o caráter humanizador de sua proposta. Promover a humanização tem tornado-se um elemento imprescindível na sua constante busca e luta por uma sociedade diferente. Por isso libertadora. Para ele:

> Os homens [...], ao terem a consciência de sua atividade e do mundo em que estão, ao atuarem em função de finalidades que propõem e se propõem, ao terem ponto de decisão de sua busca em si e em suas relações com o mundo, e com os outros, ao impregnarem o mundo de sua presença criadora através da transformação que realizam nele, na medida em que dele podem separar-se e, separando-se, podem com ele ficar, os homens ao contrário do animal, não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica. (FREIRE, 2000b, p. 89)

Dessa forma, ao levantar questões referentes ao processo de humanização, discutindo a formação do homem Freire incorpora ao cenário nacional uma situação, que por si só, já é problemática para a estrutura social vigente: a humanização do homem simples, campesino, analfabeto etc. Ele procura e preocupa-se em trazer para o âmbito do debate educacional o homem real, concreto e pensar uma formação que lhe permita ser, em um trocadilho de palavras, homem, humanizar-se, participar ativamente de seu processo de constituição enquanto ser humano. Por conta disso, "abre fogo" diante das elites privilegiadas da sociedade, que, segundo ele, é a responsável por uma educação que não leva em conta os itens acima. Entende que não se trata de satisfazer os interesses dessa ou daquela classe social, mas que todos, homens e mulheres, necessitam humanizar-se.

unesp

Ao resgatar a discussão sobre o homem e sua humanização, na perspectiva da manifestação histórica desse mesmo homem, Freire busca responder "aos gritos dos oprimidos". Talvez não se permitindo apenas em ser seu porta-voz. Isso nem caberia dentro de sua linha de pensamento e conduta. Mas sim propor uma educação que pudesse dar conta desse clamor. Por isso a educação como prática da liberdade.

Ao se incomodar com condição de não-homem, quis que todos os homens também se incomodassem. Partindo dos oprimidos, para chegar aos opressores, promovendo a realização de um novo humanismo. Humanismo liberto das estruturas de poder e dominação. Vale ressaltar que não se trata dos oprimidos alcançarem a condição do homem ideal burguês, e também do opressor ser "justiçado" pela postura adotada até então. Pensa um mundo novo, transformado, pela própria condição histórica do homem em ser... ser mais.

Partindo dessa inquietação, pensa e propõe uma educação que formasse um novo homem, criticando veementemente a educação, considerada por ele, bancária. Por ser expressão da classe dominante, tal processo apenas forma o homem para valores e ideais subjacentes ao perfil requerido pela elite, pela burguesia. Assim, formava o homem burguês e os outros homens apenas com "vontade" e "desejo" de serem burgueses, de pertencerem à classe dominante.

A mudança radical propõe uma concepção de educação que permita ao homem liberta-se de sua condição de oprimido e também de uma situação de hospedeiro do mundo opressor, onde a característica principal é o ato cognoscente que mediatiza, a partir do diálogo, os homens entre si. Uma educação que seja compreendida como finita, mas permanente. O diálogo entre os homens constitui-se na essência da democracia, a aceitação das mudanças, a participação coletiva na construção da vida coletiva, a discussão, reflexão e aprofundamento dos problemas que afetam essa coletividade.



Nessa relação, inovadora para a época, o diálogo adquire uma centralidade imprescindível: supõe troca, não imposição; pergunta e inquietação, não a palavra de uma só expressão ou significado; o ato cognoscente é fator de mediação, não dado pronto, acabado, sem sentido. Como seres inacabados e inconclusos, numa realidade também inacabada e inconclusa, Freire vê os homens tornando-se humanos, fazendo história, vivendo, abandonado a condição de coisa e sendo um "ser mais".

3.5 Dominação e Libertação

O discurso filosófico-educacional de Freire proporcionou bases para uma concepção de educação que recebeu dele o nome de libertadora. A reflexão teórica que faz de sua prática educativa tem um aprimoramento significativo que o torna referência nos meios sociais e políticos, principalmente no meio acadêmico latino-americano, estendendo-se ao mundo de um modo geral. Nos primeiros livros[31], estão as linhas mestras da educação que o autor pensa e propõe como alternativa ao modelo então estabelecido pela ordem vigente. À sua época, pareceu dar conta de comunicar a necessidade de uma concepção educativa que fosse diferente na forma e no conteúdo, capaz então de lançar uma reflexão acerca da realidade própria de cada homem e de cada mulher, postulando ao fenômeno educativo consubstancial potencialidade de elaborar uma nova cultura, pautada nos princípios da liberdade, autonomia do sujeito, ética etc. Tal postulado vai rechaçar teoria e prática comuns na forma como o ensino era levado às pessoas de um modo geral. Freire insiste numa prática educativa que seja suficiente para formar a consciência crítica das pessoas e, dessa forma,

---

[31] *Educação como prática da liberdade* (1967), *Pedagogia do oprimido* (1968) e *Extensão ou comunicação* (1971).

unesp

permitir que elas compreendam-se enquanto sujeitos de transformação da sociedade em que vivem.

Por outro lado, Freire incorpora, em uma síntese epistemológica, diferentes fontes teóricas, que vão desde os autores cristãos até o marxismo, passando pelo existencialismo e pelo personalismo. Dessa forma, a concepção libertadora polemizava com as visões de educação que vigoravam, denunciando a distância social entre oprimidos e opressores. O diálogo dá ao homem e à mulher condições para o exercício do ato de ser humano, derrocando a idéia do ser coisa. Entende que o ser humano constitui-se enquanto ser que se compreende engajado num constante busca pela transformação social e que este processo teria necessariamente que passar pela educação, pela educação libertadora.

Para ele a educação seria um projeto contínuo, configurando-se numa ação permanente, uma vez que concebe o ser humano como inconcluso, como inacabado. Por ter essa característica de busca permanente pelo saber, concebe a pessoa, por essência, aberta à aprendizagem.

Quando fala em educação, em pedagogia, não está remetendo-se, de modo circunscrito, à escola ou à sala de aula. Sua preocupação está direcionada também ao contexto histórico, que, para ele, adquire uma importância extrema, pois as práticas educativas construídas nele e a partir dele, podem revelar um ambiente de opressão e marginalização, como foi denunciado por ele desde os primeiros escritos até os mais atuais.

A partir do contexto histórico, Freire valoriza a pessoa como sujeito aprendente, que requer paixões: paixão pelo aprender; paixão pela liberdade; paixão pela autonomia. Estas são possíveis de serem conquistadas, incorporadas compreendendo o significado do diálogo no processo educativo que é capaz de subverter conceito e prática da educação bancária.

unesp

Parte do princípio de que o significado de um signo não está dado pelo próprio código, mas que tal significado só é construído em um processo de significação em que devem participar educador e educando, como aqueles que constroem o significado. Isso só é possível em uma ação dialógica. Diz ele:

> [...] enquanto a significação não for compreensível para um dos sujeitos, não é possível a compreensão do significado a qual um deles já chegou e, que, não obstante, não foi apreendido pelo outro na expressão do primeiro.
> Vê-se assim que a busca do conhecimento que se reduz à pura relação sujeito cognoscente-objeto cognoscível, rompendo a "estrutura dialógica" do conhecimento, está equivocada, por maior que seja sua tradição.
> Equivocada também está a concepção segundo a qual o quefazer educativo é um ato de transmissão ou de extensão sistemática de um saber.
> A educação, pelo contrário, em lugar de ser transferência de saber – que se torna quase "morto" –, é situação gnosiológica em seu sentido mais amplo.
> Por isto é que a tarefa do educador não é a de quem se põe como sujeito cognoscente diante de um objeto cognoscível para, depois de conhecê-lo, falar dele discursivamente a seus educandos, cujo papel seria o de arquivadores de seus *comunicados* (FREIRE, 2001a, p. 68-69).

A busca pela compreensão dos significados das palavras foi a matiz do Método Paulo Freire de alfabetização de adultos. Pelo ato do conhecimento, enquanto sujeito que conhece, de fato, é que a pessoa poderá transformar o mundo e a si mesma, podendo recriar a cultura, uma vez que pela aquisição da consciência crítica ela será capaz de compreender o mundo – captá-lo – para assim o transformar.

3.6 Conscientização

Freire concebe a educação como reflexão sobre a realidade existencial. Articular com essa realidade, nas causas mais profundas dos acontecimentos vividos, é o grande desafio que se impõe a quem quer pensar sobre o fenômeno educativo nesses

princípios, procurando sempre os fatos particulares na globalidade das ocorrências de situação. Aprendizagem da leitura e da escrita equivale a uma releitura do mundo, a partir da realidade própria de cada ser, a partir de uma visão de mundo onde a transformação dar-se-ia em diferentes direções.

A Conscientização, por vias de uma educação libertadora, é para Freire uma conquista. Atribui importância ao momento pedagógico, todavia com meios diferentes, como *práxis* social, como construção de um mundo refletido com o povo. Assim o diálogo é o elemento chave que conduz a conscientização, porque:

a) É horizontalidade, igualdade em que todos procuram pensar e agir criticamente;

b) Parte da linguagem comum que exprime o pensamento que é sempre um pensar a partir de uma realidade concreta. A linguagem comum é captada no próprio meio onde vai ser executada a sua ação pedagógica;

c) Funda-se no amor que busca a síntese das reflexões e das ações de elite *versus* povo e não a conquista, a dominação de um pelo outro;

d) Exige humildade, colocando-se numa relação horizontal para aprender e ensinar, porque percebe que todos os sujeitos do diálogo sabem e ignoram sempre, sem nunca chegar ao saber absoluto, como jamais se encontram em absoluta ignorância;

e) Traduz a fé na historicidade de todos os homens como construtores do mundo;

f) Implica na esperança de que nesse encontro pedagógico sejam vislumbrados meios de tornar a amanhã melhor para todos e,

g) Supõe paciência para amadurecer com o povo, de modo que a reflexão e ação sejam realmente sínteses elaboradas pelo povo.

unesp

Mas o que significa agir conscientemente para Freire? Significa compreender que é "a *práxis* humana, a unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo." (FREIRE, 1980, p.26) O fato de a pessoa entender que está nesse estágio ainda não garante, segundo Freire a conscientização. Para ele, a

> [...] tomada de consciência não é ainda a conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea da 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.
> A conscientização é, nesse sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se "des-vela" a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em "estar frente a realidade" assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da "práxis", ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta ação dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou transformar o mundo que caracteriza os homens (FREIRE, 1980, p. 26).

Ao propor uma educação que leve o homem brasileiro à consciência de seu mundo, Freire parte dos déficits quantitativos e qualitativos da educação brasileira e propõe uma educação para a tomada de consciência. Concebe o homem como um ser de relações com o mundo e não simplesmente um ser que está no mundo. Cria e recria. Insere-se na realidade. Faz cultura. Recusa a ignorância absoluta, como também a sabedoria absoluta.

Incorporando Álvaro Vieira. Pinto ele distingue:

> A consciência crítica é a "representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais". "A consciência ingênua: (pelo contrário) se crê superior aos fatos, dominando-os de fora e, por isso, se julga livre para entendê-los conforme melhor lhe agradar". À consciência mágica, por outro lado, não chega a acreditar-se "superior aos fatos, dominando-os de fora, nem "se julga livre para entendê-los como melhor lhe agradar". Simplesmente os capta, emprestando-lhes um poder superior, que a domina de fora e a que tem, por isso mesmo, de submeter-se com docilidade. É próprio desta consciência o fatalismo, que leva ao cruzamento dos braços, à impossibilidade de fazer algo diante do poder dos fatos (FREIRE, 2000a, p. 113).

unesp

Acredita que a educação para a consciência crítica promove a integração do homem a sua realidade, não simplesmente sua adaptação. Entretanto não restam dúvidas que sua concepção foi sendo construída a partir da herança humanista presente na Modernidade e, mesmo sabendo que tal esclarecimento não possibilitou ao ser humano e à sociedade enquanto tal uma condição de superação frente aos dilemas que se pretendia resolver. Ao longo de três séculos, o que se pode concluir é que, mesmo com o advento e o instrumental da técnica e da ciência, a humanidade não conseguiu eliminar a situação opressora, nas dimensões social, econômica e mesmo intelectual que a caracterizavam e continuam caracterizando. Não se trata de abdicar das contribuições dadas pela Modernidade na organização dos povos, mas ressaltar a condição humana denunciada por Freire em sua obra.

Seu propósito maior fora permitir que a pessoa e por ela mesma fosse reinserida na plenitude do vir-a-ser. A possibilidade de realocar o homem no seu mundo, a partir de uma prática educativa que fosse libertadora. Assim tanto liberdade como autonomia parecem ser fundamentais nesse processo.

A liberdade não significa doação. É uma conquista do ser humano na luta para ser mais que "coisa". Isto não se opera mecanicamente, uma vez que, pela condição cultural em que se encontra, ingenuamente, a pessoa hospeda em si a condição de oprimida, isto é, já se entende como tal e assim, continuam a se deixar oprimir.

A superação se dá pela conscientização, segundo ele. Pela incorporação de um pensar crítico sobre a realidade, decodificando-a e se relacionado nas condições de horizontalidade, afirmadas anteriormente, é que é possível lutar pela transformação. A decodificação da realidade, por parte da pessoa e das pessoas é que leva à tomada de consciência, para que no plano da ação, se busque o agir livre. Para gozar a liberdade, este processo necessita ser encampado, pois do contrário a situação de opressão impede o exercício da liberdade, que precisa ser estendida a todos, sem distinção.

unesp

3.7 O sentido do humano em Paulo Freire: a defesa da vida

Freire confessou ser um judeu-cristão. Mesmo afastando-se da Igreja Católica por causa da distância entre o compromisso exigido pela vida e o compromisso pregado pelos padres (fato que não compreendeu inicialmente), jamais se afastou de Deus. O propósito freireano também pode ser observado considerando os imperativos fundamentais da revelação bíblica, lutando para que todos, homens e mulheres, oprimidos principalmente, consigam dizer sua palavra: uma palavra que seja a revelação do rosto de Deus, na medida em que desvela e desmascara os mitos escravizantes da sociedade opressora. Afirma ele:

> O cristianismo é, para mim, uma doutrina maravilhosa. Embora digam que sou um líder comunista [...], eu nunca tive a intenção de deixar de ser, de "estar sendo", católico [porque não apenas sou católico, mas estou sendo-o todos os dias: a condição de ser é "estar sendo"]. Não senti até hoje, qualquer necessidade de abandonar a Igreja ou de deixar minhas convicções cristãs para dizer o que estou dizendo, ou para ir para o cárcere ou para o exílio. Apenas assumo apaixonadamente, corporalmente, fisicamente, como todo meu ser, uma postura cristã porque esta me parece, como dizem os chilenos, plenamente revolucionária, plenamente humanista, plenamente libertadora e, por isso mesmo, comprometida, utópica. E esta deve ser, a meu ver, nossa posição: a posição da Igreja que não se esquece de que, por sua própria origem, é chamada a morrer tremendo de frio. Isto é uma utopia, é uma denúncia do compromisso histórico que expressa coragem no amor (FREIRE, 1970, p.43).

Tomando como ponto de partida o recorte acima, percebe-se que a questão religiosa acompanha Freire desde os primeiros momentos de sua formação intelectual. O humanismo cristão está presente através de autores como Alceu Amoroso Lima, Jacques Maritain, Emanuel Mornier. Numa perspectiva cronológica, as orientações cristãs religiosas pelas quais Freire transita, tem como marca indelével a reação à visão de mundo que minimiza o potencial do ser humano, transformando-o em "coisa" frente as entidades superiores, especialmente o Estado. Neste universo, a pessoa perde a sua própria consciência.

unesp

Ao orientar-se pelo humanismo cristão, Freire busca reorientar a ação humana com vistas à retomada de sua condição de protagonista da história. Encaminha-se para afirmação de que o ser definitivo não existe, pois ele é existência, e, portanto é no tempo e não fora dele que a pessoa define-se como um ser sendo. Isso se entende como um humanismo que ressoa em toda a obra de Freire: o valor do homem e sua busca pela libertação. Assim, Freire, consciente da realidade concreta na qual vive o ser humano chega ate Marx. Segundo ele,

> Quando pela primeira vez fui me encontrar com camponeses e camponesas, trabalhadores e trabalhadoras das favelas de Recife, para ensina-los e aprender com eles, tenho que confessar que o fiz empurrado pela minha fé cristã.
> Achava que tinha que fazer alguma coisa e o que ocorreu é que quanto mais eu ia até as áreas faveladas, quanto mais eu falava com o povo, mais eu aprendia com eles. Fiquei convencido de que o povo estava me enviando a Marx. As pessoas nunca me disseram: "Paulo, por favor, por que você não lê Marx?" Não. As pessoas nunca me disseram isso, mas sua realidade me dizia isso. A miséria da realidade. A opressão terrível, a exploração. Até a posição religiosa mágica das pessoas, entendendo a miséria como um tipo de teste que Deus lhes impunha para saber se continuavam a ser bons filhos – até isso me enviava a Marx. Isso é, eu tive que ir correndo a Marx. Daí eu comecei a ler Marx e a ler sobre Marx e quanto mais o fazia mais me convencia de que nos realmente teríamos que mudar as estruturas da realidade, que deveríamos nos comprometer-nos totalmente como o processo global de transformação. Mas o que é interessante em meu caso – que não é o caso de todas as pessoas com um contexto semelhante ao meu – minhas "reuniões" com Marx nunca me sugeriram que parasse de ter reuniões com Cristo. Eu nunca disse a Marx: "Olha Marx, realmente, Cristo era uma criança. Cristo era ingênuo". Por outro lado, também nunca disse a Cristo: "Olha, Marx foi um homem materialista e terrível". Sempre falei de ambos de uma maneira carinhosa (FREIRE; HORTON, 2003, p.227).

No período do exílio, Freire entra em contato coma realidade mais dura dos poderes políticos de castração na América Latina, percebendo aí a importância das ferramentas de análise presentes no pensamento de Marx justamente ao fazer uma análise das relações econômicas e dos modos de produção do sistema capitalista. Percebe então a importância do instrumental marxista para o seu trabalho. Tal encontro reiterou o sentido da filosofia da *práxis*. Nela, a relação oprimido/opressor tornam-se relações caracterizadas pela observância da dimensão humana, excluindo-se formas de opressão de uns para com outros.

unesp

Assim, partindo dessa visão de homem, percorre a busca de "um homem novo" e liberto das condições em que se encontra. Sua cosmovisão religiosa está embasada nos imperativos evangélicos: esperança, amor, denúncia/anúncio (profetismo), utopia e libertação.

Freire foi influenciado pelo cristianismo, na forte cultura do nordeste brasileiro e posteriormente na experiência chilena do exílio. A tarefa que cabe ao homem e à mulher é a de criar e recriar o mundo só é possível na visão cristã do Deus criador, que se fez limitado pelo ato de amor à pessoa, dando a ela a tarefa da recriação do mundo. Criando e recriando a vida, homens e mulheres são chamados ao compromisso da libertação das esferas de opressão que os circunda, tendo como meio para a concretude desse ideal a educação, como prática da liberdade e o compromisso político. O amor ao próximo e à vida não pode ser entendido sem essa coragem de se comprometer com mundo e com os fracos, "sem medo de amar" e de ser livre.

A partir dos temas tratados neste capítulo, pode-se entender o discurso filosófico-educacional de Freire. Partindo da realidade histórica da pessoa, promoveu uma reflexão, apoiado em diferentes correntes do pensamento filosófico, embora tenha outras fontes, como a psicologia, a sociologia e a literatura brasileira (que não foram objeto de análise desta pesquisa), que promovesse a libertação do homem e da mulher de sua condição de oprimido/oprimida. Este processo foi alimentado pela diversidade cultural em que seu pensamento fora produzido, com os diferentes instrumentos com os quais lidou para o trato da educação. Freire reconheceu a opressão, sem desprezar a cultura popular, presente na história das pessoas, as limitações da idéia de liberdade com seus anseios e indicou sua superação: uma prática educativa que promovesse o engajamento social e político de homens e mulheres.

unesp

Então, um professor disse: "Fala-nos do Ensino". E ele disse:

"Nenhum homem poderá revelar-nos nada senão o que já está meio adormecido na aurora de vosso entendimento".

O mestre que caminha à sombra da escola, rodeado de discípulos, não dá da sua sabedoria, mas sim de sua convicção e de sua ternura.

Se ele for verdadeiramente sábio, não convidará a entrar na mansão de seu saber, mas antes vos conduzirá ao limiar da própria mente.

O astrônomo poderá falar-vos de sua compreensão do espaço, mas não vos poderá dar sua compreensão.

O músico poderá cantar para vós o ritmo que existe em todo o universo, mas não vos poderá dar o ouvido que capta a melodia, nem a voz que a repete.

E o versado na ciência dos números poderá falar-vos do mundo dos pesos e das medidas, mas não empresta suas asas ao outro homem.

E assim como cada um de vós se mantém só no conhecimento do que é Grande e Nobre, assim cada um de vós deve ter sua própria compreensão de Grandeza e sua própria interpretação das coisas que existem na terra.

Khalil Gibran Gibran



BUSCANDO UMA CONCLUSÃO QUE SE REFORMULA A TODO O MOMENTO:

A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO DE PAULO FREIRE - A ARTE DE EDUCAR

Freire tem sido não só citado como um filósofo da educação, como também parece ter respondido a uma demanda própria à profissionalização da filosofia da educação, qual seja, a de apresentar uma reflexão teórica original sobre os problemas da ação educativa, sem deixar de propor uma saída prática a esses problemas, com forte vinculação a um projeto político. Assim, seu pensamento tem ensinado um outro modo de comunicação com os educadores o que pode configurar um estilo próprio de fazer filosofia da educação, que tem sido retomado por autores como Giroux (1997, p. 145-156) nos últimos anos, ao ponto, inclusive, de reconstruir a pedagogia de Freire pelo que ela possui de filosófico educacional ou de atual no debate filosófico e educacional contemporâneo.

Ao propor uma educação que possui no seu germe a prática da liberdade, Freire buscou a exaltação da condição do homem e da mulher como seres humanos, como pessoas, resgatando a sua dignidade e amor pela vida. Esse ser humano faz-se humano a partir das relações que estabelece no conjunto dos elementos que o circunda, transcendendo a idéia de "ser coisa" ou mesmo "ser objeto" em uma dada sociedade.

A pessoa, como ser de relações, traz em si a vocação ontológica do humano, o existir. Tal existir é um ato inconcluso e inacabado e, mesmo guardando sua dimensão cósmica, não cai da estratosfera. Tem sua raiz na terra e, ao sentir-se enraizado em uma determinada região, com um universo cultural, sente-se identificado, todavia sem deixar de manter-se aberto a outros universos culturais e outras terras, outros valores enfim. Este é o humano de Freire.

unesp

As leituras e análises realizadas para esta pesquisa puderam demonstrar, talvez, o óbvio: a opção de Freire pelo humano e contra suas formas de opressão e de exclusão. Seu pensamento sempre foi um compromisso com a vida e com a pessoa, em favor da justiça e da libertação. Se em primeiro momento referiu-se ao oprimido e ao opressor, hoje se refere aos excluídos em todos os sentidos, as minorias étnicas, às questões de gênero, enfim.

Freire é um apaixonado pela vida e pela história, em um contexto de manifestações que se posicionavam contra a valorização e respeito às pessoas, justamente por conta de uma ordem social e política que assolava o ambiente vivido. Sua revolta vira-se ao mundo globalizado e sua ideologia fatalista, que continua produzindo a miséria, a desigualdade, a separação.

Talvez seja importante retomar o Freire de 1950 e 1960 para aprender com ele a olhar o mundo com sensibilidade, mas também com indignação e entender a dramaticidade das interrogações de nosso tempo. Mais que nunca, a postura da vigilância crítica aliada à capacidade de indignar-se diante das injustiças são fatores que chamam a um compromisso com a defesa pela pessoa, não importando aqui quem seja essa pessoa, para Freire é pessoa, é gente, é vida.

Nesse sentido pode-se dizer que Freire sempre foi atual e mesmo necessário a qualquer prática, inclusive a educativa, de caráter humanista libertador. A educação tem por missão também recuperar a humanidade roubada e lutar em favor da libertação das pessoas e de sua própria dignidade. A educação concebida por Freire, que sendo prática da liberdade, transforma-se em conscientização, em *práxis*, em coerência entre discurso e prática, em luta permanente; representa a esperança em um projeto coletivo de libertação.

A consciência da ordem econômica atual que desumaniza, exige da pessoa o compromisso da denúncia e do anúncio do que ainda não existe, mas está por ser construído,

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

considerando que, para alguns milhões de pessoas, o conceito de vida ainda é limitado e tolhido em sua essência. Ao denunciar, a pessoa qualifica-se como portadora de utopias. A pedagogia de Freire é perpassada por utopias[33], pela força das utopias. Para ele, não há autêntica educação se não houver sonhos e utopias, entre a denúncia e o anúncio. A utopia está vinculada à conscientização. Esta implica em utopia, pois quanto mais conscientizados estiverem o homem e a mulher, maior será sua capacidade de serem anunciadores de esperanças e de crenças na vida.

As raízes da utopia estão no fato de que a pessoa ainda não está pronta. É um ser em processo, inacabado, pertencendo ao "ainda não". Logo, crê-se na possibilidade e na esperança de um ser que poderá ser um dia. Nessa crença/esperança é que reside a utopia, onde o mundo e a história possam ser construídos. Assim é possível pensar e mesmo atingir um contexto de paz e justiça, uma sociedade, que sendo inclusiva, tenha como critério basilar o ser humano e a vida. O pensamento utópico fortalece-se na crença de que o futuro não pode ser repetição do presente.

A utopia em Freire não representa uma fuga de nossas responsabilidades diante da realidade dada nem é projeto puramente fatalista. As reflexões que o autor fez da educação brasileira no período em que esta pesquisa destacou, demonstram a possibilidade de realização dos sonhos e esperanças, mediante uma *práxis* crítica e responsável, sendo assim, sua obra, portadora de um projeto que supõe um compromisso histórico com as lutas dos oprimidos/excluídos, recusa um futuro pré-fabricado que se instalaria automaticamente, independente da vontade e consciência das pessoas. Pretende estar a serviço da libertação de

---

[33] O dicionário *Houaiss* da língua portuguesa (2001) apresenta algumas definições do termo utopia. Aos propósitos desta pesquisa foram selecionados: "3 FIL POL SOC no *marxismo*, modelo abstrato e imaginário de sociedade ideal, concebido como crítica à organização social existente, porém inexeqüível por não estar vinculado às condições políticas e econômicas da realidade concreta. 4 FIL POL SOC em sociólogos como Karl Mannheim (1893-1947) ou filósofos como Ernst Bloch (1885-1977), projeto alternativo de organização social capaz de indicar potencialidades realizáveis e concretas em uma determinada ordem política constituída, contribuindo desta maneira para sua transformação" (p.2817).

unesp

todas as formas de opressão, não aqui delimitando apenas a opressão econômica, mas sim, diante das mais diferentes exclusões presenciadas na atualidade.

Outro aspecto a ser destacado no pensamento freireano refere-se à questão da esperança. Em um momento de incredulidade e ceticismo em relação ao futuro da humanidade e da capacidade que a mesma humanidade tem de superar as contradições existentes, faz-se necessário, e com urgência, trabalhar em torno do resgate do valor da esperança para qualquer pretensão pedagógica, pois sem ela a história transforma-se em puro determinismo. Freire convida seus leitores a introduzir um olhar esperançoso sobre a realidade, não sendo possível para ele, pretender-se educador e trabalhar com a educação sem um vínculo com a esperança. Para ele:

> A matriz da esperança é a mesma educabilidade do ser humano: o inacabamento de seu ser que se tornou consciente do inacabamento. Seria uma agressiva contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse num permanente processo de esperançosa busca. Este é o processo da educação. (FREIRE, 2000c, p. 114)

A esperança é fundamental para impulsionar a luta, mas somente a vontade em mudar não é suficiente para fazê-lo e há sim a necessidade de uma educação para a esperança, caso contrário os discursos dos fatalistas serão vitoriosos ao decretar o fim da história e a possibilidade de sonhar com um mundo novo.

A conscientização implica em uma nova maneira de entender a história: a história como possibilidade, que descarta um futuro pré-determinado e nega os discursos fatalistas. Uma visão mecanicista do mundo, da pessoa e da própria história nega a utopia, o sonho e a esperança. Contudo a consciência crítica, apregoada e defendida por Freire, aponta para uma realidade aberta: o mundo não é, ele está sendo. A crença na pessoa enquanto ser inacabado e vocacionado para o "ser mais" está relacionada à vontade de assumir a história

unesp

como tempo de possibilidade e não de determinismo. Isso se torna possível mediante a conscientização.

Suas andanças e experiências colocam-no como uma pessoa que amou a vida e, por conseguinte, a educação. Todavia não são raros aqueles que observam Freire como o propositor de um método de alfabetização: o Método Paulo Freire. Entretanto sem reduzir a especificidade e relevância dessa questão, foi possível reconhecer que, no seu pensamento e na proposição de uma prática educativa, existe uma especificidade e sintonia com a filosofia da educação cuja relação é reconhecida por muitos autores, professores e críticos que o identificam como um filósofo da educação. Assim, esta pesquisa, que se pretendeu investigar os problemas filosóficos-educacionais presentes no pensamento freireano acentuou a questão acima descrita.

Buscando uma conclusão que se reformula, recusando-se a permanecer estática, por ora, enfatizou-se, a partir desses primeiros passos, quem foi Freire, e quais foram os pontos principais acerca de seu pensamento. Como trabalhadores na formação e transformação dos agentes da área da educação, ter-se-á muito que fazer e muito a aprender.

Em um primeiro momento, é necessário despir-se dos pré-conceitos sempre arraigados em torno do pensamento freireano e assim reunir subsídios para iniciar futuras discussões, produzindo material para que Freire possa ser amplamente discutido em sua vertente filosófico-educacional.

Certamente há diversas perspectivas a serem exploradas nesse viés, o que não foi possível neste trabalho, como por exemplo, uma interrogação acerca da atualidade do pensamento freireano, face aos conceitos criados e recriados pelo autor nas décadas de 1950 e 1960. Ressalvando o contexto determinado, será que se pode falar de um discurso atual? Por tempo indeterminado está aberta a lista de inscrições. Talvez uma nova pesquisa visando um mestrado, ou então uma tese, em face de um doutoramento?

unesp

Não há necessidade de tornar-se um freireano ou uma freireana e, mesmo pós-freireanos. Independente da opção teórica a ser observada e prática vivida pode-se sempre fazer um pouco mais para que cada ser humano seja elevado ao sentido máximo do viver, que tenha vida em sua plenitude como apregoa Cristo nos evangelhos. O caminho que Freire ensinou foi o caminho da prática educativa libertadora, da *práxis!*

A pedagogia freireana traz a marca da liberdade, espaço da formação cultural e, ao mesmo tempo, instância onde as pessoas compreendem-se como seres aprendentes. Percebe-se aí a alteridade: o aprender com o outro, em função do coletivo. Educar é sem dúvida uma arte e, como tal, carece de aperfeiçoamento. Esse é contínuo. É constante.

Freire, ao tratar dos problemas educacionais e do ensino brasileiro, e posteriormente da educação de um modo geral, ao apropriar-se das correntes do pensamento filosófico para refleti-los convenceu-se de que era preciso uma ação educativa diferenciada, que levasse as pessoas não somente à aprendizagem das primeiras letras, mas, sobretudo que a cultura da dignidade humana fosse evidenciada, explorada e se transformasse em um imperativo presente em todas as práticas educativas.

Esse tratar de Freire como Filósofo da Educação significa reconhecer toda a trama realizada por ele, em um determinado período da história dos homens e das mulheres, com uma linguagem que pode até desvirtuar-se das grandes concepções filosóficas, em termos de aceitação pelos filósofos e mesmo pela história da filosofia.

Todavia, ao recuperar o entendimento que se fez sobre filosofia da educação (Capítulo III), pode-se estabelecer que o discurso e a prática produzidas por Freire, dada sua originalidade, no momento em foi produzida, qualificam-no como Filósofo da Educação.

unesp

Talvez essa afirmação careça de um aprofundamento maior em face à rigorosidade exigida pelo discurso filosófico, fato este que poderá ser evidenciado em um outro momento, numa outra pesquisa.

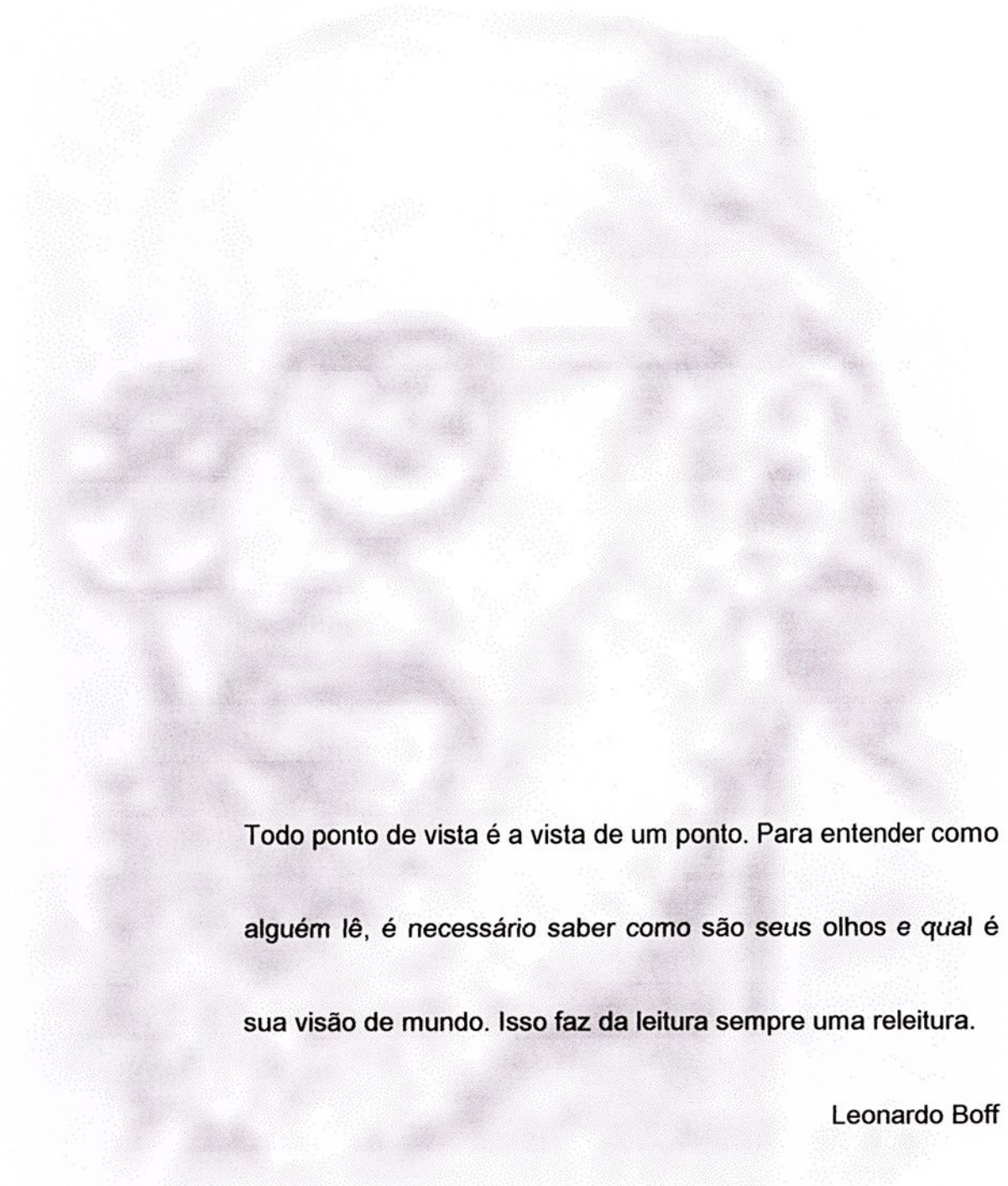
Por ora, uma pausa naquilo que não se termina: a vontade de aprender mais e aprender sempre. Em um momento de espera, um outro poema[34] de Freire nos brinda pela sua graça e beleza, ensinando-nos a esperar:

Educação óbvia

Escolhi a sombra desta árvore para
repousar do muito que farei,
enquanto esperarei por ti.
Quem espera na pura espera
vive um tempo de espera vã.
Por isto, enquanto te espero
trabalharei os campos e
conversarei com os homens
suarei meu corpo, que o sol queimará;
minhas mãos ficarão calejadas;
meus pés aprenderão os mistérios dos caminhos;
meus ouvidos ouvirás mais;
meus olhos verás o que antes não viam,
enquanto esperarei por ti.
Não te esperarei na pura espera
porque o meu tempo de espera é um
tempo de quefazer.
Desconfiarei daqueles que virão dizer-me,
em voz baixa e precavidos:
É perigoso agir
É perigoso falar
É perigoso andar
É perigoso esperar, na forma em que esperas,
porque esses recusam a alegria da tua chegada.
Desconfiarei também daqueles que virão dizer-me,
com palavras fáceis, que já chegaste,
porque esses, ao anunciar-te ingenuamente,
antes te denunciam.
Estarei preparando a tua chegada
como o jardineiro que prepara o jardim
para a rosa que se abrirá na primavera.
Paulo Freire
Genéve, março de 1971.

[34] Poema transcrito do livro *Pedagogia da indignação:* cartas e outros escritos pedagógicos (FREIRE, 2000c), do acervo de Ana Maria de Araújo Freire.

unesp



Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura.

Leonardo Boff

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

REFERÊNCIAS

BEISIEGEL, Celso de Rui. *Política e educação popular*: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil. 3. ed. São Paulo: Ática, 1992.

_____. Paulo Freire: elementos para a discussão do tema "pedagogia e antipedagogia". *Educação & Sociedade,* São Paulo, ano 1, n. 3, p. 37-46, maio 1979.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é Método Paulo Freire.* 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981. (Primeiros Passos; 38)

DUSSEL, Enrique. *Ética da libertação:* na idade da globalização e da exclusão. Tradução de Ephraim F. Alves, Jaime A. Clasen e Lúcia M. E. Orth. Petrópolis: Vozes, 2000.

ELLIOTT, R.K. Metáfora, imaginación y concepto de educación. In: BÁRCENA ORBE, Fernando et. al. *La Filosofia de la educacion en Europa.* Madrid: Dykinson, 1992. p.265-280.

FERNANDES, Florestan. *A revolução burguesa no Brasil.* 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a palavra. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido.* 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação*? 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001a.

_____. *Educação e atualidade brasileira.* São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001b.

_____. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos.* 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001c.

_____. *Educação como prática da liberdade.* 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000a.

_____. *Pedagogia do oprimido.* 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000b.

_____.*Pedagogia da indignação:* cartas pedagógicas e outros escritos. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire; prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora Unesp, 2000c.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. *Professora sim, tia não:* cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1993.

_____. *Pedagogia da esperança:* um reencontro com a pedagogia do oprimido. Notas de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____. *A educação na cidade.* São Paulo: Cortez, 1991.

_____. *Educação e mudança.* 12. ed. Tradução de Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. *Conscientização:* teoria e prática da libertação. Uma introdução do pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

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

_____. Conscientizar para liberar. *Contacto.* México, ãno 8, n. 1, p. 43-45, 1970.

FREIRE, Paulo e HORTON, Myles. *O caminho se faz caminhando:* conversas sobre educação e mudança social. Organizado por Brenda Bell, John Gaventa e John Peters; tradução de Vera Lúcia Mello Josceline; notas de Ana Maria Araújo Freire. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

FREIRE, Ana Maria Araújo. (Org.) *A pedagogia da libertação em Paulo Freire.* São Paulo: Editora UNESP, 2001.

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

_____. *Pensamento pedagógico brasileiro.* 6. ed. São Paulo: Ática, 1995.

GERHARDT, Heinz-Peter. Uma voz européia: arqueologia de um pensamento. In: GADOTTI, Moacir. *Paulo Freire:* uma biobibliografia. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília: UNESCO, 1996. p. 148-170.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

GIROUX, Henry A. Cultura, poder e transformação na obra de Paulo Freire. In: _____. *Os professores como intelectuais:* rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. *Filosofia e história da educação brasileira.* São Paulo: Manole, 2003.

_____. *História da educação.* 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professores).

HOBSBAWN, Eric. *Era dos extremos:* o breve século XX: 1914-1991. 2.ed. Tradução Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Sales. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa.* Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JARDILINO, José Rubens Lima. *Paulo Freire:* retalhos biobibliográficos. São Paulo: Edições Pulsar, 2000.

JORGE, Jaime. *História da filosofia no Brasil*. Petrópolis: Vozes; São Paulo: UNISAL, 2000. v. 3.

LEAL, Vítor Nunes. *Coronelismo, enxada e voto.* São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.

LEITE, Lígia Chiappini M. Encontro com Paulo Freire. *Educação & Sociedade,* São Paulo, ano 1, n. 3, p. 47-75, maio 1979.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública:* a pedagogia crítico social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.

MELLO, Amadeu Thiago de. *Faz escuro mas eu canto – porque a manhã vai chegar*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.

MONDIN, Batista. *Curso de filosofia:* os filósofos do ocidente. Tradução Benôni Lemos. São Paulo: Paulinas, 1987. v. 3.

PAGNI, Pedro Angelo. *Os discursos filosóficos sobre a educação no Brasil(1960-1990):* os problemas, as fontes e os conceitos nas práticas do filosofar da educação. Marília, 2003. não paginado.

_____. *Do manifesto de 1932 à construção de um saber pedagógico:* ensaiando um diálogo entre Fernando de Azevedo e Anízio Teixeira. Ijuí: Unijuí, 2000. (Coleção fronteiras da educação)

PAIVA, Vanilda. Do "problema nacional" ás classes sociais: considerações sobre a pedagogia do oprimido e a educação do colonizador. *Educação & Sociedade,* São Paulo, ano 1, n. 3, p. 5-14, maio 1979.

PETERS, Michael. Paulo Freire e o pós-modernismo. In: GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. *Estilos em filosofia da educação.* Tradução Paulo Ghiraldelli Júnior. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p.99-108.

ROMÃO, José Eustáquio. Contextualização: Paulo Freire e o pacto populista. In: FREIRE, Paulo. *Educação e atualidade brasileira.* São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

ROSAS, Paulo. Recife: cultura e participação (1950-64). In: FREIRE, Paulo. *Educação e atualidade brasileira.* São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

SAVIANI, Dermeval. A nova lei de educação: *LDB: trajetória e perspectivas.* Campinas: Autores Associados, 1997.

SEVERINO, Antonio Joaquim. A filosofia da educação no Brasil: esboço de uma trajetória. São Paulo: In: GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo (org.), *O que é filosofia da educação?* Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 265-326.

_____. *A filosofia contemporânea no Brasil:* conhecimento, política e educação. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. A contribuição da filosofia para a educação. *Em Aberto*, Brasília, ano 9, n.45, p. 19-25, jan./mar. 1990.

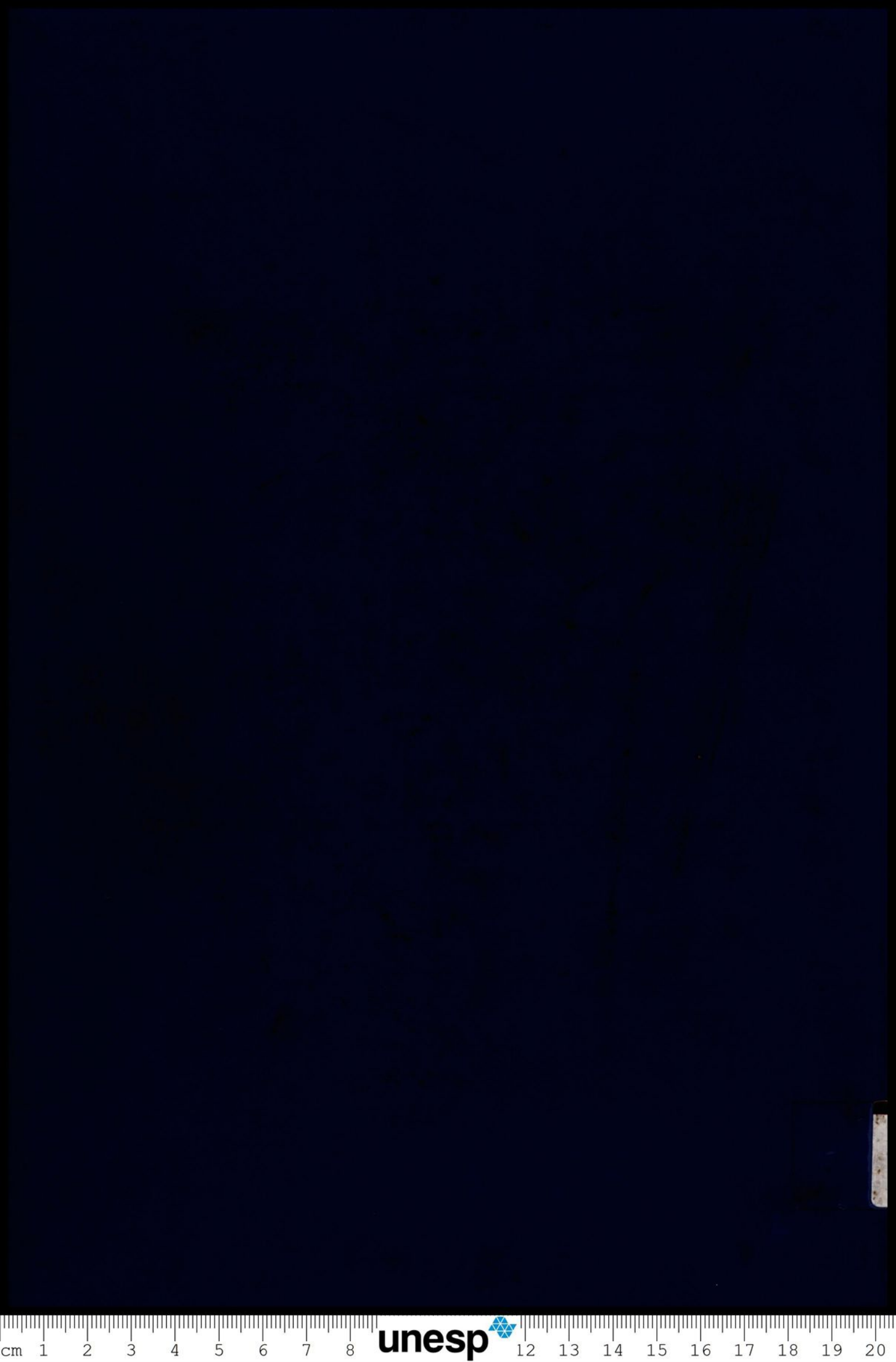
SMEYERS, Paul; MARSHALL, James. A filosofia da educação no fim do século XX. In: GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo (org.). *O que é filosofia da educação?* Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 89-120.

TELAROLLI, Rodolpho. *Eleições e fraudes eleitorais na república velha.* São Paulo: Brasiliense, 1982.

TORRES, Carlos Alberto (Org.). *Leitura crítica de Paulo Freire.* São Paulo: Loyola, 1981.

TORRES, Carlos Alberto. A voz do biógrafo americano: uma biografia intelectual. In: GADOTTI, Moacir. *Paulo Freire:* uma biobibliografia. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília: UNESCO, 1996. p. 117-147.

WEFFORT, Francisco C. Educação e política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade. In: FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade.* 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. p. 9-34.


cm 1 2 3 4 5 6 7 8
unesp
12 13 14 15 16 17 18 19 20