

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ALEXANDRE RODRIGO NISHIWAKI DA SILVA**

**CONHECIMENTO E CONSCIENTIZAÇÃO: A HISTORICIDADE DO  
PENSAMENTO DE PAULO FREIRE**

**JUNHO  
2011**

**CONHECIMENTO E CONSCIENTIZAÇÃO: A HISTORICIDADE DO  
PENSAMENTO DE PAULO FREIRE**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ALEXANDRE RODRIGO NISHIWAKI DA SILVA**

**CONHECIMENTO E CONSCIENTIZAÇÃO: A HISTORICIDADE DO  
PENSAMENTO DE PAULO FREIRE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

*Orientação: Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello.*

**JUNHO  
2011**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

S586cc

Silva, Alexandre Rodrigo Nishiwaki da.  
Conhecimento e conscientização : a historicidade do  
pensamento de Paulo Freire / Alexandre Rodrigo Nishiwaki  
da Silva. -- São Carlos : UFSCar, 2012.  
139 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São  
Carlos, 2011.

1. Educação. 2. Brasil - história. 3. História da Educação.  
I. Título.

CDD: 370 (20<sup>a</sup>)

**BANCA EXAMINADORA**

Profª Drª Roseli Rodrigues de Mello

Profª Drª Lisete Regina Gomes Arelaro

Profª Drª Cláudia Raimundo Reyes

Roseli Rodrigues de Mello  
Lisete R. Gomes Arelaro  
Cláudia Reyes

## AGRADECIMENTOS

Bom é ter muitas pessoas para agradecer, isso me coloca no mundo cercado de gente boa, gente que se esforça em ser “gente mais gente”.

Agradeço inicialmente à Professora Doutora Lisete Regina Gomes Arelaro pela participação na qualificação e na defesa, suas contribuições foram fundamentais para a conclusão deste trabalho, pela professora experiente que é, pelo conhecimento que tem da obra de Freire, pela doçura rígida com que arguiu esta dissertação.

Agradeço a Professora Doutora Claudia Raimundo Reyes, não só pela participação na qualificação e na defesa, mas por todas as “minhocas” que coloca na minha cabeça, pela intensa possibilidade de diálogo desde a graduação, por me ensinar que o Mestrado é uma fase importante da vida, mas que a vida também precisa ser vivida.

Agradeço à minha família. Meu pai, José Gilvan da Silva, que tem me ensinado a ser um homem igualitário, pela amorosidade com que aceita minhas escolhas, pelo olhar carinhoso. Minha mãe, Aurora Kimie Nishiwaki da Silva, pela mulher forte que é, pelo amor incondicional que dedica aos filhos e à filha, pela generosidade e pela feijoada. Meu irmão, André Luiz Nishiwaki da Silva, pela proteção, pelo amor, pela admiração. Minha irmã, Aline Francisca Nishiwaki da Silva, pelas conversas sobre o amor, pelo carinho sincero, pelo cuidado e por compartilhar comigo a possibilidade de cuidar dela!

Agradeço aos amigos e amigas do NIASE (Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa), pela amorosidade com que compartilham comigo conhecimentos, pelo jeito como constroem uma universidade mais humana, pelas lutas e sonhos.

Agradeço as minhas amigas do mestrado, Cláudia Foganholi, Vivian Parreira, Luciana Caretti e Uaiana Prates, pelas discussões calorosas, pelas angustias desta fase, pelo carnaval em Olinda, pelas conversas íntimas e profundas, pelo amor, pela companhia, pela presença na distância. Este agradecimento se estende aos amigos que vierem com elas, David Fernandes Neto e Diogo Pedrosa, homens igualitários, solidários e incrivelmente divertidos.

Agradeço à Lígia Nunes e Vinícius Dantas, pessoas com quem não apenas compartilho a morada, mas que formam a família que escolhi, pelos jantares deliciosos, pela companhia agradável, pela compreensão.

Agradeço aos professores e professoras do CAIC, por me ensinarem a ser professor, pelo compromisso com as classes populares, pelo profissionalismo, pelo respeito, pela saudade que deixaram.

Agradeço aos amigos e amigas da Creche e Pré-Escola São Carlos COSEAS/USP, por me acolherem, pela defesa da infância, pelo compromisso com os/as pequenos/as. Especialmente agradeço a Beatriz Boriollo e Lígia Paschoal, companheiras na luta por uma creche democrática, aberta e participativa, pela solidariedade com que compartilhamos a responsabilidade.

Agradeço à Aline Fernanda Levada, pelos anos de amizade, pelos segredos compartilhados, pelas aventuras vividas.

Agradeço às crianças, do CAIC e da Creche, pelo sorriso sincero, pela alegria da brincadeira, pelo olhar curioso com que desvendam o mundo,

Agradeço, finalmente, à Professora Doutora Roseli Rodrigues de Mello, minha querida orientadora, pela liberdade, pela amizade, pelas oportunidades, pelo diálogo, pelo respeito, pela compreensão. Com ela compartilhei transformações profundas, seu olhar sempre atento, suas palavras verdadeiras, sua confiança, me fortalecem, me ensinam, me inspiram. Pela luta por um mundo mais justo, mais igualitário, mais democrático, na defesa da escola pública, na transformação social. Por sonharmos juntos, muito obrigado!

*Ai daqueles que pararem com sua capacidade de sonhar,  
de invejar sua coragem de anunciar e denunciar.  
Ai daqueles que,  
em lugar de visitar de vez em quando o amanhã pelo profundo engajamento com o hoje,  
com o aqui e o agora,  
se atrelarem a um passado de exploração e de rotina.*

*(Paulo Freire)*

## RESUMO

Paulo Freire (1921-1997), pensador brasileiro, desenvolve em sua obra as bases teóricas para a construção de práticas educativas libertadoras. A busca pela autonomia, por relações democráticas, pelas transformações sociais são o mote de suas reflexões. Diante dessa perspectiva, este trabalho busca analisar dois conceitos fundamentais na obra freireana: *conhecimento* e *conscientização*. Para tanto, busca-se articular o pensamento de Freire com o contexto histórico brasileiro na tentativa de compreender de que forma o intelectual responde aos ditames sociais em sua proposta educativa. A primeira parte do trabalho analisa o período que se estende de 1930 a 1964, no qual se estabelecem no Brasil os governos populistas; nesse momento, Freire inicia sua produção intelectual e sua prática pedagógica. Em seguida, abordamos os anos de 1964 a 1985, período conhecido como Ditadura Militar, no qual o país enfrenta o endurecimento violento dos governos, momento em que Freire é obrigado a deixar o país e viver no exílio. Nesse período, Freire desenvolve uma série de atividades em diferentes órgãos internacionais e produz diversas obras nas quais apresenta consistentemente suas ideias. Por fim, analisamos o processo de redemocratização do Brasil, de 1985 a 1997, momento em que Paulo Freire retorna ao país e participa ativamente de diversas iniciativas transformadoras. Ao longo deste percurso, esforçamo-nos em analisar a forma como os conceitos de conhecimento e de conscientização se tornam cada vez mais complexos nos trabalhos de Paulo Freire, acompanhando o desenvolvimento histórico da sociedade brasileira, ou seja, como guardam em si *historicidade*.

**Palavras-chave:** Paulo Freire. História do Brasil. História da Educação no Brasil. Conhecimento. Conscientização.

## **ABSTRACT**

Paulo Freire (1921-1997), Brazilian scholar, in his work develops the theoretical basis for the construction of educational liberating. The autonomy, the democratic relationships and the social changes are the theme of his reflections. Given this perspective, this work seeks to examine two fundamental concepts in Freire's work: knowledge and awareness. For this one seeks to articulate the thinking of Freire with the Brazilian historical context in an attempt to understand how the intellectual answer to the dictates of society in their educational approach. The first part of the paper examines the period extending from 1930 to 1964, which establishes the populist governments in Brazil, this time Freire begins his intellectual and pedagogical practice. Then we approach the years 1964 to 1985, a period known as the military dictatorship, in which the country faces hardened violent governments, Freire here are forced to leave the country and live in exile, during which develops a series of activities in different international bodies and produces several works in which consistently presents his ideas. Finally, we analyze the process of democratization of Brazil from 1985 to 1997, now returns to the country Paulo Freire and actively participates in several transformative initiatives. Along the way we strive to examine how the concept of knowledge and awareness become increasingly complex in the work of Paulo Freire following the historical development of Brazilian society, or keep itself historicity.

**Keywords:** Paulo Freire. History of Brazil. History of Education in Brazil. Knowledge. Conscience.

## LISTA DE QUADROS

Quadro I- Conceitos de conhecimento e consciência na obra “Educação e Atualidade Brasileira” .....	38
Quadro II - Conhecimento e Consciência em “Educação como Prática de Liberdade” .....	59
Quadro III - Conhecimento e consciência em “Extensão ou Comunicação?” .....	60
Quadro IV - Conhecimento e consciência na obra “Pedagogia do Oprimido” .....	65
Quadro V - Conhecimento e consciência na obra “Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos” .....	66
Quadro VI - Conhecimento e consciência na obra “Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo” .....	69
Quadro VII - Conhecimento e consciência na obra “Educação e Mudança” .....	71
Quadro VIII - Conhecimento e consciência na obra “Conscientização: teoria e prática da libertação” .....	75
Quadro IX - Conhecimento e consciência na obra “A importância do ato de ler” .....	90
Quadro X - Conhecimento e consciência na obra “A Educação na Cidade” .....	91
Quadro XI - Conhecimento e Consciência em “Pedagogia da Esperança” .....	94
Quadro XII - Conhecimento e Consciência em “Política e educação” .....	97
Quadro XIII - Conhecimento e Consciência em “Professora Sim, Tia Não” .....	100
Quadro XIV - Conhecimento e Consciência em “Cartas à Cristina” .....	102
Quadro XV - Conhecimento e Consciência em “A sombra desta mangueira” .....	104
Quadro XVI - Conhecimento e Consciência em “Pedagogia da Autonomia” .....	107
Quadro XVII - Conhecimento e Consciência na obra de Freire (redução de categoria).....	113

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO 1. DA FORMAÇÃO ÀS PRIMEIRAS FORMULAÇÕES: DE 1921 A 1964</b> <b>.....</b>	<b>17</b>
1.1. Contexto histórico, cultural e educacional brasileiro de 1921 a 1964.....	18
1.2. Paulo Freire: de educando a educador .....	29
1.3. O pensamento político-pedagógico de Freire: o primeiro livro .....	33
<b>CAPÍTULO 2. O EXÍLIO E O APROFUNDAMENTO TEÓRICO: DE 1964 A 1980 ...</b>	<b>40</b>
2.1. O contexto histórico, cultural e educacional brasileiro de 1964 a 1980.....	40
2.2. Paulo Freire em seus contextos de empréstimo: entre a tristeza do exílio e a alegria de estar no mundo .....	50
2.3. O pensamento político-pedagógico de Paulo Freire entre 1964 e 1980.....	56
<b>CAPÍTULO 3. O RETORNO AO BRASIL: PAULO FREIRE POLÍTICO-EDUCADOR</b> <b>.....</b>	<b>78</b>
3.1. O contexto histórico, cultural e educacional de 1980 a 1997.....	78
3.2. Paulo Freire e a redemocratização do Brasil: o educador-político .....	86
3.3. O pensamento político-pedagógico de Paulo Freire entre 1980 e 1997 .....	88
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>109</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>116</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>120</b>
Apêndice A – Tabela de conhecimento e consciência .....	121

## INTRODUÇÃO

Os anos iniciais da minha graduação foram voltados para a formação acadêmica e para a compreensão teórica do campo educacional, sobretudo a História da Educação. Passavam pelos meus interesses também a sociologia e a filosofia, por acreditar que essas disciplinas seriam suficientes para formar um “bom pedagogo”. É evidente que essa visão academicista é muito valorizada na universidade e rendeu-me reconhecimento, tanto por parte dos/as meus/minhas pares, quanto dos/as docentes.

Essa postura que eu muito naturalmente reproduzia, levava-me a crer que minha formação não teria outro caminho senão o percurso acadêmico clássico baseado na concepção livresca e humanista típica dos cursos das Ciências Humanas<sup>1</sup>. Nesse percurso, fazia escolhas claramente vinculadas ao pensamento marxista, aprofundando meus estudos em autores/as que se pautam na análise dialética materialista; assim, as respostas que tinha para meus anseios políticos eram de que somente poderíamos ter uma educação transformadora após a revolução social e que, por enquanto, era necessário lutar contra o capitalismo através da crítica ao sistema produtivo, tornando a luta por uma educação transformadora secundária.

Chega então um momento crucial do curso de Pedagogia e do meu processo formativo: o estágio supervisionado e o contato com a escola real<sup>2</sup>. É aqui que passo a compreender a sala de aula como um espaço privilegiado de interação social e de ensino e aprendizagem, um confronto de ideias entre professor/a e alunos/as, alunos/as e alunos/as e que, em última instância, põe em luta diversas convicções. É nesse espaço de práxis social e pedagógica que me colocava de corpo inteiro e já não podia mais aceitar que diante daquelas crianças eu nada poderia fazer de transformador. Agora eu precisava transformar esse espaço em espaço de libertação ou cairia no que mais criticava: a reprodução.

Ser educador/a exige compromisso com a aprendizagem dos/as educandos/as; não basta criar atividades lúdicas, nossa função é, e não poderia ser diferente, ensinar. Porém, é preciso colocar-se no lugar do/a outro/a, respeitar o saber do/a outro/a (FREIRE, 2004). É preciso assumir posições políticas e lutar por elas.

As teorias de aprendizagem que restringem o processo ao cognitivismo, ao instrumentalismo, ou ainda, ao treino do comportamento, auxiliam na explicação psicológica

---

1 Outros pontos poderiam aqui ser citados, como o que se espera dos homens no curso de pedagogia, as relações de gênero, mas estes são assuntos complexos que pretendo desenvolver em trabalhos futuros.

2 Vale lembrar que o Curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos, assim como em diversas universidades, organizava-se de uma maneira que reservava aos anos iniciais a formação teórica e aos anos finais a formação “prática”.

dos processos, mas falham, ao nosso ver, ao não explicitarem a especificidade humana dialética entre o biológico e o social; o caráter humano se revela na possibilidade da vida em sociedade. É fundamental que o/a professor/a conheça cada uma dessas abordagens para que não caia em reducionismos ou congregue teorias epistemologicamente opostas, construindo uma prática contraditória.

A educação, como espaço de contradições, guarda em si diversos espaços de aprendizagens: aprende-se em todos os lugares, aprendemos atitudes, valores e confrontamos com pessoas diferentes, enriquecendo-nos e sendo “*gente mais gente*” (FREIRE, 2004, p. 146). Acreditar que a escola é muito mais que a sala de aula, remete-nos a repensar as relações que estabelecemos com todos/as os/as integrantes do espaço escolar, afinal, aprendemos com os olhares, com os gestos, com os atos, e isso não pode fugir da nossa análise enquanto professores e professoras.

Passei a assumir que a escola era também um espaço em disputa política e que ensinar também é assumir posição para construir uma sociedade melhor dentro das possibilidades de educação escolar. As análises que fazia no estágio levaram-me a dois caminhos:

- Olhar a sala de aula com os sentimentos: as crianças<sup>3</sup> e as múltiplas relações que com elas estabelecia. Estar diariamente com elas fez com que se formasse uma “rotina de aprendizagens”, é evidente que o papel de professor exercido, ou melhor, que deveria ser exercido, colocava algumas barreiras; a relação seria, caso tomasse como pressuposto o autoritarismo, vertical, estaríamos em posições diferentes, no entanto, brincamos, rimos e brigamos; diariamente uma nova relação era estabelecida, novos conflitos, novas soluções e novas trocas. Ali certamente fiz pequenos/as, porém geniais, amigos e amigas, cada resposta, cada sorriso, cada abraço, tudo isso ocasionou em mim aprendizagens imensuráveis e seria inútil tentar documentá-las.
- Olhar a sala de aula com a razão: esse ambiente não é fácil, interação nele diferentes culturas, muitas vezes contraditórias, lutas incessantes pelo poder, valores questionados. Para além da subjetividade, temos um lugar de lutas sociais, anseios políticos, vontades, desejos, conhecimentos e práticas pedagógicas.

A disciplina de Estágio Supervisionado de Docência representou um momento de síntese que vai além da disciplina. Foi nesse momento que comecei a vivenciar a relação dialética entre teoria e prática. Estar no exercício da docência, formar-me professor na escola,

---

3 Neste momento não cabe chamá-los de estudantes, educandos ou alunos, eram crianças!

permitiu um resgate ressignificado de todo acúmulo conceitual dos primeiros anos de formação.

Certamente, percebi que ser professor provoca dores inevitáveis. A condição dos/as educandos/as, as relações sociais, a estrutura da escola, nada disso se parece com o ideal, nem tampouco pode ser vivida em partes: a docência é uma ação social de corpo inteiro. A sala de aula, espaço de profundas relações interpessoais, vai sendo construída miticamente por nossas atitudes diárias, mas a cotidianidade pode, muitas vezes, ser reconstruída e formar novas relações.

A análise da instituição escolar não seria completa se não contemplasse as reflexões superestruturais, as políticas públicas e a questão do Estado Capitalista. A escola representa uma socialização que cumpre funções sociais e ideológicas claras, o que não nos impede de lutar, enquanto agentes sociais, pela mudança das relações de opressão que se refletem na escola.

É evidente que tanto os órgãos internacionais, quanto as instâncias nacionais, respondem, ou melhor, evidenciam o constante jogo de forças, sempre desiguais, que marcam a sociedade capitalista. Por outro lado, não podemos cair no pessimismo determinista, evidente em alguns pensadores. A educação, mesmo na sociedade capitalista, pode assumir um importante papel na luta por uma organização social mais justa, e nós, professores e professoras, devemos assumir posicionamentos políticos claros e explicitar de que lado estamos.

A escola pública é certamente um espaço de contradições sociais e é o nosso espaço de atuação política direta. Entender sua complexidade pode revelar alternativas que superem o determinismo e auxiliem na aprendizagem efetiva, trabalhando-se efetivamente com os estudantes de classes populares o que lhes é negado historicamente: o conhecimento escolar.

Ao final do curso de Pedagogia fui aprovado em concurso público para lecionar na rede municipal, fiz a opção por assumir a vaga ao invés de ingressar no mestrado, era preciso ser professor “de verdade”; mais uma vez os conflitos colocados no estágio se apresentaram, agora eu seria responsável por uma turma. Seria o professor de um primeiro ano do ensino fundamental de nove anos, estava entrando no desafio de ser professor alfabetizador na periferia urbana, na maior escola do município de São Carlos, interior do Estado de São Paulo.

Muitos novos desafios se colocavam para mim: relacionar-me com as famílias, com as professoras, com a direção da escola e com as crianças. Estava convencido de que era

preciso construir relações igualitárias com todos e todas, era preciso dialogar. Nesse momento, já estava clara a posição que passava a assumir, estava comprometido com o diálogo, com uma prática pedagógica que procurava, sempre, estabelecer relações horizontais, não autoritárias, mas democráticas. Estava convencido da responsabilidade de construir uma educação libertadora, crítica, superadora de desigualdades sociais, convencimento que se apresentava claramente na direção das ideias de Paulo Freire.

Parecia-me claro, já naquele momento, que a escola tem como objetivo o conhecimento, no entanto, era necessário compreender que conhecimento é esse e, diante disto, como o conhecimento poderia contribuir para processos educativos transformadores. Foi a partir desta inquietação que começa a se delinear a presente pesquisa de mestrado.

O tema se justificava posto que, no Brasil, a situação de opressão se explicita a cada momento e é imperativo encontrar possibilidades para a prática que, por ser politicamente compreendida, encontre alternativas reais para a construção de uma educação que favoreça as classes populares na luta pela liberdade.

Assim pensando, a finalidade central deste trabalho foi focalizar o pensamento de um dos maiores intelectuais do campo da educação no Brasil e no mundo, revelando os aspectos teóricos por meio da análise bibliográfica. Propusemo-nos a compreender as contribuições de Paulo Freire (1921-1997) como centrais para os processos educativos, destacando a inter-relação entre os conceitos de *conhecimento* e *conscientização*.

Inicialmente, tomamo-nos das configurações históricas que se apresentam em relação dialética com o pensamento freireano, por se tratar de uma teoria que rompe com a tradição das análises educacionais que prevaleciam até a década de 1960, contribuindo para a formulação de concepções críticas em educação.

Procurando alternativas para uma prática docente politicamente comprometida, pusemo-nos a refletir sobre a necessidade histórica da socialização do conhecimento como forma de atuação pedagógica e política, no esforço de explicitar as relações existentes entre conhecimento e conscientização, na busca de uma articulação que resulte na compreensão do papel do/a educador/a no trabalho educativo realizado com classes populares. Em termos de questão de pesquisa, tal preocupação foi assim formulada:

*Como os conceitos de conhecimento e conscientização, na obra de Paulo Freire, de autoria individual e publicada em vida, são apresentados e relacionados pelo autor?*

Metodologicamente, esta pesquisa se configura como bibliográfica, já que se pauta na análise de publicações de determinado autor, Paulo Freire, para a construção de um quadro conceitual envolvendo o objeto de estudo proposto. Outros autores, quando

necessário, assumirão papel de complemento e suporte para as análises. O rigor de tal tipo de pesquisa se processa no levantamento, na seleção e na análise de material bibliográfico, no caso deste trabalho, obras completas publicadas em vida e de autoria individual<sup>4</sup> de Paulo Freire. Em linhas gerais, poderíamos descrever da seguinte maneira os procedimentos metodológicos adotados:

- Elaboração do projeto: nesse momento se configura a questão de pesquisa, tal processo já foi apresentado no início da introdução;
- Levantamento bibliográfico: fase comprometida com a coleta de documentação e informações contidas na bibliografia. É o estudo dos dados e conceitos contidos no material bibliográfico.
- Leitura Inicial: aqui se realizou uma leitura geral das obras para apreender o conteúdo amplo do autor estudado, suas vertentes teóricas, suas posições diante de diversos aspectos da educação.
- Leitura Analítica: leitura voltada para os conceitos tratados especificamente neste trabalho, levantamento dos trabalhos do autor que fazem maior referência aos conceitos de conhecimento e conscientização.
- Fichamento: construção de instrumentos de consulta para a análise crítica dos autores.
- Análise: construção de categorias analíticas a partir do material coletado.
- Escrita da dissertação: processo de construção sintética das obras do autor salientando os conceitos centrais, busca de soluções para a questão de pesquisa.

Buscou-se, no tratamento dos dados, realizar o esforço intelectual de articular as condições históricas e sociais com o objeto de estudo proposto, no caso, a relação entre os conceitos de conhecimento e de consciência na obra de Paulo Freire.

O resultado da pesquisa configura o texto aqui apresentado como dissertação de mestrado, trabalho dividido didaticamente a partir de momentos da vida de Paulo Freire. Assim, temos:

- Na Primeira Seção, a do contexto histórico de 1920 a 1964, apresentamos os elementos socioculturais, econômicos e educacionais constitutivos desse período, compreendido enquanto a Era Vargas e os governos populistas. Em tal contexto, apresentamos também a história de Paulo Freire, desde o nascimento até sua chegada ao exterior em decorrência do Golpe Militar e de seu

---

4 Freire, além dos livros aqui analisados, lançou em parceria com diferentes intelectuais, diversos livros em vida. Após sua morte, Ana Maria de Araújo Freire, sua viúva, vem organizando seus manuscritos não publicados em vida e dando continuidade à difusão de suas ideias.

consequente exílio. Chegamos então à análise da obra publicada pelo autor, em formato de livro e de autoria individual, nesse período, “Educação e Atualidade Brasileira”.

- Na Segunda Seção, discutimos as políticas decorrentes do Regime Militar na tentativa de explicitar o uso do caráter tecnicista nas questões políticas quanto ao que se refere à educação. Aqui apresentamos a trajetória de Paulo Freire no contexto do exílio, no seu “contexto de empréstimo” – como ele mais tarde o intitulou –, os trabalhos desenvolvidos em diferentes países da América Latina, da Europa e da África. A vida no exterior se apresenta como elemento constitutivo nas obras publicadas nesse período, que são analisadas nesse capítulo. “Educação como prática de liberdade”, “Extensão ou Comunicação?”, “Pedagogia do Oprimido”, “Ação Cultural para a Liberdade e Outros Escritos”, “Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo”, “Educação e Mudança”, “Conscientização: teoria e prática da libertação”, “A importância do ato de ler”.
- Na Terceira Seção, temos o fim da ditadura militar no Brasil, as relações políticas que se configuram com o fim do regime autoritário, a luta pela redemocratização do país. Esse período é marcado por profundas transformações no cenário nacional, provocando inúmeros reflexos na educação e no pensamento social. De volta ao contexto brasileiro, Paulo Freire continua desenvolvendo seu pensamento autêntico, agora com a experiência político-partidária. Esse período na obra de Freire é marcado pelo profundo “re-visitar” de suas publicações e de sua vida pessoal. As obras desse período são: “A educação na cidade”<sup>5</sup>, “Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido”, “Política e Educação”, “Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar”, “Cartas à Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis”, “A sombra desta mangueira” e “Pedagogia da Autonomia”.
- Nas Considerações Finais, retomamos os conceitos de conhecimento e consciência ao longo da obra freireana individual, para evidenciar as mudanças em cada um deles e na relação que o autor estabelece entre os mesmos ao longo do tempo, respondendo à questão do estudo.

Antes de passar aos períodos indicados acima, vale esclarecer que, em cada

---

5 Embora “Educação na Cidade” seja em formato de entrevistas, os entrevistadores não acrescentam conteúdo pessoal às reflexões de Freire.

livro analisado, muitas eram as passagens a serem destacadas e estas foram selecionadas tendo em vista a sua importância diante dos conceitos que o trabalho pretende desenvolver. Esse recorte sintético foi realizado tendo como parâmetro o conjunto da obra freireana e sua relação com o contexto histórico destacado em cada uma das seções.

## CAPÍTULO 1. DA FORMAÇÃO ÀS PRIMEIRAS FORMULAÇÕES: DE 1921 A 1964

Paulo Reglus Neves Freire nasceu em Recife, Pernambuco, no dia 19 de setembro de 1921, segundo ele mesmo, esse é seu contexto de origem. Pernambucano, Nordeste, Brasileiro, sul-americano, um homem do mundo. Filho de Joaquim Themístocles Freire e Edeltrudes Neves Freire, Paulo Freire sempre retratou em sua obra muito carinho pela família, principalmente na obra “Cartas à Cristina” de 1994. Nas palavras de Ana Maria de Araújo Freire<sup>6</sup> (2006):

Eles viviam com naturalidade o sentir as emoções e o questionar sobre as inquietações infantis de toda sorte. Puderam viver, assim, a cotidianidade prazerosamente sentida ao lado do respeito às práticas religiosas e as outras opções de vida livremente escolhidas, que certamente abriram as portas, pelo exemplo, para a prática democrática de Paulo. (p. 17)

Foi dentro desse contexto familiar que Paulo Freire foi iniciado no mundo das letras, na já famosa 'sombra daquela mangueira', com gravetos caídos no quintal de casa e na companhia de sua mãe e seu pai. A alfabetização de Paulo Freire certamente marca sua teoria educacional, já que foi a partir da própria experiência que se fez o seu saber, tendo chão de terra como lousa e as palavras de sua infância como conteúdo.

Na escola primária, Paulo Freire não encontrou dificuldades e descreveu com encantamento sua primeira educadora:

Eu já sabia ler e escrever quando cheguei à escolinha particular de Eunice, aos 6 anos. Era, portanto, a década de 20. Eu havia sido alfabetizado em casa, por minha mãe e meu pai, durante uma infância marcada por dificuldades financeiras, mas também por muita harmonia familiar. [...] Não houve ruptura alguma entre o novo mundo que era a escolinha de Eunice e o mundo das minhas experiências [...]. A minha alegria de viver, que me marca até hoje, se transferia de casa para a escola. (FREIRE, apud. FREIRE, A., 2006, p. 43)

Em 1932 a família Freire se viu obrigada a deixar capital e mudar-se para Jaboatão, município que hoje faz parte da região metropolitana de Recife, em decorrência das dificuldades financeiras que enfrentavam. Seu pai, já militar reformado, não podia mais prover as necessidades básicas da família ao deixar de receber a ajuda do tio Rodovalho – comerciante no Rio de Janeiro – que sofreu as consequências da Crise da Bolsa de Nova York em 1929. No período de 1930 a 1964, de menino a homem Paulo Freire vive o contexto

---

<sup>6</sup> Em decorrência do mesmo sobrenome, faremos a opção de citar Ana Maria de Araújo Freire da seguinte maneira: FREIRE, A..

nacional localizado no Recife, onde passa de menino desejoso por escolaridade a jovem estudante, advogado e educador.

A seguir, apresentaremos o contexto histórico brasileiro de 1921 a 1964, focalizando, na sequência, a configuração educacional do Brasil em tal contexto para, então, chegar à vivência de Freire no período e à sua formulação intelectual, registrada na obra: “Educação e Atualidade Brasileira”.

Esse período histórico marca o desenvolvimento do Brasil que caminha para o levante democrático bruscamente interrompido pela Ditadura Militar, é justamente nesse momento que Freire desenvolve a experiência de alfabetização de adultos que o torna internacionalmente reconhecido e guarda as bases de suas primeiras formulações teóricas.

### **1.1. Contexto histórico, cultural e educacional brasileiro de 1921 a 1964**

Para traçar o percurso histórico aqui retomado, baseamo-nos nas obras de Octávio Ianni, Antônio Joaquim Severino, Otaíza Romanelli e Maria Lúcia Ribeiro, pois são autores/as que nos apresentam uma visão crítica da história brasileira, contribuindo para as análises que aqui nos propomos. Além disso, tais autores/as não apenas descrevem os acontecimentos históricos, mas também os analisam tendo como pano de fundo as relações culturais e ideológicas que se configuram no período.

A partir de 1920, uma série de revoltas se espalha pelo Brasil, em decorrência da crise do desenvolvimento nacional, sobretudo a alteração da estrutura econômica que se esforça em ampliar a industrialização em detrimento do esquema agrário-exportador predominante até então. O surgimento dessa nova ordem organizacional se revela na oposição direta às antigas oligarquias que dominavam politicamente e economicamente o cenário nacional.

O que se convencionou chamar de Revolução de 1930 foi o ponto alto destas revoltas que se iniciam, sobretudo no sul do país, e culminam com a derrubada do Governo do Presidente Washington Luiz, cujo objetivo principal é a implementação definitiva do capitalismo no Brasil (IANNI, 1967). Do ponto de vista econômico, a revolução de trinta significa a oposição direta às medidas do governo que não tem mais condições de manter o preço do café no mercado internacional devido o excesso da produção, comprado pelo poder público a custas de empréstimos internacionais, o que na realidade significa a socialização dos prejuízos e a garantia dos lucros dos produtores.

Para Romanelli (2003), a crise internacional de 1929 impede o governo de angariar financiamentos para a compra do café e as saturações do mercado reveladas pelos grandes estoques, já invendíveis, anunciam uma crise interna sem precedentes. No entanto, afirma a mesma autora, o Brasil consegue enfrentar a crise a partir de seus próprios recursos:

Esses recursos lhe vinham de dois fatores importantes: a acumulação primitiva de capital e a ampliação crescente do mercado interno, fatores que possibilitaram a arrancada do Brasil para seu desenvolvimento industrial, em plena crise. [...] Na época em que as exportações começaram a sofrer queda acentuada, a renda aplicada no setor agrícola responsável por essas exportações começou a ser desviada para a produção industrial voltada para o mercado interno. (ROMANELLI, 2003, p. 48)

Nesse contexto, o mercado interno, antes abastecido pelas importações, passa a ser atendido pela produção industrial nacional. Para Romanelli (*Idem, ibidem*), em plena crise internacional, o Brasil passa a reorganizar sua economia de forma dinâmica, transferindo sua centralidade da agricultura para a indústria. Essa abertura do mercado interno para a produção industrial nacional provoca a emergência de uma nova classe política dominante, o que por sua vez provoca a necessidade de reorganizar também a política nacional antes aportada nos grandes latifundiários.

Do ponto de vista político, o descontentamento com o governo, ainda fortemente marcado por ações que privilegiam o setor agrário, começa a crescer, ao mesmo tempo em que o êxodo rural fortalece o operariado influenciado pelos trabalhadores de origem europeia. Essa nova estrutura faz com que as reivindicações sociais se acirrem nos centros urbanos, impulsionado, inclusive, pela classe média e pelos industriais.

Durante o transcurso dos anos 20, vemos, portanto, irromperem as revoltas armadas que definiram o tenentismo, a criação do partido comunista e a Semana de Arte moderna, os quais tinham em comum a contestação e a oposição à velha ordem oligárquica latifundiária. [...] uma série de reivindicações que oscilavam entre a necessidade de implantar uma ordem social e econômica de caráter capitalista e a moralização das eleições, até a implantação de mudanças radicais. (ROMANELLI, 2003, p. 49)

A crise internacional de 29 reflete no Brasil, portanto, a necessidade de reajustar todo o aparato estatal que não consegue mais suportar as pressões políticas às novas necessidades econômicas. Grande parte da sociedade estava descontente com o sistema político vigente (*Idem, ibidem*), as elites agrárias que se mantiveram no poder, perdem a cada dia a influência e, em decorrência disso, o governo perde credibilidade.

Em 1930 a realização das eleições presidenciais se deu num clima hostil e fraudulento, resultando na vitória da situação e gerando motivos objetivos para o início de

movimentos armados. Tais movimentos, embora não tivessem interesses coesos, se unem na tentativa de superar a aristocracia latifundiária; do mesmo lado se encontravam tanto atores políticos que apenas desejavam a mudança das pessoas no poder, quanto os que aspiravam transformações sociais mais profundas.

No primeiro grupo, alinhavam-se os militares superiores, uma parcela dos plantadores de café, descontentes com a política econômica do Governo, e a parte da elite política da oposição, que visava a conquista do poder. [...] No segundo grupo, estavam os revolucionários, os que comandaram ou tiveram participação mais efetiva no movimento. (*Idem, Ibidem*)

É nessa conjuntura política que chega ao poder o Presidente Getúlio Vargas, permanecendo até 1945. Inicialmente promulgado como “governo provisório”, Vargas teve a difícil missão de conciliar forças sociais antagônicas, de um lado a burguesia industrial, de outro os latifundiários e, por fim, os movimentos sociais mais radicais. Diante desse quadro, o governo varguista, na tentativa inviável de conciliar os interesses do campo político nacional, acaba por não encontrar saídas plausíveis, desencadeando a ditadura que se convencionou chamar de “Estado Novo”.

O golpe promovido por Getúlio Vargas obteve amplo apoio dos militares, no entanto frustrou os interesses dos movimentos sociais e dos latifundiários. A burguesia nacional, por outro lado, obteve avanços com a política econômica do Estado Novo, justamente por ser caracterizado por um dirigismo estatal favorecedor da indústria (ROMANELLI, 2003, p. 50).

O golpe de 1937 determinou finalmente o caminho histórico do Brasil, numa conjuntura crítica. Os objetivos do bem-estar social e nacionalismo econômico, muito debatidos no começo daquela década, iriam agora ser perseguidos com a tutela autoritária. O resultado foi um aprofundamento da dicotomia entre um constitucionalismo estreito, que havia negligenciado as questões econômicas e sociais, e uma preocupação com o bem-estar social de fundo nacionalista inequivocamente antidemocrática. (*Idem, p.51*)

O governo Vargas chega ao fim em 1945, quando assume o Presidente eleito Eurico Gaspar Dutra. Tal governo tem como característica central a retomada das antigas posições referentes ao papel do Estado no desenvolvimento nacional, no entanto a burguesia nacional havia atingido um grau de desenvolvimento que dificilmente permitiria que o governo deixasse de privilegiá-la, ou seja, o retorno ao liberalismo econômico já não se sustentava.

Com Estado forte promulgado por Getúlio Vargas, que incentivou a indústria, impulsionou-se sobremaneira a burguesia, o populismo varguista já não podia mais ser

afastado da estrutura do poder. Tanto foi assim que Dutra apenas conseguiu vencer as eleições com o apoio de Vargas (ROMANELLI, 2003, p. 52), mesmo apresentando, inicialmente, plataformas políticas diferentes. Uma vez no poder, Dutra acaba se rendendo ao jogo estabelecido no governo anterior, o que torna possível o retorno de Getúlio Vargas por meio do voto.

O segundo governo Vargas se inicia em plena campanha pelo petróleo, pouco antes de assumir o executivo seu antecessor tentou aprovar no congresso um projeto de lei que acabava com o monopólio estatal do petróleo. Símbolo do nacionalismo, Vargas se vê diante de um dos maiores movimentos populares ocorridos até então e, depois de dois anos, aprova lei que garante o monopólio tanto da pesquisa quanto da exploração do óleo brasileiro. Esse ímpeto nacionalista, somado à uma série de medidas populistas custaram a vida de Vargas, que no ano de 1954 suicida-se “em tramas sinistras” (ROMANELLI, 2003, p.52).

O período que se segue até a posse de Juscelino Kubitschek é de grande tensão. De um lado setores nacionalistas, de outras tendências que preconizavam um maior compromisso com o capital internacional. Na verdade Juscelino Kubitschek representava o continuísmo do populismo varguista, tanto que sua base política está nos dois partidos criados por Vargas (Partido Social Democrático e o Partido Trabalhista Brasileiro).

O Governo Kubitschek foi marcado fortemente pelo desenvolvimentismo, um clima claro de otimismo se estabeleceu em torno da implantação da indústria pesada no Brasil, acompanhada da entrada de capital internacional por meio das filiais de multinacionais. Se por um lado a política continuava pautada no populismo, por outro, a economia abria-se amplamente para a entrada de capital estrangeiro.

Já em 1961 assume a presidência Jânio Quadros, nesse momento o governo brasileiro se encontrava completamente desestruturado e com poucos recursos graças aos gastos do mandato anterior. Jânio se manteve apenas por sete meses no governo, no entanto tomou algumas medidas de impacto, tais como: condecoração de Ernesto Che Guevara com a Grã Cruz da Ordem Nacional do Cruzeiro do Sul em resposta à libertação de religiosos católicos presos em Cuba, assim como restabeleceu a diplomacia brasileira em acordos com diferentes países.

Jânio Quadros deixa o governo em agosto de 1961, segundo sua carta de renúncia estava sendo pressionado por 'forças terríveis'. Esse processo gerou grande tensão política, sobretudo pela desconfiança que girava em torno do sucessor, o vice-presidente João Goulart.

Segundo Romanelli (2003):

O Vice-presidente [...] era herdeiro político de Getúlio Vargas, tendo até sido seu Ministro do Trabalho e seu mais fiel discípulo. Herdou-lhe, inclusive, a duplicidade de ação em face das pressões da esquerda e da direita. Seu governo foi marcado por uma radicalização política jamais vista no Brasil, por isso que nele, pela primeira vez, as esquerdas tiveram um papel saliente. Estas, todavia, superestimaram sua capacidade de liderança política, sem nunca ter cuidado suficientemente de construir um movimento organizado e ideologicamente coerente. (p. 53)

A possibilidade de um governo de esquerda fez com que os movimentos reivindicatórios se aliassem ao populismo, causando terror nos setores mais direitistas e nos interesses dos latifundiários e da burguesia industrial. Por fim, João Goulart não obteve apoio dos militares. Essa aproximação com a esquerda mesmo sem uma base social sólida provoca o Golpe Militar de 1964 que perdura durante 20 anos no Brasil, censurando as liberdades individuais diante de uma ditadura violenta, processo que acompanha os golpes subsequentes em outros países da América Latina.

No campo educacional, este período histórico, final do século XIX e início do século XX, é marcado pelo abandono da ideologia católica por parte da política educacional do Estado e pela progressiva e gradual aceitação do ideário liberal (SEVERINO, 1986). Nas palavras de Severino (1986), “este processo de superação da ideologia católica e de afirmação da ideologia liberal se deu mediante uma longa e lenta luta, característica de um real confronto entre as novas camadas dominantes e a Igreja” (p. 75).

O ideário liberal, fortalecido no Brasil após o fim da Primeira Guerra Mundial, impõe à educação a primazia no processo de formação cultural e profissional. Com o surgimento da camada média, impulsionada pelo crescimento da indústria nacional, a pressão pela expansão do sistema de ensino enquanto possibilidade de ascensão social aumenta consideravelmente, concomitantemente à necessidade de mão-de-obra qualificada.

Em 1930 é criado o Ministério da Educação e Saúde, sob o comando de Francisco Campos, personalidade ligada ao movimento de reformas educacionais anteriores a 1930 (RIBEIRO, 2003, p. 107). Já em abril de 1931 o Ministério lança sua primeira reforma universitária que ficou conhecida pelo nome do ministro. Tal reforma, além da criação das reitorias enquanto instrumentos administrativos das universidades, exigia a existência de, ao menos, três institutos nas universidades (Engenharia, Direito e Medicina, ou Faculdade de Ciências e Letras em substituição a um deles).

Ainda em abril de 1931, é lançado um decreto que organiza o ensino secundário “com o intuito de transformá-lo um curso eminentemente educativo” (RIBEIRO, 2003, p.107). Assim sendo, o ensino secundário passa a ser dividido em duas etapas: a

primeira com duração de cinco anos e tendo como finalidade a formação humanística; a segunda com duração de dois anos e tendo como finalidade a formação profissional.

As medidas da gestão de Francisco Campos, embora revelassem a tentativa de organizar o sistema de ensino brasileiro com base nas intensas transformações sociais e econômicas vividas no país, não caminhavam na mesma velocidade dos anseios populares, o que provoca uma forte oposição por parte, inclusive, dos intelectuais. Portanto, no período de 1930 a 1937 a educação fica marcada enquanto forte campo de conflitos, explicitados, sobretudo, nas conferências e congressos que acontecem nesses anos.

Em linhas gerais, poderíamos apontar duas grandes forças em debate no campo educacional: de um lado, os educadores católicos que defendiam uma educação pautada nos valores da Igreja Romana, defendendo a educação diferenciada para os sexos e a forte presença da família enquanto responsável pela educação; de outro, os educadores ligados às “ideias novas” que defendiam a laicidade, a coeducação, a gratuidade e a responsabilidade pública da educação. Os/as educadores/as, tanto os/as católicos/as quanto os/as liberais, eram unânimes em combater o monopólio do Estado na educação, isso porque acreditavam que assim impediriam as forças comunistas e fascistas que se manifestavam ao redor do mundo.

Ribeiro (2003) define da seguinte forma o período:

Ao mesmo tempo em que se apresenta “um período renovador e fecundo”, pelos debates abertos, representa paulatinamente um período de sectarização, já que o grupo (tradicional), ao constatar a progressiva perda de influência em prol do renovador, lança mão de formas taxativas e comprometedoras, no contexto, em relação aos oponentes. (p.111)

Um exemplo do que aponta Ribeiro (2003) se encontra justamente no papel do Estado diante da educação, a responsabilidade pública da educação foi confundida com o monopólio estatal, fazendo com que os/as conservadores/as confundissem os/as liberais com os/as comunistas. Parece-nos evidente que esta confusão não se confirma no ideal liberal, uma vez que para o mesmo não se trata de um monopólio estatal, mas sim da predominância do indivíduo, ao qual caberia o direito fazer suas opções.

Os educadores católicos, com atitudes deste tipo, representam, neste momento, os interesses dominantes que produzem as injustiças sociais e as consagram, quando chegam a identificar qualquer propósito de alteração social com algo muito mal definido – o comunismo – que, aterrorizando certa base social, a imobiliza ou a leva a agir contrariamente às mudanças. (*Idem*, p. 113)

Dessa maneira, intencionalmente ou não, os/as educadores/as católicos/as acabaram por reforçar um ideário que ganhava força, o fascismo. Vale lembrar que é da

década de trinta a criação da Ação Integralista Brasileira de Plínio Sampaio.

Já pelo lado da esquerda se organiza a Aliança Nacional Libertadora (doravante ANL) que congrega diferentes agentes sociais, que mesmo heterogêneos, representaram um movimento forte de defesa da nacionalização das empresas imperialistas, suspensão do pagamento da dívida externa e a instauração de um governo popular. Em resposta a esse movimento o governo decreta a Lei de Segurança Nacional, colocando em estado de sítio o país e fechando os núcleos da ANL. Diante disto, a ala mais à esquerda da ANL, sob a liderança de Luís Carlos Prestes, proclama a fracassada Intentona Comunista.

Nesse contexto de radicalização dos movimentos de esquerda, Getúlio Vargas, representando os interesses dominantes, dá o golpe de Estado em 10 de outubro de 1937. É no interior desse quadro político que os/as educadores/as católicos/as inseriram suas denúncias aos/às educadores/as liberais burgueses/as do movimento escolanovista (RIBEIRO, 2003, p. 115).

A Constituição de 1934 foi resultado das disputas ideológicas descritas acima, em seu capítulo dedicado à educação apareceram claramente posições dos dois grupos. De um lado se aprovou o ensino religioso, de outro se criou um aparato nacional para o sistema de ensino, delegando aos estados funções que deveriam ser aportadas nas diretrizes nacionais. Além dessas definições, a Constituição de 34 criou os Conselhos Nacional e Estadual de Educação regulamentou o investimento de 10% e 20% dos impostos de municípios e estados, respectivamente, para os sistemas de ensino e reconheceu a educação como um direito de todos/as, instituindo a liberdade de ensino e cátedra e propagou a gratuidade e obrigatoriedade progressiva do ensino primário aos graus mais elevados de ensino.

No que tange à teoria educacional, o movimento mais forte no período foi o da Escola Nova. O escolanovismo se apresentou aos/às educadores/as liberais como alternativa às transformações da sociedade brasileira, passando de agrário-exportadora à industrial, isso por que a Escola Nova, de origem estadunidense e com forte presença na Europa, se mostrou enquanto possibilidade de desenvolvimento ao apregoar a educação atrelada às exigências econômicas e sociais, “adequada, portanto, às sociedades capitalistas avançadas.” (RIBEIRO, 2003, p. 123).

É com esse espírito que o Manifesto dos Pioneiros da Educação, divulgado em 1932, se propôs, de forma genérica, a delinear uma política educacional baseada em ideias pedagógicas e sociais planejadas para as sociedades urbano-industriais. No entanto, escaparam aos olhos dos escolanovistas as diferenças estruturais entre o Brasil e os países proponentes da Escola Nova, além disso, a proposta de formação de 'um novo homem',

preparado aos anseios sociais, não levou em conta que a condição humana pautada em dominantes e dominados/as na sociedade capitalista que se estruturava com cada vez mais força.

Como dito anteriormente, com acirramento dos movimentos sociais de esquerda, Getúlio Vargas proclamou o Golpe de Estado e, com ele, uma nova constituição que submeteu os poderes representativos ao Executivo, liquidando o federalismo<sup>7</sup> e a pluralidade sindical. Além disso, delegou ao governo o poder de demitir ou aposentar funcionários.

No capítulo dedicado à educação, a Constituição de 1937 deu ênfase ao trabalho manual e manteve alguns dos princípios anteriores. No entanto, tendo em vista a necessidade do desenvolvimento nacional apregoou que:

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. [...]

Art. 132 - O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas; e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento, dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação. (BRASIL, 1937)

Como se pode perceber, o ensino de trabalho manual estava atrelado à classe social, ou seja, aos menos favorecidos a educação para o trabalho e para as necessidades econômicas. A orientação político educacional da constituição de 1937 se focou na preparação de um contingente de mão-de-obra para as novas necessidades do mercado de trabalho.

É sob a égide do primeiro Governo Vargas que se estabeleceu, em 1942, a Reforma Capanema; relativa ao ensino secundário, tal reforma refletiu as discussões mundiais em torno dos ideais nazifascistas que tomavam corpo na Europa (RIBEIRO, 2003, p. 131). Historicamente, Vargas se aliou ao integralismo nacionalista e se aproximou dos países fascistas, no entanto a forte necessidade de recursos americanos lhe impôs um jogo duplo que não se sustentou. Com a derrota dos países do Eixo<sup>8</sup>, em 1945, o Brasil acabou se aliando definitivamente aos Estados Unidos.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, o governo varguista não conseguiu mais se sustentar diante da forte pressão, interna e internacional, no sentido de governos democráticos como forma de superação da ideologia nazifascista.

---

7 O federalismo é um sistema político em que organizações políticas (estados) se unem para formar uma organização em torno de um Estado Central; no sistema federalista os estados que o integram mantêm a autonomia.

8 Alemanha, Itália e Japão.

Em 1946, já no Governo Dutra, foi promulgada a quarta Constituição Nacional, que em essência não difere da de 1934. Quanto à educação, essa Constituição reafirmou os princípios democráticos e garantiu a competência da União em legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, porém retrocedeu na gratuidade do ensino primeiro, delegando às empresas com mais de cem funcionários a responsabilidade pela educação dos/as trabalhadores/as e de seus/suas dependentes (BRASIL, 1946). O ensino religioso se tornou facultativo e foram criados institutos de pesquisa, preferencialmente vinculados à universidades.

Vargas retornou ao poder por vias eleitorais e sob um discurso fortemente marcado pelo nacionalismo, é nesse ínterim que defendeu o fortalecimento da indústria nacional e criou a Petrobras. Seu forte apelo populista, mesmo que ideologicamente estivesse alinhado com os interesses burgueses, levou-o a creditar a João Goulart o Ministério do Trabalho.

Educacionalmente, o período de 1930 a 1964 marcou uma profunda tentativa, mesmo que de maneira não linear, de construir uma política educacional modernizadora. Isso pode ser confirmado tanto pela fundação de diversos órgãos públicos<sup>9</sup>, quanto pela garantia constitucional de a União legislar sobre a educação, inculcando ao Estado a função de elaborar um projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Constituição de 1946).

Em 1948 o ministro da educação e saúde, Clemente Mariani, submeteu ao congresso nacional o primeiro projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o longo processo de discussão provocado pelo projeto fez com que o mesmo só fosse aprovado treze anos depois, em 1961. Segundo Ribeiro (2003), inicialmente as discussões giraram em torno da centralização ou descentralização educacional. Nas palavras da autora:

A orientação das atenções para o problema da centralização-descentralização parece ter tido, conscientemente ou não, a função de fazer com que ficasse em segundo plano a preocupação básica, que era a de aprovar uma lei que servisse de instrumento adequado à democratização da educação em seus diferentes graus. Nos fins dos anos 50, Clemente Mariani já fez esta denúncia. (p. 146)

Diferentes grupos políticos interpretaram de maneiras bem distintas o problema da centralização: (a) os opositores ao governo, com medo de um novo golpe de Estado, imputaram à centralização uma tentativa de centralidade governamental; (b) os escolanovistas

---

9 Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP, 1938), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI, 1942), Serviço Nacional de Aprendizagem Comerciária (SENAC, 1946), Conselho Nacional de Pesquisa (CNP, 1951), Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 1951), dentre outros (RIBEIRO, 2003, p. 145).

defenderam a descentralização enquanto princípio pedagógico da individualidade, sendo que o sistema educacional deveria atender às demandas regionais; (c) já os católicos defenderam igualmente a descentralização por acreditarem que a centralização limitava a liberdade das famílias e representava a propagação da ideologia do Estado.

Com o suicídio de Vargas, já isolado politicamente, o Brasil vive um período de grande instabilidade política até que assumiu o poder Juscelino Kubitschek. O amplo apoio popular e de setores dominantes fez com que o governo Kubitschek gozasse de certa estabilidade política, sobretudo pelo forte apelo nacionalista que carregava num discurso de confiança na possibilidade do país e no povo brasileiro.

Foi durante o governo Juscelino que o Brasil recebeu um grande contingente de capital estrangeiro:

Esta intensificação na entrada de capitais foi vista e aceita como necessária à execução do projeto de desenvolvimento, diante das resistências às mudanças na estrutura interna. As necessidades imediatas de capital eram grandes não só pela crise econômica atravessada do governo anterior, como pelo fato de a indústria estar passando para a segunda fase do processo de substituição das importações, que não se caracterizava pela instalação de indústria leve de consumo e sim pela ênfase na produção de equipamentos, bens de consumo duráveis e produtos químicos, o que, conseqüentemente, requeria capitais mais elevados. (RIBEIRO, 2003, p. 153)

O investimento estrangeiro na indústria nacional incentivado pelo governo é a tentativa histórica de aliar o modelo político (nacional desenvolvimentista) ao modelo econômico (capitalismo industrial). Com isso, de 1956 a 1961, o desenvolvimento econômico encontrou no governo um grande aliado e, conseqüentemente, a geração de emprego tornou o governo cada vez mais popular, mesmo que no período a concentração de renda tenha aumentado consideravelmente.

Em 1958, o então deputado Carlos Lacerda reapresentou a Lei de Diretrizes e Bases de Clemente Mariani, agora colocada em discussão tendo como centro a oposição entre a escola pública e a escola particular. Novamente se apresentaram, de um lado, os/as educadores/as católicos/as e, de outro, os/as escolanovistas somados/as aos/às educadores/as de esquerda.

O grupo católico apregoava que somente as escolas confessionais poderiam educar as almas, o que não seria possível no interior da escola pública; além disso, a Igreja Católica defendia que a família, antes do Estado, teria o dever de educar os/as filhos/as, assim deveria ser garantida a sua liberdade de escolha quanto à escola, devendo os governos financiá-las.

Já o grupo dos/as educadores/as influenciados/as pelas “ideias novas” defendia

a escola pública como única forma de garantir as liberdades individuais, laica, gratuita e obrigatória. Esse discurso, mais uma vez, foi entendido como radical, no entanto a defesa pela escola pública proclamada pelos/as escolanovistas se revelou enquanto necessidade de formação geral da população brasileira, assolada pela escassez de escolas e, conseqüentemente, pela falta de mão-de-obra qualificada.

Segundo Ribeiro (2003), o texto final da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aprovado em 1961 refletiu as discussões colocadas acima, tornando-se ambíguo, mesmo que prevalecesse nele o movimento católico representado pelos políticos conservadores com mandato no Congresso Nacional.

Foi na primeira metade da década de 1960 que se viu aflorar no Brasil uma grande quantidade de movimentos sociais que demandavam por educação, assim como uma série de iniciativas não-governamentais de incentivo à cultura e à educação. Esses movimentos são fruto da efervescência política que toma corpo no país desde 1930 e têm como objetivo a tomada de consciência política por parte dos/as brasileiros/as. Desses movimentos poderemos destacar três:

1. Centros Populares de Cultura (CPC): movimento impulsionado pela União Nacional dos Estudantes (UNE) em 1961 e com grande participação dos/as universitários/as, sua proposta se baseava na apresentação de teatro de rua, realizados em praças, nas universidades e nos sindicatos, além disso, promoveu cursos focados na arte, com linguagem popular e sempre com temas relacionados à situação política nacional;
2. Movimentos de Cultura Popular (MCP): tem origem na cidade de Recife em 1960, valorizava a capacidade do sujeito comum, valorizando a cultura popular, sua capacidade de diálogo e sua forma de expressão; o MCP centrava seus esforços na alfabetização e foi o movimento que desenvolveu a campanha “De pé no chão também se aprende a ler”;
3. Movimento de Educação de Base (MEB): iniciou seu trabalho fortemente vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB – e com apoio da União, voltou-se cada vez mais ao desenvolvimento de ações juntos às classes populares, tendo como ponto de partida a cultura popular.

Os três movimentos encerram suas atividades bruscamente com o Golpe Militar de 1964, o que, no entanto, não apaga sua importância histórica. Foi em torno dessas tentativas, das quais participou Paulo Freire (1921-1997) e delas foi grande entusiasta, que se articularam os movimentos de esquerda na luta por uma educação mais democrática e que de fato servisse ao povo, movimentos esses que refletiram a insurgência política provocada,

sobretudo, pelas ações populistas dos sucessivos governos até 1964.

Tendo em vista o sucesso dos projetos de alfabetização<sup>10</sup>, o Governo João Goulart implementou o Plano Nacional de Alfabetização (doravante PNA), sob o comando de Paulo Freire, que visava alfabetizar cinco milhões de brasileiros em um ano. Por ter em si um caráter conscientizador, o PNA também foi extinto nos primeiros dias da Ditadura Militar. O fechamento violento do regime político brasileiro resultou também na repressão aos movimentos populares e no fim dos três movimentos de educação citados acima.

As primeiras obras de Freire foram resultado desse contexto, mas antes de analisá-las e para melhor compreendê-las, apresentamos a seguir uma breve retrospectiva da vida do educador no período.

## **1.2. Paulo Freire: de educando a educador**

Esboçado o contexto histórico, cultural e educacional, dedicamo-nos a localização da história de Freire em tal contexto e ao livro por ele escrito no final do período. Para tanto, baseamo-nos em Ana Maria de Araújo Freire, Scocuglia e em obra do próprio autor de cunho bibliográfico.

Jaboatão, lugar da primeira infância de Paulo Freire e para onde partiu no final dos anos de 1920 e início dos anos de 1930, ficou marcada na memória do autor como um lugar de sofrimento, a pobreza, a fome, a escassez, a morte do pai e a viuvez da mãe, que precisou sustentar heroicamente sozinha os quatro filhos. Por outro lado:

A difícil vida em Jaboaão, contudo, ofereceu a Paulo também oportunidades fundamentais para que ele fortalecesse o seu caráter e a sua preocupação com a justiça. Lá não viveu somente dores e privações. Lá conheceu o prazer de conviver com amigos e conhecidos que foram solidários naqueles tempos tão difíceis. Espantou-se com o crescimento de seu corpo, começou a perceber a sua corporeidade mesmo que ainda cheio de medos e receios diante da sua magreza excessiva. (FREIRE, A., 2006, p. 47)

Foi em Jaboaão que Paulo Freire terminou o curso primário. No entanto, a cidade não possuía escolas de ensino secundário, o que o obrigou a cursá-lo tardiamente em Recife. Foi no Colégio Oswaldo Cruz que Freire realizou seus estudos secundários, de 1937 a 1942, completando o fundamental e o pré-jurídico. Nesse colégio, além de lugar de estudo

---

10 A experiência de Freire é o maior exemplo.

guardou para Freire uma memória afetiva muito importante, em várias passagens de sua obra<sup>11</sup> relatou com carinho a relação com o dono do colégio, Aluísio Pessoa de Araújo, que lhe confiou uma bolsa de estudos sob o compromisso declarado de empenho e dedicação.

Foi também no Colégio Oswaldo Cruz que Freire se experimentou pela primeira vez como professor, inicialmente trabalhou como auxiliar nas aulas de Língua Portuguesa, disciplina que assumiu em 1941 e nela permaneceu até 1947.

Entre 1943 e 1947, Paulo Freire se dedicou aos estudos universitários na Faculdade de Direito de Recife; segundo Ana Maria de Araújo Freire (2006) essa escolha se deveu ao desejo de Paulo Freire em continuar como docente no Colégio Oswaldo Cruz. Nessa época ainda não existia em Pernambucano um curso superior destinado à formação de professores e professoras, sendo o curso de Direito escolhido por seu caráter profundamente marcado pelo humanismo.

Paulo fez a “opção” de cursar a Faculdade de Direito de Recife por sua tendência humanista e porque, no fundo, sonhava continuar seu trabalho de “professor de sintaxe”, iniciado no Colégio Oswaldo Cruz ainda muito jovem. [...] O curso de Direito, mais que um curso jurídico, era volta do para o humanismo que lhe possibilitaria um aprofundamento maior nos estudos da língua portuguesa, propiciando o exercício mais eficiente de sua indiscutível vocação. (FREIRE, A., 2006, p. 55)

Ao diplomar-se em Direito, Freire realizou apenas uma tentativa enquanto advogado, caso descrito no livro “Pedagogia da Esperança” (2003a). Na ocasião, Freire deveria cobrar dividendos de um jovem dentista condenado a entregar seus equipamentos de trabalho, no entanto, entregou o caso em solidariedade ao dentista que não teria como sustentar sua família. Abandonou o exercício da advocacia e passou a se dedicar à docência.

Após a experiência docente no Colégio Oswaldo Cruz e em outras instituições de Recife, Paulo Freire foi convidado a trabalhar no recém-criado Serviço Social da Indústria (SESI) e nele assumiu a Divisão de Educação e Cultura. Foi no SESI que Freire tomou contato inicial com a educação de jovens e adultos e, a partir daí, refletiu profundamente sobre as necessidades do povo ao escutá-lo, senti-lo, olhá-lo. Nas palavras de Freire (2003b):

Foi exatamente no SESI, como uma espécie de contradição sua, que vim aprendendo, mesmo quando ainda pouco falasse em classes sociais, que elas existem, que elas existem em relação contraditória. Que experimentam conflitos de interesses, que são permeadas por ideologias diferentes, antagônicas... (p. 115)

Ainda em 1947, Freire foi convidado a integrar a Escola de Serviço Social de

---

11 Sobretudo em “Pedagogia da Esperança” e “Cartas à Cristina”.

Recife como professor. As atividades ali desenvolvidas em conjunto com o exercício profissional no SESI colocaram em Freire a possibilidade de aliar a prática desenvolvida com os trabalhadores e trabalhadoras da indústria com suas experiências acadêmicas.

Paulo Freire permaneceu vinculado ao SESI até 1966, concomitantemente a esse trabalho desenvolveu uma série de atividades, tais como: criação do Instituto Capibaribe, Serviço Social da Paróquia de Arraial, Conselho Consultivo de Educação Municipal de Recife, Divisão de Cultura e Recreação de Recife, Escola de Artes de Recife e no Conselho Estadual de Educação de Pernambuco<sup>12</sup>.

Já em 1952, Paulo Freire foi nomeado professor catedrático interino de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas Artes. Ana Maria de Araújo Freire afirma ter sido nessa instituição o lócus de aprofundamento da leitura crítica do mundo de Freire, fazendo-se um educador ético-político e crítico-libertador. Segundo a autora:

A troca entre as experiências marcadamente teóricas com a outra mais empírica e prática levou Paulo ao desafio de encontrar *inéditos viáveis*, soluções transgressoras de acompanhamento da repetição milenar do já feito e do já dito, e acreditando nos sonhos, lutar por um projeto de um mundo através da educação para a libertação. (FREIRE, A., 2003, p. 93)

Freire ainda desempenhou função docente na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, até que em 1961 recebeu o título de Livre-Docente da Cadeira de História e Filosofia da Educação pela Escola de Belas Artes.

A primeira metade da década de 1960 é profundamente marcada pelo crescimento da participação popular, os sucessivos governos populistas da década anterior impõem um ritmo expoente nos movimentos sociais. Freire participou ativamente desses movimentos, tanto no âmbito do SESI quanto fora dele, mas é, particularmente, no Movimento de Cultura Popular (MCP) que o educador despendeu maior esforço. Nas palavras de Freire (2003b):

O Movimento de Cultura Popular nasceu da vontade política de Miguel Arraes, então recém-empossado prefeito da cidade do Recife, a qual se juntou a vontade igualmente política de um grupo de líderes operários, de artistas e intelectuais outros. Fiz parte deste grupo, que ele convidou para uma reunião em seu gabinete e na qual falou de seu sonho. O de fazer possível a existência de um órgão ou serviço de natureza pedagógica, movido pelo gosto democrático de trabalhar *com* as classes populares, e não *sobre* elas; de trabalhar *com* elas e *para* elas. (p. 142)

Com o apoio do governo estadual, o MCP foi rapidamente tomando corpo,

---

12 Estes trabalhos são detalhadamente analisados na obra de Ana Maria Araújo Freire (2003).

foram trabalhos realizados com 210 escolas, 626 turmas, 19.646 alunos/as, crianças, adolescentes e adultos, um centro de artes plásticas e artesanato, 452 professores e professoras envolvidas, 174 monitores/as, etc. (FREIRE, A., 2003, p. 131). No interior do MCP Paulo Freire se tornou um dos seus líderes mais atuantes, coordenando a setorial de pesquisa e, mais proeminentemente, o Projeto de Educação de Adultos no qual iniciou os Centros de Cultura.

O MCP marcou profundamente o percurso profissional, pessoal e afetivo de Paulo Freire. Foi nesse movimento genuinamente popular que o educador, pela primeira vez, apresentou suas ideias sobre a alfabetização de adultos, se engajou de maneira sem precedentes na educação do povo, *com* ele e *para* eles. Diante desta concepção, a de um fazer pedagógico forjado na cultura popular, não teria outro destino senão o fim brusco assim que viveu o Brasil o Golpe Militar de 1964.

Ainda na primeira metade da década de 1960, Freire desenvolveu, em conjunto com o Governo do Rio Grande do Norte, a experiência de Angicos, município com 75% de analfabetos em 1963. Foi nessa cidade do interior do estado que o educador desenvolveu em minúcias sua proposta de alfabetização, na qual trezentas pessoas de classe popular participaram.

A experiência de Angicos se tornou nacionalmente conhecida:

Assim, o processo de alfabetização realizou-se conforme o planejado, dentro do “Método Paulo Freire”, que, embora tenha alfabetizado alguns homens e mulheres em poucos dias, jamais seu criador propalou ser “um método de alfabetizar em 40 horas” – como, ingênua ou astutamente, usando as palavras de Paulo – muitos asseguraram [...]. (FREIRE, A., 2003, p. 142)

Diante da repercussão do trabalho desenvolvido por Freire e sua notável capacidade política e pedagógica com as classes populares, em 1963 o educador foi convidado pelo Ministro da Educação do governo de João Goulart, Paulo de Tarso, para realizar o Programa Nacional de Alfabetização (PNA). O PNA nasce com a proposta ousada de alfabetizar e politizar cinco milhões de adultos, o que significaria ampliar o direito ao voto desses/as que eram impossibilitados pelo analfabetismo.

O Programa significava não apenas o ensino das letras, mas a possibilidade de discutir nacionalmente os problemas do país, as aflições dos menos favorecidos, as injustiças sociais, e de conscientizar as classes populares. Esse movimento, assim como as diversas medidas progressistas do Governo Goulart, acabou se tornando o pretexto para a virada radical à direita patrocinada pela truculência militar.

Esta política de massas foi sendo tolerada até que sua radicalização começou a criar obstáculos mais diretos ao controle, do capital internacional, do desenvolvimento da economia brasileira. Este foi o real motivo da derrubada do governo Goulart em 1964, pelo empresariado nacional associado ao capital internacional, que se utilizou dos militares e de outros segmentos médios da sociedade, insuflados pela pregação anticomunista. (SEVERINO, 1986, p. 89)

Nesse momento, Freire foi levado violentamente de seu país a “contextos de empréstimo”, exilado durante 16 anos, acusado de subversão. Após ter sofrido com a prisão, ainda sofreu diversos inquéritos policiais e sua demissão sumária da Universidade do Recife.

### **1.3. O pensamento político-pedagógico de Freire: o primeiro livro**

Pode-se afirmar que, no espaço de trinta e quatro anos, o Brasil viveu momentos de rupturas e reajustes sociais. Foram três décadas marcadas por um dos movimentos políticos mais conhecidos da nossa história: o populismo. Tal movimento foi realizado, de um lado, por políticos carismáticos e, de outro, por pressões sociais por melhorias nas condições de vida.

Freire, sujeito de seu tempo, viveu plenamente esse período histórico e se tornou um homem adulto nessa conjuntura. Um Brasil que se organizava socialmente e que sofreu com os rumos adotados por políticos populares que, por vezes, não conseguiram congregiar os interesses sociais latentes na sociedade brasileira.

No final desse período, Paulo Freire escreveu, como exigência de concurso público para a Cátedra de História e Filosofia da Educação da Escola de Belas Artes de Pernambuco, em 1959, o texto “Educação e Atualidade Brasileira”<sup>13</sup> (2002). Tal texto, além de pré-requisito para o concurso, conferiu-lhe o título de Doutor, sendo nele aprovado<sup>14</sup>, e se materializando como livro no mesmo ano.

“Educação e Atualidade Brasileira” foi livro elaborado diante de um Brasil com índices de analfabetismo monstruosos, conseqüentemente, um Brasil sem direito ao voto, que há menos de um século havia 'abandonado' a escravidão, mas que manteve um regime republicano marcadamente excludente. O trabalho de Freire tem como característica central a análise crítica da sociedade brasileira do século XX, ao contrário da maioria das obras escritas

13 Freire escreve outros trabalhos no período, tais como as instruções para os/as educadores/as do SESI, planos de aula, textos para jornais, etc.; no entanto estes não se enquadram nos procedimentos metodológicos apresentados na introdução desta dissertação.

14 Vale lembrar que Freire foi aprovado no concurso e obtém o título de doutor, porém ficando em segundo lugar e tendo a professora Maria do Carmo Tavares de Miranda como primeira colocada.

no período que privilegiavam o pensamento europeu, os pensadores europeus e, muitas vezes, os problemas europeus.

A perspectiva visionária de Freire (2002) retratou um Brasil desigual, cheio de contradições e conflitos, um país em momento reformista. Foi nesse contexto que o educador refletiu sobre suas primeiras e profundas formulações, as quais ele foi capaz de por em prática no curto período antes do Golpe Militar no Brasil e durante os 16 anos de exílio em países da América Latina e da África.

Paulo Freire analisou em “Educação e Atualidade Brasileira” as esperanças diante de um nordeste empobrecido, um livro carregado do otimismo de um jovem autor que proclamou os elementos centrais de sua obra que tomaria consistência ao projetar uma filosofia da educação e um projeto genuinamente democrático, uma mudança de paradigma na teoria e prática educacional. É, basicamente, uma tese sobre a condição da sociedade brasileira do século XX e a necessidade de superar as relações sociais repressivas, aproveitando, assim, as forças democráticas que surgiram na época.

É crença genuína numa sociedade mais humana e democrática, solidariamente aportada na capacidade de amar, aprender para transformar as realidades opressoras e superar o senso fatalista, o mote desse trabalho de Freire.

Apropriado ao momento histórico em que foi escrito, o texto de Freire é caracterizado por uma visão utópica e crítica dualista, evitando uma postura elitista e fatalística, e abrangendo uma fé implícita nas possibilidades de uma transformação educacional, diálogo crítico e humanístico e a criação de uma vida mais democrática para seus companheiros brasileiros. (O'CADIZ, 2003)

Mesmo sendo “Educação e Atualidade Brasileira” (2002) um dos primeiros escritos de Freire, a obra se delinea numa narrativa que marca todo o seu percurso intelectual. Freire descreveu criticamente, como quem conta uma história, o estado opressivo das relações sociais e suas armadilhas políticas, suas tendências culturais paternalistas e o contexto material histórico para, a partir daí, apontar os elementos básicos de sua proposta pedagógica transformadora.

O livro coloca como ponto central da prática educativa a libertação das consciências colonizadas em um estado de conformidade, libertação no sentido de engajamento ativo e consciente. Para o autor, é somente pelo diálogo, pela reflexão crítica e pela ação política que se pode traçar o caminho rumo à democratização da sociedade.

A postura dialética que marca a obra de Freire já está exposta nessa sua primeira obra, o educador pernambucano coloca sem receios que:

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 dentro delas, e antinomia umas com as outras. (FREIRE, 2002, p. 9-10)

Para Freire, a coexistência de áreas altamente industrializadas e intencionalmente subdesenvolvidas é umas das maiores contradições vividas no Brasil de 1959. Essa caracterização da desigualdade interna coloca à educação a necessidade de superar essas condições contraditórias, “uma educação em prol do desenvolvimento e da democracia” (FREIRE, 2002, p. 51).

Um dos conceitos centrais que Freire trabalha no livro, e que o acompanha durante toda sua trajetória intelectual, é a *transitividade* enquanto condição humana. O autor afirma sua convicção inabalável na capacidade humana dos seres humanos de transformar e serem transformados, assim “a posição do homem, realmente, diante destes dois aspectos de sua “moldura”, não é simplesmente passiva. No jogo de suas relações com esses mundos ele se deixa marcar, enquanto marca igualmente” (FREIRE, 2002, p. 10).

A compreensão da realidade apresentada por Freire permite uma postura crítica e uma ação transformadora, tal compreensão nos impõe um compromisso dialógico com os/as alunos/as, movimento que permite a inversão de um estado de imersão no mundo para outro de emersão. O primeiro estado – imersão – representa a posição fatalista, enquanto que o segundo – emersão – nos coloca em ação transformadora.

Em seu característico estilo argumentativo circular, Freire volta para essa premissa em suas observações conclusivas: reafirmando uma aderência a um conceito de agência, ele insiste que certos processos educacionais que contextualizam o aprendizado tornam possível um vínculo orgânico com a realidade, criando, portanto, a possibilidade do material histórico e compreensão crítica dessa realidade, e então o poder de transformá-la. (O'CADIZ, 2003)

O processo educativo libertador proposto por Freire, com o qual os sujeitos podem superar a “falsa consciência” e autodeterminar seus destinos, está disposto em três imperativos: o diálogo, a participação e a relevância cultural. Em “Educação e Atualidade Brasileira” (2002) esses três princípios se opõem diretamente ao centralismo, ao antidiálogo, ao autoritarismo e ao assistencialismo como manifestações da chamada 'inexperiência democrática' que se manifestava na sociedade brasileira.

Por isso mesmo é que falamos tanto, em termos teóricos, da necessidade de uma vinculação de nossa escola com a sua realidade local, regional, nacional, de que havia de resultar a sua organicidade e continuamos na prática, a nos distanciar dessas

realidades todas e a nos perder em tudo que signifique anti-diálogo, anti-participação, anti-responsabilidade. (FREIRE, 2002, p. 13)

É com essa tese que Freire defende a necessidade de relações sociais horizontais, na busca por uma experiência verdadeiramente democrática, experiência que se baseia na horizontalidade dos saberes dos/as educandos/as e educadores/as, na troca de conhecimentos estabelecida na reflexão crítica da realidade.

Dentro dessa perspectiva, um dos principais temas de “Educação e Atualidade Brasileira”, é a questão do assistencialismo, fruto do desenvolvimentismo. As políticas sociais adotadas pelos governos populistas que colocavam em evidência a assistência aos pobres são duramente criticadas como resultado, sua crítica às abordagens paternalistas é colocada diante da expressão de “um trabalho com o povo e nunca sobre o povo ou simplesmente para ele” (FREIRE, 2002, p. 14).

Sob a influência dos pensadores do ISEB<sup>15</sup>, Freire aponta que a educação democrática é um trabalho do/a homem/mulher com o/a homem/mulher e nunca uma ação verticalizada do/a homem/mulher sobre o/a homem/mulher, ou ainda, “do homem para o homem, sem ele” (*Idem, ibidem*). Ainda sobre o assistencialismo, Freire cita Vieira Pinto ao afirmar que a “ideologia do desenvolvimento só é legítima quando exprime a consciência coletiva e revela os anseios em um projeto que não é imposto, mesmo de bom grado, às massas, mas provém delas” (FREIRE, 2002, p. 22).

Freire analisa um Brasil que, segundo ele, é uma *sociedade em trânsito*, o que significa atestar a possibilidade de transformar as antigas formas antidemocráticas tradicionais. Para o autor, durante metade do século XX as relações sociais estavam pautadas numa organização econômica de exportação colonialista, o que se transformaria com o desenvolvimentismo em maior possibilidade de mobilidade social, uma promessa que, segundo ele, só poderia se concretizar com a democratização de fato. Para Freire, a educação era peça-chave nesse processo, capaz de mover a sociedade brasileira em direção a relações de poder menos opressoras numa sociedade capitalista em processo de democratização.

No processo de transformação social, Freire aponta para a necessidade da mudança de consciência, ou seja, elevar a consciência de *transitivo ingênua* para uma *consciência crítica transitiva* que estaria vinculada à prática. Como ponto central para essa

---

15 O Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) foi criado em 1955 e encerrou suas atividades com o advento da Ditadura Militar em 1964. Tal instituto nasce vinculado ao Ministério da Educação e Cultura, porém gozando de plena liberdade de cátedra, com a função de divulgar as ciências sociais. Importantes intelectuais tem seu nome vinculado só ISEB, tais como Álvaro Vieira Pinto, Antônio Cândido e Hélio Jaguaribe.

mudança, o autor aponta o diálogo como responsável pelo processo de *conscientização*<sup>16</sup>.

Nesse ponto se apresenta uma relação fundamental para Freire: teoria e prática. Relação colocada em sua experiência desenvolvida junto aos/às trabalhadores/as urbanos/as no SESI, experiência na qual sustenta sua tese de que a participação é fundamental na ação política. Freire cita novamente Álvaro Vieira Pinto ao afirmar que “a questão se faz clara. Não está, realmente, em que as classes dirigentes, superpostas ao povo, lhe apresentem e lhe imponham a solução de seus problemas. Soluções pensadas por eles e distanciadas do povo. É preciso que ele cresça em interferência dessa solução” (2002, p. 23).

Freire aponta a herança colonial como responsável pela inexperience democrática. Essa análise da formação histórica e cultural da consciência brasileira aponta um “espírito democrático subdesenvolvido” (FREIRE, 2002, p. 59) que se deve à exploração portuguesa tipicamente colonialista. Para o autor, faltou à metrópole uma organicidade com a colônia, o que gerou relações hierárquicas entre a classe oligárquica e os/as camponeses(as)/escravos(as) (*Idem*, p. 65).

Essa estrutura social que se delineia em torno do binômio senhor-escravo/a estabelece uma relação de dominação que impossibilita totalmente o diálogo. A crueldade do sistema escravagista, do mandonismo dos senhores e do paternalismo dos políticos é a raiz da construção de uma mentalidade nacional acrítica e ingênua.

A proposta freireana de uma educação democratizante se centra em apontamentos sobre o sistema educacional da primeira metade do século XX e seus elementos limitadores. Na busca por uma disposição crítica dos brasileiros e das brasileiras que lhes permitisse um comprometimento político e social, Freire aponta o “conhecimento concreto”, buscando inspiração em Karl Mannheim<sup>17</sup>, como o ponto de partida para a crítica ao passado e, conseqüentemente, para buscar alternativas transformadoras (2002, p. 82).

É na relação com a prática, com a realidade objetiva, que Freire coloca a educação a serviço da transformação:

É precisamente uma educação assim que, ultrapassando as paredes das escolas, precisa ser incrementada entre nós [...] Somente uma escola centrada democraticamente no seu educando e na sua comunidade local, vivendo as suas circunstâncias, integrada com seus problemas, levará os seus estudantes a uma nova postura diante dos problemas do contexto. (FREIRE, 2002, p. 85)

Como se pode perceber no que foi até aqui exposto, o pensamento freireano

---

16 Neste trabalho Freire ainda não faz uso sistemático do termo conscientização.

17 Filósofo e sociólogo húngaro.

inicialmente delineado em “Educação e Atualidade Brasileira” (2002) já conta com as bases que serão aprofundadas em obras futuras. No entanto, é preciso salientar alguns pontos que, para nós, são fundamentais para compreender o conceito de conhecimento e sua relação com o de conscientização no percurso intelectual do educador.

Para representar o cerne dos conceitos de conhecimento e consciência elaborados por Freire na obra em análise destacamos os trechos apresentados no Quadro I.

Quadro I- Conceitos de conhecimento e consciência na obra “Educação e Atualidade Brasileira”.

Período	Obra	Conhecimento	Consciência
1922 a 1964	“Educação e Atualidade Brasileira” 1959	“Não será, porém, com essa escola desvinculada da vida, centrada na palavra, em que é altamente rica, mas na palavra ‘milagrosamente’ esvaziada da realidade que deveria representar, pobre de atividade sem que o educando ganhe experiência do fazer, que daremos ao brasileiro ou desenvolveremos nele a criticidade.” (2002, p. 102)	“Cada vez mais nos convencíamos ontem e nos convencemos hoje, que o homem brasileiro tem de ganhar consciência de sua responsabilidade social e política, existindo essa responsabilidade. Vivendo essa responsabilidade. Participando. [...] Assim, não há dúvida, iria o homem brasileiro aprendendo democracia mais rapidamente.” (2002, p. 13)

Em suma, Freire, como homem de seu tempo, se coloca de 'corpo inteiro' no processo político nacional, isso significa dizer que, assim como a maioria dos intelectuais da época, se coloca, por vezes, como defensor do desenvolvimentismo. Por outro lado, o pensador aponta a necessidade de aliar ao desenvolvimento econômico a conscientização do povo.

Scocuglia (2002) nos alerta para o fato de ser:

Importante perceber que educar as massas populares significava “conquistá-las para o processo de desenvolvimento nacional” e para a “participação crítica” no mesmo. Os interesses nacionais correspondiam aos interesses das frações dominantes, embora, ambigualmente, percebamos populares também embutidos nas perspectivas nacionalistas. O populismo alvorava-se a capacidade de intermediar tanto os interesses convergentes como os interesses opostos. (p. 324)

Trata-se, nessa obra de Freire, de salientar a necessidade de uma postura crítica por parte do povo, o que significa dizer que a educação teria como foco central a inclusão das classes populares no desenvolvimento nacional. A questão da consciência é colocada, através do diálogo, como forma de convergir interesses na busca de uma sociedade mais democrática. A influência do nacionalismo no pensamento freireano em “Educação e Atualidade Brasileira” coloca os interesses na construção de uma Nação acima de todos os outros, inclusive dos

interesses classistas (SCOCUGLIA, 2001, p. 324).

Quanto ao conhecimento, Freire indica a necessidade da horizontalização do mesmo, nisto, tanto sua prática no SESI, quanto o trabalho aqui discutido, tem clara posição. A postura democrática freireana impõe ao pensador a superação da hierarquização dos conhecimentos. A firme convicção no diálogo entre os saberes se apresenta como alternativa aos imperativos academicistas dos sistemas educacionais do período.

Entre 1930 e 1964, Paulo Freire se estabelece enquanto um dos mais respeitados educadores/intelectuais brasileiros. Da infância pobre em Jaboatão à Cátedra na Universidade de Pernambuco, Freire formula as bases de seu pensamento, sempre organicamente atrelado ao contexto sócio-político brasileiro, atento aos problemas do povo e na busca de soluções democráticas em defesa dos/as menos favorecidos/as.

Esse processo foi bruscamente interrompido pelo Golpe Militar de 1964, o que resultou no exílio de Freire. Se, por um lado, a violência de ser 'arrancado' de sua terra deixou profundas marcas no educador, por outro, possibilitou-lhe uma vasta experiência internacional. É esse período que passamos a analisar no próximo capítulo.

## **CAPÍTULO 2. O EXÍLIO E O APROFUNDAMENTO TEÓRICO: DE 1964 A 1980**

Na Seção anterior, delineamos as ocorrências históricas de 1920 a 1964. Nesse período, o Brasil viveu seguidos governos do que se convencionou chamar de populismo, trata-se de uma época na qual, além da tentativa de desenvolvimento econômico rumo ao capitalismo urbano-industrial, os movimentos populares tomam força, chegando, com o Governo de Goulart, a ameaçar os interesses da burguesia emergente.

É nesse período que Freire escreve sua primeira obra, “Educação e Atualidade Brasileira”, na qual apresenta, numa visão crítica da sociedade, as bases de seu pensamento e suas articulações com a prática desenvolvida no SESI e nas experiências de alfabetização de adultos. Suas concepções já ali apresentadas traçam uma profunda relação entre teoria e prática, assim como valoriza os saberes de todos e todas.

Agora, na Segunda Seção, apresentamos um dos períodos mais tristes, tanto para a história do Brasil, como para a história de vida de Paulo Freire: a Ditadura Militar. Tal regime se instalou no início de 1964 e marcou o fechamento político em torno de governos militares radicalmente opressores. O Brasil viveu durante cerca de 20 anos a repressão, militantes eram torturados/as, opositores/as presos/as, intelectuais exilados/as.

Foi exatamente o exílio que marcou esse período para Freire; se, por um lado, deixou bruscamente o país ao qual diversas vezes afirmou amor profundo, por outro, o exílio lhe possibilitou desenvolver seu pensamento e sua prática em diversos países do mundo, sobretudo na América Latina e na África. O exílio, com a marca da dor, foi também uma fase de muita produção intelectual do educador.

### **2.1. O contexto histórico, cultural e educacional brasileiro de 1964 a 1980**

O contexto histórico de 1964 a 1980 foi marcado no Brasil pelo Regime Militar; para analisá-lo, tomamos como base trabalhos de Ferreira Jr., Bittar, Ianni, Severino, Romanelli, Ribeiro, Saviani e Vieira. Tais autores e autoras apresentam de forma sintética os entremeios desse período, apontando criticamente o desenvolvimento nacional na perspectiva tecnocrática vigente.

Em linhas gerais, poderíamos definir a Ditadura Militar como momento histórico no qual os militares governaram o Brasil. Esse período compreendeu os anos de 1964 a 1980 e caracterizou-se pela ausência de democracia, supressão dos direitos

constitucionais, censura, perseguições políticas e pela completa repressão aos/as que eram contrários/as ao regime.

A Ditadura Militar teve início no Brasil a partir de um Golpe de Estado, a crise política que se estabeleceu com a renúncia de Jânio Quadros em 1961 levou ao poder seu vice, João Goulart e, com ele, se configurou a possibilidade de abertura aos movimentos sociais. O governo Goulart abriu espaço para os/as estudantes, organizações populares e trabalhadores/as, o que causou um choque político com as classes dominantes, o empresariado e a Igreja Católica.

Trata-se de um movimento de oposição que temia a guinada do Brasil rumo ao socialismo, vale ressaltar que o mundo vivia um dos períodos mais críticos da Guerra Fria. A linha populista de esquerda que se instalou no governo gerou preocupação nos grupos conservadores.

Os partidos de oposição, a União Democrática Nacional (UDN) e o Partido Social Democrático, acusavam Goulart de arquitetar um golpe de esquerda. Para eles, o governo teria uma posição comunista, o que levaria o Brasil a se alinhar com Rússia e China no âmbito internacional.

No dia treze de março de 1964, na Central do Brasil (Rio de Janeiro), João Goulart participou de um grande comício, no qual defendeu veementemente as Reformas de Bases (agrária, econômica e educacional). Já em 19 de março do mesmo ano, os conservadores organizaram uma manifestação contra as intenções de Jango: foi a famosa Marcha da Família com Deus pela Liberdade, que reuniu milhares de pessoas pelo centro da cidade de São Paulo.

Nas palavras de Ferreira Jr. e Bittar (2008):

A aliança empresarial-militar, que golpeou a ordem institucional implantada após 1946, não promulgava alterar a essência do processo de desenvolvimento do capitalismo brasileiro que se iniciara em 1930. Para os golpistas, o Estado continuaria a ser o demiurgo de uma sociedade urbano-industrial moderna. Mas as elites econômicas, políticas e militares, que depuseram o presidente João Goulart (1961-1964), não aceitavam os pressupostos ideológicos da política nacional-populista, levada a cabo pelo Estado brasileiro desde a chamada “Era Vargas” (1930-1945).

Era necessário, então, barrar os avanços populares que se cravaram no percurso histórico nacional desde 1930. Para os golpistas, a questão que se colocava era clara: diante do contexto internacional da Guerra Fria, impunha-se ao desenvolvimento e modernização do capitalismo brasileiro, impedir que as classes subalternas, sobretudo a classe operária fabril, conquistassem suas reivindicações e se engajassem numa luta pelo socialismo. Para Ferreira

Jr. e Bittar (2008):

[...] o que restou para as elites reacionárias e conservadoras foi o expediente do golpe de Estado. Contudo, o regime político que se implantou depois de 1964 não pôs fim ao processo de intervenção do Estado na economia. Muito pelo contrário, acelerou ainda mais a modernização do capitalismo e, por extensão, consolidou a sociedade urbano-industrial brasileira depois do chamado "milagre econômico" (1969-1974). As altas taxas de crescimento do PIB, que atingiam uma média próxima de 10% ao ano (Simonsen, 1979), somente foram possíveis em função da exclusão das classes trabalhadoras das tomadas de decisão política nacional. Para tanto, o regime militar desencadeou um processo de supressão das liberdades democráticas desde os primeiros atos instituídos, a partir de abril de 1964.

Assim, diante das fortes pressões políticas, em 31 de março de 1964 as tropas de Minas Gerais e São Paulo saíram às ruas. Na tentativa de evitar a guerra civil, o então presidente João Goulart deixou o país e se refugiou no Uruguai. Já em 9 de abril foi decretado o Ato Institucional Número 1 (AI-1), que cassou os mandatos dos/as opositores/as ao regime militar e tirou a estabilidade dos/as funcionários/as públicos/as.

O general Castelo Branco foi eleito pelo Congresso Nacional em 15 de abril de 1964 como primeiro presidente do Regime Militar brasileiro. Em seu governo foi estabelecida a eleição indireta para os cargos eletivos e o bipartidarismo. Nesse processo, vários/as políticos/as de oposição foram cassados/as e perseguidos/as, assim como cidadãos/ãs tiveram seus direitos políticos e constitucionais cancelados. Ficaram na legalidade apenas dois partidos, o Movimento Democrático Brasileiro (MDB) e a Aliança Renovadora Nacional (ARENA), sendo que o primeiro exercia a função de oposição (controlada) e o segundo representava os militares.

Em janeiro de 1967 uma nova constituição nacional era aprovada, garantindo a existência do Regime militar e institucionalizando suas formas de atuação. No mesmo ano assumiu a presidência o General Arthur Costa e Silva (1967-1969), seu governo foi marcado por protestos e manifestações populares; a União Nacional dos Estudantes (UNE) organizou no Rio de Janeiro a passeata dos Cem Mil e em Contagem (Minas Gerais) e Osasco (São Paulo) são alçadas as primeiras greves operárias em oposição ao Regime Militar.

Os movimentos de oposição ao governo passaram a radicalizar as ações, a guerrilha urbana formada por jovens de esquerda assaltaram bancos para obter recursos e partiram para a luta armada. Como resposta a esses movimentos, o governo decretou em dezembro de 1968 o Ato Institucional Número 5 (AI-5). Esse ato representou o fechamento completo do regime, aumentando a repressão policial e militar, assim como aposentou juízes, cassou mais mandatos e acabou com as garantias do *habeas corpus*.

Com o adocimento do General Costa e Silva, uma junta militar formada pelos Generais/Ministros Aurélio de Lira Tavares (Exército), Augusto Rademaker (Marinha) e Márcio de Sousa e Melo (Aeronáutica) assumiu o governo. No curto período de tempo que permanecem na presidência, de 31 de agosto a 30 de outubro de 1969, a junta militar se deparou com um dos mais importantes episódios da luta armada urbana. Dois grupos de esquerda, o Movimento Revolucionário 08 de outubro (MR-8) e a Ação Libertadora Nacional (ALN), sequestraram o embaixador dos Estados Unidos, Charles Elbrick, e exigiram a libertação de 15 presos políticos. Em resposta a esses movimentos o governo decretou a Lei de Segurança Nacional.

Em 1969, a Junta Militar escolhe o novo presidente: trata-se do General Emílio Garrastazu Médici. Seu governo foi, certamente, o mais duro e repressivo do período, conhecido como “anos de chumbo”. Cresce a repressão à luta armada e uma severa política de censura foi posta em prática, todas as formas de expressão artísticas necessitaram passar pelo crivo dos censuradores (livros, revistas, jornais, peças de teatro, músicas, etc.). O Destacamento de Operações e Informações e o Centro de Operações de Defesa Interna (DOI-Codi) tomam para si a investigação dos 'crimes contra a nação', prendendo, torturando e exilando muitos/as professores/as, políticos/as, artistas e escritores/as.

Nesse momento, a guerrilha rural ganhou força sob a influência do Partido Comunista Chinês, sobretudo a do Araguaia, movimento duramente reprimido pelas forças militares.

Economicamente o Brasil crescia rapidamente, no período que se estendeu de 1969 a 1973 o produto interno bruto brasileiro chegou aos incríveis índices de 12% ao ano, enquanto a inflação girou em torno dos 18%. Esse processo, que ficou conhecido como o “Milagre Econômico”, foi resultado direto dos investimentos estatais e dos empréstimos internacionais que se manifestavam em infraestrutura e na criação de empregos, sobretudo na construção civil. No entanto, todo esse investimento gerou custos altíssimos como, por exemplo, a elevação da dívida externa. Para Ferreira Jr. e Bittar (2008):

Os governos militares adotaram um movimento político de duplo sentido: ao mesmo tempo em que suprimiam as liberdades democráticas e instituíam instrumentos jurídicos de caráter autoritário e repressivo, levavam à prática os mecanismos de modernização do Estado nacional, no sentido de acelerar o processo de modernização do capitalismo brasileiro. Em síntese: propugnavam a criação de uma sociedade urbano-industrial na periferia do sistema capitalista mundial, pautada pela racionalidade técnica.

O regime militar brasileiro empossou o General Ernesto Geisel à presidência

em 1974, com a tarefa de iniciar formalmente o processo de abertura democrática. O governo Geisel coincidiu com a desaceleração da economia – fruto da crise do petróleo e da recessão internacional – e, em consequência, o crescimento da insatisfação popular.

A partir das eleições de 1974, a oposição começou a ganhar força, o MDB conquistou 59% dos votos para o senado e 48% da Câmara dos Deputados, o que pressionou Geisel a anunciar a 'abertura política lenta, gradual e segura'. Em 1976, frente às pressões políticas internas o governo pôs fim ao AI-5, restaurando o *habeas corpus* e cedendo à abertura do caminho para a volta da democracia no Brasil.

De 1979 a 1985 o Brasil foi governado pelo General João Baptista Figueiredo, período no qual, como resultado da luta que as esquerdas realizaram no território brasileiro e fora dele, foi decretada a Lei de Anistia, que concedia o direito de retorno aos/às políticos/as, intelectuais e artistas exilados/as. No mesmo sentido, em 1979, o governo aprovou a lei que restabeleceu o pluripartidarismo, o que permitiu tanto que partidos saíssem da ilegalidade quanto a fundação de novas legendas.

No que tange à economia, a ditadura militar modernizou as relações capitalistas iniciadas já na década de 1930, modelo econômico adotado pelos princípios de arrocho salarial, controle subsidiado da inflação, política cambial de valorização do dólar, fim da estabilidade de emprego, modernização da infraestrutura agrícola e industrial, direcionamento da produção para o mercado externo, etc. (FERREIRA Jr., BITTAR, 2008).

Nos últimos anos da Ditadura, o Brasil enfrentou uma forte crise provocada pela crescente inflação e pela recessão. Os partidos, agora legalizados, ganharam terreno político-ideológico aliados aos movimentos sociais que se opuseram radicalmente ao regime militar. A UNE e os sindicatos jogam papel fundamental na Campanha pelas Diretas Já em 1984.

Mesmo sem eleições diretas e a partir de um amplo acordo entre as esquerdas e os centro-esquerda, o deputado Tancredo Neves – candidato da Aliança Democrática<sup>18</sup> – foi eleito presidente pelo colégio eleitoral, tendo Paulo Maluf, apoiado pelos militares, como candidato derrotado.

O presidente eleito Tancredo Neves, muito doente, não chega a assumir o governo, ficando a vaga para o seu vice, José Sarney. Em 1988 é aprovada uma nova Constituição Nacional que estabeleceu os princípios democráticos no país.

A Ditadura Militar marcou profundamente a história do Brasil, sendo período

---

18 Chapa formada pelo PMDB e pela Frente Liberal.

de forte repressão aos direitos individuais, perseguições, mortes, tortura, exílios, falta de liberdade de expressão. Certamente os movimentos sociais foram os principais alvos dos militares, que reprimiram suas lutas, sua atuação e puniram severamente suas lideranças.

Durante os vinte anos de ditadura tivemos diversos desaparecidos/as políticos/as, governos ancorados nos porões dos centros de investigação e no braço forte da elite nacional. Contra eles o heroísmo de jovens universitários/as, militantes na clandestinidade – trabalhadores rurais e urbanos –, sindicalistas e intelectuais de esquerda.

O aparato militar construído para manter a ordem construiu mecanismos educacionais que, de um lado formaram a mão-de-obra, e de outro inculcaram a ideologia necessária para o regime.

Politicamente, a transposição do populismo para o regime militar trouxe muitas mudanças de orientação ideológica, no entanto, o regime que se estabeleceu de 1964 a 1985 não representou uma alteração radical no modelo econômico. Tratava-se de uma economia capitalista que já apresentava características de modernização no período anterior (IANNI, 1967). Nessa mesma direção, Severino (1986) afirma que:

A mudança do regime político-administrativo do país, em 1964, significou também, momento de reorientação ideológica na política educacional do Estado brasileiro. Apesar de as mudanças daí decorrentes só se manifestarem a partir de 1968, a política por elas responsável na decisão maior da derrubada do regime anterior. [...] Amadureceram mesmo na medida mesma em que o populismo da política brasileira entrava em colapso. (p. 89)

A redefinição do Estado patrocinada pelo Regime Militar foi resultado direto da associação e dependência da economia nacional em relação à economia capitalista. Disto resultou um poder executivo forte e centralizador que construiu um aparato político-policia de controle da vida social. “Trata-se de um regime tecnoburocrático, extremamente autoritário. Seu lema é exatamente o desenvolvimento com segurança” (SEVERINO, 1986, p. 90).

A ideologia da segurança nacional não condicionou apenas a economia brasileira, mas também a vida política e cultural; e, nesse ponto, a educação jogou papel fundamental.

Em linhas gerais, como nos lembram Ferreira Jr. e Bittar (2008), os ideais educacionais desenvolvidos durante o regime militar estavam plenamente vinculados à organização social que se iniciara com os governos populistas, ou seja, de um alinhamento com o desenvolvimento capitalista:

Por consequência, defendemos a tese de que a política educacional do período entre 1964 e 1985 estava, em última instância, vinculada organicamente ao modelo econômico que acelerou, de forma autoritária, o processo de modernização do capitalismo brasileiro. Ainda mais: foram reformas educacionais que estavam inseridas num contexto histórico de transição de uma sociedade agrária para uma sociedade urbano-industrial, cujas transformações societárias se desenrolavam desde 1930. (*Idem, ibidem*)

Logo após o golpe militar, foi assinada uma série de acordos entre o Ministério da Educação e a USAID<sup>19</sup>, conhecidos como acordos MEC-USAID, para a assistência técnica e financeira de reorganização do sistema de ensino brasileiro. As medidas adotadas eram vistas como as correspondentes imediatas na educação aos interesses da economia e do desenvolvimento (SEVERINO, 1986). No mesmo sentido, Romanelli (2003) indica:

Foi nesta altura que foram assinados todos os convênios através dos quais o MEC entregou a reorganização do sistema educacional brasileiro aos técnicos oferecidos pela AID. Os convênios [...] tiveram o efeito de situar o problema educacional na estrutura geral de dominação, reorientada desde 1964, e de dar um sentido objetivo e prático a essa estrutura. (p. 197)

Em função dos acordos firmados, uma série de medidas foram sendo tomadas e implementadas ao lado de medidas práticas de contenção das reivindicações estudantis. Já em 1968, através da lei 5.540, reformulou-se o ensino superior. Tal medida, adotada a partir do Relatório Meira Matos (ROMANELLI, 2003), de Reforma Universitária colocou em ação o plano de desenvolvimento nacional. Destacamos, entre diversas medidas, a regulamentação da matrícula, criando o vestibular classificatório e o incentivo à iniciativa privada.

No dia 17 de agosto de 1971, foi aprovada a Lei 5.692 que estabeleceu a reforma do ensino de primeiro e segundo grau, sendo que o primeiro seria obrigatório e de oito anos e o segundo profissionalizante, universal e compulsório. De caráter claramente economicista (RIBEIRO, 2003), a Lei 5.692 revelou a “ênfase na quantidade e não na qualidade, nos métodos (técnicas) e não nos fins (ideais), na adaptação e não na autonomia, nas necessidades sociais e não nas aspirações individuais, na formação profissional em detrimento da cultura geral” (p. 195).

O ideal de um Brasil Moderno e desenvolvido passou pela erradicação do analfabetismo, assim, a lei de 1971 regulou o ensino de primeiro e segundo grau e ampliou de quatro para oito anos a obrigatoriedade escolar. Além disso, foi regulamentado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL – Lei 5.379/1967) que visava alfabetizar as pessoas com idade acima do previsto para a escolarização. O MOBRAL foi desenhado como

---

19 Sigla do inglês United States Agency for International Development (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional).

alternativa para superar o analfabetismo que assolava os/as brasileiros/as. Com o entendimento basicamente técnico do processo de ensino e aprendizagem, o programa se estabeleceu com o uso da metodologia freireana sem, no entanto, o que lhe é central: a conscientização.

Para Ferreira Jr. e Bittar (2008):

o regime militar implementou as reformas educacionais de 1968, a Lei n. 5.540, que reformou a universidade, e a de 1971, a Lei n. 5.692, que estabeleceu o sistema nacional de 1º e 2º graus, pois ambas tinham com escopo estabelecer uma ligação orgânica entre o aumento da eficiência produtiva do trabalho e a modernização autoritária das relações capitalistas de produção. Ou seja, a educação no âmbito do regime militar foi concebida como um instrumento a serviço da racionalidade tecnocrática, com o objetivo de se viabilizar o *slogan* "Brasil Grande Potência".

Segundo Saviani (2008), em artigo que analisa o legado da Ditadura Militar para a educação, as leis acima indicadas tiveram como objetivo geral a profissionalização do ensino médio e a integração dos cursos superiores tecnológicos com empresas particulares. Para o autor, a política educacional do período era desenvolvida a partir dos estudos realizados no Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), fundado sob a ideologia do nacional desenvolvimentismo em 1961 e que durante os acordos MEC-USAID recebeu especialistas norte-americanos. Nas palavras do autor, o sentido geral das políticas educacionais do regime militar:

[...] se traduz pela ênfase nos elementos dispostos pela "teoria do capital humano", na educação como formação de recursos humanos para o desenvolvimento dentro dos parâmetros da ordem capitalista, na função de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho atribuída ao primeiro grau de ensino, no ensino médio de formar, mediante habilitações profissionais, e mão-de-obra técnica requerida pelo mercado de trabalho; na diversificação do ensino superior, introduzindo-se cursos de curta duração, voltados para o atendimento da demanda de profissionais qualificados [...]

Para que os objetivos descritos fossem alcançados, foi necessário um grande investimento em técnicas de ensino, assim como o uso de tecnologias e de meios de comunicação em massa. Os recursos pedagógicos valorizavam o planejamento como caminho para a racionalização dos investimentos e a educação visava a produtividade:

Configurou-se, a partir daí, a orientação que estou chamando de concepção produtivista de educação. Essa concepção adquiriu força impositiva ao ser incorporada à legislação do ensino no período militar, na forma dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, com os corolários do "máximo resultado com o mínimo dispêndio" e "não duplicação de meios para fins idênticos". (SAVIANI, 2008)

A concepção educacional disposta pela Ditadura Militar se apresentou ainda na

Constituição de 1967, que eliminou a vinculação orçamentária para a educação prevista nas constituições anteriores. Em decorrência disto, os recursos aplicados na educação foram diminuindo progressivamente de 7,6% do orçamento em 1970 a 5,2% em 1978 (VIEIRA, 1983, p. 214). Assim, livre da vinculação garantida constitucionalmente, o governo deixou de investir na educação reduzindo acerca de um terço o que fixava a Constituição de 1946 e a LDB de 1961.

Ainda como consequência da Constituição de 1967, houve o incentivo à iniciativa privada na educação, isso porque ao afirmar que “o ensino é livre à iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive com bolsas de estudo” (BRASIL, 1967), acabou favorecendo o financiamento público às entidades privadas. Por conta disso, Saviani aponta que:

De fato, ocorreu no período uma grande expansão do ensino superior. Entre 1964 e 1973, enquanto o ensino primário cresceu 70,3%; o ginásial, 332%; o colegial, 391%; o ensino superior foi muito além, tendo crescido no mesmo período 744,7%. E o grande peso nessa expansão se deveu à iniciativa privada: entre 1968 e 1976, o número de instituições públicas de ensino superior passou de 129 para 222, enquanto as instituições privadas saltaram de 243 para 663. (2008, p. 297)

O aumento significativo da participação da iniciativa privada na oferta de ensino, sobretudo no superior, foi possível graças ao apoio governamental assumido claramente como política educacional. Vale lembrar que nesse período o Conselho Federal de Educação (CFE) promulgou grande número de autorizações para o funcionamento de instituições particulares de ensino. Saviani (2008) afirma que além das escolas e faculdades particulares, a ideologia do Regime Militar ainda imputou ao sistema público uma “mentalidade privatista”, associando os cursos às necessidades do mercado, aproximando os processos formativos dos processos produtivos e adotando medidas de racionalização administrativas, visando o menor custo de acordo com a lógica empresarial.

A organização do ensino no regime autoritário se formou a partir da reforma universitária, ou seja, foi a partir dessa que se estabeleceu a política educacional. A reforma de 1968 realizou a separação entre os cursos e os departamentos<sup>20</sup>, assim, os departamentos, agora compostos por professores/as agrupados por especialistas em áreas de conhecimento afins, foram levados à unidade básica das universidades, submetidos aos currículos de diferentes cursos.

---

20 Antes desta reforma, os cursos eram de responsabilidade dos Departamentos, ou seja, cada curso se estruturava a partir de um departamento específico, podendo um professor pertencer a mais de um departamento caso fosse professor de diferentes cursos (SAVIANI, 2008).

Em outros termos, tal como foi explicitado no relatório do Grupo de Trabalho que elaborou o projeto de reforma do ensino de 1º e 2º graus (Vasconcellos, 1972, p. 23), dir-se-ia que as matérias integram os departamentos, ao passo que as disciplinas integram os cursos: os conteúdos desenvolvidos pelos departamentos constituiriam a matéria prima, o material bruto que, trabalhado e ordenado segundo uma seqüência e dosagem adequadas aos objetivos de determinado curso, daria origem à disciplina que passaria a fazer parte do currículo do referido curso. (SAVIANI, 2008)

Sendo assim, por intermédio da departamentalização e da matrícula por disciplinas (regime de créditos), se estabeleceu no ensino superior a estrutura de cursos fragmentados, “transpondo para a universidade o parcelamento do trabalho introduzido nas empresas pelo taylorismo” (SAVIANI, 2008). Essa fragmentação teve como resultado a separação entre a pesquisa e o ensino, o primeiro a cargo dos departamentos e o segundo das coordenações de curso, ou seja, paradoxalmente ao que promulgava a lei (indissociabilidade entre ensino e pesquisa) acentuou-se o contrário.

A ideia geral que norteou as reformas educacionais do Regime Militar, a racionalização da organização e a otimização dos gastos, foi plenamente contemplada com a estrutura departamentalizada e com o regime de créditos, isso porque evitou que uma mesma disciplina fosse lecionada por mais de um/a professor/a, além disso, a mesma disciplina deixou de ser oferecida em separado para diferentes cursos.

Ainda em 1965, um dos principais pontos da política educacional do regime militar foi a institucionalizada: a Pós-Graduação. A concepção da ditadura, que impunha à educação um papel central no desenvolvimento nacional, colocou os estudos pós-graduados no centro da discussão da construção de um país moderno. Assim, o desenvolvimento científico e tecnológico foi colocado como área estratégica para a modernização da sociedade.

O modelo de pós-graduação brasileiro foi diretamente inspirado na experiência norte-americana. Foi com base nessa estrutura (dividida em dois níveis – mestrado e doutorado – não necessariamente subsequentes) que se organizou a pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Nas palavras de Saviani (2008):

De outra parte, a autonomia entre os dois níveis possibilitava, também, a inscrição direta no doutorado, sem a necessidade prévia da passagem pelo mestrado. Cada um desses níveis compreenderia o estudo de um conjunto de matérias relativas tanto à *área de concentração*, isto é, o campo de conhecimento constitutivo do objeto escolhido pelo candidato, como ao *domínio conexo*, ou seja, a área ou áreas de conhecimento correlatas e complementares àquela escolhida pelo aluno. O programa de estudos deveria se completar com a redação de um trabalho resultante de pesquisa, a dissertação, no caso do mestrado, e a tese, no caso do doutorado. A organização dos estudos proposta, embora procurasse pautar-se por *grande flexibilidade*, era bastante clara e envolvia tarefas bem especificadas, prevendo, inclusive, a figura de um diretor de estudos com a incumbência de assistir e orientar

cada um dos alunos.

No que tange à ideologia, os Governos Militares primaram pela tecnocracia envolta no discurso do “Brasil Grande Potência”. Fato este que justificava autoritariamente o uso das forças repressivas para garantir o fortalecimento do poder centralizador do Executivo. A ideologia tecnicista, ao modelar o Estado enquanto grande empresa, passou a ser gerenciada por técnicos/as que desempenhavam as funções políticas em nome da pretendida eficiência.

O Regime Militar brasileiro, que durou vinte anos, deixou profundas marcas no sistema educacional e na história nacional. Diante de um discurso modernizante, centralizado e disposto a alçar o Brasil em potência econômica nos limiares do sistema capitalista, deixou duras lembranças. As perseguições políticas, a tortura, o exílio, o controle às liberdades individuais, os/as desaparecidos/as ainda estão presentes na recente história do país.

A pretexto de construir uma nação forte, os militares fizeram uso dos mais terríveis meios para se manterem no poder e destruir a oposição. Suas ideias sobre a sociedade não deixaram de influenciar profundamente a educação, as leis que regulamentaram o ensino, primário, secundário e superior, estavam mergulhadas na ideologia empresarial que reduz os investimentos públicos no entendimento da educação enquanto bem de consumo particular, incentivando a iniciativa privada.

Com a mesma força que os golpistas suprimiam as liberdades políticas, os tecnocratas impunham à educação o caráter tecnicista que serviu para associá-la em unidade orgânica ao mercado. Nesse contexto, educadores/as como Paulo Freire foram agressivamente impedidos de residir no Brasil, tendo seus direitos políticos cassados. No seu “contexto de empréstimo”, Freire desenvolveu uma longa produção intelectual, marcadamente envolvida com a América Latina e a África. É justamente esse período da vida de Freire que passamos a discutir, período marcado pelo mergulho direto no mundo *com os/as oprimidos/as*.

## **2.2. Paulo Freire em seus contextos de empréstimo: entre a tristeza do exílio e a alegria de estar no mundo**

O exílio marca profundamente o pensamento freireano, foram diversas experiências que o educador desenvolveu pelo mundo, sempre carregando uma saudade imensa de sua terra. Para recontar esse período recorreremos à Ana Maria de Araújo Freire e ao próprio Paulo Freire que, em diversos momentos de sua obra, sistematiza as vivências do

exílio.

Em 1964, Paulo Freire já era um dos mais reconhecidos intelectuais brasileiros, sua experiência em Angicos foi nacionalmente divulgada, sendo Freire levado ao governo do Presidente Goulart na condição de Coordenador do Programa Nacional de Alfabetização (PNA). As propostas do último governo populista caminhavam para os avanços das reivindicações dos movimentos populares, dentre eles o PNA, tendo nas ideias de educação aliada à conscientização as bases de atuação.

Com a chegada dos militares ao poder através do golpe de Estado de 1964, os ideais políticos advindos do PNA foram imediatamente suspensos, seus/suas mentores/as procurados/as, tendo seus direitos constitucionais caçados e, muitas vezes, sendo exilados/as, como foi o caso de Paulo Freire. Muitos/as dos/as políticos/as e intelectuais envolvidos/as na administração pública no Governo de João Goulart 'optaram' pelo exílio assim que se deu o golpe em 31 de março de 1964, este não foi o caso de Freire. Segundo o educador, em entrevista ao jornal O Pasquim<sup>21</sup>,

Aí veio o golpe. Eu preferi ficar. Eu tive a chance de sair de Brasília mesmo, através da embaixada, mas preferi não ir. E não me arrependo, sabe. [...] Eu estou metido nesse treco, como um testemunho disso. Eu disse, eu não sou mártir, nem quero ser, e farei tudo dentro dos limites da dignidade para não virar mártir, agora eu não quero sair do Brasil antes de testemunhar que fiquei e assumir esta responsabilidade. [...] Talvez se eu tivesse saído do Brasil direto sem a experiência, mínima, que eu tive da cadeia, sem a experiência global que tudo isso implicou, eu talvez tivesse chegado ao exílio sem uma marca necessária para continuar a trabalhar.

No início de 1964, Paulo Freire vivia com a família em Brasília, preparando o PNA. Na fatídica noite de 31 de março do mesmo ano, quando foi anunciado o Golpe, Freire encontrava-se em reunião com educadores e educadoras em Goiânia. Ao receber a notícia da tomada de poder pelos militares, Paulo Freire se dirigiu à capital federal onde encontrou sua família e decidiram retornar para Recife, o que aconteceu em 25 de maio de 1964 (FREIRE, A., 2006).

Antes de ser preso pela primeira vez, em junho de 1964, Paulo Freire solicitou a concessão de passaporte para viajar para o México a convite de Ivan Illich<sup>22</sup>. A solicitação foi negada pelas autoridades que cassaram seus direitos políticos argumentando que seu método de alfabetização seria propagandístico e esquerdista.

<sup>21</sup> Entrevista reproduzida na obra de Freire, A. (2006).

<sup>22</sup> Ivan Illich (1926-2002), pensador austríaco, desenvolve uma crítica radical à institucionalização da escola e do conhecimento por ela difundido. Em seu principal livro, "A sociedade sem escola" (1985), argumenta que não se podem formar sujeitos livres das instituições a partir da escola. De inspiração anarquista, o autor defende que todo tipo de tentativa especializada de conhecimento não atende aos anseios libertários de uma sociedade livre das amarras opressoras.

Na primeira prisão, Paulo Freire foi levado de casa por dois oficiais, permanecendo por 20 dias preso, retornando para casa no dia 3 de julho (FREIRE, A., 2006). Freire foi preso pela segunda vez por um período mais longo de 50 dias, passando por diversos presídios e bases militares de Recife e Olinda. Sobre esses episódios, Ana Maria de Araújo Freire indica que:

Durante os períodos que estive preso, e que confessava jamais ter se sentido desesperado, quer no Recife quer em Olinda, Paulo dizia ter aprendido com as dificuldades de preso, pois essa era a sua prática de prisioneiro. Nesses períodos teve a oportunidade de aprofundar amizades e de aprender com a *coragem de ser gente* de pessoas como Clodomir Moraes, líder na luta pela reforma agrária com os camponeses; Pelópidas Silveira, então prefeito de Recife, e Rui João Marques, médico e professor da Universidade do Recife. (FREIRE, 2006, p. 169)

Quando do retorno a Pernambuco, Freire respondeu ao inquérito na Universidade de Recife, processo este que pretendia demiti-lo das funções que desempenhava junto à instituição<sup>23</sup>. Além de responder ao processo aqui referido, Paulo Freire foi ainda indiciado a comparecer por duas vezes em inquéritos policiais militares: em Recife, na 2ª Companhia de Guardas, e no Rio de Janeiro.

Já no Rio de Janeiro, sentindo o clima político do país cada vez mais nebuloso, Freire é aconselhado por Tristão Ataíde a pedir asilo na Embaixada Boliviana, conselho que Freire aceitou. Ana Maria de Araújo Freire descreve da seguinte forma tal passagem:

Paulo estava hospedado no Hotel Avenida quando, num fim de tarde, foi procurado por uma pessoa desconhecida que o vinha tirar do hotel. Paulo inicialmente recusou-se a atender ao apelo do senhor que era emissário de Tristão de Ataíde, homem religioso e de integridade moral acima de qualquer suspeita, que pessoalmente vinha mediando um asilo na embaixada boliviana para ele. [...] Entendendo melhor o que estava acontecendo nos bastidores do país, Paulo aceitou o convite e entrou na Embaixada da Bolívia. No dia seguinte alguns tanques de guerra do exército brasileiro cercaram a casa sede da Embaixada da Bolívia. Aí Paulo permaneceu por mais de quarenta dias esperando um salvo-conduto que o governo brasileiro postergava, intencional e malvadamente, em conceder e entregar. (2006, p. 201)

Freire chega a La Paz, na Bolívia, em outubro de 1964, “levando consigo o “pecado” de ter amado profundamente seu povo e de ter se empenhado em alfabetizá-lo conscientizando-o da realidade” (FREIRE, A., 2006). No entanto, permaneceu menos de dois meses no país, isso porque um novo golpe de Estado o surpreendeu, tendo que se exilar no Chile.

No Chile, Freire se encontrou com uma série de intelectuais que já estavam radicados no país, dentre eles e elas vale destacar Ruth e Fernando Henrique Cardoso, Plínio

---

23 Ana Maria de Araújo (2006) Freire reproduz em sua obra o texto do inquérito, bem como a defesa de Freire.

de Arruda Sampaio, José Serra, Álvaro Vieira Pinto e Francisco Weffort. Por ser razoavelmente conhecido por esses/as personalidades, Freire chegou a Santiago em posição mais confortável que na Bolívia, assim, no Chile o educador fixa residência e recebe a família.

A estada de Freire no Chile teve um significado muito especial na sua formação intelectual e na sua ação política. Nesse país o educador participou do governo Allende, desenvolvendo programas educativos junto ao Instituto de Desenvolvimento Agropecuário (INDAP). A partir dessa experiência, Freire escreveu o importante livro “Extensão ou Comunicação?” (1971), no qual descreve e analisa a relação estabelecida entre os agrônomos e os/as trabalhadores/as rurais por meio da extensão.

Freire relata com carinho esse período da sua vida:

Cheguei ao Chile de corpo inteiro. Paixão, saudade, tristeza, esperança, desejos, sonhos rasgados, mas não desfeitos, ofensas, saberes acumulados, nas tramas inúmeras vividas, disponibilidade à vida, temores, receios, dúvidas, vontade de viver e de amar. Esperança, sobretudo. (FREIRE, 2003a, p. 35)

Nesse momento, o Chile vivia a efervescência dos governos populares, Freire relatou em diversas passagens do livro “Pedagogia da Esperança” (FREIRE, 2003a) a influência dos movimentos de esquerda no governo chileno, e chegou a dizer “que quem quisesse ter a ideia concreta da luta de classes, expressando-se das mais diferentes formas, teria que visitar o Chile” (FREIRE, 2003a, p. 37).

O trabalho desenvolvido por Freire no Chile esteve diretamente relacionado à educação popular, principalmente com a alfabetização de adultos. Inicialmente esteve vinculado ao INPAD, sendo assessor do economista Jacques Chonchol e prestando concomitantemente assessoria ao Ministério da Educação. Em seguida Freire passou a trabalhar como consultor especial da UNESCO<sup>24</sup> no Instituto de Capacitação e Investigação em Reforma Agrária (ICIRA).

No que tange à produção acadêmica, Freire escreve no Chile as obras “Extensão ou Comunicação?” e “Pedagogia do Oprimido”, além de realizar alterações em sua tese de doutorado, utilizando parte dela para a publicação posterior de “Educação como prática da liberdade” (FREIRE, A., 2006).

Em 1969, o Governo de Eduardo Frey, da Democracia Cristã, passa a aliar-se mais diretamente com a direita chilena, nesse contexto, Freire foi acusado de escrever um livro, “Pedagogia do Oprimido”, o qual podia ser entendido como contra o povo chileno,

---

24 Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura

acusação rebatida veementemente por Freire, que entregara a Chonchol os originais do livro.

Diante desse fato:

[...] Paulo considerou que já tinha dado ao Chile o máximo possível de suas contribuições, pois, na verdade, contribuiu com novas e importantes diretrizes para a educação chilena, sobretudo sobre a de adultos, e que assim tinha chegado a hora de partir. Na época recebeu, coincidentemente, alguns convites. Um deles era para ir lecionar nos Estados Unidos, na Universidade de Harvard, e foi essa a opção de Paulo. (FREIRE, A., 2006, p. 214)

Assim, em abril de 1969, Freire mudou-se com a família para Cambridge, contratado como assessor no Centro para Estudos do Desenvolvimento e Mudança Social (Center for the Study of Development and Social Change) e para lecionar sobre as próprias reflexões na Universidade de Harvard, no Centro para Estudos em Educação e Desenvolvimento (Center for Studies in Education and Development) na condição de professor visitante. Freire permaneceu nos Estados Unidos apenas até o início de 1970, mesmo tendo recebido diversos convites, de diferentes universidades, para permanecer no país; o educador optou pelo trabalho no Conselho Mundial das Igrejas (CMI), com sede na Suíça.

Segundo Paulo Freire (2003a), o CMI lhe garantiria o que nenhuma universidade seria capaz de fazer: possibilitar-lhe o contato direto com diferentes grupos populares do mundo, não se limitando ao ensino na academia, mas estar no mundo ensinando e aprendendo. Na Suíça, mas especificamente em Genebra, Freire residiu o último período do seu exílio, de fevereiro de 1970 a junho de 1980.

O trabalho de Paulo Freire junto ao Conselho Mundial das Igrejas como consultor especial do Departamento de Educação, permitiu-lhe conhecer e acompanhar experiências educativas na Ásia, na Oceania, na América e na África, principalmente em países que haviam conquistado recentemente a independência política. Na Suíça, Freire teve, ainda, a possibilidade de trabalhar como professor na Universidade de Genebra, compartilhando com os/as alunos/as da Escola de Psicologia e Ciências da Educação as experiências e reflexões de sua prática educativa.

Foi no âmbito do trabalho no Conselho Mundial das Igrejas que Freire se deparou com o continente africano, continente no qual o educador passou a atuar diretamente. Ana Maria de Araújo Freire descreve da seguinte maneira o amor de Freire pela África:

Nessa viagem aflorou a africanidade de Paulo, comentava ele comigo, pois esse conhecer a Pátria Negra na verdade proporcionou-lhe um reencontro consigo mesmo. Sua alegria fui imensa ao pisar em solo africano, sobretudo na Tanzânia. Tal

fato deu a ele a sensação, pela primeira vez desde que partira para o exílio, de que voltava para casa, e não a de que chegava em terras desconhecidas. (FREIRE, A., 2006, p. 224)

A partir de setembro de 1975, quando estivera pela primeira vez em Guiné-Bissau, Freire passou a trabalhar mais diretamente no continente africano, estendendo sua atuação por Cabo Verde, Angola e São Tomé e Príncipe. Paulo Freire encontrou esses países em pleno processo de reconstrução, uma vez que acabavam de conquistar a independência, um povo que desejava construir uma identidade nacional que lhes foi cruelmente arrancada pelos colonizadores.

A relação de Freire com a África pode ser facilmente percebida no excerto a seguir:

[...] deixei a Universidade de Genebra, por causa da África. Por causa da África eu rejeitei até hoje uma série de convites que recebi, e que continuo recebendo, de universidades não europeias – europeias umas duas somente – mas norte-americanas e canadenses, para ficar com eles, em paz. Eu prefiro ficar com a minha luta pela África. (FREIRE, 2003c, p. 49)

Como se pode perceber, os dezesseis anos em que Paulo Freire esteve exilado foram de profunda participação nos processos e práticas pedagógicas que buscavam a democratização da sociedade. Desde sua experiência no Chile, até sua entrega completa ao continente africano, Freire contribuiu ativamente com a formação de ações educativas mais justas e conscientizadoras. Não obstante, a experiência do exílio deixou marcas tanto em sua obra quanto em sua vida pessoal, nas suas próprias palavras:

Na verdade, um dos sérios problemas do exilado ou exilada está em como lidar, de corpo inteiro, com os sentimentos, desejos, razão, recordação, conhecimento acumulados, visões de mundo, com a tensão entre o hoje vivido na realidade de empréstimo e o ontem, no seu contexto de origem, de que chegou carregado de marcas fundamentais. No fundo, como preservar sua identidade na relação entre a *ocupação* indispensável no novo contexto e a *pré-ocupação* em que o de origem deve constituir-se. Como lidar com a saudade sem permitir que ela vire nostalgia. (FREIRE, 2003a, p.34)

A saudade da sua terra, do seu povo, do cheiro das ruas chegou ao fim em 1980 em decorrência do processo de anistia, voltando Paulo Freire para o Brasil. Como já apontado, o período de exílio marca profundamente o pensamento freireano, tanto pelas experiências adquiridas quando pelas leituras e convivências possibilitadas, é este o foco do próximo item, as obras de Freire entre 1964 e 1980.

### 2.3. O pensamento político-pedagógico de Paulo Freire entre 1964 e 1980

A dureza do Regime Militar iniciado em 1964, diante de um Brasil que se popularizava, que aprendia a duras penas o exercício da democracia, chega como um raio que impede sonhos e, ainda pior, trucidada os/as sonhadores/as. No entanto, para Freire, o exílio superou os limites da dor e se tornou um dos seus períodos mais profícuos, pois o educador publicou uma série de obras que refletiam tanto suas experiências no Brasil, quanto as que ele passara a travar no seu “contexto de empréstimo”.

O pensamento político-pedagógico freireano incorpora, nessa fase, como ele mesmo revela posteriormente em “Pedagogia da Esperança” (2003a), um amadurecimento teórico, fato este perceptível já na releitura que fez de sua tese de doutorado, reeditada com o nome de “Educação como prática de liberdade”, em 1967<sup>25</sup>.

Na obra “Educação como prática de liberdade” (2003d), Freire já desenvolve todo seu caminho argumentativo entorno do diálogo e do antidiálogo, sendo que o primeiro seria o centro da uma educação que se pretende libertadora, enquanto que o segundo seria o responsável pelas práticas autoritárias e aprisionadoras. Desse modo, a educação, para Freire, coloca-se na “essência humana”, em direção à sua existência:

É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não de só contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade que o faz ser o ente de relações que é. [...] Ligação que, pela própria essência, jamais será de dominação ou de domesticação, mas sempre de libertação. (FREIRE, 2003d, p. 47-49)

Desse entendimento do ser humano, resulta a compreensão que Freire desenvolveu sobre a educação, ou seja, constitui-se como instrumento de mudança de uma sociedade marcada pelo conflito entre o “velho e o novo”. Para o autor, nem mesmo as transformações obtidas durante os governos populares permitiram a ascensão dos interesses populares, mesmo com todos os avanços representados por eles. Assim o Golpe Militar de 1964 se apresenta como a expressão última da força das elites em favor da manutenção dos seus privilégios históricos.

Freire indica que a manutenção de aparatos autoritários tem como pilar a manutenção de sistemas repressivos de exclusão do/a homem/mulher enquanto objeto. Em oposição a isso, a educação libertadora constitui um instrumento na formação de um novo/a

---

<sup>25</sup> O ano indicado é o da primeira edição, nas referências deste trabalho adotamos a edição de 2003 (FREIRE, 2003d).

homem/mulher. Nessa possibilidade histórica, a tomada de consciência joga papel fundamental, uma vez que fortalece a luta política contra a opressão, ou seja, a educação é entendida como instrumento de transformação da realidade no sentido de sua dimensão de ação cultural libertadora.

Já nessa obra, Freire explicita sua intencionalidade na formação de sujeitos críticos, capazes de se reconhecer em sua essência, e aos educadores e educadoras não cabe apenas uma intervenção no sentido de ativismo político, mas um 'com-partilhar' amoroso e solidário no qual as pessoas vão se assumindo enquanto indivíduos indagadores, no processo de constante busca, de descoberta das razões objetivas da realidade social. Esta preocupação em Freire refere-se à necessidade de construir uma prática voltada para a inserção dos homens e das mulheres na História como sujeitos e não como objetos de uma sociedade formadora de consciências oprimidas e acríticas.

A desumanização, forjada na ausência de diálogo, impede que as pessoas participem das atividades de seu tempo, imersas numa sociedade da qual não se sentem parte integrante, impedindo e negando as possibilidades transformadoras. Como forma de combate à desumanização, Freire apresenta a radicalização crítica contra a posição pedagógica autoritária, conta o ativismo sectário. Assim:

A radicalização, que implica no enraizamento que o homem faz, é positiva, porque preponderantemente crítica. Porque crítica é amorosa, humilde e comunicativa. O homem radical na sua opção, não nega o direito ao outro de optar. Não pretende impor sua opção. Dialoga sobre ela. Está convencido de seu acerto, mas respeita no outro o direito de também julgar-se certo. Tenta convencer e converter, e não esmagar seu oponente. Tem o dever, contudo, por uma questão mesma de amor, de reagir à violência dos que pretendam impor o silêncio. A posição radical que é amorosa, não pode ser autoflageladora. Não pode acomodar-se passivamente diante do poder exacerbado de alguns que leva à desumanização de todos, inclusive dos poderosos. (FREIRE, 2003d, p. 58)

Ao sectarismo, Freire imputa uma matriz acrítica, antidualógica, anticomunicativa e reacionária, isso porque é assumida pelo esquerdismo e pelo direitismo como forma de dividir os movimentos populares. “O sectário nada cria porque não ama. Não respeita a posição dos outros” (FREIRE, 2003d, p. 59).

Como se vê, nessa obra, Freire marca a posição do diálogo como fonte da educação libertadora, opção que reafirma em diferentes obras. No processo de busca pelo diálogo crítico e libertador, a prática educativa não teria outro caminho senão o de partir justamente do “universo temático” dos educandos e educandas, construtores/as ativos/as da tomada de consciência sobre sua realidade, imersos/as na própria cultura.

Mesmo já assumindo, a essa altura, a oposição entre os que detêm o poder e os/as explorados/as, Freire ainda não coloca claramente tal questão, assume, sim, a oposição entre forças, mas não as coloca na radicalidade da luta de classes, radicalidade esta mais presente em suas obras posteriores. De outro lado, o forte discurso freireano na luta pela superação da opressão já marca essa obra decisivamente. Assim, a ausência de diálogo é explicada historicamente da seguinte maneira:

Faltou aos colonos que pra cá se dirigiram, ânimo fundamental, que teria dado, possivelmente, outro sentido ao desenvolvimento de nossa colonização. Faltou-lhes *integração com a colônia*. Com a terra nova. Sua intenção preponderantemente era realmente de explorá-la. A de ficar sobre ela. Não a de ficar nela e com ela. Integrados. Daí, dificilmente virem animosos a trabalhá-la. De cultivá-la. (FREIRE, 2003, p.76)

Ainda perseguindo uma análise histórica, Freire admite que a sociedade do século XX sofria de uma “inexperiência democrática”, uma vez que teve sua história marcada por relações de opressão, seja nos feudos, nas colônias, nas fábricas. Diante disso, Freire insiste numa educação corajosa, que colocasse o homem e a mulher em confronto com os problemas de seu tempo. Por outro lado, animado com as transformações sociais oriundas das disputas políticas recentes no mundo (sua experiência no Chile, os movimentos populares antes do Golpe Militar de 1964), Freire julga necessário uma educação voltada para a conscientização. Assim:

Sentíamos, igualmente, que estava a nossa democracia, em aprendizagem, sob certo aspecto, o histórico-cultural, formalmente marcada por descompassos nascidos de nossa inexperiência do autogoverno. Por outro lado, ameaçada pelo risco de não ultrapassar a transitividade ingênua, a que não seria capaz de oferecer ao homem brasileiro, nitidamente, a apropriação do sentido altamente mutável da sua sociedade e do seu tempo. Mais ainda, não lhe daria, o que é pior, a convicção de que participava das mudanças de sua sociedade. Convicção indispensável ao desenvolvimento da democracia. Duplamente importante se nos apresentava o esforço de reformulação de nosso agir educativo, no sentido da autêntica democracia. Agir que, não esquecendo ou desconhecendo as condições culturais de nossa formação paternalista, vertical, por tudo isso antidemocrática, não esquecesse também e, sobretudo, as condições novas da atualidade. (FREIRE, 2003d, p.99)

Para sintetizar os conceitos de conhecimento e consciência no referido livro, selecionamos os excertos indicados no Quadro II:

Quadro II - Conhecimento e Consciência em “Educação como Prática de Liberdade”

Período	Obra	Conhecimento	Consciência
1964 a 1980	“Educação como prática de liberdade” em 1967	Partíamos de que a posição normal do homem. Como já afirmamos no primeiro capítulo deste trabalho, era a de não apenas estar no mundo, mas com ele. A de que travar relações permanentes com este mundo, de que decorre, pelos atos de criação e recriação, o acrescentamento que ele faz ao mundo natural, que não fez, representando na realidade cultural. E de que, nestas relações com a realidade e na realidade, trava o homem uma relação específica – de sujeito para objeto – de que resulta o conhecimento, que expressa pela linguagem. (1967, P. 111)	A própria essência da democracia envolve uma nota fundamental, que lhe é intrínseca – a mudança. Os regimes democráticos se nutrem na verdade de termos em mudança constante. São flexíveis, inquietos, devido à isso mesmo, deve corresponder ao homem desses regimes, maior flexibilidade de consciência. (p. 97) A consciência crítica é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais. [...] Por isso é próprio da consciência crítica a sua integração com a realidade, enquanto que da ingênua o próprio é a superposição à realidade. (p. 112)

Nessa obra, como nos lembra Scocuglia (2001), ainda temos um Freire marcado pelos pensadores do ISEB, no entanto, o próprio Scocuglia admite uma evolução no pensamento freireano em relação ao trabalho anterior, “Educação e Atualidade Brasileira”. E o autor vai além, ao analisar a relação entre o pensamento de Paulo Freire e a construção do nacional-desenvolvimentismo<sup>26</sup>:

Pensamos que a práxis político-pedagógica freireana serviu muito mais à mobilização, à organização, à difícil batalha pela representatividade e pela cidadania das camadas populares do que à manipulação, típica dos populistas. O verdadeiro pânico causado em parte significativa das elites diante da multiplicação dos grupos que levavam sua proposta de alfabetização em frente – permeadas por uma “conscientização” que, com maior ou menor grau democrático ou manipulador, obtinha resultados práticos, inclusive em termos quantitativos – demonstrava a possibilidade de uma ação pedagógica politicamente solidária aos interesses populares [...] (SCOCUGLIA, 2001, p. 326)

Dito de outra forma, as propostas formuladas por Freire no livro “Educação como prática de Liberdade” apresentam os processos educativos como instrumentos de inserção dos sujeitos na história, ou seja, a educação como possibilidade de auto-emancipação intelectual. E é a partir deste ponto que passamos a discutir o livro “Extensão ou Comunicação?” (1983) de 1969, justamente por ter como premissa o descompasso entre os avanços tecnológicos e as práticas pedagógicas, sobretudo as não-escolares.

26 No livro de Vanilda Paiva (1980) encontramos uma análise do pensamento freireano que o aproxima do nacional-desenvolvimentismo e, além disso, coloca Paulo Freire como um dos intelectuais que sustentavam os governos populistas, ideia combatida por Afonso Celso Scocuglia no trabalho citado.

A obra “Extensão ou Comunicação?” (1983) é editada primeiramente no Chile e se apresenta como reflexões oriundas do trabalho desenvolvido por Freire junto ao Instituto de Desenvolvimento Agropecuário em parceria com Jacques Chonchol, prefaciador do livro. Toda a argumentação do livro se estabelece em analogia à relação estabelecida entre o/a técnico/a agrícola e o/a camponês/a que, segundo Freire, não pode se estabelecer de maneira extensionista, mas, ao contrário, precisa ser de comunicação. No prefácio Chonchol afirma que:

Mais do que uma análise do trabalho como educador, do agrônomo equivocadamente chamado de “extensionista”, o presente ensaio nos parece uma síntese muito profunda do papel que Paulo Freire assinala à educação compreendida em sua perspectiva verdadeira, que não é outra senão a de humanizar o homem na ação consciente que este deve fazer para transformar o mundo. (1983, p.7)

No Quadro III destacamos alguns excertos que sintetizam os conceitos de conhecimento e consciência nesse livro.

Quadro III - Conhecimento e consciência em “Extensão ou Comunicação?”

Período	Obra	Conhecimento	Consciência
1964 a 1980	“Extensão ou Comunicação?”	<p>“a ‘educação como prática da liberdade’ não é a transferência ou a transmissão do saber nem da cultura; não é a extensão de conhecimentos técnicos; não é o ato de depositar informes ou fatos nos educandos; não é a ‘perpetuação dos valores de uma cultura dada’; não é ‘esforço de adaptação do educando a seu meio’” (FREIRE, 1983, p. 53).</p> <p>“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 da libertação? Libertação a que não chegarão pelo 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 da falsa generosidade.” (p. 31)</p>	<p>O aprofundamento da tomada de consciência, que precisa desdobrar-se na ação transformadora da realidade, provoca, com esta ação, a superação do conhecimento propriamente sensível daquela com que se alcança a razão da mesma. (p.21)</p> <p>O homem não é apenas o que é, mas também o que foi, daí que esteja sendo, o que é próprio da existência humana. Daí que seja este um processo que se dá no tempo mesmo dos homens enquanto a vida do animal e do vegetal se dá num tempo que não lhes pertence, desde que lhes falta a consciência reflexiva de seu estar no mundo. Por isso, só podemos falar de consciência histórica se nos referimos aos homens. (p. 40)</p> <p>Corpo consciente (consciência intencionada ao mundo, à realidade), o homem atua, pensa e fala sobre esta realidade, que é a mediação entre ele e os outros homens, que também atuam, pensam e falam. (p. 44)</p> <p>Não será demasiado repetirmos, a conscientização, que não pode dar-se a não ser pela práxis concreta, nunca numa práxis que se reduzisse</p>

			à mera atividade da consciência, jamais é neutra. Como neutra, igualmente, jamais pode ser educação. (p. 53)
--	--	--	--

De fato, em “Extensão ou Comunicação?”, Freire coloca em discussão o trabalho do/a técnico/a com o/a camponês/as sempre numa perspectiva problematizadora e dialógica. Nesses termos, “a expressão ‘extensão educativa’ só tem sentido se se toma a educação como prática da ‘domesticação’. Educar e educar-se, na prática da liberdade, não é estender algo desde a ‘sede do saber’ até a ‘sede da ignorância’” (1983, p.15). Com essa afirmação, Freire rebate veementemente a pretensa ideia de uma superioridade do conhecimento do/a técnico/a em relação ao conhecimento do/a camponês/a.

Freire aponta que, para grande parte dos agrônomos com os quais trabalhou, a antidialogicidade teria uma razão produtiva, uma vez que seria possível 'transmitir mais conhecimento em menor tempo, ou seja, para eles: “a dialogicidade é inviável. E o é na medida em que seus resultados são lentos, duvidosos, demorados [...]. Não se justifica esta perda de tempo. Entre a dialogicidade e antidialogicidade, fiquemos com esta última, já que é mais rápida” (FREIRE, 1983, p. 29).

Um dos conceitos centrais da obra se remete justamente a isto, à antidialogicidade justificada pela produtividade, pela necessidade de estender o conhecimento aos/às ignorantes, trata-se do conceito de conhecimento enquanto *invasão cultural*:

Toda invasão sugere, obviamente, um sujeito que invade. Seu espaço histórico-cultural, que lhe dá sua visão de mundo, é o espaço de onde ele parte para penetrar outro espaço histórico-cultural, superpondo aos indivíduos deste seu sistema de valores. O invasor reduz os homens do espaço invadido a meros objetivos de sua ação (FREIRE, 1983, p. 26).

Esse conceito ampliado de conhecimento, exposto por Freire, revela-se como um importante instrumento na busca de práticas educativas mais democráticas. Compreendendo que o conhecimento dos camponeses e das camponesas é apenas diferente, nunca inferior, passa-se a tecer uma dura crítica aos 'distribuidores de saber erudito' justamente por inviabilizarem o diálogo, o que resulta na imposição da “continuidade da cultura” (FREIRE, 1983, p. 36). Assim, na perspectiva freireana, não se trata apenas de ensiná-los/as, mas de também aprender com eles/as.

Para a postura defendida por Freire, o/a agrônomo/a deixa de ser um/a extensionista e dá lugar ao/à agrônomo/a educador/a, cujo trabalho não se limita ao ensino de técnicas, mas abrange também o diálogo e a comunicação. Em outras palavras:

a ‘educação como prática da liberdade’ não é a transferência ou a transmissão do saber nem da cultura; não é a extensão de conhecimentos técnicos; não é o ato de depositar informes ou fatos nos educandos; não é a ‘perpetuação dos valores de uma cultura dada’; não é ‘esforço de adaptação do educando a seu meio’ (FREIRE, 1983, p. 53).

Não obstante, Freire é enfático ao afirmar que não se trata de uma ausência de conhecimento, ou, ainda, de uma ausência de ensino; pelo contrário, trata-se de uma defesa da possibilidade real de dialogar em torno dos problemas comuns, problematizando-os.

O diálogo e a problematização são o foco de inúmeros trabalhos de Freire, mas vale destaque à sua obra de maior impacto internacional: “Pedagogia do Oprimido” (1987), publicada inicialmente em 1974, obra que passamos a discutir.

Iniciando a obra justamente pela problematização, Freire indica que:

Mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema. Descubrem que pouco sabem de si mesmos como problema. Descubrem que pouco sabem de si, de seu “posto no cosmos”, e se inquietam por saber mais. Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões desta procura. Ao se instalarem na quase, senão trágica descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problemas a eles mesmos. Indagam. Respondem, e sua resposta os levam a novas perguntas. (1987, p. 29)

Como se pode perceber no excerto, Freire expõe a forma como compreende os seres humanos, seres capazes de compreender o mundo, problematizando-o diretamente, tomando consciência, humanizando-se, cumprindo sua “vocação histórica”. No entanto, daí decorre outro problema, o da desumanização, sofrida e aplicada, ou seja, desumanização tanto dos/as que tem a sua roubada, quanto dos/as que roubam a alheia, ou, ainda, tanto dos/oprimidos/as quanto dos/as opressores/as.

Da vocação de humanização que, segundo Freire, é histórica, se apresenta mais um conceito central em toda sua obra: a esperança. Justamente por acreditar na capacidade humana é que a humanização toma sentido, assim:

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 pessoa, 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 violência dos opressores e esta, o ser menos. (1987, p. 30)

Freire coloca o problema da desumanização na dicotomia existente entre os/as opressores/as e os/as oprimidos/as. Essa dicotomia nasce das relações sociais, muitas vezes

violentas, distorcendo a vocação humana de “ser mais”; na relação entre opressor/a-oprimido/a a desumanização ocorre mutuamente, uma vez que ao negar a humanidade aos/às oprimidos/as, os/as opressores/as tornam-se também desumanizados.

No complexo processo de recuperar a humanidade perdida, cabe aos/às oprimidos/as libertarem-se e, assim, libertar também os/as opressores/as. Esta vocação histórica dos/as oprimidos/as é descrita por Freire (1987) nos seguintes termos:

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 da libertação? Libertação a que não chegarão pelo 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 da falsa generosidade. (FREIRE, 1987, p. 31)

Dessa forma, o educador conceitua a “Pedagogia do Oprimido” como a pedagogia de homens e mulheres que se empenham na luta pela própria libertação e que tem no conhecimento da própria situação de opressão a chave para sua libertação consciente. Nessa perspectiva, nenhuma pedagogia que se pretenda realmente libertadora pode se dar distante dos/as oprimidos/as, ou seja, toda pedagogia que se pretenda libertadora será forjada *com* e não *para* os/as oprimidos/as.

A pedagogia do/a oprimido/a, enquanto pedagogia humanista e libertadora terá, então, dois momentos distintos e indissociáveis: no primeiro os/as oprimidos/as vão se desvelando no mundo ativamente, compreendendo sua situação e se comprometendo, pela práxis, com a transformação dessa situação, no segundo, transformada a realidade opressora, essa pedagogia deixa de ser 'dos/as oprimidos/as' e se torna a pedagogia de todos e todas no processo permanente de libertação. Nas palavras de Freire (1987):

Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “convivência” com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis. (p. 52)

Nessa obra de Freire começa a ficar mais clara a relação que estabelece entre educação e política, muito por conta do aprofundamento que faz da análise estrutural na obra “Pedagogia do Oprimido”. Para o educador, a ação política junto aos oprimidos e oprimidas é, no fundo, uma ação cultural para a liberdade, por isso mesmo não pode ser compreendida se não for *com* eles e elas.

Em oposição à ação cultural, Freire apresenta a concepção bancária de educação em que o educador/a é o/a agente principal do processo educativo, conduzindo os/as educandos/as à memorização mecânica do conteúdo que deve ser “aprendido”. Na concepção bancária, ao invés de comunicar-se com os/as educandos/as, os/as educadores/as fazem comunicados, depositando nos/as estudantes o conhecimento, conhecimento que eles e elas devem guardar e arquivar.

A educação “bancária”, em cuja prática se dá a inconciliação educador- educandos, rechaça este companheirismo. E é lógico que seja assim. No momento em que o educador “bancário” vivesse a superação da contradição já não seria “bancário”. Já não faria depósitos. Já não tentaria domesticar. Já não prescreveria. Saber com os educandos, enquanto estes soubessem com ele, seria sua tarefa. Já não estaria a serviço da desumanização. A serviço da opressão, mas a serviço da libertação. (FREIRE, 1987, p. 62)

Em combate à educação bancária, Freire propõe uma concepção problematizadora e libertadora, colocando da seguinte maneira a oposição entre cada uma destas concepções:

A concepção e a prática “bancárias”, imobilistas, “fixistas”, terminam por desconhecer os homens como seres históricos, enquanto a problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens. 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. (*Idem*, p. 72)

A superação da contradição entre educador/a – educando/a significa colocar em situação de igualdade não apenas as pessoas que estão envolvidas no processo, mas também o conhecimento que cada uma delas carrega. Dessa forma, o/a educador/a não é mais visto como o/a que educa, mas que o/a que, ao educar, educa-se conjuntamente, assim como o/a educando/a que, ao educar-se, educa. “Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas” (FREIRE, 1987, p. 68).

Essa perspectiva igualitária entre educadores/as e educandos/as só pode ser garantida com a teoria da ação dialógica que tem como características, além do diálogo, a colaboração, a união, a organização e a síntese cultural. Nesse sentido, toda “ação cultural é sempre uma forma sistematizada e deliberada de ação que incide sobre a estrutura social, ora no sentido de mantê-la como está ou mais ou menos como está, ora no de transformá-la” (FREIRE, 1987, p. 175).

A seguir, no Quadro IV, encontram-se excertos que, ao nosso ver, sintetizam o conceito de conhecimento e consciência na obra “Pedagogia do Oprimido”.

Quadro IV - Conhecimento e consciência na obra “Pedagogia do Oprimido”

Período	Obra	Conhecimento	Consciência
1964 a 1980	“Pedagogia do Oprimido”, 1987	<p>“A educação “bancária”, em cuja prática se dá a inconciliação educador-educandos, rechaça este companheirismo. E é lógico que seja assim. No momento em que o educador “bancário” vivesse a superação da contradição já não seria “bancário”. Já não faria depósitos. Já não tentaria domesticar. Já não prescreveria. Saber com os educandos, enquanto estes soubessem com ele, seria sua tarefa. Já não estaria a serviço da desumanização. A serviço da opressão, mas a serviço da libertação.” (FREIRE, 1987, p. 62)</p> <p>Esta prática implica, por isto mesmo, que o acercamento das massas populares se faça, não para levar-lhes uma mensagem “salvadora”, em forma de conteúdo a ser depositado, mas, para, em diálogo com elas, conhecer, não só a <i>objetividade</i> em que estão, mas a consciência que tenham desta objetividade; os vários níveis de percepção de si mesmos e do mundo <i>em</i> que e <i>com</i> que estão. (2008, p. 99)</p>	<p>“Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “convivência” com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis.” (p. 52)</p> <p>Desta forma, é próprio dos homens estar, como consciência de si e do mundo, em relações de enfrentamento com sua realidade em que, historicamente, se dão as “situações-limites”. E este enfrentamento com a realidade para a superação dos obstáculos só pode ser feito historicamente. (FREIRE, 2008, p. 105)</p> <p>Da <i>imersão</i> em que se acham, emergem, capacitando-se para se <i>inserirem</i> na realidade que se vai desvelando. Desta maneira, a <i>imersão</i> é um estado maior que a <i>emersão</i> e resulta na conscientização da situação. É a própria consciência histórica. Daí que seja a conscientização o aprofundamento da tomada de consciência, característica, por sua vez, de toda <i>emersão</i>. (p. 118)</p> <p>Conscientização, é óbvio, que não para, estoicamente, no reconhecimento puro, de caráter subjetivo, da situação, mas, pelo contrário, que prepara os homens, no plano da ação, para a luta contra os obstáculos à sua humanização. (p. 132)</p>

Para Scocuglia (2001), a obra “Pedagogia do Oprimido” é a mais importante de Paulo Freire. Segundo o autor:

[...] ao investigar a obra de Freire em sua globalidade, devemos entender a

*Pedagogia do Oprimido* como ponto de partida para uma elaboração teórica mais aprofundada, mais consistente e mais rigorosa, especialmente quanto à sua base de fundamentação socioeconômica e política. (p. 327)

Scocuglia afirma ainda que é nesse livro de Freire que ele se aproxima do marxismo, principalmente no que tange às classes sociais e o conseqüente conflito entre elas. Além disso, é em “Pedagogia do Oprimido” que o educador pernambucano passa a compreender com mais nitidez a politicidade do ato educativo, embora não estando ainda em relação dialética com a educação.

O problema que agora se coloca da relação entre educação e política é por Paulo Freire trabalhado enfaticamente na obra seguinte, “Ação Cultural para a Liberdade e Outros Escritos” (1981), publicado originalmente em 1976. Nesse livro, Freire apresenta a preocupação com a relação entre as práticas educativas de adultos enquanto processos de conhecimento não neutros e a política.

Esta relação entre educação e política, que será trabalhada também em obras como “Educação na Cidade” e “Pedagogia da Autonomia” é apresentada em “Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos” a partir da compreensão que Freire apresenta do conhecimento e do ato de conhecer enquanto elementos não neutros da prática educativa, ou seja, o conhecimento carregado de valores políticos. Nas palavras do autor:

Seria na verdade uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica. Uma tal constatação demonstra a impossibilidade de uma educação neutra. Para a consciência ingênua, porém, uma afirmação como esta pode ser interpretada como se eu estivesse dizendo que, em não sendo neutra, a educação devesse ser (ou fosse sempre) a prática através da qual os educadores não respeitassem expressividade dos educandos. (FREIRE, 1981, p. 73)

Dessa forma, o conhecimento imbricado com as questões políticas da sociedade coloca, na perspectiva da ação cultural para a liberdade, a compreensão de que pensar nunca pode se dar de maneira individual, muito pelo contrário, o processo de conhecer pressupõe uma situação dialógica, como destacado no Quadro V.

Quadro V - Conhecimento e consciência na obra “Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos”

Período	Obra	Conhecimento	Consciência
1964 a 1980	“Ação Cultural para a Liberdade e Outros Escritos” 1976	A experiência nos ensina que nem todo óbvio é tão óbvio quanto parece. Assim, é com uma obviedade que começamos este trabalho: toda prática educativa envolve uma postura teórica por parte do educador. Esta postura, em si mesma, implica- às vezes mais, às vezes menos	Daí que esta nota de criticidade não possa ser compreendida nem, de um lado, por quem absolutiza a objetividade, nem, de outro, por quem absolutiza a consciência. No primeiro caso, a consciência seria incapaz de voltar- se criticamente

		<p>explicitamente – numa concepção dos seres humanos e do mundo. E não poderia deixar de ser assim. É que a processo de orientação dos seres humanos no mundo envolve não apenas a associação de imagens sensoriais, como entre os animais, mas, sobretudo, pensamento- linguagem; envolve desejo, trabalho-ação transformadora sobre o mundo, de que resulta o conhecimento do mundo transformado. Este processo de orientação dos seres humanos no mundo não pode ser compreendido, de um lado, de um ponto de vista puramente subjetivista; de outro, de um ângulo objetivista mecanicista. Na verdade, esta orientação no mundo só pode ser realmente compreendida na unidade dialética entre subjetividade e objetividade. Assim entendida, a orientação no mundo põe a questão das finalidades da ação ao nível da percepção crítica da realidade. (p. 35)</p> <p>o processo de alfabetização, como ação cultural para a libertação, é um ato de conhecimento em que os educandos assumem o papel de sujeitos cognoscentes em diálogo com o educador, sujeito cognoscente também. Por isto, é uma tentativa corajosa de desmitologização da realidade, um esforço através do qual, num permanente tomar distância da realidade em que se encontram mais ou menos imersos, os alfabetizados dela emergem para nela inserirem-se criticamente. (p. 39)</p> <p>Ao nível humano, o conhecimento envolve a constante unidade entre ação e reflexão sobre a realidade. Como presenças no mundo, os seres humanos são corpos conscientes que o transformam, agindo e pensando, o que os permite conhecer ao nível reflexivo. Precisamente por causa disto podemos tomar nossa própria presença no mundo como objeto de nossa análise crítica. Daí que, voltando-nos sobre as experiências anteriores, possamos conhecer o conhecimento que nelas tivemos (1981, p. 72).</p>	<p>sobre a realidade concreta que a condiciona; no segundo, na medida em que fosse a criadora da realidade, seria um <i>a priori</i> desta. Em nenhuma destas hipóteses nos parece viável compreender a ação transformadora dos seres humanos sobre o mundo. Do ponto de vista do objetivismo mecanicista, porque, mera réplica da realidade, a consciência seria puro objeto da realidade que, então, se transformaria a si mesma. (1981, p. 54)</p>
--	--	--	---

Nessa obra, Freire analisa o problema da educação em sua relação com a política de diversas maneiras, dentre elas, a linguística:

Se, do ponto de vista linguístico, o analfabeto é aquele ou aquela que não sabem ler e escrever, o “analfabeto” político – não importa se sabe ler e escrever ou não – é

aquele ou aquela que têm uma percepção ingênua dos seres humanos em suas relações com o mundo, uma percepção ingênua da realidade social que, para ele ou ela, é um *fato dado*, algo que é e não que está sendo. (FREIRE, 1981, p. 74)

Aqui assume uma importância ímpar o binômio cunhado por Freire: denúncia e anúncio. Se a ação cultural para a liberdade parte da realidade objetiva, contestando-a, problematizando-a, e tem como finalidade a libertação, a democratização das relações sociais e a transformação, será preciso, ao denunciar as mazelas do mundo, anunciar as possibilidades transformadoras nascidas no seio da própria organização social. Referindo-se a essa questão, na obra de Freire, Scocuglia (2001) afirma:

Ação cultural que, em sua amplitude, assume caracteres “utópicos e esperançosos”, por um lado, e de “denúncia-anúncio”, por outro lado. Utópica “não porque se nutra de sonhos impossíveis” ou porque seja “idealista” ou “porque tente a existência das classes e de seus conflitos”. Utópica e esperançosa porque a serviço da libertação dos subalternos/oprimidos, “se faz e refaz na prática social, no concreto, e implica na dialetização da denúncia e do anúncio” (p.333).

Para Scocuglia (2001), essa obra reflete uma aproximação do pensamento freireano ao marxista; no entanto, nos alerta o autor, tendo a democracia como principal referência, Freire não abandona o humanismo cristão radical. A afirmação de Scocuglia se pauta na aproximação mais orgânica que Freire traça no livro entre educação e política: se antes o educador se preocupava com os aspectos políticos da educação, agora a trata em sua “totalidade política”, a educação passa a ser “política em sua inteireza” (2001, p. 334).

A esse respeito, o livro “Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo” (1978), publicado em 1977, revela instrumentos importantes. Nele, Freire relata, por meio de cartas escritas, ora à equipe que o acompanha, ora a Amílcar Cabral<sup>27</sup>, a experiência que vinha desenvolvendo no continente africano, sobretudo em Guiné-Bissau e Cabo Verde.

Aparece claramente na obra a relação entre educação e trabalho, relação cara ao pensamento marxista, como podemos perceber no Quadro VI em que destacamos o conceito de conhecimento e consciência em “Cartas à Guiné-Bissau”:

---

27 Líder na luta pela libertação dos povos africanos, na obra “Cartas à Guiné-Bissau” Freire relata com amorosidade a relação que estabeleceu com Amílcar Cabral.

Quadro VI - Conhecimento e consciência na obra “Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo”

Período	Obra	Conhecimento	Consciência
1964 a 1980	“Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo” 1977	Neste sentido, o homem novo e a mulher nova a que esta sociedade aspira não podem ser criados a não ser através do trabalho produtivo para o bem-estar coletivo. Ele é a matriz do conhecimento em torno dele e do que dele despreendendo-se a ele se refere. Isto significa, permitam-me repetir, que uma tal educação não pode ter um caráter seletivo, o que a levaria, em contradição com os objetivos socialistas, a fortalecer a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual. Pelo contrário, impõe-se a superação desta dicotomia para que, na nova educação, a escola primária, secundária, universitária, não se distinga essencialmente da fábrica ou da prática produtiva de um campo agrícola, nem a elas se justaponha. E mesmo quando, enquanto contexto teórico, se ache fora da fábrica ou do campo agrícola, isto não signifique que ela seja considerada como uma instância superior aqueles nem que aqueles não sejam em si escolas também. (FREIRE, 1978, p. 116-117)	Se a vocação ontológica do homem é a de ser sujeito e não objeto, só poderá desenvolvê-la na medida em que, refletindo sobre suas condições espaço-temporais, introduz-se nelas, de maneira crítica. Quanto mais for levado a refletir sobre sua situacionalidade, sobre seu enraizamento espaçotemporal, mais “emergirá” dela conscientemente “carregado” de compromisso com sua realidade, da qual, porque é sujeito, não deve ser simples espectador, mas deve intervir cada vez mais. (1978, p. 35)

É nesse binômio que o pensamento marxista, marcadamente o de Gramsci, coloca a indissociabilidade entre educação e política (SCOCUGLIA, 2001), isso porque, para Freire:

[...] na transformação radical do sistema educacional herdado do colonizador, o que não pode ser feito, porém, de maneira mecânica. Envolvendo fundamentalmente uma decisão política, *em coerência com o projeto de sociedade que se procura criar*, [...] Requer não apenas o aumento indispensável da produção, mas a sua reorientação, ao lado de uma diferente concepção da distribuição. A clareza política na determinação do que produzir, do como, do para que, do para quem produzir. Transformação radical que [...] provoca, necessariamente, resistências da velha ideologia que sobrevive, como um dado concreto, aos esforços de criação da nova sociedade. (1978, p. 16)<sup>28</sup>

Inspirado pelo processo transformador impulsionado por Amílcar Cabral e pelo Partido Africano para a Independência de Guiné-Bissau e Cabo Verde (PAIGC), Freire apresenta em “Cartas à Guiné-Bissau” (1978) a radicalização da forma como compreende os próprios processos transformadores. No entanto, seria exagerado acreditar que o educador

28 Grifos nossos.

teria limitado a fonte de seu pensamento ao marxismo; ainda nesse momento, e no conjunto de sua obra, coexistem diferentes influências teóricas.

No trabalho que Freire desenvolveu em Guiné-Bissau, salta aos olhos a forma como se relacionou, tanto com os/as técnicos/as quanto com o povo. Nas “Cartas à Guiné-Bissau”, podemos perceber a coerência absoluta entre a prática do educador e seus escritos anteriores. Freire, ao ser convidado para trabalhar na África, não se colocou em posição de especialista, muito menos chega à Guiné-Bissau como o “formulador” das formas de libertação. Foi no convívio diário e na aprendizagem mútua que Freire foi traçando *com* e não *para* o povo uma forma de fazer com que suas ideias se “encaixassem” com os ideais transformadores.

É interessante sublinhar que a nossa atitude, ao visitar os Círculos de Cultura, não era, de um lado, a de quem se inclinasse a superestimação do que fosse observado nem, de outro, a de quem, fixado em modelos ideais, não fosse capaz de perceber a distância entre eles e a realidade concreta. Nem euforias incontidas diante dos acertos, nem negativismos em face dos equívocos que fiassemos encontrar. O importante era ver o que se fazia, nas condições materiais limitadas que sabíamos existir, para, em seguida, ver o que se poderia fazer de melhor, nas mesmas condições, caso não fosse possível, de imediato, torná-las mais favoráveis. (FREIRE, 1978, p. 27)

A compreensão crítica do papel que a alfabetização de adultos poderia ter no processo transformador de Guiné-Bissau, que tinha participado diretamente de sua libertação de Portugal, anima o trabalho de Freire. Para ele, o povo de Guiné-Bissau haveria forjado duramente o processo de conscientização na própria luta pela liberdade, um povo que amargurava um índice de analfabetismo que superava os 90%, mas do ponto de vista político alcançou a possibilidade de reconstruir o país. Nas palavras de Freire:

Dai que jamais nos tenhamos detido no estudo de métodos e de técnicas de alfabetização de adultos em si mesmos, mas no estudo deles e delas enquanto a serviço de e em coerência com uma certa teoria do conhecimento posta em prática, a qual, por sua vez, deve ser fiel a uma certa opção política (FREIRE, 1978, p. 12-13)

Nesse sentido, Freire indica que se a opção do/a educador/a é revolucionária e sua prática necessita ser coerente, o que lhe imputa a compreensão do adulto enquanto um sujeito do próprio ato de conhecer. Assim, o que se coloca para tal educador/a é a busca por alternativas criativas que melhor sirvam ao/à educando/a no processo de alfabetização, o/a educador/a deve ser um/a pesquisador/a constante de caminhos para a problematização do objeto a ser apreendido pelo/a educando/a.

A tarefa dos/as educadores/as não pode, nessa perspectiva, tornar-se uma ação

paternalista, de quem entrega algo, negando o esforço da busca, ou seja, a relação entre educador/a-educando/a deve ser cercada pelo desejo mútuo de desvelar o objeto cognoscente a ser conhecido. Sem esse desejo a informação passa a ser simplesmente transferida alienadamente do/a educador/a para o/a educando/a.

Já na obra seguinte, “Educação e Mudança” (1979), Freire apresenta de maneira sintética suas reflexões. Nesse livro, o autor percorre suas ideias e o “método” de alfabetização de adultos e coloca como problema central a práxis (ação-reflexão-ação), característica especificamente humana e da qual decorrem os conceitos conhecimento e consciência, apresentados no Quadro VII.

Quadro VII - Conhecimento e consciência na obra “Educação e Mudança”

Período	Obra	Conhecimento	Consciência
1964 a 1980	“Educação e Mudança” 1979	<p>Na medida em que o compromisso não pode ser um ato passivo, mas práxis – ação e reflexão sobre a realidade –, inserção nela, ele implica indubitavelmente um conhecimento da realidade. Se o compromisso só é válido quando está carregado de humanismo, este, por sua vez, só é conseqüente quando está fundado cientificamente. (2001, p. 10)</p> <p>Existe uma reflexão do homem face à realidade. O homem tende a captar uma realidade, fazendo-a objeto de seus conhecimentos. (p. 16)</p> <p>Este conhecimento, sem dúvida, não pode reduzir-se ao nível de pura opinião (<i>doxa</i>) sobre a realidade. Faz-se necessário que a área da simples <i>doxa</i> alcance o <i>logos</i> (saber) e assim canalize para a percepção do <i>ontos</i> (essência da realidade). (p. 26)</p> <p>Posto diante do mundo, o homem estabelece uma relação sujeito – objeto da qual nasce o conhecimento, que ele expressa por uma linguagem. Esta relação é feita também pelo analfabeto, o homem comum. A diferença entre a relação que ele trava neste campo e a nossa é que sua captação do dado objetivo se faz pela via preponderantemente sensível. A nossa, por via preponderantemente reflexiva. Deste modo surge da primeira captação uma compreensão preponderantemente “mágica” da realidade. Da segunda, uma compreensão preponderantemente crítica. (p. 38)</p>	<p>É preciso que seja capaz de, estando no mundo, saber-se nele. Saber que, se a forma pela qual está no mundo condiciona a sua consciência deste estar, é capaz, sem dúvida, de ter consciência desta consciência condicionada. Quer dizer, é capaz de intencionar sua consciência para a própria forma de estar sendo, que condiciona sua consciência de estar. (p. 7)</p> <p>Se a possibilidade de reflexão sobre si, sobre seu estar no mundo, associada indissolúvelmente à sua ação sobre o mundo, não existe no ser, seu estar no mundo se reduz a um não poder transpor os limites que lhe são impostos pelo próprio mundo, do que resulta que este ser não é capaz de compromisso. É um ser imerso no mundo, no seu estar, adaptado a ele e sem ter dele consciência. Sua imersão na realidade, da qual não pode sair, nem “distanciar-se” para admirá-la e, assim, transformá-la, faz dele um ser “fora” do tempo ou “sob” o tempo ou, ainda, num tempo que não é seu. O tempo para tal ser “seria” um perpétuo presente, um eterno hoje. (p. 8-9)</p> <p>A consciência se reflete e vai para o mundo que conhece: é o processo de adaptação. A consciência é temporalizada. O homem é consciente e, na medida em que conhece, tende a se comprometer com a própria realidade. (p. 21)</p> <p>Além disso, o homem e somente o</p>

			homem é capaz de transcender, de discernir, de separar órbitas existenciais diferentes, de distinguir “ser” do “não ser”; de travar relações incorpóreas. Na capacidade de discernir estará a raiz da consciência de sua temporalidade, obtida precisamente quando atravessando o tempo, de certa forma até então unidimensional, alcança o ontem, reconhece o hoje e descobre o amanhã. (p. 36)
--	--	--	--

A especificidade humana, justificada pela capacidade de distanciamento em relação ao objeto para observá-lo e, ao observá-lo, analisá-lo, podendo, enfim, transformá-lo transformando-se, imputa-lhe o caráter histórico-cultural. Sendo um sujeito histórico, o homem e a mulher assumem a necessidade de se comprometer com o mundo, mundo este passível de transformação.

Nessa obra, assim como em “Pedagogia do Oprimido”, Freire descreve a possibilidade de transformar a sociedade a partir das relações ligadas à solidariedade. Para isso, o autor aponta que ser solidário/a significa comprometer-se com as pessoas, com a transformação de maneira verdadeira, sem a falsidade do paternalismo, uma solidariedade amorosa e esperançosa.

Nessa perspectiva, nenhuma ação educativa pode se dar fora da reflexão do homem e da mulher sobre suas condições culturais; não há educação fora das sociedades humanas e de sua condição espaço temporal. Essa situacionalidade é fundamental para que os homens e mulheres possam responder às suas necessidades ontológicas, justamente a de ser situado criticamente no espaço e no tempo. Nas palavras de Freire:

Se a vocação ontológica do homem é a de ser sujeito e não objeto, só poderá desenvolvê-la na medida em que, refletindo sobre suas condições espaço-temporais, introduz-se nelas, de maneira crítica. Quanto mais for levado a refletir sobre sua situacionalidade, sobre seu enraizamento espaçotemporal, mais “emergirá” dela conscientemente “carregado” de compromisso com sua realidade, da qual, porque é sujeito, não deve ser simples espectador, mas deve intervir cada vez mais. (1978, p. 35)

É no mesmo sentido que Freire se coloca também em “Conscientização: teoria e prática da libertação”, de 1979. Assim, “a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade” (p.25).

A compreensão crítica que tem Freire da educação nos alerta que não é no simples contato com o mundo que os homens e mulheres adquirem a consciência, “a

aproximação espontânea que o homem faz do mundo, a posição normal fundamental não é uma posição crítica, mas uma posição ingênua” (1979, p. 26). Por outro lado, não se pode crer que tome essa consciência longe de sua própria práxis, ou seja, a conscientização não se dá fora da ação-reflexão-ação. Assim:

Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece. (*Idem, ibidem*)

O processo de conscientização se coloca como atitude crítica dos homens e mulheres na história, jamais termina e, nessa perspectiva, o processo de alfabetização enquanto processo político e linguístico, pode tanto servir como prática de libertação quanto de domesticação. Daí que esse processo se encontre dialeticamente com o próprio processo de humanização.

Justamente por ter em si um caráter histórico, a conscientização nos convida a assumir uma posição utópica que exige conhecimento crítico, um ato de conhecimento. Para Freire, não se pode denunciar a estrutura que desumaniza se não a conhecemos e, então, anunciar outra possibilidade história e também utópica.

A realização de um novo projeto de sociedade só pode se dar a partir do que conhecemos, na práxis da transformação,

[...] é o tempo das transformações que devemos realizar; é o tempo do meu compromisso histórico. [...] Somente podem ser proféticos os que anunciam e denunciam, comprometidos permanentemente num processo radical de transformação do mundo, para que os homens possam ser mais. Os homens reacionários, os homens opressores não podem ser utópicos. Não podem ser proféticos e, portanto, não podem ter esperança. (FREIRE, 1979, p. 28)

Por compreender os homens e mulheres enquanto “seres-em-situação”, Freire apregoa a possibilidade de inter-relação entre os sujeitos e o mundo. Essa afirmação nos coloca diretamente diante da transformação, do compromisso, da solidariedade, do amor, por indicar que as condições espaço-temporais são ao mesmo tempo influentes e influenciadas pelos seres humanos. Nesse sentido, quanto mais refletem criticamente sobre sua existência, mais homens e mulheres podem transformá-la. Cada relação entre os homens e as mulheres e a realidade se torna um desafio que deve ser encarado na radicalidade transformadora, o que não altera automaticamente o mundo, mas na ação-reflexão-ação transforma o homem e a

mulher tornando-os/as cada vez mais conscientes de sua práxis no mundo.

Ainda em “Conscientização: teoria e prática da libertação”, Freire se coloca diante de um problema também trabalhado em “Pedagogia do Oprimido”: a dificuldade inicial da libertação por parte dos/as oprimidos/as. Trata-se do problema fundamental da hospedagem do opressor, ou seja, a sombra deste que é carregado pelo/a oprimido/a, o que gera, muitas vezes, a “vontade de oprimir”. Freire coloca da seguinte forma essa questão:

Mas quase sempre, durante a fase inicial do combate, em lugar de lutar pela liberdade, os oprimidos tendem a converter-se eles mesmos em opressores ou em “subopressores”. A própria estrutura de seu pensamento viu-se condicionada pelas contradições da situação existencial concreta que os manipulou. Seu ideal é serem homens, mas, para eles, serem homens é serem opressores. Este é seu modelo de humanidade. Tal fenômeno provém de que os oprimidos, num dado momento de sua experiência existencial, adotam uma atitude de “adesão” em relação ao opressor. Nestas condições lhes é impossível “vê-lo” com suficiente lucidez para objetivá-lo, para descobri-lo “fora de si mesmos” (1979, p. 57-58).

Este processo que aqui chamamos de alienação se configura historicamente na sociedade, a carga ideológica a qual estamos submetidos/as nos leva a introjetar os valores dos/as opressores/as, “sobretudo nos oprimidos da classe média, que aspiram igualar-se aos homens “einentes” da classe superior” (*Idem*, p. 60). A forma menorizada de sua autoimagem provém justamente da interiorização da opinião dos opressores sobre os/as oprimidos/as.

Dessa maneira, as possibilidades de transformação são, de certo modo, tomadas de forma “não-natural” tanto pelos/as oprimidos/as quanto pelos/as opressores/as. Para Freire, este “des-velar-se” provoca inquietudes tanto nuns/numas como noutros/as,

As massas chegam a sentir-se desejosas de liberdade, desejosas de superar o silêncio no qual sempre haviam permanecido. As elites sentem-se desejosas de manter o “status quo”, não permitindo senão transformações superficiais para impedir toda mudança real em seu poder de dominar. (1978, p. 69)

Nessa obra, Freire vincula diretamente os conceitos de conhecimento e consciência ao de utopia, conforme apresentado no Quadro VIII.

Quadro VIII - Conhecimento e consciência na obra “Conscientização: teoria e prática da libertação”

Período	Obra	Conhecimento	Consciência
1964 a 1980	“Conscientização: teoria e prática da libertação” 1979	A utopia exige o conhecimento crítico. É um ato de conhecimento. Eu não posso denunciar a estrutura desumanizante se não a penetro para conhecê-la. Não posso anunciar se não conheço, mas entre o momento do anúncio e a realização do mesmo existe algo que deve ser destacado: é que o anúncio não é anúncio de um anteprojetado, porque é na práxis histórica que o anteprojetado se torna projeto. É atuando que posso transformar meu anteprojetado em projeto; na minha biblioteca tenho um anteprojetado que se faz projeto por meio da práxis e não por meio do blábláblá. p. 28	Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece. (1979, p. 26) A conscientização está evidentemente ligada à utopia, implica utopia. Quanto mais conscientizados estamos, mais capazes estamos para ser anunciadores e denunciadores, graças ao compromisso de s que assumimos. A conscientização é isso: tomar posse da realidade [...] O trabalho humanizante não poderá ser outro senão o trabalho da desmistificação. Por isso mesmo a conscientização é o olhar mais crítico possível da realidade, que a 'des-vela' para conhecê-la e para conhecer os mitos que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante. (p. 25-26) A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece. (p. 26)

Os livros escritos nesse período mostram uma evolução no pensamento freireano: o conhecimento de mundo, sempre fundamental em sua obra, se torna mais crítico e radical, uma radicalidade que em nenhum momento abandona a amorosidade e a fé. O sujeito abordado na obra, nesse período, torna-se ainda mais histórico, mais responsável pela

transformação social que deve ser tomada em suas mãos.

Freire demonstra com esse 'amadurecimento' teórico a incorporação de leituras feitas ao seu modo, ou seja, a partir da leitura de mundo que já tinha, re-significando importantes pensadores como Marx e Gramsci. Inútil seria, no entanto, classificá-lo. O pensamento freireano supera os enquadramentos justamente por se colocar na dianteira do pensamento pedagógico.

Para os objetivos deste trabalho, é importante salientar o salto qualitativo nos conceitos de conhecimento e consciência que ocorreram no pensamento freireano, no período focalizado no item. O primeiro nos parece mais regular, continua centrado na dialética entre prática social e cultura popular. Já o segundo, a consciência torna-se conscientização, tomada teórica mais radical.

Se inicialmente o processo de conscientização esteve marcado pelo existencialismo, agora é nitidamente de cunho mais transformador. Dizendo isso, não negamos o caráter inovador das primeiras obras de Freire, apenas apontamos que sua construção no período de 1964 a 1985 transcende qualitativamente o conceito de conscientização, tornando-o mais complexo e alinhado com a transformação radical da estrutura social.

Citando diretamente Marx em “Ação Cultural para a liberdade”, Paulo Freire recoloca o conceito de conscientização da seguinte maneira:

Daí que esta nota de criticidade não possa ser compreendida nem, de um lado, por quem absolutiza a objetividade, nem, de outro, por quem absolutiza a consciência. No primeiro caso, a consciência seria incapaz de voltar-se criticamente sobre a realidade concreta que a condiciona; no segundo, na medida em que fosse a criadora da realidade, seria um *a priori* desta. Em nenhuma destas hipóteses nos parece viável compreender a ação transformadora dos seres humanos sobre o mundo. Do ponto de vista do objetivismo mecanicista, porque, mera réplica da realidade, a consciência seria puro objeto da realidade que, então, se transformaria a si mesma. (FREIRE, 1981, p. 54)

Como se pode perceber, a consciência como colocada por Freire supera tanto a ideia objetivista de reflexo da sociedade, quando a dialética hegeliana da consciência enquanto formadora da realidade. Inspirado em Marx, Freire coloca que é justamente no encontro entre o mundo objetivo e a subjetividade, dialeticamente, que se faz a consciência. Desse entendimento, decorre também o conceito de conhecimento:

Ao nível humano, o conhecimento envolve a constante unidade entre ação e reflexão sobre a realidade. Como presenças no mundo, os seres humanos são corpos conscientes que o transformam, agindo e pensando, o que os permite conhecer ao nível reflexivo. Precisamente por causa disto podemos tomar nossa própria presença

no mundo como objeto de nossa análise crítica. Daí que, voltando- nos sobre as experiências anteriores, possamos conhecer o conhecimento que nelas tivemos (*Idem*, p. 72).

Essa inversão conceitual se dá em uma concepção inicial de educação voltada para a mudança “interna” do homem/mulher que implicaria na transformação social, para uma relação mais dialética entre os pólos do processo, ou seja: se inicialmente Freire compreendia a conscientização como pressuposto da transformação social, agora compreende que a conscientização e a transformação são partes do mesmo processo que acontece concomitantemente.

Com essa consideração encerramos a presente seção. Nela, analisamos a obra freireana tendo em vista o contexto histórico de 1964 a 1980, intervalo que compreende, no Brasil, o Regime Militar e, para Freire, seu exílio. Tanto do ponto de vista intelectual quanto pessoal, esses anos foram marcadamente de transformações, reveladas não apenas na ausência forçada de sua terra, mas pelas múltiplas experiências e lutas que desenvolveu pelo mundo. A essa altura, Paulo Freire já é um educador mundialmente conhecido e respeitado.

Na Seção que segue, abordaremos o período de 1980 a 1997 – ano da morte de Paulo Freire. Do ponto de vista histórico, esses anos marcam a reabertura democrática brasileira, assim como a definição de políticas públicas notadamente neoliberais. Aqui Freire se compromete com política partidária e chega a exercer a função de Secretário Municipal de Educação de São Paulo pelo Partido dos Trabalhadores. O envolvimento político, a docência e a luta continuam a fazer parte do cotidiano de Paulo Freire.

### **CAPÍTULO 3. O RETORNO AO BRASIL: PAULO FREIRE POLÍTICO-EDUCADOR**

Nesta seção abordaremos a história mais recente do Brasil. Em linhas gerais, o período que se estende de 1980 a 1997 foi marcado pela abertura democrática e pela volta das eleições diretas no país. Durante esse intervalo de tempo, governam o Brasil José Sarney, Fernando Collor de Mello, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso.

Politicamente, esse período representa o acirramento da política neoliberal, o esvaziamento do Estado e o aumento da dívida externa. No âmbito econômico, temos a implantação de diversos planos, com destaque especial ao Plano Real que consegue barrar a inflação que afligia o povo brasileiro.

De volta ao Brasil desde 1980, Paulo Freire desenvolve uma série de atividades nesse momento, trabalhando nas bases do Partido dos Trabalhadores, como Secretário Municipal de Educação de São Paulo, além de desenvolver a docência em universidades como a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). É nesse período também que funda o Instituto Paulo Freire (IPF) com o objetivo de dialogar com movimentos sociais pelo mundo na construção de práticas educativas transformadoras.

A obra de Freire nesse período é marcada por uma visão crítica sobre a própria produção, os anos de retorno ao Brasil são fundamentais para a reorganização de sua obra. Isso significa dizer que o aprofundamento teórico do período anterior se intensifica, levando Freire ao amadurecimento de uma obra que acompanha o percurso histórico.

#### **3.1. O contexto histórico, cultural e educacional de 1980 a 1997**

O último período analisado marca um profundo debate em torno das políticas educacionais, não por outro motivo, a abertura política reacende a necessidade das discussões em torno dos objetivos educacionais de um país democrático. Para sistematizar esse contexto fazemos uso de autores e autoras como Carvalho, Frigotto e Ciavatta, Saviani, Buffa e Nosella e Severiano, que analisam o período criticamente articulando as políticas educacionais com o contexto da sociedade brasileira que passa por profundas mudanças.

No final da década de 1970 e no início de 1980 o Regime Militar já se encontrava enfraquecido; os partidos de esquerda foram legalizados e os movimentos sociais e os sindicatos passam a exercer dura pressão na direção da redemocratização do país. O

Governo Militar não conseguiu se sustentar politicamente, a inflação bate recorde e o Brasil vive um período de forte recessão.

Um dos principais movimentos, que teve papel decisivo, foi o das Diretas Já. Entre os anos de 1983 e 1984, milhares de pessoas tomaram as ruas exigindo que as eleições presidenciais fossem realizadas de maneira direta. Essa possibilidade foi aferida pela proposta de emenda constitucional do deputado Dante de Oliveira no Congresso Nacional, no entanto tal proposta foi rejeitada. Ainda assim, os/as militantes obtiveram uma vitória parcial com a eleição de Tancredo Neves no colégio eleitoral.

O movimento agregou diversos setores da sociedade brasileira; dentre as grandes mobilizações do movimento pelas Diretas Já, poderíamos destacar os de 1983, na Praça Charles Müller e do Vale do Anhangabaú, ambos em São Paulo. O Diretas Já teve participação intensa de diversas tendências políticas, intelectuais e artistas. Seu maior ato, com cerca de um milhão e meio de pessoas, o do Anhangabaú, foi liderado por personalidades como Tancredo Neves, Franco Montoro, Orestes Quécia, Fernando Henrique Cardoso, Mário Covas, Luiz Inácio Lula da Silva e Pedro Simon.

Para reprimir as manifestações populares, durante o mês de abril de 1984, o então presidente, João Figueiredo, aumentou a censura e reprimiu violentamente os/as manifestantes. Apesar da rejeição da Emenda Dante de Oliveira, na câmara dos deputados, o movimento pelas Diretas Já teve grande importância no processo de redemocratização do Brasil. Tanto foi assim que suas lideranças tornaram-se as influências políticas mais vigorosas do período que se inicia em 1985.

O processo de redemocratização termina com a volta dos civis ao poder em 1985 e com a aprovação da nova Constituição Federal de 1988, que previa a realização de eleições diretas a partir de 1989.

Tancredo Neves, eleito no colégio eleitoral, faleceu pouco antes de assumir o governo. Em seu lugar temos José Sarney (1985-1989), político nordestino influente em sua região. Seu mandato foi marcado pelo agravamento da crise econômica, pela declaração de moratória em 1987, a suspensão do pagamento da dívida externa exorbitante, e pelos diversos episódios de corrupção. O Governo Sarney foi responsável por uma série de planos econômicos na tentativa de parar o aumento da inflação.

Durante o governo Sarney se estabeleceu um dos momentos mais importantes do movimento de redemocratização do Brasil, trata-se da Assembleia Nacional Constituinte de 1988, presidida por Ulisses Guimarães. O processo de aprovação da nova constituição, como não poderia ser diferente, foi fruto de muitas disputas internas no congresso nacional;

diversos grupos políticos se articulavam para angariar vantagens constitucionais.

Ainda no Governo Sarney, colocaram-se dois importantes plebiscitos nos quais os/as brasileiros/as decidiram entre o sistema de monarquia ou o republicano e o presidencialismo versus o parlamentarismo. Venceram a constituição da república e o regime presidencialista.

O governo Sarney foi responsável por diversos planos econômicos que tinham como objetivo comum barrar os altíssimos índices de inflação do período. O primeiro plano foi o Cruzado, lançado em fevereiro de 1986, que teve como principais características o congelamento dos preços dos bens e serviços, a reforma monetária que implantou a moeda que passa a ser o cruzado, o congelamento dos salários pela média de seu valor dos últimos seis meses e o reajuste automático dos salários sempre que a inflação atingisse 20%. O plano Cruzado obteve forte apoio da população; no entanto, o congelamento dos preços e do câmbio provocou um esvaziamento das reservas nacionais; além disso, os produtos sazonais que tiveram seus preços congelados não conseguiram reajustar-se a cada período do ano, provocando imensas reservas e prejuízos.

A grande remessa das dívidas públicas e a constante instabilidade na economia internacional fizeram o governo perder força; a solução encontrada foi o descongelamento dos preços, o que causou um crescimento exorbitante das taxas de inflação, levando ao fracasso o Plano Cruzado. Em seu lugar, foi implantado o Plano Luiz Carlos Bresser-Pereira, então ministro da Fazenda, em 1987.

O principal problema estrutural do Brasil nesse período era o déficit público causado pelos altos gastos do governo. Em resposta a isso, o Plano Bresser-Pereira congela novamente os preços dos bens de consumo, do aluguel e os salários. Para solucionar o problema dos altos gastos do governo, o plano Bresser aumenta consideravelmente os impostos, corta os subsídios do trigo e adia a execução de grandes obras públicas. Com o plano, o Brasil suspende a moratória e volta a negociar empréstimos com o Fundo Monetário Internacional.

Todos os esforços do Ministro Bresser-Pereira não foram suficientes, pois foi atingido um índice de inflação de 366% em dezembro de 1987, causando o pedido de demissão do ministro em 1988, sendo o mesmo substituído por Maílson da Nóbrega.

Já no início de 1989, mais um plano econômico é cunhado pelo governo Sarney. O Plano Verão coloca em vigor uma nova moeda, o cruzado novo, congelando novamente os preços e os salários, atrelando a nova moeda ao dólar. O plano teve como consequência a desvalorização da caderneta de poupança que teve perdas de 20,37%.

Em 1990, após uma dura campanha contra o candidato da esquerda Luiz Inácio Lula da Silva, chega ao poder Fernando Collor de Mello com apoio explícito da grande mídia e da elite econômica do país. Filho da oligarquia alagoana, Collor realiza um governo pautado no neoliberalismo, ideologia política que prega a minimização do Estado e o incentivo ao capital internacional. Collor lança um plano econômico que tenta estabilizar a situação brasileira, confiscando as poupanças. Em substituição ao Cruzado Novo, o novo plano implantou o Cruzeiro como moeda nacional, elevando as taxas de transações financeiras, determinado o fim de grande parte dos incentivos fiscais, do câmbio flutuante e estimulando as privatizações.

O Plano Collor integra o grupo de políticas de estabilização que incluíram limitação ou cancelamento da liquidez de haveres monetários (moeda manual e depósitos à vista) ou da conversibilidade de haveres financeiros em moeda. Tais restrições assumiram formas variadas, desde desvalorização nominal, alongamento compulsório de prazos e bloqueio temporário até repúdio e anulação. Houve dezenas de programas com medidas desse tipo no século XX, a maioria na sequência de guerras e hiperinflações, mas eles pouco esclarecem sobre os casos latino-americanos das últimas décadas, como o Plano Collor. (CARVALHO, 2006, s.p.)

O Plano Collor não obteve os objetivos propostos, não sendo capaz de diminuir a inflação; com isso foi lançado um novo plano econômico, conhecido como Plano Collor II, que teve, entre outras medidas, uma política de elevação das taxas de juros. Diante da abertura da economia nacional, os planos do governo Collor acabaram por incentivar a modernização, elevando os gastos.

No ano de 1991, o governo Collor entra em colapso com grandes denúncias de corrupção, episódio em que Paulo César Farias é tido como mentor. Em 1992, as denúncias da imprensa se intensificam, surge o movimento dos “Caras Pintadas”, liderado pela União Nacional dos Estudantes (UNE), que pede o impeachment do presidente. No mesmo ano, Fernando Collor renuncia ao governo em decorrência da insurgência popular e da instalação da Comissão Parlamentar de Inquérito que investiga as ações do seu governo, assumindo o governo do país o seu vice, o mineiro Itamar Franco. Fernando Collor tem seus direitos políticos cassados por oito anos, denunciado por crime de formação de quadrilha. Para Frigotto e Ciavatta (2003):

Collor de Mello, todavia, revelou-se um fracasso. Tratava-se de uma solução política inesperada, expressão da incapacidade da classe dominante de construir um candidato dentro dos quadros políticos tradicionais. O *impeachment*, que ao final contou com o apoio até da poderosa Rede Globo de Comunicação, resultou da sua incapacidade política de afirmar um projeto de ajuste da sociedade brasileira à nova (des)ordem mundial sob o signo da mundialização do capital e dos setores internos a

ela associados.

O Governo do Itamar Franco interrompe temporariamente a abertura do Brasil ao capital internacional, realizando em 1993 novos plebiscitos no qual saem vitoriosos, novamente, o presidencialismo e o republicanismo. O grande avanço do Governo Itamar Franco foi o lançamento e a implementação do Plano Real em 1994.

O novo plano econômico estabeleceu uma nova moeda, o real. Criado pelo então ministro da Fazenda, Fernando Henrique Cardoso, o Plano Real foi iniciado em junho de 1993e, no ano seguinte, estabeleceu-se a nova moeda que levava o nome do plano. Como os planos anteriores, o Plano Real tinha como objetivo central o controle da inflação que impedia o desenvolvimento do país. Inicialmente, o novo plano econômico consegue controlar a inflação equiparando o real ao dólar, medida que não se sustenta por muito tempo<sup>29</sup>, obrigando o governo a optar novamente pela taxa cambial flutuante. No entanto, o fortalecimento da economia brasileira fez com que a inflação não aumentasse desproporcionalmente.

Com o sucesso e a popularização do Plano Real, o Ministro da Fazenda, Fernando Henrique Cardoso, se torna o candidato natural do Governo nas eleições à presidência em 1994, contra o novamente candidato Luiz Inácio Lula da Silva. A campanha vitoriosa do sociólogo Fernando Henrique Cardoso, o 'homem do real', o leva ao poder.

O Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) é notadamente marcado pelo acirramento das políticas neoliberais, incentivando as privatizações, quebrando o monopólio das empresas estatais (Petrobras, Vale do Rio Doce, Telebrás), privilegiando o capital internacional. No âmbito internacional, o governo traça uma política de acordos unilaterais que, muitas vezes, prejudicaram a indústria e a agricultura nacional. Além disso, o governo estabelece o acordo do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), juntamente com Argentina, Uruguai e Paraguai, formando um bloco econômico.

No que tange às políticas sociais, o Governo FHC foi marcado pelo assistencialismo, criando a bolsa-escola e a bolsa-alimentação, programas sociais que estabeleciam transferência de renda aos/às menos favorecidos/as, e que, no entanto, não eram acompanhados por políticas mais efetivas de equalização social.

No campo da educação, FHC patrocina um aumento significativo no número de matriculas no ensino primário. Por outro lado, é percebido claramente o incentivo à

---

29 A crise dos Tigres Asiáticos em 1997 e da Rússia em 1998 atingem diretamente a economia brasileira, obrigando o país a assinar novos acordos com o Fundo Monetário Internacional e com o Banco Mundial, entidades que impõe duras regras ao governo brasileiro como a elevação da taxa básica de juros.

iniciativa privada, acompanhado do desmonte das universidades federais.

Todos os governos pós-ditadura até 1997 tiveram, guardadas as devidas proporções, o intuito declarado de incluir o Brasil no capitalismo financeiro internacional e estavam imbuídos de uma ideologia marcadamente liberal/neoliberal. Dito de outra forma, a busca pela estabilidade econômica e pelos sucessivos governos 'democráticos' escondia a necessidade de atrair para o mercado brasileiro os investimentos internacionais tidos como fundamentais para o desenvolvimento nacional. Para Saviani (2008):

Essa continuidade (do desenvolvimento capitalista) foi ainda reforçada, a partir do início da década de 1990, pela situação internacional que trouxe à tona uma onda neoconservadora guiada pela primazia do mercado sob o comando do grande capital financeiro. (s/p)

Essas políticas econômicas tiveram impacto direto na educação, desenhando o caminho rumo à privatização e ao sucateamento dos aparelhos públicos de ensino. Com o enfraquecimento e a queda do Regime Militar, a eleição no colégio eleitoral de Tancredo Neves, seu falecimento e a posse de José Sarney, o Brasil vê a possibilidade de retomar a discussão em torno da educação de forma aberta e democrática. Os debates educacionais já haviam perdido seu sentido pedagógico e assumido um caráter silencioso. Buffa e Nosella (2001) colocam a questão da seguinte forma:

No período dos governos militares, o processo decisório foi se restringindo, cada vez mais, até tornar-se sigiloso, inclusive para os setores dominantes. Enquanto durou o assim chamado “milagre econômico”, não havia condições para a oposição se organizar e se insurgir contra a repressão nem abrir espaço de participação política. (p. 170)

A necessidade de construir uma nova Constituição e, em decorrência dela, o estabelecimento, em 1988, de uma nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), colocou o debate democrático e educacional novamente na pauta nacional. A possibilidade de restabelecer a democracia diante de bases fortes, apagando o fantasma do autoritarismo, aquece as discussões em torno dos ideais educacionais, as funções, a organização do ensino, estabelecendo plataformas para a construção de uma sociedade aberta. Para Buffa e Nosella (2001), esse debate está colocado por duas vertentes majoritárias: “uns mais preocupados em fortalecer as instituições democráticas, ainda que burguesas, e outros mais preocupados em fortalecer e apoiar os movimentos sociais e políticos” (p. 174).

Durante o Governo Sarney, as questões foram sendo encaminhadas tendo em vista a organização proposta pelo Regime Militar. No entanto, o Deputado Federal Octávio

Elísio encaminha à Câmara um projeto de LDB que não chega a ser votado em 1988, sendo aprovado apenas em 1996 com diversos substitutivos que serão discutidos em conjunto com a política educacional de cada um dos governos.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 apresenta em seu Capítulo III – Da Educação, Da Cultura e Do Desporto, e, mais especificamente, na Seção I – Da Educação, uma carta de princípios claramente liberais, que devem reger a educação no Brasil. A educação, enquanto dever do Estado (burguês) e da família, tem como base a liberdade, a igualdade, o pluralismo, a gratuidade e o padrão de qualidade. Embora nossa Carta Magna seja resultado de um intenso debate de ideias e interesses emergentes com o fim da Ditadura, é fácil visualizar a classe vitoriosa. Ao prevalecer a ideia de ensino fundamental como prioridade, podemos dizer que a Constituição se antecipa às teses dos órgãos internacionais, além disso, ao direcionar, em seu artigo 213, verba pública às instituições privadas, revela o caráter mercantil da educação. Nas palavras de Severino (1986):

É no âmago desta política educacional feita de ideias, planos, legislação, medidas administrativas e processos efetivos de ação prática, que ganha forma a ideologia do Estado e, conseqüentemente, da classe hegemônica. (SEVERINO, 1986, p. 53)

No curto governo Collor, a preocupação maior estava em organizar a economia, superando a inflação como foi visto no tópico anterior. No entanto, uma proposta educacional levada a cabo foi a implementação do projeto Centros Integrados de Apoio à Criança (CAIC). Esse projeto, inspirado nos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP) do Rio de Janeiro, foi uma tentativa de integrar o atendimento às crianças, colocando no mesmo espaço os serviços médico, social, psicológico e educacional. Com prédios padronizados, os CAICs se espalharam pelo interior do Brasil durante o início da década de 1990; hoje, a maioria deles foi desativado ou municipalizado.

No Governo Itamar Franco, é apresentada a proposta de Darcy Ribeiro para a nova LDB, no entanto, o projeto de lei somente é aprovado durante o Governo Fernando Henrique Cardoso. A importância desse documento é singular e ainda está em vigor. Temos a seguir sua análise.

O principal documento que determina as bases da educação brasileira é a Lei 9394/1996, e sua análise é complexa e difícil. A denominada Lei de Diretrizes e Bases (LDB) foi construída durante a primeira gestão de Fernando Henrique Cardoso e não podemos ignorar o caráter neoliberal de seu governo, representado, sobretudo, pela infinidade de privatizações e pelo crescimento desenfreado do ensino particular, remetendo os interesses

nacionais à organização e às vontades do mercado internacional.

Segundo Saviani,

[...] a opção por uma 'LDB minimalista', compatível com o 'Estado mínimo', idéia reconhecidamente central na orientação política atualmente dominante. [...] [pode] deixar o caminho livre para a apresentação e aprovação de reformas pontuais, tópicas, localizadas, traduzidas em medidas como os Parâmetros Curriculares Nacionais. (SAVIANI, 1997, p.200)

Frigotto e Ciavatta (2003) apontam que as políticas educacionais do Governo FHC estão subordinadas aos organismos internacionais e aos interesses do grande capital, órgãos que participaram ativamente da formulação e implementação de tais políticas no Brasil. Segundo o autor e a autora:

A síntese a que chegamos, nesta breve análise, é de que no campo educacional a "era Cardoso" foi de um retrocesso tanto organizativo como em termos pedagógicos. A atual LDB resultou do desprezo do Executivo ao longo processo de elaboração da Lei (de 1988 a 1996) pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. O Conselho Nacional de Educação teve sua composição alterada para lhe retirar as prerrogativas de deliberação e submetê-lo às decisões do MEC. O Plano Nacional de Educação da sociedade brasileira, à semelhança da LDB, foi preterido pelo expediente questionável de o Executivo não respeitar sua precedência na entrada no Congresso. O ensino fundamental sofreu as imposições dos PCNs e da "promoção automática" que, aplicada a todas as séries, elevou as estatísticas oficiais, mas não os níveis de conhecimento dos alunos (o que veio a ser demonstrado pelas últimas avaliações levadas adiante pelo SAEB). A reforma do ensino médio e técnico foi imposta pelo Decreto nº 2.208/97 e pela Portaria nº 646 de 1997 à revelia da resistência de muitas escolas ao conjunto de medidas que alteraram profundamente suas instituições. Os PCNs também foram construídos pelo alto, por uma comissão de especialistas que ignoraram décadas de debates dos pesquisadores e educadores da área. Sequer se levaram em conta as Diretrizes Curriculares elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação.

Buffa e Nosella (2001) apontam que a reabertura democrática foi fundamental para a volta do debate no campo da educação. Para os autores a história recente da educação alternou três momentos distintos: o debate aberto até 1964, o debate reprimido de 1964 a 1985 e a abertura novamente do debate após 1985. Esse movimento pendular se justifica pelo movimento histórico da sociedade brasileira.

No período aqui referido, Paulo Freire participa ativamente das discussões educacionais brasileiras, ora como educador comprometido, ora como político, mas sempre como educador-político e como político-educador. Suas ideias desenhadas ao longo da história são profundamente marcadas por esse movimento pendular. Seguimos agora para a história pessoal de Freire no período de 1980 a 1997, ano da morte do autor, destacando a participação de Freire no debate nacional entorno dos temas relacionados ao contexto da redemocratização e das lutas sociais neste preâmbulo.

### 3.2. Paulo Freire e a redemocratização do Brasil: o educador-político

Após o período de exílio, Freire restabelece seus direitos enquanto cidadão brasileiro ao lhe ser conferido o passaporte em 1979, ano em que visita o Brasil por um mês. Sua chegada foi marcada pela intermediação de diversos/as intelectuais amigos/as seus; o temor de que fosse molestado ainda pairava sobre os amigos e as amigas que o recebem no aeroporto de Viracopos, em Campinas.

Durante sua curta estada nesse primeiro retorno, Freire visita a capital paulista para compromissos profissionais e pessoais, dentre eles se destaca uma palestra proferida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), universidade com a qual firma contrato de trabalho junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Além da visita a São Paulo, Freire também participa de encontros pessoais no Rio de Janeiro e em Recife, quando retorna à Suíça.

Retornou quase um ano depois, em 16 de junho de 1980, para ficar definitivamente no Brasil, abrindo mão dos direitos concedidos pelo governo suíço para lá residir e poder viajar pelo mundo com credenciais que lhe davam garantias pessoais e os privilégios que lhe oferecia o Conselho Mundial de Igrejas, para integrar-se e entregar-se definitivamente à seu país e ao seu povo. (FREIRE, A., 2006)

Freire se estabelece em São Paulo onde fixa residência e passa a trabalhar inicialmente como professor titular na PUC, permanecendo vinculado a tal universidade até 1997, ano de seu falecimento. Ana Maria de Araújo Freire (2006) relata que Freire chegou a negar a possibilidade de proferir conferências pelo mundo por seus compromissos semanais com a docência na PUC. Para a autora, Freire tinha completo amor e comprometimento com “os seminários” realizados com os alunos e alunas na pós-graduação.

Em 1º de setembro de 1980, após pressões por parte dos/as estudantes e dos/as professores/as da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Freire é contratado por essa instituição como professor. Além dos vínculos com a PUC e com a UNICAMP, Freire ainda trabalhou como professor convidado em importantes universidades brasileiras, tais como a Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade de Brasília (UnB).

Com a eleição de Luiza Erundina de Sousa para a prefeitura do Município de São Paulo pelo Partido dos Trabalhadores (PT), Paulo Freire é nomeado Secretário Municipal

de Educação em 1º de janeiro de 1989. Vale lembrar que Freire foi um dos fundadores do PT, ao qual permaneceu filiado até a sua morte.

Na sua gestão, Paulo Freire pode realizar um sonho, a construção de um encontro entre educadores/as e educandos/as da educação de jovens e adultos. Ana Maria de Araújo Freire descreve essa experiência em seu livro como o sonho que Freire tinha em ouvir e publicizar a voz dos/as alfabetizando/as. Esse sonho se concretiza com o I Congresso de Alfabetizando, evento realizado em parceria com o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA) e o Fórum dos Movimentos de Alfabetização da Cidade de São Paulo.

A gestão de Paulo Freire frente à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo foi muito profícua: reformou escolas, estabeleceu o regime de formação permanente aos educadores/as e do pessoal de apoio educativo (vigias, merendeiras, faxineiras, técnico-administrativos, etc.), reformulou o currículo tentando atender a especificidades das classes populares, inaugurou 31 escolas, incentivou a criação de conselhos escolares, descentralizou a administração, entre outras ações. Segundo Ana Maria de Araújo Freire (2006), Paulo Freire:

Orgulhava-se do fato de, em sua gestão, diferentemente da prática usual após a abertura política, não ter havido nem sequer um dia de greve por parte dos/as professores/as e funcionários/as da Rede Municipal de Ensino. Apenas um dia “de alerta de greve”, nos 29 meses em que foi secretário. Preocupava-se com todos os aspectos que envolviam os/as educadores/as da rede, desde os pedagógicos e políticos até os econômicos sociais (p. 302)

Paulo Freire encarou o desafio de gerir a maior rede de ensino do país como quem assume um compromisso com o povo. Antes mesmo de aceitar o convite da prefeita eleita, o educador já havia se comprometido com o povo paulistano. Numa gestão verdadeiramente democrática, Freire demonstrou que com a participação e responsabilização de todos e todas se pode construir uma sociedade mais aberta e mais democrática. Assim, nas palavras de Freire, A. (2006), “De 1º de janeiro de 1989 a 27 de maio de 1991, Paulo se dedicou, exclusivamente, a “mudar a cara da escola”. Para organizar uma escola pública de qualidade, popular e democrática” (p. 311).

As atividades político-partidárias de Freire não se iniciam com a gestão Erundina, em sua visita ao país, em 1979, Freire entra em contato com o projeto de fundação do Partido dos Trabalhadores e, segundo Freire A. (2006), se anima com a possibilidade de ver tomar corpo um de seus ideais: a organização popular.

Aderiu ao projeto nos próprios dias que aqui permaneceu “re-aprendendo o país” ao conhecer a sua orientação: o diálogo para a formação dos consensos necessários para transformar nossa sociedade no sentido de que todos pudessem *dizer a sua palavra*.

Sentia que o PT seria o partido ao qual gostaria e precisava pertencer, constatação que continuou até o fim de sua vida. (FREIRE, A., 2006, p. 317)

O envolvimento de Freire com o PT enquanto seu intelectual orgânico esteve também carregado de esperança. Para o educador, o PT era o único partido capaz de transformar os sonhos populares em realidade. Freire se compromissou diretamente com as campanhas eleitorais de Luiz Inácio Lula da Silva, sendo cogitado, inclusive, para assumir o Ministério da Educação em caso de vitória.

O compromisso político de Freire com o Partido dos Trabalhadores revela uma importante e significativa passagem de sua história de vida; trata-se do vislumbre da possibilidade governamental de transformar a sociedade. Freire se entregou à militância como se entregou aos projetos de alfabetização, à reconstrução *com* a África, à reforma agrária no Chile, etc., isso porque considerava que sua opção por ser petista era e mesma opção coerente que sempre fez pela transformação social.

No período, ficou viúvo de sua primeira esposa, Elza, companheira da longa caminhada política e intelectual. Teve oportunidade de encontrar um novo amor, Nita Freire, com quem se casou em 1988 e que o acompanhou incansavelmente, tanto na vida privada, como na vida pública e na produção intelectual. Os livros produzidos por ele no período trazem novos traços e a presença de Nita.

### **3.3. O pensamento político-pedagógico de Paulo Freire entre 1980 e 1997**

O período que corresponde os anos de 1980 e 1997 é de intensa produção para Paulo Freire, notadamente pelo seu trabalho nas universidades e na prefeitura do Município de São Paulo. No que tange o trabalho acadêmico propriamente dito, Freire foi convidado inúmeras vezes a proferir palestras em todo o Brasil e fora dele, recebendo, assim, diversos títulos em universidades de todo o mundo.

A vasta obra freireana desse período compreende muitos livros, porém o recorte metodológico proposto para este trabalho propõe a análise apenas dos livros individuais<sup>30</sup>. Por isso iniciamos pelo livro “A importância do ato de ler” (1982). O educador pernambucano se debruça sobre a leitura e a escrita como relações com o objeto de conhecimento e tece como fio condutor a antecedência da leitura do mundo em relação à

---

30 Neste período Freire escreve uma série de livros em parceria com autores e intelectuais de diversos países, como por exemplo: “Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra” com Donaldo Macedo e “Medo e Ousadia: o cotidiano do professor” com Ira Schor.

leitura da palavra.

Segundo Paulo Freire, a leitura do mundo, compreendida como a leitura primeira, a que fazemos da sociedade, precede a leitura da palavra, aquela que envolve a palavra escrita, as letras. Para o autor, o ato de ler se inicia na experiência existencial dos sujeitos, que se movendo no mundo o lêem.

Essa afirmação se apóia na própria prática desenvolvida por Freire ao longo de sua trajetória: mesmo suas primeiras experiências educativas estavam centradas no universo vocabular já dominado pelos/as educandos/as. Em outras palavras, os textos, as palavras, as letras surgem do contexto mesmo dos/as que nele vivem e com ele convivem. Para Freire, a leitura do mundo foi sempre fundamental para sua compreensão da importância do ato de ler a palavra, ler o mundo para ler, escrever, reescrever, transformá-lo como uma prática consciente.

A alfabetização se torna, assim, uma criação da expressão escrita diante da expressão oral vivida na existencialidade, na objetividade, na compreensão real que se tem da sociedade, num processo dialético de sair da realidade para a ela retornar, ressignificando-a e inserindo-se criticamente nela. No fundo, este conjunto de representações de situações concretas possibilita aos grupos populares uma “leitura da leitura” anterior do mundo, antes da leitura da palavra. Assim, na abordagem freireana, o ato de ler implica a percepção crítica, interpretação e “re-escrita” do lido.

Esta relação estabelecida entre leitura do mundo e leitura da palavra se imbrica, mais uma vez, na relação entre educação e política, que na visão crítica é inevitável; uma prática democrática que supera a leitura memorizada mecanicamente; uma perspectiva que valoriza a cultura popular, o saber do povo, buscando o caminho da libertação. Nas palavras do autor:

O processo de aprendizagem na alfabetização de adultos está envolvida na prática de ler, de interpretar o que leem, de escrever, de contar, de aumentar os conhecimentos que já têm e de conhecer o que ainda não conhecem, para melhor interpretar o que acontece na nossa realidade (FREIRE, 1988, p. 48).

Essa possibilidade somente é conseguida com uma educação que estimule a colaboração, que dê valor à ajuda mútua, que promova o senso crítico e a criatividade, uma educação que valorize o/a educando/a unindo a teoria à prática.

O contrário da manipulação, como do espontaneísmo, é a participação crítica e democrática dos educandos no ato de conhecimento de que são também sujeitos. É a participação crítica e criadora do povo no processo de reinvenção de sua sociedade [...] (FREIRE, 1988, p. 23)

O quadro a seguir, apresenta excertos que do nosso ponto de vista, sintetizam os conceitos de conhecimento e consciência nesse livro.

Quadro IX - Conhecimento e consciência na obra “A importância do ato de ler”

Período	Obra	Conhecimento	Consciência
1980 a 1997	“A importância do ato de ler” 1982	<p>O processo de aprendizagem na alfabetização de adultos está envolvida na prática de ler, de interpretar o que lêem, de escrever, de contar, de aumentar os conhecimentos que já têm e de conhecer o que ainda não conhecem, para melhor interpretar o que acontece na nossa realidade (1988, p. 48).</p> <p>O contrário da manipulação, como do espontaneísmo, é a participação crítica e democrática dos educandos no ato de conhecimento de que são também sujeitos. É a participação crítica e criadora do povo no processo de reinvenção de sua sociedade [...] (1988, p. 23)</p> <p>Na verdade, para que a afirmação “quem sabe, ensina a quem não sabe” se recupere de seu caráter autoritário, é preciso que quem sabe saiba sobretudo que ninguém ache tudo e que ninguém tudo ignora. O educador, como quem sabe, precisa reconhecer, primeiro, nos educandos em processo de saber mais, os sujeitos, com ele, deste processo e não pacientes acomodados; segundo, reconhecer que o conhecimento não é um dado aí, algo imobilizado, concluído, terminado, a ser transferido por quem o adquiriu a quem ainda não o possui. (1989, p. 18)</p> <p>O contrário da manipulação, como do espontaneísmo, é a participação crítica e democrática dos educandos no ato de conhecimento de que são também sujeitos. É a participação crítica e criadora do povo no processo de reinvenção de sua sociedade, no caso a sociedade são-tomense, recém-independente do jugo colonial, que há tanto tempo a submetia. (p. 23)</p> <p>Na verdade, porém, este saber tão desdenhado, “saber de experiência feito”, tem de ser o ponto de partida em qualquer trabalho de educação popular orientado no sentido da criação de um conhecimento mais rigoroso por parte das massas populares. (p. 34)</p>	<p>Se antes a transformação social era entendida de forma simplista, fazendo-se com a mudança, primeiro das consciências, como se fosse a consciência, de fato, a transformadora do real, agora a transformação social é percebida como processo histórico em que subjetividade e objetividade se prendem dialeticamente. Já não há como absolutizar nem uma nem outra. (p. 19)</p>

Na obra seguinte, “Educação na Cidade”, de 1991, há a reunião de entrevistas dadas por Freire durante o período em que foi Secretário Municipal de Educação de São Paulo. Trata-se de um testemunho das bandeiras levantadas ao longo da sua vida e as formas como compreende as ações dos governos no desenvolvimento de políticas educacionais democráticas.

Diante de uma grande cidade como São Paulo, Freire se depara com os problemas do dia-a-dia, apontando as limitações que a educação institucionalizada enfrenta numa megalópole, visando sempre a transformação da sociedade. Os problemas sociais enfrentados não deixam espaço para que a educação sozinha consiga uma mudança radical na sociedade. No entanto, Freire não abandona seus sonhos, limitando claramente seus objetivos, suas metas para o desenvolvimento de uma educação emancipadora.

O livro “Educação na Cidade” (1991) coloca a forma como o educador entende problemas comuns nos sistemas de ensino, tais como a evasão escolar, a formação de professores/as e os currículos numa perspectiva progressista. De modo geral, o livro aborda os anseios do autor diante da própria administração dentro de um contexto de governo de esquerda com participação popular.

Os ideais de uma escola pública popular animam a obra, ratificada pela possibilidade de transformar a rede de ensino com a participação de todos e todas. Nas respostas dadas por Freire, percebemos claramente o equilíbrio entre as condições objetivas e os anseios de um educador comprometido.

Quadro X - Conhecimento e consciência na obra “A Educação na Cidade”

Período	Obra	Conhecimento	Consciência
1980 a 1997	“A Educação na Cidade” 1991	“Foi ensinando os conteúdos gramaticais e sintéticos aos alunos que comecei a me preparar para entender que, como professor, se o meu papel não era, de um lado, propor aos alunos que refizessem toda a história do conhecimento do conteúdo de que lhes falava, não era, de outro, funcionar como puro perfilador do conteúdo que eu ensinava. O fundamental seria desafiar os alunos a perceber que aprender os conteúdos que lhes ensinava implicava que eles os <i>apreendessem</i> como <i>objetos do conhecimento</i> . A questão que se colocava não era a de <i>descrever</i> o conceito dos conteúdos mas desvela-los para que os alunos assumissem diante dele a <i>curiosidade</i>	“A conscientização é o aprofundamento da tomada de consciência. Não há conscientização sem a tomada de consciência, mas nem toda tomada de consciência se alonga obrigatoriamente em conscientização. É neste sentido que a pura tomada de consciência a que falte a curiosidade cautelosa mas arriscada, a reflexão crítica, a rigorosidade dos procedimentos de aproximação ao objeto fica no nível do ‘senso comum’”. (p. 112) “Porque é mais que exclusiva tomada de consciência da realidade, a conscientização exige rigorosa compreensão. Por isso mesmo não é possível conscientização real no

		<i>radical</i> de quem busca e de quem quer conhecer. (p. 59) “A escola pública que desejo é a escola onde tem lugar de destaque a apreensão crítica do conhecimento significativo através da relação dialógica. É a escola que estimula o aluno a perguntar, a criticar, a criar; onde se propõe a construção do conhecimento coletivo, articulando o saber popular e o saber crítico, científico, mediados pelas experiências no mundo” (p. 83)	ensino neutro, ‘esterilizado’, do conteúdo.” (p. 113)
--	--	--	---

Agora Freire compreende mais profundamente os aspectos da política governamental e partidária, um sistema de interesses e burocracias. Certamente não atingiu todas as metas propostas, mas marcou sua administração com o gosto da participação do povo, como um administrador que não deixou as obrigações de gabinete superarem a necessidade de estar com os professores e professoras, os alunos e alunas, as famílias, as comunidades.

O trabalho de Freire à frente da secretaria, mas nunca sobre ela, deixou marcas importantes. Mesmo escrevendo seus próprios textos a mão, o educador defendeu a necessidade de modernizar as escolas com computadores, os conselhos escolares fortes, a abertura da escola para as comunidades, etc. Paulo Freire (1991) mostra claramente que, mesmo diante das impossibilidades objetivas, não se pode deixar de investir no diálogo verdadeiro, na luta pela transformação, na obrigação histórica dos/as educadores/as comprometidos/as em democratizar a escola pública.

A seguir, em nova obra, diante de um contexto democrático, Freire se coloca o desafio de re-ver suas ideias lançadas em seu livro de maior impacto, “Pedagogia do Oprimido”, e para isso lança mão de uma publicação ímpar: “Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido” (2003a), em 1992. Nas palavras de Freire nesse livro é:

[...] assim escrito com raiva, com amor, sem o que não há esperança. Uma defesa da tolerância, que não se confunde com a convivência, da radicalidade; uma crítica ao sectarismo, uma compreensão da pós-modernidade progressista e uma recusa à conservadora, neoliberal. (2003a, p.12)

Inicialmente, Freire apresenta em “Pedagogia da Esperança” uma retomada da sua vida pessoal, compartilhando com os leitores e leitoras as passagens mais marcantes de sua vida, do nascimento, da relação com a família, da vida pobre em Jaboatão, dos estudos no colégio Oswaldo Cruz, das experiências no SESI, do exílio, etc. Reencontrando

conscientemente sua história de vida, o autor nos apresenta uma síntese dos conceitos de sua produção.

A “Pedagogia da Esperança” é um livro fundamental no conjunto da obra de Freire, nele temos um profundo debate com as críticas a ele dirigidas, tanto vindas dos/as marxistas ortodoxos/as quanto dos/as pensadores/as do neoliberalismo.

Percorrendo a própria história, Freire se coloca como sujeito de seu tempo, sujeito que tem sua trajetória imbricada na própria história dos movimentos sociais, na história da educação popular, na história das lutas sociais pela democracia, pela liberdade. A luta política assume no educador um sentido fundamental, é um conceito central em sua obra:

O que acontece é que a luta é uma categoria histórica e social. Tem, portanto, historicidade. Muda de tempo-espaço a tempo-espaço. A luta não nega a possibilidade de acordos entre as partes antagônicas. Em outras palavras, os acertos e os acordos fazem parte da luta, como categoria histórica e não metafísica (FREIRE, 2003a, p. 43).

Em “Pedagogia da Esperança” (2003a), Paulo Freire fala claramente em socialismo e em luta de classes, no entanto, alerta para o fato que sua defesa da transformação social jamais poderia ser feita descolada das relações democráticas. Segundo o autor, está equivocada a visão de quem defende a revolução como um dado histórico inevitável, fazendo dessa posição uma constante espera por um futuro que está por vir. Para Freire, as transformações sociais só podem acontecer quando conscientemente tomamos para nós a necessidade da luta. Assim, a história está por ser construída, nunca como um acontecimento inevitável, para ele a inevitabilidade congela a ação dos homens e das mulheres.

Enquanto seres inacabados, a luta é também constitutiva da singularidade humana. Nesse contexto, cabe ao/à professor/a o dever de não se omitir, é preciso compreender que aos educadores e educadoras progressistas se impõe a necessidade de conhecer o que é preciso ensinar, lutar pelas transformações sociais e se colocar em relação de autoridade, nunca de autoritarismo. Todas estas “características” docentes e humanas são sintetizadas por Freire da seguinte forma:

No fundo, isso tem a ver com a passagem do conhecimento ao nível do “saber de experiência feito”, do senso comum, para o conhecimento resultante de procedimentos mais rigorosos de aproximação aos objetos cognoscíveis. Fazer esta superação é direito que as classes populares têm. Daí que, em nome do respeito à cultura dos camponeses, por exemplo, não lhes possibilitar que vão mais além de suas crenças em torno de si-no-mundo e de si-com-o-mundo, revele uma ideologia profundamente elitista. É como se desvelar a razão de ser das coisas e ter delas um conhecimento cabal fosse ou devesse ser privilégio das elites. Às classes populares lhes bastaria o “penso que é” um torno do mundo. (FREIRE, 2003a, p. 84)

Com essa passagem, Freire rebate também os críticos que a ele conferem a marca de uma pedagogia baseada no senso comum. Como se pode perceber no excerto, Freire destaca a necessidade de aprofundar o conhecimento, e a pretexto do respeito à cultura popular, de não negar aos oprimidos e oprimidas o direito de conhecer criticamente o mundo, de re-significá-lo.

No debate travado diretamente com os/as marxistas, Freire coloca que dialogou ao longo de sua vida com dois grupos distintos: de um lado os/as que o compreenderam enquanto um educador comprometido com a esquerda, de outro os/as que lhe classificaram como idealista. Para Freire o que os/as diferencia é justamente a compreensão que tem do conceito de conscientização, a esse respeito cita sua passagem pela Austrália:

Na Austrália, sobretudo, tive oportunidade de conviver com intelectuais que, no lado certo de Marx, alcançando por isso mesmo, corretamente, a relação dialética mundo-consciência, perceberam as teses defendidas na *Pedagogia do Oprimido* e não a consideravam um livro idealista. Mas, dialoguei também com quem, preso ao dogmatismo igualmente de origem marxista, mas que minimizava a consciência, a reduzia a pura sombra da materialidade. (2003a, p. 179)

No quadro a seguir apresentamos os trechos que, do nosso ponto de vista, sintetizam os conceitos de conhecimento e consciência na obra “Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido”.

Quadro XI - Conhecimento e Consciência em “Pedagogia da Esperança”

Período	Obra	Conhecimento	Consciência
1984 à 1997	“Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido” 1992	No fundo, isso tem a ver com a passagem do conhecimento ao nível do “saber de experiência feito”, do senso comum, para o conhecimento resultante de procedimentos mais rigorosos de aproximação aos objetos cognoscíveis. Fazer esta superação é direito que as classes populares têm. Daí que, em nome do respeito à cultura dos camponeses, por exemplo, não lhes possibilitar que vão mais além de suas crenças em torno de si-no-mundo e de si-com-o-mundo, revele uma ideologia profundamente elitista. É como se desvelar a razão de ser das coisas e ter delas um conhecimento cabal fosse ou devesse ser privilégio das elites. Às classes populares lhes bastaria o “penso que é” um torno do mundo. (FREIRE, 2003a, p. 84) Subestimar a sabedoria que resulta necessariamente da experiência sociocultural é, ao mesmo tempo, um	E, em torno disto, mais um ponto que gerava críticas, exatamente o papel que eu reconhecia e continuo reconhecendo à subjetividade no processo de transformação da realidade ou às relações entre subjetividade e objetividade indicotomizáveis, consciência e mundo. (p. 100) Nesse sentido, a visão dialética nos indica a necessidade de recusar, como falsa, por exemplo, a compreensão da consciência como puro <i>reflexo</i> da objetividade material, mas, ao mesmo tempo, a necessidade de rejeitar também o entendimento da consciência que lhe confere um poder determinante sobre a realidade concreta. (p. 101) Para a dialética, a importância da consciência esta em que, não sendo a fazedora da realidade, não é, por outro lado, como já disse, puro

		<p>erro científico e a expressão inequívoca da presença de uma ideologia elitista. (p. 85)</p> <p>o respeito, então, ao saber popular implica necessariamente o respeito ao contexto cultural. A localidade dos educandos é o ponto de partida para o conhecimento que eles vão criando do mundo. “Seu” mundo, em última análise é a primeira e inevitável face do mundo mesmo. (p. 86)</p> <p>É que a relação de conhecimento não termina no objeto, ou seja, a relação não é exclusiva de um sujeito cognoscente com o objeto cognoscível. Se prolonga a outro sujeito, tornando-se, no fundo, uma relação sujeito-objeto-sujeito. Enquanto relação democrática, o diálogo é a possibilidade de que disponho de, abrindo-me ao pensar dos outros, não fenecer no isolamento. (p. 120)</p>	<p>reflexo seu. É exatamente neste ponto que se coloca a importância fundamental da educação enquanto ato de conhecimento, não só de conteúdos, mas da razão de ser dos fatos econômicos, sociais, políticos, ideológicos, históricos, que explicam o maior ou menor grau de “interdição do corpo” consciente, a que estamos submetidos. (p. 102)</p>
--	--	---	---

A defesa de Freire pela radicalidade das transformações sociais passa evidentemente pelo pensamento marxista, porém numa leitura não sectária. A possibilidade histórica de transformar a sociedade não pode ignorar a luta de classes, as relações econômicas, mas, todavia, não pode igualmente ignorar o papel de protagonista dos sujeitos que, sendo históricos, são dotados da capacidade de, em comunhão, conscientizar-se. Vale por fim ressaltar dessa obra que nela é que se presentifica Nita Freire, tanto como sua companheira amorosa como intelectual: as notas redigidas por Nita em muito localizam os momentos históricos do Brasil, bem como os conceitos freireanos.

Na sequência, em 1993, no livro “Política e Educação” (2003f), Freire se coloca novamente na discussão da relação intrínseca entre educação e política, como o próprio nome do livro indica. O debate político-pedagógico que atravessa a obra expõe um Freire antidogmático, abordando os aspectos concernentes à construção crítica e politizada do saber.

A educação é abordada em “Política e Educação” (2003f), para além da sala de aula, relacionada ao contexto de opressão social, uma educação na qual o conteúdo deve estar vinculado a esta mesma realidade, aos problemas do povo e aos conhecimentos das pessoas, a fim de ampliá-los criticamente. Assim, a tarefa dos educadores e das educadoras não consiste em transmitir conhecimentos, mas ser a ponte entre o aluno/a e o saber, usando a educação como instrumento de autonomia e liberdade.

Nesse sentido, a interação professor/a – aluno/a já se configura, ela mesma,

como uma relação política. Assim, os educadores e as educadoras que rejeitam o modelo autoritário devem se esforçar na construção de uma prática pedagógica democrática, não limitadora das ideias dos alunos e alunas, que valorize sua experiência fora da escola como saber a partir do qual se constroem conhecimentos críticos e transformadores. Essa prática pedagógica, que Freire chama algumas vezes de popular, é por ele exemplificada com a educação de adultos:

O conceito de Educação de Adultos vai se movendo na direção do de educação popular na medida em que a realidade começa a fazer algumas exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores e das educadoras. Uma destas exigências tem que ver com a compreensão crítica dos educadores do que vem ocorrendo na cotidianidade do meio popular. Não é possível a educadoras e educadores pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares. Os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade. O que acontece, no meio popular, nas periferias das cidades, nos campos – trabalhadores urbanos e rurais reunindo-se para rezar ou para discutir seus direitos –, nada pode escapar à curiosidade arguta dos educadores envolvidos na prática da Educação Popular (2003f, p. 16)

A educação, na perspectiva freireana, sempre esteve carregada de politicidade, ou seja, a prática educativa se faz no processo de reflexão, de escolha, de luta entre contrários e de conquista da cidadania negada. “É assim que se impõe o reexame do papel da educação que, não sendo fazedora de tudo é um fator fundamental na reinvenção do mundo” (FREIRE, 2003f, p. 10).

Como processo de conhecimento, formação política, manifestação ética, procura da boniteza, capacitação científica e técnica, a educação é uma prática indispensável aos seres humanos e a eles/as é inerente. Para o autor, enquanto especificidade humana, a educação está inserida nos movimentos históricos de luta que trazem a controvérsia, os conflitos, fazendo-se imperativa. Nas palavras do autor:

Com a natureza humana constituindo-se na História mesma e não antes ou fora dela. É historicamente que o ser humano veio virando o que vem sendo: não apenas um ser finito, inconcluso, inserido num permanente movimento de busca, mas um ser consciente de sua finitude. Um ser que, vocacionado para *ser mais* pode, historicamente, porém, perder seu endereço e, distorcendo sua vocação, desumanizar-se<sup>31</sup>. (FREIRE, 2003f, p. 8)

O quadro que segue sintetiza, ao nosso ver, os conceitos de conhecimento e consciência na obra “Política e Educação”:

---

31 Grifos do autor.

Quadro XII - Conhecimento e Consciência em “Política e educação”

Período	Obra	Conhecimento	Consciência
1984 à 1997	“Política e Educação” 1993	<p>Uma destas exigências tem que ver com a compreensão crítica dos educadores do que vem ocorrendo na cotidianidade do meio popular. Não é possível a educadoras e educadores pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares. Os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade. O que acontece, no meio popular, nas periferias das cidades, nos campos – trabalhadores urbanos e rurais reunindo- se para rezar ou para discutir seus direitos –, nada pode escapar à curiosidade arguta dos educadores envolvidos na prática da Educação Popular (2003f, p. 16)</p> <p>A historicidade do conhecimento, a sua natureza de processo em permanente devir. Significa reconhecer o conhecimento como uma produção social, que resulta da ação e reflexão, da <i>curiosidade</i> em constante movimento de procura. Curiosidade que terminou por se inscrever historicamente na natureza humana e cujos objetos se dão na História como na prática histórica se gestam e se aperfeiçoam os métodos de aproximação aos objetos de que resulta a maior ou menor exatidão dos <i>achados</i>. Métodos sem os quais a curiosidade, tornada epistemológica, não ganhar ia eficácia. Mas, ao lado das certezas históricas em torno das quais devo estar sempre aberto à espera da possibilidade de revê-las, eu tenho certezas ontológicas também. Certezas ontológicas, social e historicamente fundadas. Por isso é que a preocupação com a natureza humana se acha tão presente em minhas reflexões. Com a natureza humana constituindo-se na História mesma e não antes ou fora dela. E historicamente que o ser humano veio virando o que vem sendo: não apenas um ser finito, inconcluso, inserido num permanente movimento de busca, mas um ser consciente de sua finitude. Um ser que, vocacionado para <i>ser mais</i> pode, historicamente, porém, perder seu endereço e, distorcendo sua vocação, desumanizar- se. A desumanização, por isso mesmo, não é <i>vocação</i>, mas <i>distorção</i> da <i>vocação</i> para o ser mais. Por isso, digo, num dos textos deste</p>	<p>Consciência e mundo não podem ser entendidos separadamente, dicotomizadamente, mas em suas relações contraditórias. Nem a consciência é a fazedora arbitrária do mundo, da objetividade, nem dele puro reflexo. (p. 9)</p> <p>A superação da compreensão mecanicista da História, por outra que, percebendo de forma dialética as relações entre consciência e mundo, implica necessariamente uma nova maneira de entender a História. A História como possibilidade. Esta inteligência da História, que descarta um futuro predeterminado, não nega, porém, o papel dos fatores <i>condicionantes</i> a que estamos mulheres e homens submetidos. Ao recusar a História como jogo de destinos certos, como <i>dado dado</i>, ao opor- se ao futuro como algo inexorável, a História como possibilidade reconhece a importância da decisão como ato que implica ruptura, a importância da consciência e da subjetividade, da intervenção crítica dos seres humanos na reconstrução do mundo. Reconhece o papel da consciência construindo- se na práxis; da inteligência sendo inventada e reinventada no processo e não como algo imóvel em mim, separado quase, de meu corpo. Reconhece o meu corpo como corpo consciente que pode mover- se criticamente no mundo como pode “perder” o endereço histórico. Reconhece minha individualidade que nem se dilui, amorfa, no social nem tampouco cresce e vinga fora dele. Reconhece, finalmente, o papel da educação e de seus limites. (p. 47)</p>

		volume, que toda prática, pedagógica ou não, que trabalhe contra este núcleo da natureza humana é imoral. (p.8)	
--	--	---	--

Em linhas gerais, o livro “Política e educação” torna mais evidente uma faceta fundamental do conjunto da obra freireana; trata-se da necessidade da construção crítica dos conhecimentos e da politização do saber. Dito de outra forma, o livro aborda as formas como o conhecimento vai se constituindo em ferramenta pedagógica ao mesmo tempo em que o vai desvelando em seu aspecto político.

Nessa perspectiva, o conhecimento é reconhecido enquanto produção social resultante da ação e reflexão, da curiosidade em constante movimento de procura. Assim, esta concepção pedagógica transformadora se apresenta como uma opção política libertadora, uma tomada de consciência que busca a transformação das relações de opressão, do autoritarismo, do antidiálogo, por isso histórica:

Isto significa reconhecer a capacidade humana de decidir, de optar, submetida embora a condicionamentos, que não permitem a sua absolutização. Significa ir mais além de uma explicação mecanicista da História. Significa assumir uma posição criticamente otimista que recusa, de um lado, os otimismo ingênuos, de outro, os pessimismos fatalistas. Significa a inteligência da História como possibilidade, em que a responsabilidade individual e social dos seres humanos, “programados para aprender”, mas não determinados, os configura como *sujeitos* e não só como *objetos*<sup>32</sup>. (FREIRE, 2003f, p. 49)

Coerente com o próprio pensamento, Freire lança em 1993 o livro “Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar” (2006). A obra se inicia com a reflexão sobre a dialética do pensar e explicita uma retomada sobre as publicações anteriores. Assim, o ato de pensar e escrever não poderiam, em Freire, ser mecanizados, nem dicotomizados, mas sempre em “solidariedade dialética” entre um ato e outro, formando um conjunto de saber objetivamente pensado.

Ao longo dessa obra, Freire nos coloca algumas questões que passam a fazer parte de seu pensamento, entre elas surge com força o conceito de cidadania, atrelado à alfabetização e à educação. Para Freire:

Esta forma de não apenas compreender o processo de ensinar e de aprender, mas de vivê-lo exige a disciplina de que venho falando, Disciplina que não pode dicotomizar-se da disciplina política, indispensável à invenção da cidadania. Sim, a cidadania, sobretudo numa sociedade como a nossa, de tradições tão autoritárias e discriminatórias do ponto de vista do sexo, da raça e da classe, a cidadania é mesmo

---

32 Grifos do autor.

uma *invenção*, uma *produção política*. Neste sentido, o exercício pleno da cidadania por quem sofre qualquer dessas discriminações ou todas a um só tempo não é algo de que usufruam como direito pacífico e reconhecido. (2006, p. 74)

Segundo o autor, a cidadania é uma conquista que advém da possibilidade de transformar a sociedade democraticamente, fazendo uso da liberdade, da autonomia, da construção de relações igualitárias. Nesse sentido, o analfabetismo passa a ser uma espécie de castração do corpo consciente e falante dos homens e mulheres, proibindo-os/as de ler e de escrever, limitando sua capacidade de ler o mundo criticamente.

Essa evidência apontada por Freire é fruto de uma leitura crítica da sociedade letrada na qual quem não tem acesso a este conhecimento acaba sendo excluído/a, pois a solidariedade dialética entre o ato de ler e escrever promove o amadurecimento da capacidade criadora e questionadora dos sujeitos históricos.

No que tange à discussão proposta pelo título do livro, “Professora sim, tia não”, Freire nos coloca que a o exercício da docência exige preparo, rigor científico, exige da professora uma postura de quem ensina ao aprender e de quem aprende ao ensinar. Exige abertura ao diálogo, à cultura dos educandos e das educandas, exige o questionamento crítico, enfim, exige especificidades que superam a relação de parentesco associada ao termo *tia*. Nas palavras do educador:

Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa *militância*, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser *tia* é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é *tia* por profissão. Se pode ser *tio* ou *tia* geograficamente ou afetivamente distante dos sobrinhos mas não se pode ser autenticamente *professora*, mesmo num trabalho a longa distância, “longe” dos alunos. (FREIRE, 2006, p. 9)

Essa forma de compreender a prática docente coloca a aproximação necessária entre a professora e o professor e os alunos/as, uma relação que deve se estabelecer amorosamente, mas nunca distante da crítica necessária à construção do conhecimento, uma relação solidária e fraterna, mas nunca alienada, acrítica, descolada do contexto social. Em outras palavras, o ato de ensinar exige ousadia, pois requer um envolvimento emocional de “corpo inteiro”, com a emoção em posição dialética com a razão, nunca dicotomizadas. Pensar a aprendizagem nessa direção é uma ação ousada, principalmente quando essas emoções, essa amorosidade, levam à resistência contra uma realidade social opressora.

O processo de ensinar, que implica o de educar e vice-versa, envolve a “paixão de conhecer” que nos insere numa busca prazerosa, ainda que nada fácil. Por isso é que uma das razões da necessidade da *ousadia* de quem se quer fazer *professora*, educadora, é a disposição pela briga justa, lúcida, em defesa de seus direitos como

no sentido da criação das concepções para a alegria na escola [...] (FREIRE, 2006, p. 77)

Essa relação que inicialmente parece banal, a tia e a professora, esconde uma questão ideológica que Freire se esforça em desvelar. Trata-se de uma concepção muito presente na sociedade, a de que a educação, para ser eficiente, precisa ser realizada por mulheres caridosas, pacientes, carinhosas, características muito comuns nas relações familiares, ou seja, a educação como forma de doação, de quem oferece algo a alguém ingenuamente, como donativo. Freire combate essa ideia veementemente; para ele, a educação não pode ser confundida com essa visão, ao contrário, a educação está no campo das lutas sociais, da transformação, da radicalidade, da militância. Para Freire, assumir a docência como ato de amor não pode ser entendido como discurso anticientífico, anticrítico:

Nada disso, porém, converte a tarefa de ensinar num que-fazer de seres pacientes, dóceis, acomodados, porque portadores de missão tão exemplar que não pode se conciliar com atos de rebeldia, de protesto, como greves, por exemplo. A tarefa de ensinar é uma tarefa profissional que, no entanto, exige amorosidade, criatividade, competência científica, mas recusa a estreiteza científicista, que exige a capacidade de brigar pela liberdade sem a qual a própria tarefa fenece. (FREIRE, 2006, p. 9)

O quadro a seguir, ao nosso ver, apresenta os trechos que sintetizam os conceitos de conhecimento e consciência em “Professora Sim, tia Não”:

Quadro XIII - Conhecimento e Consciência em “Professora Sim, Tia Não”

Período	Obra	Conhecimento	Consciência
1984 à 1997	“Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar” 1993	Como já salientei antes, uma preocupação que não podia deixar de me haver acompanhado durante todo o tempo em que me dediquei á escrita e à leitura simultânea desse texto foi a que me engaja, desde faz muito, na luta em favor de uma escola democrática. De uma escola que, continuando a ser um tempo-espaço de produção de conhecimento em que se ensina e em que se aprende, compreende, contudo, ensinar e aprender de forma diferente. Em que ensinar já não pode ser este esforço de transmissão do chamado saber acumulado, que faz uma geração á outra, e aprender não é a pura recepção do objeto ou do conteúdo transferido. Pelo contrário, girando em torno da compreensão do mundo, dos objetos, da criação, ela boniteza, da exatidão científica, do senso comum, ensinar e aprender giram também em torno da produção daquela compreensão, tão	Será a consciência crítica de nossa responsabilidade social e política, enquanto sociedade civil, não para substituir as tarefas do Estado, deixando-o dormir em paz, mas aprendendo a mobilizar-nos e a organizar-nos para melhor fiscalizar o cumprimento ou o não cumprimento, por parte do Estado, dos seus deveres constitucionais, que nos levará a bom termo no enfrentamento deste problema. (p. 14) Recusando qualquer interpretação <i>mecanicista</i> da <i>História</i> , recuso igualmente a <i>idealista</i> . A primeira reduz a consciência à pura cópia das estruturas materiais da sociedade; a segunda submete tudo ao todo-poderosismo da consciência. Minha posição é outra. Entendo que estas relações entre consciência e mundo são dialéticas. (p. 26)

		<p>social quanto a produção da linguagem, que é também conhecimento. (p. 5)</p> <p>Quanto mais a esquerda se deixe <i>ninar</i> por essa cantiga tanto menos pedagogicamente atua e menos contribui para a formação de uma cidadania crítica. Daí a insistência com que me repito – o erro dos progressistas não está em fazer campanhas de conteúdo ideológico. Estas deveriam ser cada vez mais bem feitas deixando claro às classes populares que as diferenças de classe – de que elas têm um conhecimento no mínimo sensível, que lhes chega pela pele, pelo corpo, pela alma – não podem ser negadas e que as diferenças têm que ver com os projetos políticos, com as metas de governo, com a composição deste. (p. 17)</p> <p>É preciso, finalmente, que os educandos, experimentando-se cada vez mais criticamente na tarefa de ler e de escrever percebam as tramas sociais em que se constitui e se reconstitui a linguagem, a comunicação e a produção do conhecimento. (p. 31)</p> <p>E a produção da compreensão atual implica a reprodução da compreensão anterior que pode levar a classe, através do conhecimento do conhecimento anterior de si mesma, a um novo conhecimento. (p. 46)</p> <p>O professor deve ensinar. É, preciso fazê-la. Só que <i>ensinar</i> não é <i>transmitir</i> conhecimento. Para que o ato de ensinar se constitua como tal, é preciso que o ato de <i>aprender</i> seja precedido do, ou concomitante ao, ato de <i>apreender</i> o conteúdo ou o objeto cognoscível, com que o <i>educando se torna produtor também do conhecimento</i> que lhe foi ensinado. (p. 79)</p>	<p>É que, ao pôr em prática um tipo de educação que provoca criticamente a consciência do educando necessariamente trabalhamos contra alguns mitos que nos deformam. Ao contestar esses mitos enfrentamos também o poder dominante pois que eles são expressões desse poder, de sua ideologia. (p. 39)</p> <p>Entre nós a <i>prática</i> no mundo, na medida em que começamos não só a saber que <i>vivíamos</i> mas o <i>saber</i> que <i>sabíamos</i> e que, portanto, podíamos saber mais, iniciou o processo de gerar o <i>saber da</i> própria prática. É nesse sentido, de um lado, que o <i>mundo</i> foi deixando de ser para nós, puro <i>suporte</i> sobre que estávamos, de outro, se tornou ou veio se tornando o <i>mundo</i> com o qual estamos em relação e de que finalmente o puro <i>mexer</i> nele se converteu em <i>prática</i> nele. É, assim que a prática veio se tornando uma ação sobre o mundo, desenvolvida por sujeitos a pouco e pouco ganhando consciência do próprio <i>fazer</i> sobre o <i>mundo</i>. (p. 68)</p>
--	--	---	---

A compreensão proposta por Freire lhe coloca algumas reflexões importantes no âmbito da educação escolar. Para ele, as professoras são capazes de compreender criticamente os problemas que afligem a escola pública. Um exemplo disto é a evasão escolar, Freire aponta que as classes populares não “evadem”, mas são “evadidas” pelas condições objetivas da sociedade, ou seja, é ingênuo acreditar que as crianças das classes populares estão simplesmente fora da escola, ao contrário: “Na verdade, não há crianças se *evadindo* das escolas como não há crianças *fora* das escolas como se não estivessem dentro só porque não quisessem, mas crianças ora *proibidas* pelo sistema de entrar nas escolas, ora de nelas permanecer” (FREIRE, 2006, p. 10).

Já em 1994, Freire publica o livro “Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis” (2003g) no qual torna públicas cartas enviadas a pedido da sobrinha sobre como “foi se tornando o estudador que estava sendo” (p. 30). Na realidade, essa obra se configura como uma retomada biográfica do autor, recontando como foi se constituindo enquanto sujeito político no mundo.

A obra nos mostra diferentes fases da vida de Paulo Freire, da infância até se tornar um educador reconhecido internacionalmente. O autor relembra amorosamente as experiências da 'meninice', as primeiras professoras, as amigas, o exílio, os trabalhos realizados, as relações familiares e, sobretudo, a forma como tudo isso foi se tornando necessário para formação da sua visão de mundo.

As “Cartas a Cristina” estão carregadas de emoção e lembranças, através delas Freire relembra como sua vida foi transformando-o num homem sonhador, esperançoso, preocupado com a coerência, com a justiça, com a igualdade. Nas cartas, o educador vai relacionando sua teoria à prática, exemplificando o quanto é mais fácil aprender matemática a partir da realidade como no episódio do furto do mamão do vizinho, ou ainda como a gravata de seu pai e o piano de sua tia lhe conferiam um status de classe média e dotavam a família de uma proteção social.

O quadro que segue sintetiza os conceitos de conhecimento e consciência na obra “Cartas à Cristina”:

Quadro XIV - Conhecimento e Consciência em “Cartas à Cristina”

Período	Obra	Conhecimento	Consciência
1984 à 1997	“Cartas à Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis” 1994	Não posso, como educador progressista, em nome do dever de evitar maiores sofrimentos às classes populares, limitar o universo de sua curiosidade epistemológica e conhecimentos de objetos devidamente despolitizados. Em outras palavras, não posso despolitizar as compreensão do e a intervenção no mundo ou porque devo ser caridoso com as classes populares, evitando que, sabendo as verdades, sofram mais por não terem condições imediatas de lutar ou porque me deixei levar pelos “encantos” da ideologia neoliberal em alta. (2002, p. 118)	Ontem a conscientização era vista como um instrumento diabólico e eu era o próprio capeta ameaçando de perdição a alma sóbria de tantos incautos. Hoje, a conscientização, o sonho, a utopia, nada disso é válido aos imobilistas. Só é válido, dizem eles, o que é prático, e só a eficácia científica e técnica são práticas. (p. 179)

A infância pobre, a mudança para Jaboatão, a escola da professora Eunice, entre outras experiências, são tratadas no livro como elementos constitutivos de seu fazer pedagógico, de sua opção política, de sua postura progressista. É através desses ensinamentos

que Freire vai se colocando na realidade em que viveu, nunca como um sujeito pessimista, mas como um homem que, na pobreza, se entregou completamente à esperança na transformação, à possibilidade.

Paulo Freire apresenta na obra que “o passado se compreende, nunca se muda” (p. 19) e que isso nos coloca a obrigação histórica de comprometermo-nos com o futuro atrelado à análise crítica do passado, um futuro de anúncios, um futuro que precisa ser construído, que está por vir.

Ainda no sentido de livros marcados pela própria história, Freire publica, em 1995, “A sombra desta mangueira”, expressando os valores e as ideias que ele defendeu durante toda sua trajetória. Nessa obra, o educador aborda conceitos centrais de sua produção, tais como a solidariedade, o suporte no mundo, o neoliberalismo, o pensamento progressista, a solidariedade e a comunhão.

Freire apresenta o conceito de solidariedade humana como paradigma da substantividade, que implica necessariamente estar *no mundo com os/as outros/as*, diante de um contexto histórico-sócio-cultural em que a comunicação e a intercomunicação se colocam como necessidade para a compreensão existencial do mundo. Nesse estar *no mundo com os/as outros/as* é fundamental uma postura curiosa e crítica como ferramentas do pensamento consciente que forma pessoas com uma visão ampliada da realidade objetiva.

Segundo o autor, é preciso superar a visão mecanicista da educação enquanto adaptadora ao suporte, o homem e a mulher são entendidos como sujeitos dotados de capacidades intelectuais que os/as transformam em atores/atrizes ativas no mundo, podendo transformá-lo. Assim, a relação dos homens e mulheres com o mundo se dá conscientemente, não pode ser compreendida como um mero reflexo da materialidade objetiva da realidade (p. 21).

Dessa perspectiva, o futuro se constitui enquanto necessidade histórica e implica na esperança de conquistar a liberdade que só será forjada na luta, na radicalidade, na conscientização. Para construção do futuro, segundo o autor, é imprescindível uma crítica ao programa neoliberal que proclama a pseudoliberalidade na prática educativa e nas relações sociais, despolitizando-as (p. 29).

Freire aponta que o pensamento neoliberal se opõe à pedagogia crítica por ele proposta justamente por não se basear numa leitura consciente do mundo. Crítica, igualmente, as políticas públicas assistencialistas que naturalizam as desigualdades sociais e as deficiências políticas do Brasil.

O autor se coloca claramente no campo da libertação das classes populares,

defendendo que as pessoas possam ter a voz que lhes foi roubada, participando ativamente das questões políticas e sociais do país. Freire sonhava com a superação dos horrores a que os sujeitos foram sendo levados, a fome, a miséria, a violência. Para isso, defende “a decisão política, mobilização popular, organização política e liderança lúcida, democrática, esperançosa, coerente e tolerante” (FREIRE, 2005, p. 36).

Para Freire, a História é uma possibilidade de mudança para o futuro. É preciso reinventar o mundo, reinvenção que tem na educação uma aliada fundamental. A formação de indivíduos que respondam às exigências do mundo atual, desenvolvendo a capacidade de contestar, comparar, optar e agir.

A partir dessa visão, Freire descreve a gestão de Luiza Erundina à frente da Prefeitura de São Paulo como um exemplo de esforço “politicamente sério, democrática e cientificamente fundado” em favor de uma educação com mais qualidade para as crianças e jovens do município. Algumas dessas melhorias foram as formações continuadas dos professores e professoras, a reorientação dos currículos e a maneira democrática de agir dos educadores e educadoras. Com essa experiência de gestão democrática, Freire destaca a importância da humildade, da perseverança, na construção de um sonho que se faz possível.

No quadro que segue apresentamos os excertos que, do nosso ponto de vista, sistematizam os conceitos de conhecimento e consciência em “A sombra desta mangueira”:

Quadro XV - Conhecimento e Consciência em “A sombra desta mangueira”

Período	Obra	Conhecimento	Consciência
1984 à 1997	“A sombra desta mangueira” 1995	<p>Consciente de que posso conhecer social e historicamente, sei também que o que sei não poderia escapar à continuidade histórica. O saber tem historicidade. Nunca é, está sempre sendo. Mas isto não diminui nem nada, de um lado, a certeza fundamental de que posso saber; de outro, a possibilidade de saber com maior rigorosidade metodológica, o que aumenta o nível de exatidão do achado. (2010, p. 18)</p> <p>A história é tão vir-a-ser quanto nós, seres limitados e condicionados, e quanto o conhecimento que produzimos. Nada por nós engendrado, vivido, pensado e explicitado se dá fora do tempo, da História. Ter certeza, estar em dúvida, são formas históricas de estar sendo. (p. 19)</p> <p>Por questão de método, jamais oriento diretamente minha atenção ao objeto que me desafia no processo de conhecimento. Pelo contrário, tomando distância epistemológica do objeto, faço</p>	<p>A <i>consciência de</i>, a <i>intencionalidade</i> da consciência, não se esgota na racionalidade. A consciência do mundo que implica a consciência de mim no mundo, com ele e com os outros, que implica também a nossa capacidade de perceber o mundo, de compreendê-lo, não se reduz a uma experiência racionalista. É como uma totalidade – razão, sentimentos, emoções, desejos –, que meu corpo consciente do mundo e de mim capta o mundo e que se intenciona. (p. 75-76)</p> <p>O exercício constante do meu <i>corpo consciente</i> despregando-se <i>até a</i> ou <i>de</i> minha consciência intencionando-se ao mundo guarda em si, ou em si contém, uma qualidade de vida que, na existência humana, torna-se mais intensa e mais rica. Refiro-me à necessidade da experiência <i>relacional</i> no nível da <i>existência</i> e dos <i>contatos</i>, no</p>

		minha aproximação cercando-o. “Tomar distância epistemológica” significa tomar o objeto em nossas mãos para conhecê-lo; no cerco epistemológico, para melhor me apropriar da substantividade do objeto, procuro decifrar algumas de suas razões de ser. No “cerco epistemológico” não pretendo isolar o objeto para apreendê-lo, em si; nessa operação procuro compreender o objeto no interior de suas relações com os outros. (p. 74)	nível da <i>vida</i> . (p. 76)
--	--	---	--------------------------------

Em “À sombra desta mangueira”, Freire reafirma seu compromisso com a democracia, com a liberdade, com a autonomia e com a transformação social. A educação democrática se torna fundamental para que professores/as e alunos/as tenham uma postura de trocas de conhecimentos e aprendizagens, isto é, estejam abertos/as para dialogar, investigar, para que dessa forma o processo de ensino e aprendizagem possa de tornar compartilhado.

Após “À sombra desta Mangueira”, Freire lança um livro no qual se detêm em profundidade ao exercício do magistério. Trata-se de “Pedagogia da Autonomia”, publicado em 1996, no qual justifica a importância da prática pedagógica em que o/a professor/a estabelece uma relação de horizontalidade com o *ser* e o *saber* do educando e da educanda.

Nesse sentido, Freire enfatiza o conhecimento que os/as estudantes levam à escola enquanto sujeitos históricos e sociais, compreendendo que “formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas” (1996, p. 15). Segundo o autor, essa é a única postura que pode garantir uma docência no sentido da “ética universal do ser humano” (*Idem*, p. 16), essencial para o trabalho dos educadores e das educadoras. Para Freire, fora da ética não se pode pretender que os sujeitos dos processos educativos sejam sujeitos de procura, decisão, ruptura, opção, ou seja, sujeitos históricos e transformadores.

Em “Pedagogia da Autonomia” (1996), Freire lança mão de uma série de elementos que considera fundamentais para a prática docente. Longe de ser um manual, o livro é um convite à reflexão sobre a importância e as especificidades do trabalho dos educadores e educadoras comprometidos. O primeiro elemento mencionado é a inexistência da docência sem a discência, ou seja, é impossível ser professor ou professora sem que existam os/as estudantes. Essa afirmação, que parece óbvia, esconde em si uma profundidade ímpar, ao afirmar categoricamente esta relação de “dependência”, Freire nos alerta para o perigo de práticas educativas autoritárias que compreendem a educação como a simples transferência de conhecimento sem refletir sobre os sujeitos que estão envolvidos no processo.

Segundo o autor, “quem forma se forma e re-forma ao formar, e quem é

formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 1996, p. 25). Dessa maneira, fica evidente que o ensino nunca pode ser visto como uma ação no mundo que depende exclusivamente do professor ou professora e que, de outro lado, a aprendizagem não é um ato pacífico do aluno e da aluna.

Não há docência sem discência, as duas se explicam, e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 1996, p. 25).

Dessa forma, Freire nos apresenta uma prática docente na qual o professor/a não é superior ao aluno/a por dominar conhecimentos que os/as educandos/as não dominam, mas é, *com* os alunos e as alunas, participante do mesmo processo de construção da aprendizagem. Essa afirmação, no entanto, não significa, em hipótese alguma, que o professor ou a professora, por estarem em posição igualitária com o alunado, abandonem o rigor metodológico e intelectual que marcam a profissão.

Freire encara o educador e a educadora como pesquisadores, sujeitos que têm na curiosidade a fundamentação epistemológica de seu fazer, que buscam o saber de forma crítica, não ingênua, questionando-o, e que orientam seus/suas educandos/as também no rigor metodológico, rigor necessário a quem deseja curiosamente aprender. Essa forma de conhecer o mundo, relacionando o conhecimento adquirido com a realidade social, com a vida, com a cidade é, para Freire, a forma mais libertadora da aprendizagem. Por isso “não há ensino sem pesquisa nem pesquisa sem ensino” (1996, p. 32).

Ensinar, na perspectiva freireana, significa aceitar os riscos do desafio do novo, do inovador, do enriquecedor e rejeitar qualquer forma de discriminação que separa as pessoas por qualquer argumento (raça, classe, gênero, idade, etc.). Ensinar é saber-se parte de um processo inconcluso, com seres inconclusos e, por isso, capazes de interferir na realidade a fim de transformá-la autonomamente.

Freire sistematiza da seguinte forma essas questões:

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que "ele se ponha em seu lugar" ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (1996, p. 66).

No Quadro XV apresentamos os excertos que consideramos centrais na

compreensão dos conceitos de conhecimento e consciência em “Pedagogia da Autonomia”:

Quadro XVI - Conhecimento e Consciência em “Pedagogia da Autonomia”

Período	Obra	Conhecimento	Consciência
1984 à 1997	“Pedagogia da Autonomia” 1996	<p>O que quero dizer é o seguinte: quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando de “curiosidade epistemológica”, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto. (p. 13)</p> <p>Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção de conhecimento ainda não existente. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha na produção do conhecimento ainda não existente. (p. 14)</p> <p>A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindilo, de “cercar” o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar. (p. 33)</p>	<p>Na verdade, enquanto aprofundamento da “prise de conscience” do mundo, dos fatos, dos acontecimentos, a conscientização é exigência humana, é um dos cominhos para a posta em prática da curiosidade epistemológica. Em lugar de estranha, a conscientização é natural ao ser que, inacabado, se sabe inacabado. A inconclusão, repito, faz parte da natureza do fenômeno vital. Inconclusos somos nós, mulheres e homens, mas inconclusos são também as jabuticabeiras que enchem, na safra, o meu quintal de pássaros cantadores; inconclusos são estas pássaros como inconcluso é Eico, meu pastor alemão, que me “saúda” contente no começo das manhãs. (p. 23)</p>

Nessa obra, expondo os saberes necessários à prática docente, Paulo Freire executa a própria prática do que considera o trabalho do professor e da professora, ao mesmo tempo em que coloca os pontos que julga fundamentais; Freire, em seu papel de educador, convida para a reflexão. “Pedagogia da autonomia”, mais que uma lista de saberes, é um convite para discutir os saberes docentes na busca de uma prática pedagógica libertadora, democrática e transformadora, tanto para os alunos e alunas quanto para os educadores e as educadoras.

O período que se estende de 1985 a 1997 foi marcado na obra de Freire por um profundo movimento de 'memórias'; a maior parte de suas obras foi fruto de um repensar do próprio pensamento, da própria vida, da própria coerência. Freire teve a oportunidade, nesse

período, de rever a práxis que desenvolveu, as lutas em que se empenhou, os ideais que defendeu. Amorosamente, Paulo Freire resgata a própria história buscando as raízes de seu pensamento e as experiências que marcam suas construções para compor as novas: compreende o passado para viver o presente e projetar o futuro.

Nesse último período de sua vida, temos um Freire marcadamente solidário ao próprio desenvolvimento intelectual, dialeticamente refletindo sobre o que já havia refletido, bem ao estilo freireano: a partir do próprio “saber de experiência feito”.

Conceitualmente, vemos a linguagem aparecer de forma bastante presente nesse período, sendo discutida também em livros de parceria<sup>33</sup>. Freire coloca a linguagem enquanto elemento histórico, enquanto elemento constitutivo de classe social e, por isso mesmo, fundamental para os processos educativos.

As obras de Freire, escritas após 1985, confirmam uma linearidade no conceito de conhecimento; como podemos perceber em “Política e Educação”, o educador reafirma seu compromisso com o respeito ao conhecimento popular, no entanto, lhe atribui uma nova característica: a historicidade, provavelmente pela influência marcante que Gramsci passa a exercer em seu pensamento. Assim, “a historicidade do conhecimento, a sua natureza de processo, em permanente devir, significa reconhecer o conhecimento como uma produção social, que resulta da ação e reflexão, da *curiosidade* em constante movimento de procura” (FREIRE, 2003f, p. 8).

No mesmo sentido, o conceito de conscientização segue o caminho delineado no período anterior (1964 a 1985), ou seja, temos a conscientização não mais como um elemento de libertação em si, mas um dos elementos de libertação social atrelado ao que, no âmbito do marxismo, se convencionou chamar de “consciência de classe”. Dito isto, não pretendemos associar o pensamento freireano ao marxista linearmente; parece-nos evidente que existem diferenças marcantes entre os dois autores, inclusive na forma como compreendem a transformação social. No entanto, não se pode negar que o conceito de consciência em Freire se aproximou da perspectiva marxiana.

---

33 Ver “Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra”, escrito juntamente com Donaldo Macedo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho nos esforçamos em responder à questão de pesquisa explicitada na Introdução, qual seja:

*Como os conceitos de conhecimento e conscientização, na obra de Paulo Freire, de autoria individual e publicada em vida, são apresentados e relacionados pelo autor?*

Para tanto, dividimos esta dissertação didaticamente em três capítulos que, para além dos reducionismos típicos dos marcos históricos, tentam explicitar momentos distintos, mas organicamente interligados, da história nacional e da história de vida de Paulo Freire. Tomamos como ponto divisor a ocorrência da Ditadura Militar no Brasil e o consequente exílio de Paulo Freire.

No primeiro capítulo, apresentamos o contexto histórico de 1930 ao Golpe Militar de 1964. Neste período o Brasil vive um momento de efervescência política oriunda da esperança, muitas vezes falseada pelos discursos políticos dos governantes, no populismo. Os Governos Populistas se esforçaram em transformar o país em uma nação forte diante dos ideais nacionais desenvolvimentistas, articulando o desenvolvimento industrial ao atendimento das mínimas necessidades das classes populares.

De 1930 a 1964, o povo se depara com governos que aliam os interesses das elites emergentes em discursos voltados aos interesses populares. Esse movimento, que tomou conta do Brasil e de diversos países da América Latina, começa a desagradar as elites econômicas quando passa a atender as demandas dos/as excluídos/as. No Brasil, esse desagrado chega ao seu ponto crucial com o Governo João Goulart que chama a participar do primeiro escalão pessoas como o próprio Paulo Freire, personalidades declaradamente de esquerda. O medo de uma revolução socialista, tendo no cenário mundial o endurecimento da Guerra Fria, leva os militares em conjunto com a grande burguesia e os estadunidenses a deflagram o Golpe de Estado que deu origem ao Regime Militar.

Nesse período, Paulo Freire vive grande parte de sua vida em Pernambuco, estado no qual se tornou professor. A vida pobre em Jaboatão, as experiências como aluno e educador no Colégio Oswaldo Cruz, coordenando o Setorial de Educação do SESI, trabalhando com as classes populares e com a alfabetização de adultos vão marcando o início de sua carreira como intelectual. O trabalho na Universidade do Recife, em conjunto com a prática educativa desenvolvida *com* as classes populares, é o primeiro exemplo da aliança orgânica entre a teoria que começava a delinear e a prática que exercia.

Entre 1930 e 1964, Freire lança seu primeiro livro no Brasil, embora tenha

escrito outros trabalhos como os documentos aos educadores e educadoras do SESI. Em “Educação e Atualidade Brasileira” vemos florescer um educador plenamente comprometido com seu povo, com a libertação dos/as oprimidos/as. No entanto, esse período ainda é marcado por uma visão que poderíamos chamar de individualista no que tange o conceito de conscientização. Nessa obra, Freire está centrado na libertação individual de cada sujeito, ainda não temos uma visão de consciência enquanto elemento político coletivo de autonomia.

Por outro lado, já temos claramente o conceito de conhecimento delineado, um conceito pouco alterado ao longo do percurso do intelectual. Trata-se de uma compreensão social do conhecimento enquanto elaboração dialeticamente relacionada com a própria prática social dos sujeitos, conhecimento este que deve ser valorizado nas ações educativas desenvolvidas com as classes populares.

Com o acirramento das disputas no Governo Goulart, temos o temor da direita diante das posturas sociais dos governantes. Assim, foi tomada uma decisão de radicalidade: deu-se o Golpe Militar em 1964.

Já no segundo capítulo, analisamos o período que se estende de 1965 a 1985, no qual o Brasil vive um momento de sucessivos governos militares que são marcados, sobretudo, pela repressão violenta aos movimentos de esquerda, aos meios de comunicação, aos movimentos sociais, às expressões artísticas, etc. Sob a ideologia da segurança nacional, o poder executivo cassa mandatos políticos, coloca na ilegalidade partidos e organizações sociais de esquerda, condena ao exílio uma série de brasileiros e brasileiras.

No campo da educação, o regime militar significou a vitória do tecnicismo, que impunha aos processos educativos a 'eficiência' dos técnicos norte-americanos. Os grandes debates educacionais travados até 1964 são impedidos de acontecer, as universidades têm sua liberdade limitada e a administração pública burocratiza as práticas educativas.

Nesse contexto, Freire é exilado por 16 anos, porém o intelectual não deixou de produzir, inclusive participando ativamente dos movimentos políticos dos países nos quais morou e para além de suas fronteiras. Sempre ligado aos movimentos educacionais de esquerda, Freire se empenhou, tanto na América Latina quanto na África, em ações pedagógicas ligadas à perspectiva libertadora.

A produção acadêmica de Freire no exílio é extensa e profunda. Nesse momento temos uma guinada intelectual no autor, que passa a compreender com mais profundidade os processos de conscientização e sua conseqüente construção de autonomia. As obras desse período contêm um conceito de conscientização muito mais relacionada ao movimento coletivo, às transformações radicais da sociedade, aos movimentos

reivindicatórios.

Nesse sentido, as relações entre conhecimento e conscientização no pensamento freireano começam a se delinear mais claramente. Começamos pela afirmação de Freire na qual coloca a conscientização como um processo contínuo: “Conscientização, é óbvio, que não para, estoicamente, no reconhecimento puro, de caráter subjetivo, da situação, mas, pelo contrário, que prepara os homens, no plano da ação, para a luta contra os obstáculos à sua humanização” (2008, p. 132).

O processo de conscientização histórico e humano coloca-se enquanto possibilidade de transformação do mundo, isso porque a consciência permite-nos empenho na luta, na ação. Para Freire (*ibid.*), sendo os homens e mulheres seres situacionais, ou seja, se constituem diante de um contexto específico, enraizados/as em condições tempo-espaciais, e que, em relação dialética com eles e elas, também se constituí, sua tendência é refletir sobre ela, agindo sobre a realidade.

Esta reflexão implica, por isso mesmo, algo mais que estar em situacionalidade, que é a sua posição fundamental. Os homens *são* porque *estão* em situação. E serão tanto mais quanto não só pensem criticamente sobre sua forma de *estar*, mas criticamente atuem sobre a situação em que estão. (FREIRE, 2008, p. 118)

O processo de reflexão crítica sobre a realidade objetiva na qual os sujeitos estão imersos provoca neles, segundo Freire, a emersão e, ao emergir, agem e se inserem no mundo transformando-o a partir da própria consciência histórica (2008, p. 118). Disso decorre que a conscientização se configura enquanto o aprofundamento da tomada de consciência, característica da emersão.

Nessa perspectiva, é impossível crer que o conhecimento em si seja capaz de reproduzir ou conscientizar, pelo contrário, sendo os homens e mulheres seres conscientes, precisam tomar consciência de que conhecem, conscientizando-se. No pensamento freireano, é próprio dos seres humanos ‘estar’ e este ‘estar’ já implica uma série de conhecimentos do mundo em que se está.

Desta forma, é próprio dos homens estar, como consciência de si e do mundo, em relações de enfrentamento com sua realidade em que, historicamente, se dão as “situações-limites”. E este enfrentamento com a realidade para a superação dos obstáculos só pode ser feito historicamente. (FREIRE, 2008, p. 105)

Com o aumento das pressões populares, o Governo Militar não tinha mais como se sustentar, nem mesmo o discurso da segurança nacional servia de pretexto à violência descartada aos movimentos sociais. A tentativa de uma abertura “lenta e gradual” foi se configurando concomitantemente com o crescimento das manifestações populares contra o

regime autoritário. Assim, em 1985 chega ao fim a Ditadura Militar.

De 1985 a 1997 temos a reabertura democrática brasileira. Esse processo, para além de significar mudanças reais nas condições de vida da população, configurou um aprofundamento das políticas neoliberais. Na realidade, a garantia do sistema capitalista promovido à força pelos militares foi substituída por governos 'democráticos'. Nesse contexto ações como privatizações e planos econômicos para conter a inflação foram sendo tomadas para manter no Brasil, de forma aprofundada, na ideologia burguesa.

Com a abertura do sistema político, Freire retorna ao Brasil em 1980, ainda receoso com a possibilidade de novos ataques a sua integridade. Nesse período, envolve-se abertamente com os movimentos sociais que se reorganizavam, participando inclusive da fundação do Partido dos Trabalhadores. Como não poderia ser diferente, pela coerência que apresentou em toda sua vida, Freire aliava os trabalhos acadêmicos com o constante diálogo com as pessoas, com os/as oprimidos/as, com o povo.

A obra freireana desse período é marcada por uma série de livros nos quais, além de revisitar a própria trajetória, se esforça em responder às críticas a ele dirigidas ao longo de sua vida. Nessas obras, percebemos o entendimento de homens e mulheres enquanto seres conscientes de sua atividade no mundo em que estão, e isto gera a compreensão de que existe um ponto de decisão na busca de apreender melhor suas relações com o mundo e com os/as outros/as. É através da presença criadora dos homens e mulheres no mundo que as transformações se realizam nele; tal processo se dá em decorrência da capacidade humana de emergir do mundo e, dele emerso, poder transformá-lo.

Com relação à educação das classes populares, Freire é enfático ao afirmar que:

Esta prática implica, por isto mesmo, que o acercamento das massas populares se faça, não para levar-lhes uma mensagem “salvadora”, em forma de conteúdo a ser depositado, mas, para, em diálogo com elas, conhecer, não só a *objetividade* em que estão, mas a consciência que tenham desta objetividade; os vários níveis de percepção de si mesmos e do mundo *em* que e *com* que estão. (2008, p. 99)

Dito de outra forma, a educação que se propõe verdadeiramente transformadora não pode fundar-se em uma concepção de homem e mulher completamente vazios a quem o mundo “encha”, mas, ao contrário, é preciso compreender os sujeitos como *corpos conscientes* (FREIRE, 2008, p. 77), consciência que só pode ser entendida como intencionada ao mundo e a si mesma no processo de tomada de consciência. A possibilidade de conhecer e conscientizar-se dialeticamente garante que o conhecimento escolar não seja alienado e que a consciência se construa a partir de um conhecimento já questionado.

Não poderia ser diferente, dentro do pensamento freireano, a compreensão que tem do sujeito histórico, da sociedade, da ideologia e da cultura que se relacionam com a escola e a educação não de maneira mecânica ou justapostas, mas dualmente, ou seja, não existe uma relação absoluta de qualquer uma das partes, ao contrário, a educação e os condicionantes sociais se colocam nas práticas educativas de maneira complementar e dialética.

O que conceitualiza em seus trabalhos como *consciência* é justamente a capacidade humana de conhecer a partir do que já conhece, ou seja, a partir da consciência que já tem do mundo e no mundo. Essa perspectiva pode garantir que, através do diálogo constante, os processos educativos se tornem mais democráticos, igualitários e solidários.

Parece claro que, nessa abordagem, a consciência reflexionada a algo é o que pode garantir o conhecimento, não o contrário. Estar consciente é, em certa medida, poder conhecer verdadeiramente os objetos do conhecimento, ou seja, não existe conhecimento se não se tem consciência de que se pode conhecer. É justamente por isso que o conceito de consciência se torna processo de *conscientização*, questionando o próprio conhecimento, dialogado e compreendido em seus meandros ideológicos e culturais.

Para sintetizar os conceitos de conhecimento e conscientização na obra de Paulo Freire, no período proposto pelo trabalho e dentro dos critérios escolhidos, apresentamos o Quadro XVII fazendo uso da redução de categoria.

Quadro XVII - Conhecimento e Consciência na obra de Freire (redução de categoria)

Período	Obra	Conhecimento	Consciência
1930 à 1964	“Educação e Atualidade Brasileira” 1959	Critica de Freire à: escola desvinculada da vida, palavra esvaziada da realidade.	Homem brasileiro tem de ganhar responsabilidade social e política, vivendo e participando, aprendendo democracia.
1964 à 1984	“Educação como prática de liberdade” em 1967	A partir da compreensão de que o homem está com o mundo, decorrendo daí uma relação que resulta em conhecimento expresso pela realidade.	A criticidade da consciência se dá pela representação da existência empírica.
	“Extensão ou Comunicação?”	Defesa da valorização do conhecimento popular, conhecimento como constitutivo da práxis libertadora.	Consciência vinculada à transformação da realidade opressora, em relação dialética com a história (corpo consciente – consciência intencionada ao mundo).
	“Pedagogia do Oprimido” 1974	Conhecimento como resultado do diálogo, conceito que assume centralidade na obra.	Estabelece relação direta entre consciência e objetividade, consciência de si e no mundo. Diálogo e consciência histórica.
	“Ação Cultural para a Liberdade e	Conhecimento enquanto ação cultural para libertação, relação	Consciência voltada criticamente à realidade concreta, elemento

	Outros Escritos” 1976	dialética entre objetividade e subjetividade. Sujeitos cognoscentes se constituem em diálogo.	fundamental para a transformação da sociedade.
	“Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo” 1977	O “homem novo” e a “mulher nova” voltados/as para uma sociedade socialista é a matriz do conhecimento e que ao desprender-se dele e ele se refere.	A consciência está relacionada a espaçotemporalidade do homem/mulher.
	“Educação e Mudança” 1979	Conhecimento relacionado à práxis (ação-reflexão-ação). Realidade enquanto objeto de conhecimento.	A maneira de estar no mundo condiciona a consciência, inter-relação entre: reflexão de si, sobre estar no mundo e agir sobre o mundo.
	“Conscientização: teoria e prática da libertação” 1979	Utopia como ato de conhecimento crítico, necessidade de conhecer a realidade desumanizante para poder denunciá-la e anunciar a possibilidade de transformá-la.	Conscientização enquanto compromisso histórico, relação dialética entre sujeito e mundo se dá na práxis.
	“A importância do ato de ler” 1982	Participação crítica e democrática no processo de conhecimento.	Transformação das consciências precede a transformação social.
1984 à 1997	“Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido” 1992	Conhecimento como processo de si-no-mundo e de si-com-o-mundo. Conhecimento como relação sujeito-objeto-sujeito, conhecimento se dá na relação com o mundo e com o outro.	Consciência indissociável da relação com o mundo objetivo e subjetivo.
	“A Educação na Cidade” 1991	Conhecimento se dá pela relação dialógica, mediados pelo mundo,	Conscientização enquanto aprofundamento crítico da consciência.
	“Política e Educação” 1993	A historicidade do conhecimento se manifesta em sua origem na produção social.	Relação dialética entre consciência e mundo.
	“Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar” 1993	Escola constitui-se enquanto tempo-espaço na construção do conhecimento tanto do educador/a quanto do educando/a.	Responsabilidade social e política em relação com a consciência crítica por meio da educação.
	“Cartas à Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis” 1994	Politização do conhecimento, ou seja, sua vinculação com a ideologia.	Conscientização, sonho e utopia como motores da história e da transformação social.
	“A sombra desta mangueira” 1995	A historicidade do conhecimento, nunca é, está sendo. A história é tão vir-a-ser quanto nós, seres limitados e condicionados, e quanto o conhecimento que produzimos.	É como uma totalidade – razão, sentimentos, emoções, desejos –, que meu corpo consciente do mundo e de mim capta o mundo e que se intenciona.
	“Pedagogia da Autonomia” 1996	Rigorosidade metodológica do ato de conhecer, curiosidade epistemológica.	A conscientização é exigência humana, é um dos caminhos para a posta em prática da curiosidade epistemológica.

A necessidade desse resgate teórico se faz fundamental porque não se pode negar que o conhecimento é uma das especificidades da educação, além disso, não se pode acreditar que o conhecimento escolar seja puramente reprodutor ou conscientizador. A defesa

por uma escola democrática e libertária passa pelo questionamento do papel social do conhecimento, suas formas, suas manifestações. É preciso compreender que as pessoas conhecem coisas diferentes e que não é a sistematização, em si e só ela, do conhecimento escolarizado que garante a consciência.

Como se pode perceber no Quadro XVI, um dos pontos de ruptura na obra freireana é o conceito de diálogo, quando em “Pedagogia do Oprimido” esse conceito se torna central e se articula organicamente, tanto com o conhecimento, quanto com a conscientização. No primeiro caso, é o conhecimento fruto direto do diálogo entre sujeitos. Já no que tange à conscientização, o diálogo se apresenta centralmente, na medida em que articula diferentes possibilidades de racionalização, por meio da palavra.

Vale salientar que os escritos de Freire têm sido tomados como referência na educação popular por apresentarem uma concepção que supera tanto as tendências reprodutivistas quanto as idealistas. Freire nos possibilita reflexões fundamentais sobre o conceito de conhecimento, por acrescentar ao saber escolar a necessidade do saber popular, num processo intenso de conscientização.

Por fim, apontamos o caráter histórico do pensamento de Paulo Freire. Enquanto homem de seu tempo, Freire tem sua obra carregada de análises dos momentos históricos em que viveu. O educador compreendeu, como poucos, a necessidade de seu povo justamente porque o ouvia, compartilhava com ele sonhos e lutas, com ele dialogava. Sua compreensão de conhecimento, um tanto quanto estável ao longo de sua trajetória, lhe garantiu durante toda a vida, humildemente, o respeito aos saberes do povo. Por outro lado, ao complexificar sua compreensão sobre o processo de conscientização partindo inicialmente das possibilidades individuais para as possibilidades coletivas ou, porque não, de classe, nunca significou que defendia um tipo de consciência, mas sim um processo conscientizador autônomo, democrático e libertador.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BUFFA, E.; NOSELLA, P. **Educação Negada**: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea. São Paulo: Editora Cortez, 2001. 3ª Edição.
- BRASIL. Assembleia Nacional Constituinte. **Constituição Federal**. Rio de Janeiro, 1937.
- BRASIL. Assembleia Nacional Constituinte. **Constituição Federal**. Rio de Janeiro, 1946.
- BRASIL. Assembleia Nacional Constituinte. **Constituição Federal**. Brasília, 1967.
- BRASIL. Assembleia Nacional Constituinte. **Constituição Federal**. Brasília, 1988 BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases**. Brasil: 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasil: 1996.
- CARVALHO, C. E. As origens e a gênese do Plano Collor. **Nova Economia**, Belo Horizonte, vol. 16, nº 1, Janeiro/Abril 2006.
- FERREIRA Jr., A.; BITTAR, M. Educação e Ideologia Tecnocrática na Ditadura Militar. **Cadernos CEDES**, Campinas, vol. 28, nº 76, setembro/dezembro 2008.
- FREIRE, A. M. A. **Paulo Freire: uma história de vida**. Indaiatuba: Villa das Letras Editora, 2006.
- FREIRE, P. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. 2ª Edição.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008. 47ª Edição.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2003a. 11ª Edição.
- \_\_\_\_\_. **Cartas à Cristina**. São Paulo: Editora UNESP, 2003b. 2ª Edição.
- \_\_\_\_\_. **A África ensinando a gente**. São Paulo: Paz e Terra, 2003c.
- \_\_\_\_\_. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2003d. 27ª Edição.

- \_\_\_\_\_. **Política e Educação** São Paulo: Editora Cortez, 2003f. 7ª Edição.
- \_\_\_\_\_. **Cartas à Cristina:** reflexões sobre minha vida e minha práxis; direção, organização e notas Ana Maria Araújo Freire. 2. ed. rev. São Paulo: Editora UNESP, 2003g.
- \_\_\_\_\_. **Educação e Atualidade Brasileira.** São Paulo: Editora Cortez/Instituto Paulo Freire, 2002. 2ª Edição.
- \_\_\_\_\_. **A Importância do Ato de Ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Editora Cortez, 1988. 22ª Edição.
- \_\_\_\_\_. **Á Sombra desta Mangueira.** São Paulo: Editora Olho d'água, 2005. 7ª edição.
- \_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'água, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Educação e Mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. 12ª Edição.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 29ª edição.
- \_\_\_\_\_. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. 7ª Edição.
- \_\_\_\_\_. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. 5ª Edição.
- \_\_\_\_\_. **Conscientização:** teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.
- \_\_\_\_\_. **A Importância do Ato de Ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1988. 22ª Edição.

- FRIGOTTO, F.; CIAVATTA, M. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentimento à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, nº 82, Abril, 2003.
- GRAMSCI, Antonio. “Concepção dialética da história”. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.
- O'CADIZ, A. Resenha de Educação e Atualidade Brasileira. **Education Review**, disponível em <http://www.edrev.info/reviews/revp14.htm>.
- PAIVA, V. **Paulo Freire e o Nacional-desenvolvimentismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- IANNI, O. **O populismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.
- ROMANELLI, O. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Editora Vozes, 2003. 28ª Edição.
- ROSSI, W. **Pedagogia do trabalho, caminhos da educação socialista**. São Paulo: Editora Moraes, 1982.
- RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira: A Organização Escolar**. Campinas: Autores Associados, 2003. 19ª Edição.
- SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1997. 2ª Edição.
- \_\_\_\_\_. O legado educacional do regime militar. **Cadernos CEDES**, Campinas, vol.28, nº. 76, p.291-312, Dezembro 2008.
- SCOCUGLIA, A. C. A progressão do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire. In: Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana em el siglo XXI. Buenos Aires: CLACSO, 2001.
- SEVERINO, A. **Educação, Ideologia e Contra-Ideologia**. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária, 1986.

VIEIRA, E. A. **Estado e miséria social no Brasil:** de Getúlio a Geisel. São Paulo: Cortez, 1983.

**APÊNDICES**

## Apêndice A – Tabela de conhecimento e consciência

### Primeiro Período

“Educação e Atualidade Brasileira”

### Segundo Período

“Educação como prática de liberdade” em 1967

“Extensão ou Comunicação?”

“Pedagogia do Oprimido” 1974

“Ação Cultural para a Liberdade e Outros Escritos” 1976

“Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo” 1977

“Educação e Mudança” 1979

“Conscientização: teoria e prática da libertação” 1979

“A importância do ato de ler” 1982

### Terceiro Período

“A educação na cidade” 1991

“Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido” 1992

“Política e Educação” 1993

“Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar” 1993

“Cartas à Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis” 1994

“A sombra desta mangueira” 1995

“Pedagogia da Autonomia” 1996

Período	Obra	Conhecimento	Consciência
1930 à 1964	“Educação e Atualidade Brasileira” 1959	“Não será, porém, com essa escola desvinculada da vida, centrada na palavra, em que é altamente rica, mas na palavra ‘milagrosamente’ esvaziada da realidade que deveria representar, pobre de atividade sem que o educando ganhe experiência do fazer, que daremos ao brasileiro ou desenvolveremos nele a criticidade.” (2002, 102) FICA ASSIM NA REDUÇÃO: crítica de Freire à: escola desvinculada da vida,	“Cada vez mais nos convencíamos ontem e nos convencemos hoje, que o homem brasileiro tem de ganhar consciência de sua responsabilidade social e política, existindo essa responsabilidade. Vivendo essa responsabilidade. Participando. [...] Assim, não há dúvida, iria o homem brasileiro aprendendo democracia mais rapidamente.” (2002, p. 13) FICA ASSIM NA REDUÇÃO: homem brasileiro tem de ganhar

		palavra esvaziada da realidade.	responsabilidade social e política, vivendo e participando, aprendendo democracia.
1964 à 1984	“Educação como prática de liberdade” em 1967	Partíamos de que a posição normal do homem. Como já afirmamos no primeiro capítulo deste trabalho, era a de não apenas estar no mundo, mas com ele. A de que travar relações permanentes com este mundo, de que decorre, pelos atos de criação e recriação, o acrescentamento que ele faz ao mundo natural, que não fez, representando na realidade cultural. E de que, nestas relações com a realidade e na realidade, trava o homem uma relação específica – de sujeito para objeto – de que resulta o conhecimento, que expressa pela linguagem. (1967, P. 111)	A própria essência da democracia envolve uma nota fundamental, que lhe é intrínseca – a mudança. Os regimes democráticos se nutrem na verdade de termos em mudança constante. São flexíveis, inquietos, devido à isso mesmo, deve corresponder ao homem desses regimes, maior flexibilidade de consciência. (p. 97) A consciência crítica é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais. [...] Por isso é próprio da consciência crítica a sua integração com a realidade, enquanto que da ingênua o próprio é a superposição à realidade. (p. 112)
	“Extensão ou Comunicação?”	“a ‘educação como prática da liberdade’ não é a transferência ou a transmissão do saber nem da cultura; não é a extensão de conhecimentos técnicos; não é o ato de depositar informes ou fatos nos educandos; não é a ‘perpetuação dos valores de uma cultura dada’; não é ‘esforço de adaptação do educando a seu meio’” (FREIRE, 1983, p. 53). “Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os	O aprofundamento da tomada de consciência, que precisa desdobrar-se na ação transformadora da realidade, provoca, com esta ação, a superação do conhecimento propriamente sensível daquela com que se alcança a razão da mesma. (p.21) O homem não é apenas o que é, mas também o que foi, daí que esteja sendo, o que é próprio da existência humana. Daí que seja este um processo que se dá no tempo mesmo dos homens enquanto a vida do animal e do vegetal se dá num tempo que não lhes pertence, desde que lhes falta a consciência

		<p>efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo 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 da falsa generosidade.” (p. 31)</p>	<p>reflexiva de seu estar no mundo. Por isso, só podemos falar de consciência histórica se nos referimos aos homens. (p. 40)</p> <p>Corpo consciente (consciência intencionada ao mundo, à realidade), o homem atua, pensa e fala sobre esta realidade, que é a mediação entre ele e os outros homens, que também atuam, pensam e falam. (p. 44)</p> <p>Não será demasiado repetirmos, a conscientização, que não pode dar-se a não ser pela práxis concreta, nunca numa práxis que se reduzisse à mera atividade da consciência, jamais é neutra. Como neutra, igualmente, jamais pode ser educação. (p. 53)</p>
	<p>“Pedagogia do Oprimido” 1974</p>	<p>“A educação “bancária”, em cuja prática se dá a inconciliação educador-educandos, rechaça este companheirismo. E é lógico que seja assim. No momento em que o educador “bancário” vivesse a superação da contradição já não seria “bancário”. Já não faria depósitos. Já não tentaria domesticar. Já não prescreveria. Saber com os educandos, enquanto estes soubessem com ele, seria sua tarefa. Já não estaria a serviço da desumanização. A serviço da opressão, mas a serviço da libertação.” (FREIRE, 1987, p. 62)</p> <p>Esta prática implica, por isto mesmo, que o acercamento das massas populares se faça, não para levar-lhes</p>	<p>“Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “convivência” com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis.” (p. 52)</p> <p>Desta forma, é próprio dos homens estar, como consciência de si e do mundo, em relações de enfrentamento com sua realidade em que, historicamente, se dão as</p>

		<p>uma mensagem “salvadora”, em forma de conteúdo a ser depositado, mas, para, em diálogo com elas, conhecer, não só a <i>objetividade</i> em que estão, mas a consciência que tenham desta objetividade; os vários níveis de percepção de si mesmos e do mundo <i>em</i> que e <i>com</i> que estão. (2008, p. 99)</p>	<p>“situações-limites”. E este enfrentamento com a realidade para a superação dos obstáculos só pode ser feito historicamente. (FREIRE, 2008, p. 105)</p> <p>Da <i>imersão</i> em que se acham, emergem, capacitando-se para se <i>inserirem</i> na realidade que se vai desvelando. Desta maneira, a <i>imersão</i> é um estado maior que a <i>emersão</i> e resulta na conscientização da situação. É a própria consciência histórica. Daí que seja a conscientização o aprofundamento da tomada de consciência, característica, por sua vez, de toda <i>emersão</i>. (p. 118)</p> <p>Conscientização, é óbvio, que não para, estoicamente, no reconhecimento puro, de caráter subjetivo, da situação, mas, pelo contrário, que prepara os homens, no plano da ação, para a luta contra os obstáculos à sua humanização. (p. 132)</p>
	<p>“Ação Cultural para a Liberdade e Outros Escritos” 1976</p>	<p>A experiência nos ensina que nem todo óbvio é tão óbvio quanto parece. Assim, é com uma obviedade que começamos este trabalho: toda prática educativa envolve uma postura teórica por parte do educador. Esta postura, em si mesma, implica-as vezes mais, as vezes menos explicitamente – numa concepção dos seres humanos e do mundo. E não poderia deixar de ser assim. É que a processo de orientação dos seres humanos no mundo envolve não apenas a associação de imagens sensoriais, como</p>	<p>Daí que esta nota de criticidade não possa ser compreendida nem, de um lado, por quem absolutiza a objetividade, nem, de outro, por quem absolutiza a consciência. No primeiro caso, a consciência seria incapaz de voltar-se criticamente sobre a realidade concreta que a condiciona; no segundo, na medida em que fosse a criadora da realidade, seria um <i>a priori</i> desta. Em nenhuma destas hipóteses nos parece viável compreender a ação transformadora dos seres</p>

	<p>entre os animais, mas, sobretudo, pensamento-linguagem; envolve desejo, trabalho-ação transformadora sobre o mundo, de que resulta o conhecimento do mundo transformado. Este processo de orientação dos seres humanos no mundo não pode ser compreendido, de um lado, de um ponto de vista puramente subjetivista; de outro, de um ângulo objetivista mecanicista. Na verdade, esta orientação no mundo só pode ser realmente compreendida na unidade dialética entre subjetividade e objetividade. Assim entendida, a orientação no mundo põe a questão das finalidades da ação ao nível da percepção crítica da realidade. (p. 35)</p> <p>o processo de alfabetização, como ação cultural para a libertação, é um ato de conhecimento em que os educandos assumem o papel de sujeitos cognoscentes em diálogo com o educador, sujeito cognoscente também. Por isto, é uma tentativa corajosa de desmitologização da realidade, um esforço através do qual, num permanente tomar distância da realidade em que se encontram mais ou menos imersos, os alfabetizados dela emergem para nela inserirem-se criticamente. (p. 39)</p> <p>Ad- mirar implica pôr-se em face do “não-eu”, curiosamente, para compreendê-lo. Por isto, não há ato de conhecimento sem</p>	<p>humanos sobre o mundo. Do ponto de vista do objetivismo mecanicista, porque, mera réplica da realidade, a consciência seria puro objeto da realidade que, então, se transformaria a si mesma. (1981, p. 54)</p>
--	--	--

	<p>ad-miração do objeto a ser conhecido. Mas se o ato de conhecer é um processo – não há conhecimento acabado – ao buscar conhecer ad- miramos não apenas a objeto, mas também a nossa ad-miração anterior do mesmo objeto. Quando ad-miramos nossa anterior ad-miração (sempre uma ad-miração de) estamos simultaneamente admirando o ato de ad- mirar e o objeto ad-mirado, de tal modo que podemos superar erros ou equívocos possivelmente cometidos na ad-miração passada. Esta re-admiração nos leva à percepção da percepção anterior . Talvez não seja demasiado insistir em que este esforço, desenvolvido no contexto teórico, se esvazia, se se rompe a unidade dialética entre este contexto e o contexto concreto. Em outras palavras, se se rompe a unidade dialética entre prática e teoria. (p. 43)</p> <p>Para que o diálogo seja o selo do ato de um verdadeiro conhecimento é preciso que os sujeitos cognoscentes tentem apreender a realidade cientificamente no sentido de descobrir a razão de ser da mesma – o que a faz ser como está sendo. Assim, conhecer não é relembrar algo previamente conhecido e agora esquecido. Nem a “doxa” pode ser superada pelo “logos” fora da prática consciente dos seres humanos sobre a realidade. Para ser um ato de conhecimento, o processo</p>	
--	---	--

		<p>de alfabetização de adultos deve, de um lado, necessariamente, envolver as massas populares num esforço de mobilização e de organização em que elas se apropriam, como sujeitos, ao lado dos educadores, do próprio processo. De outro, deve engajá-las na problematização permanente de sua realidade ou de sua prática nesta. (p. 45)</p> <p>Ao nível humano, o conhecimento envolve a constante unidade entre ação e reflexão sobre a realidade. Como presenças no mundo, os seres humanos são corpos conscientes que o transformam, agindo e pensando, o que os permite conhecer ao nível reflexivo. Precisamente por causa disto podemos tomar nossa própria presença no mundo como objeto de nossa análise crítica. Daí que, voltando- nos sobre as experiências anteriores, possamos conhecer o conhecimento que nelas tivemos (1981, p. 72).</p>	
	<p>“Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo” 1977</p>	<p>Neste sentido, o homem novo e a mulher nova a que esta sociedade aspira não podem ser criados a não ser através do trabalho produtivo para o bem-estar coletivo. Ele é a matriz do conhecimento em torno dele e do que dele desprendendo-se a ele se refere. Isto significa, permitam-me repetir, que uma tal educação não pode ter um caráter seletivo, o que a levaria, em contradição com os objetivos socialistas, a fortalecer a dicotomia entre</p>	<p>Se a vocação ontológica do homem é a de ser sujeito e não objeto, só poderá desenvolvê-la na medida em que, refletindo sobre suas condições espaço-temporais, introduz-se nelas, de maneira crítica. Quanto mais for levado a refletir sobre sua situacionalidade, sobre seu enraizamento espaçotemporal, mais “emergirá” dela conscientemente “carregado” de compromisso com sua realidade, da qual, porque é</p>

		<p>trabalho manual e trabalho intelectual. Pelo contrário, impõe-se a superação desta dicotomia para que, na nova educação, a escola primária, secundária, universitária, não se distinga essencialmente da fábrica ou da prática produtiva de um campo agrícola, nem a elas se justaponha. E mesmo quando, enquanto contexto teórico, se ache fora da fábrica ou do campo agrícola, isto não signifique que ela seja considerada como uma instância superior aqueles nem que aqueles não sejam em si escolas também. (FREIRE, 1978, p. 116-117)</p>	<p>sujeito, não deve ser simples espectador, mas deve intervir cada vez mais. (1978, p. 35)</p>
	<p>“Educação e Mudança” 1979</p>	<p>Na medida em que o compromisso não pode ser um ato passivo, mas práxis – ação e reflexão sobre a realidade –, inserção nela, ele implica indubitavelmente um conhecimento da realidade. Se o compromisso só é válido quando está carregado de humanismo, este, por sua vez, só é conseqüente quando está fundado cientificamente. (2001, p. 10)</p> <p>Existe uma reflexão do homem face à realidade. O homem tende a captar uma realidade, fazendo-a objeto de seus conhecimentos. (p. 16)</p> <p>Este conhecimento, sem dúvida, não pode reduzir-se ao nível de pura opinião (<i>doxa</i>) sobre a realidade. Faz-se necessário que a área da simples <i>doxa</i> alcance o <i>logos</i> (saber) e assim canalize para a percepção do</p>	<p>É preciso que seja capaz de, estando no mundo, saber-se nele. Saber que, se a forma pela qual está no mundo condiciona a sua consciência deste estar, é capaz, sem dúvida, de ter consciência desta consciência condicionada. Quer dizer, é capaz de intencionar sua consciência para a própria forma de estar sendo, que condiciona sua consciência de estar. (p. 7)</p> <p>Se a possibilidade de reflexão sobre si, sobre seu estar no mundo, associada indissolúvelmente à sua ação sobre o mundo, não existe no ser, seu estar no mundo se reduz a um não poder transpor os limites que lhe são impostos pelo próprio mundo, do que resulta que este ser não é capaz de compromisso. É um ser imerso no mundo, no seu estar, adaptado a ele e sem ter dele consciência.</p>

		<p><i>ontos</i> (essência da realidade). (p. 26)</p> <p>Posto diante do mundo, o homem estabelece uma relação sujeito – objeto da qual nasce o conhecimento, que ele expressa por uma linguagem. Esta relação é feita também pelo analfabeto, o homem comum. A diferença entre a relação que ele trava neste campo e a nossa é que sua captação do dado objetivo se faz pela via preponderantemente sensível. A nossa, por via preponderantemente reflexiva. Deste modo surge da primeira captação uma compreensão preponderantemente “mágica” da realidade. Da segunda, uma compreensão preponderantemente crítica. (p. 38)</p>	<p>Sua imersão na realidade, da qual não pode sair, nem “distanciar-se” para admirá-la e, assim, transformá-la, faz dele um ser “fora” do tempo ou “sob” o tempo ou, ainda, num tempo que não é seu. O tempo para tal ser “seria” um perpétuo presente, um eterno hoje. (p. 8-9)</p> <p>A consciência se reflete e vai para o mundo que conhece: é o processo de adaptação. A consciência é temporalizada. O homem é consciente e, na medida em que conhece, tende a se comprometer com a própria realidade. (p. 21)</p> <p>Além disso, o homem e somente o homem é capaz de transcender, de discernir, de separar órbitas existenciais diferentes, de distinguir “ser” do “não ser”; de travar relações incorpóreas. Na capacidade de discernir estará a raiz da consciência de sua temporalidade, obtida precisamente quando atravessando o tempo, de certa forma até então unidimensional, alcança o ontem, reconhece o hoje e descobre o amanhã. (p. 36)</p>
	<p>“Conscientização: teoria e prática da libertação” 1979</p>	<p>A utopia exige o conhecimento crítico. É um ato de conhecimento. Eu não posso denunciar a estrutura desumanizante se não a penetro para conhecê-la. Não posso anunciar se não conheço, mas entre o momento do anúncio e a realização do mesmo existe algo que deve ser destacado: é que o anúncio não é anúncio de um anteprojeto,</p>	<p>Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e</p>

		<p>porque é na práxis histórica que o anteprojetado se torna projeto. É atuando que posso transformar meu anteprojetado em projeto; na minha biblioteca tenho um anteprojetado que se faz projeto por meio da práxis e não por meio do blábláblá. p. 28</p>	<p>refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece. (1979, p. 26)</p> <p>A conscientização está evidentemente ligada à utopia, implica utopia. Quanto mais conscientizados estamos, mais capazes estamos para ser anunciadores e denunciadores, graças ao compromisso de s que assumimos. A conscientização é isso: tomar posse da realidade [...] O trabalho humanizante não poderá ser outro senão o trabalho da desmistificação. Por isso mesmo a conscientização é o olhar mais crítico possível da realidade, que a 'des-vela' para conhecê-la e para conhecer os mitos que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante. (p. 25-26)</p> <p>A conscientização não pode existir fora da "práxis", ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece. p.26</p>
--	--	---	---

	<p>“A importância do ato de ler” 1982</p>	<p>O processo de aprendizagem na alfabetização de adultos está envolvida na prática de ler, de interpretar o que lêem, de escrever, de contar, de aumentar os conhecimentos que já têm e de conhecer o que ainda não conhecem, para melhor interpretar o que acontece na nossa realidade (1988, p. 48).</p> <p>O contrário da manipulação, como do espontaneísmo, é a participação crítica e democrática dos educandos no ato de conhecimento de que são também sujeitos. É a participação crítica e criadora do povo no processo de reinvenção de sua sociedade [...] (1988, p. 23)</p> <p>Na verdade, para que a afirmação “quem sabe, ensina a quem não sabe” se recupere de seu caráter autoritário, é preciso que quem sabe saiba sobretudo que ninguém ache tudo e que ninguém tudo ignora. O educador, como quem sabe, precisa reconhecer, primeiro, nos educandos em processo de saber mais, os sujeitos, com ele, deste processo e não pacientes acomodados; segundo, reconhecer que o conhecimento não é um dado aí, algo imobilizado, concluído, terminado, a ser transferido por quem o adquiriu a quem ainda não o possui. (1989, p. 18)</p> <p>O contrário da manipulação, como do espontaneísmo, é a participação crítica e democrática dos educandos no ato de conhecimento de</p>	<p>Se antes a transformação social era entendida de forma simplista, fazendo-se com a mudança, primeiro das consciências, como se fosse a consciência, de fato, a transformadora do real, agora a transformação social é percebida como processo histórico em que subjetividade e objetividade se prendem dialeticamente. Já não há como absolutizar nem uma nem outra. (p. 19)</p>
--	---	--	---

		<p>que são também sujeitos. É a participação crítica e criadora do povo no processo de reinvenção de sua sociedade, no caso a sociedade são-tomense, recém-independente do jugo colonial, que há tanto tempo a submetia. (p. 23)</p> <p>Na verdade, porém, este saber tão desdenhado, “saber de experiência feito”, tem de ser o ponto de partida em qualquer trabalho de educação popular orientado no sentido da criação de um conhecimento mais rigoroso por parte das massas populares. (p. 34)</p>	
1984 à 1997	<p>“Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido” 1992</p>	<p>No fundo, isso tem a ver com a passagem do conhecimento ao nível do “saber de experiência feito”, do senso comum, para o conhecimento resultante de procedimentos mais rigorosos de aproximação aos objetos cognoscíveis. Fazer esta superação é direito que as classes populares têm. Daí que, em nome do respeito à cultura dos camponeses, por exemplo, não lhes possibilitar que vão mais além de suas crenças em torno de si-no-mundo e de si-com-o-mundo, revele uma ideologia profundamente elitista. É como se desvelar a razão de ser das coisas e ter delas um conhecimento cabal fosse ou devesse ser privilégio das elites. Às classes populares lhes bastaria o “penso que é” um torno do mundo. (FREIRE, 2003a, p. 84)</p> <p>É preciso, por isso, deixar</p>	<p>E, em torno disto, mais um ponto que gerava críticas, exatamente o papel que eu reconhecia e continuo reconhecendo à subjetividade no processo de transformação da realidade ou às relações entre subjetividade e objetividade indicotomizáveis, consciência e mundo. (p. 100)</p> <p>Nesse sentido, a visão dialética nos indica a necessidade de recusar, como falsa, por exemplo, a compreensão da consciência como puro <i>reflexo</i> da objetividade material, mas, ao mesmo tempo, a necessidade de rejeitar também o entendimento da consciência que lhe confere um poder determinante sobre a realidade concreta. (p. 101)</p> <p>Para a dialética, a importância da consciência esta em que, não sendo a fazedora da realidade, não é,</p>

		<p>claro que, no domínio das estruturas sócio-econômicas, o conhecimento mais crítico da realidade, que adquirimos através de seu desvelamento, não opera, por si só, a mudança da realidade. (p. 32)</p> <p>Subestimar a sabedoria que resulta necessariamente da experiência sociocultural é, ao mesmo tempo, um erro científico e a expressão inequívoca da presença de uma ideologia elitista. (p. 85)</p> <p>o respeito, então, ao saber popular implica necessariamente o respeito ao contexto cultural. A localidade dos educandos é o ponto de partida para o conhecimento que eles vão criando do mundo. “Seu” mundo, em última análise é a primeira e inevitável face do mundo mesmo. (p. 86)</p> <p>É que a relação de conhecimento não termina no objeto, ou seja, a relação não é exclusiva de um sujeito cognoscente com o objeto cognoscível. Se prolonga a outro sujeito, tornando-se, no fundo, uma relação sujeito-objeto-sujeito. Enquanto relação democrática, o diálogo é a possibilidade de que disponho de, abrindo-me ao pensar dos outros, não fenecer no isolamento. (p. 120)</p>	<p>por outro lado, como já disse, puro reflexo seu. É exatamente neste ponto que se coloca a importância fundamental da educação enquanto ato de conhecimento, não só de conteúdos, mas da razão de ser dos fatos econômicos, sociais, políticos, ideológicos, históricos, que explicam o maior ou menor grau de “interdição do corpo” consciente, a que estamos submetidos. (p. 102)</p>
	<p>“Política e Educação” 1993</p>	<p>Uma destas exigências tem que ver com a compreensão crítica dos educadores do que vem ocorrendo na cotidianidade do meio popular. Não é possível a</p>	<p>Consciência e mundo não podem ser entendidos separadamente, dicotomizadamente, mas em suas relações contraditórias. Nem a consciência é a</p>

		<p>educadoras e educadores pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares. Os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade. O que acontece, no meio popular, nas periferias das cidades, nos campos – trabalhadores urbanos e rurais reunindo-se para rezar ou para discutir seus direitos –, nada pode escapar à curiosidade arguta dos educadores envolvidos na prática da Educação Popular (2003f, p. 16)</p> <p>A historicidade do conhecimento, a sua natureza de processo em permanente devir. Significa reconhecer o conhecimento como uma produção social, que resulta da ação e reflexão, da <i>curiosidade</i> em constante movimento de procura. Curiosidade que terminou por se inscrever historicamente na natureza humana e cujos objetos se dão na História como na prática histórica se gestam e se aperfeiçoam os métodos de aproximação aos objetos de que resulta a maior ou menor exatidão dos <i>achados</i>. Métodos sem os quais a curiosidade, tornada epistemológica, não ganharia eficácia. Mas, ao lado das certezas históricas em torno das quais devo estar sempre aberto à espera da possibilidade de revê-las, eu tenho certezas ontológicas também. Certezas ontológicas, social e</p>	<p>fazedora arbitrária do mundo, da objetividade, nem dele puro reflexo. (p. 9)</p> <p>A superação da compreensão mecanicista da História, por outra que, percebendo de forma dialética as relações entre consciência e mundo, implica necessariamente uma nova maneira de entender a História. A História como possibilidade. Esta inteligência da História, que descarta um futuro predeterminado, não nega, porém, o papel dos fatores <i>condicionantes</i> a que estamos mulheres e homens submetidos. Ao recusar a História como jogo de destinos certos, como <i>dado dado</i>, ao opor-se ao futuro como algo inexorável, a História como possibilidade reconhece a importância da decisão como ato que implica ruptura, a importância da consciência e da subjetividade, da intervenção crítica dos seres humanos na reconstrução do mundo. Reconhece o papel da consciência construindo-se na práxis; da inteligência sendo inventada e reinventada no processo e não como algo imóvel em mim, separado quase, de meu corpo. Reconhece o meu corpo como corpo consciente que pode mover-se criticamente no mundo como pode “perder” o endereço histórico. Reconhece minha individualidade que nem se dilui, amorfa, no social nem tampouco cresce e vinga fora dele. Reconhece,</p>
--	--	--	---

	<p>historicamente fundadas. Por isso é que a preocupação com a natureza humana se acha tão presente em minhas reflexões. Com a natureza humana constituindo-se na História mesma e não antes ou fora dela. E historicamente que o ser humano veio virando o que vem sendo: não apenas um ser finito, inconcluso, inserido num permanente movimento de busca, mas um ser consciente de sua finitude. Um ser que, vocacionado para <i>ser mais</i> pode, historicamente, porém, perder seu endereço e, distorcendo sua vocação, desumanizar-se. A desumanização, por isso mesmo, não é <i>vocação</i>, mas <i>distorção</i> da <i>vocação</i> para o ser mais. Por isso, digo, num dos textos deste volume, que toda prática, pedagógica ou não, que trabalhe contra este núcleo da natureza humana é imoral. (p.8)</p>	<p>finalmente, o papel da educação e de seus limites. (p. 47)</p>
<p>“Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar” 1993</p>	<p>Como já salientei antes, uma preocupação que não podia deixar de me haver acompanhado durante todo o tempo em que me dediquei á escrita e à leitura simultânea desse texto foi a que me engaja, desde faz muito, na luta em favor de uma escola democrática. De uma escola que, continuando a ser um tempo-espaco de produção de conhecimento em que se ensina e em que se aprende, compreende, contudo, ensinar e aprender de forma diferente. Em que ensinar já não pode ser este esforço de</p>	<p>Será a consciência crítica de nossa responsabilidade social e política, enquanto sociedade civil, não para substituir as tarefas do Estado, deixando-o dormir em paz, mas aprendendo a mobilizar-nos e a organizar-nos para melhor fiscalizar o cumprimento ou o não cumprimento, por parte do Estado, dos seus deveres constitucionais, que nos levará a bom termo no enfrentamento deste problema. (p. 14) Recusando qualquer interpretação <i>mecanicista</i> da <i>História</i>, recuso igualmente</p>

		<p>transmissão do chamado saber acumulado, que faz uma geração á outra, e aprender não é a pura recepção do objeto ou do conteúdo transferido. Pelo contrário, girando em torno da compreensão do mundo, dos objetos, da criação, ela boniteza, da exatidão científica, do senso comum, ensinar e aprender giram também em torno da produção daquela compreensão, tão social quanto a produção da linguagem, que é também conhecimento. (p. 5)</p> <p>Quanto mais a esquerda se deixe <i>ninar</i> por essa cantiga tanto menos pedagogicamente atua e menos contribui para a formação de uma cidadania crítica. Daí a insistência com que me repito – o erro dos progressistas não está em fazer campanhas de conteúdo ideológico. Estas deveriam ser cada vez mais bem feitas deixando claro às classes populares que as diferenças de classe – de que elas têm um conhecimento no mínimo sensível, que lhes chega pela pele, pelo corpo, pela alma – não podem ser negadas e que as diferenças têm que ver com os projetos políticos, com as metas de governo, com a composição deste. (p. 17)</p> <p>É preciso, finalmente, que os educandos, experimentando-se cada vez mais criticamente na tarefa de ler e de escrever percebam as tramas sociais em que se constitui e se</p>	<p>a <i>idealista</i>. A primeira reduz a consciência à pura cópia das estruturas materiais da sociedade; a segunda submete tudo ao todo-poderosismo da consciência. Minha posição é outra. Entendo que estas relações entre consciência e mundo são dialéticas. (p. 26)</p> <p>É que, ao pôr em prática um tipo de educação que provoca criticamente a consciência do educando necessariamente trabalhamos contra alguns mitos que nos deformam. Ao contestar esses mitos enfrentamos também o poder dominante pois que eles são expressões desse poder, de sua ideologia. (p. 39)</p> <p>Entre nós a <i>prática</i> no mundo, na medida em que começamos não só a saber que <i>vivíamos</i> mas o <i>saber</i> que <i>sabíamos</i> e que, portanto, podíamos saber mais, iniciou o processo de gerar o <i>saber da</i> própria prática, É nesse sentido, de um lado, que o <i>mundo</i> foi deixando de ser para nós, puro <i>suporte</i> sobre que estávamos, de outro, se tornou ou veio se tornando o <i>mundo</i> com o qual estamos em relação e de que finalmente o puro <i>mexer</i> nele se converteu em <i>prática</i> nele. É, assim que a prática veio se tornando uma ação sobre o mundo, desenvolvida por sujeitos a pouco e pouco ganhando consciência do próprio <i>fazer</i> sobre o <i>mundo</i>. (p. 68)</p>
--	--	---	--

		<p>reconstitui a linguagem, a comunicação e a produção do conhecimento. (p. 31)</p> <p>E a produção da compreensão atual implica a reprodução da compreensão anterior que pode levar a classe, através do conhecimento do conhecimento anterior de si mesma, a um novo conhecimento. (p. 46)</p> <p>O professor deve ensinar. É, preciso fazê-la. Só que <i>ensinar</i> não é <i>transmitir</i> conhecimento. Para que o ato de ensinar se constitua como tal, é preciso que o ato de <i>aprender</i> seja precedido do, ou concomitante ao, ato de <i>apreender</i> o conteúdo ou o objeto cognoscível, com que o <i>educando se torna produtor também do conhecimento</i> que lhe foi ensinado. (p. 79)</p>	
	<p>“Cartas à Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis” 1994</p>	<p>Não posso, como educador progressista, em nome do dever de evitar maiores sofrimentos às classes populares, limitar o universo de sua curiosidade epistemológica e conhecimentos de objetos objetos devidamente despolitizados. Em outras palavras, não posso despolitizar as compreensão do e a intervenção no mundo ou porque devo ser caridoso com as classes populares, evitando que, sabendo as verdades, sofram mais por não terem condições imediatas de lutar ou porque me deixei levar pelos “encantos” da ideologia neoliberal em alta. (2002, p. 118)</p>	<p>Ontem a conscientização era vista como um instrumento diabólico e eu era o próprio capeta ameaçando de perdição a alma sóbria de tantos incautos.</p> <p>Hoje, a conscientização, o sonho, a utopia, nada disso é válido aos imobilistas. Só é válido, dizem eles, o que é prático, e só a eficácia científica e técnica são práticas. (p. 179)</p>
	<p>“A sombra</p>	<p>Consciente de que posso</p>	<p>A <i>consciência de</i>, a</p>

	<p>desta mangueira” 1995</p>	<p>conhecer social e historicamente, sei também que o que sei não poderia escapar à continuidade histórica. O saber tem historicidade. Nunca é, está sempre sendo. Mas isto não diminui nem nada, de um lado, a certeza fundamental de que posso saber; de outro, a possibilidade de saber com maior rigorosidade metodológica, o que aumenta o nível de exatidão do achado. (2010, p. 18)</p> <p>A história é tão vir-a-ser quanto nós, seres limitados e condicionados, e quanto o conhecimento que produzimos. Nada por nós engendrado, vivido, pensado e explicitado se dá fora do tempo, da História. Ter certeza, estar em dúvida, são formas históricas de estar sendo. (p. 19)</p> <p>Por questão de método, jamais oriento diretamente minha atenção ao objeto que me desafia no processo de conhecimento. Pelo contrário, tomando distância epistemológica do objeto, faço minha aproximação cercado-o. “Tomar distância epistemológica” significa tomar o objeto em nossas mãos para conhecê-lo; no cerco epistemológico, para melhor me apropriar da substantividade do objeto, procuro decifrar algumas de suas razões de ser. No “cerco epistemológico” não pretendo isolar o objeto para apreendê-lo, em si; nessa operação procuro compreender o objeto no interior de suas relações</p>	<p><i>intencionalidade</i> da consciência, não se esgota na racionalidade. A consciência do mundo que implica a consciência de mim no mundo, com ele e com os outros, que implica também a nossa capacidade de perceber o mundo, de compreendê-lo, não se reduz a uma experiência racionalista. É como uma totalidade – razão, sentimentos, emoções, desejos –, que meu corpo consciente do mundo e de mim capta o mundo e que se intenciona. (p. 75-76)</p> <p>O exercício constante do meu <i>corpo consciente</i> despregando-se <i>até a</i> ou <i>de</i> minha consciência intencionando-se ao mundo guarda em si, ou em si contém, uma qualidade de vida que, na existência humana, torna-se mais intensa e mais rica. Refiro-me à necessidade da experiência <i>relacional</i> no nível da <i>existência</i> e dos <i>contatos</i>, no nível da <i>vida</i>. (p. 76)</p>
--	----------------------------------	--	---

		com os outros. (p. 74)	
	“Pedagogia da Autonomia” 1996	<p>O que quero dizer é o seguinte: quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando de “curiosidade epistemológica”, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto. (p. 13)</p> <p>Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção de conhecimento ainda não existente. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha na produção do conhecimento ainda não existente. (p. 14)</p> <p>A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar. (p. 33)</p>	<p>Na verdade, enquanto aprofundamento da “prise de conscience” do mundo, dos fatos, dos acontecimentos, a conscientização é exigência humana, é um dos cominhos para a posta em prática da curiosidade epistemológica. Em lugar de estranha, a conscientização é natural ao ser que, inacabado, se sabe inacabado. A inconclusão, repito, faz parte da natureza do fenômeno vital. Inconclusos somos nós, mulheres e homens, mas inconclusos são também as jabuticabeiras que enchem, na safra, o meu quintal de pássaros cantadores; inconclusos são estas pássaros como inconcluso é Eico, meu pastor alemão, que me “saúda” contente no começo das manhãs. (p. 23)</p>