

A educação brasileira e as contribuições de Paulo Freire Brazilian education and Paulo Freire's contributions

Geraldo Mateus de Sá¹
Aldimar Jacinto Duarte²

Resumo: O presente artigo aborda Paulo Freire (1921-1997) a partir de seu contexto histórico, social e político. Para tanto, considera-se alguns aspectos históricos da Educação brasileira, especialmente na região Nordeste, onde, pela primeira vez, o educador colocou em prática o seu método de alfabetização de adultos, a fim de combater a fome, a miséria e o analfabetismo de milhões de oprimidos de seu tempo. A luta de Freire contra a opressão consolidou sua concepção político-pedagógica expressa, principalmente, em *Pedagogia do oprimido* (1968), a sua obra mais importante e mundialmente reconhecida. Seu pensamento continua necessário para se pensar a educação, a sociedade e o conhecimento como processos inacabados de homens e mulheres que vivenciam sua existencialidade na concretude do mundo, cuja noção de inacabamento rege suas próprias circunstâncias.

Palavras-chave: Paulo Freire; Educação; Pedagogia.

Abstract: This article approaches Paulo Freire (1921-1997) from his historical, social, and political context. For this purpose, some historical aspects of Brazilian education have been considered, especially in the Northeast of the country. The region where the educator first put into practice his method of adult literacy to fight against hunger, misery, and illiteracy in the millions of oppressed people of his time. Freire's fight against oppression consolidated his

¹ Graduação em Filosofia pela UNIFAI – Centro Universitário Assunção/SP, mestrado em Educação pela UFSJ – Universidade federal de São João del Rei, professor do Departamento de Filosofia e Ciências Sociais (DFCS) da UEPA – Universidade do Estado do Pará, *Campus VII*. Doutorando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Membro do Núcleo de Estudos Corpo, Cultura, Linguagem e Expressão (NECCEL) da UFSJ e do Grupo de Estudos e Pesquisa Social (GEPES) da Universidade do Estado do Pará. Pesquisas em Filosofia da Educação e Paulo Freire. E-mail: geraldomateusdesa@hotmail.com

² Graduação em História pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás, mestrado em Educação Brasileira pela Universidade Federal de Goiás e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Atualmente é professor adjunto da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Professor do Programa de Pós Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado – da PUC Goiás e, pesquisador nas áreas de juventude, história e memória em: EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais. E-mail: aldimarjd@hotmail.com

Recebido em 20/10/2021

Aprovado em 30/11/2021

Sistema de Avaliação: *Double Blind Review*



political-pedagogical conception, expressed mainly in *Pedagogy of the Oppressed* (1968), his most important and world-renowned work. His thought continues to be necessary to rethink education, society, and knowledge as unfinished processes of men and women. They live their existence in the concreteness of the world, whose notion of the unfinished governs their circumstances.

Keywords: Paulo Freire; Education; Pedagogy.

1. Introdução

81

O presente artigo discute alguns pontos fundamentais do contexto histórico de Paulo Freire (1921-1997), buscando compreender sua ligação com as diferentes necessidades dos oprimidos de seu tempo. Seu posicionamento radical frente à educação tradicional propôs uma ação pedagógica problematizadora, por vez originada a partir da relação concreta de homens e mulheres com o mundo. Sua concepção político-pedagógica chamou a atenção para a vivência humana histórica e dialeticamente constituída no mundo. Pautou seu pensamento na predileção pela liberdade e pela ética, acolhendo em sua construção filosófica a admissão do inacabamento de homens e mulheres em seu processo de libertação. Nessa compreensão, a concepção pedagógica freiriana se liga à conscientização política enquanto processo de libertação do oprimido e do opressor, constituindo-se expressiva forma de resistência à opressão manifestada histórica e socialmente na realidade brasileira.

O referido educador teve diversas influências na constituição do seu pensamento e na sua práxis pedagógica. *Grosso modo*, pode-se dizer que, além do existencialismo, também recebeu influências da fenomenologia, do personalismo, do marxismo e da ideologia de alguns pensadores do IBF³ e do ISEB⁴. Foi autor de uma expressiva produção intelectual no âmbito da educação brasileira, latino-americana e mundial. Seu entendimento fluiu no sentido da libertação do oprimido e da revolução do pensamento político-pedagógico brasileiro. Lutou radicalmente contra a educação eivada de uma mentalidade colonizadora e dominante. Criticou a dominação e a exploração nas suas mais diferenciadas vertentes opressivas e negadoras do *ser mais* de homens e mulheres envolvidos no esperar de um mundo melhor.

³ Instituto Brasileiro de Filosofia – IBF, criado pela reitoria da USP em 1949. Teve como principais integrantes Miguel Reale (1910-2006), Roland Corbisier (1914-2002) e Hélio Jaguaribe (1923-2018).

⁴ Instituto Superior de Estudos Brasileiros – ISEB, criado em 1955 pelo presidente Café Filho, no Rio de Janeiro. O ISEB era vinculado ao MEC. Tinha autonomia administrativa, de pesquisa, ideológica e de cátedra. Era responsável pelo estudo, ensino e propagação das ciências sociais no Brasil, atuou como centro difusor da ideologia desenvolvimentista, especialmente durante o governo de Juscelino Kubitschek (31/01/1956 – 31/01/1961).

Abordou questões cruciais do pensamento pedagógico progressista, e de maneira atenta às configurações políticas, sociais e históricas da sua época, consolidou uma pedagogia inconformada em relação aos paradigmas da tradição eurocêntrica que, tradicionalmente, respaldou a razão de tendência opressora nos países considerados subdesenvolvidos. A radicalidade de seu pensamento, desde cedo, se vinculou às necessidades dos oprimidos, ou como ele mesmo dizia, dos esfarrapados do mundo. Pensou a própria realidade a fim de fazer frente à opressão e à injustiça social arraigadas profundamente em seu tempo.

Adverso a qualquer forma de opressão, definiu-se como um pensador que se dispôs a educar o homem na condição de oprimido e opressor. Considerou modos distintos de compreensão do mundo sem, contudo, relegar as diferenças geográficas, sociais e econômicas que arquitetaram o mosaico da desigualdade social brasileira. Sua pedagogia priorizou o homem concreto em sua inteireza, reafirmando que suas convicções relativas à educação se efetivaram de forma revolucionária, inovadora e problematizadora.

Como autor da *Pedagogia do oprimido* (1968), engenhou seu pensamento adjacente à realidade dos oprimidos e explorados. Assentiu o homem como sujeito social, cultural e pedagógico incutido no processo da aprendizagem e da formação de si mesmo. Essa compreensão, por conseguinte, levou-o a assimilar a ideia do inacabamento dos processos educativos e de conscientização. Através do seu agir político e pedagogicamente reformador – progressista – promoveu a conquista da liberdade tanto de educadores quanto de educandos, a fim de desarraigar quaisquer formas de opressão econômica, política e pedagógica – quicá existencial.

Suas ideias contribuíram para emergir a pedagogia humanizadora, democrática e catártica em relação aos arcaísmos da educação tradicional, o que pode ser constatado, especialmente, na *Pedagogia do oprimido* (1968), mas também em muitos outros de seus textos. Pactuou com o ideal da liberdade existencialmente ambientada na realidade brasileira. Investiu esperança, amor e predileção por aqueles que, ao longo da história, tiveram seus direitos minorados por alguma forma de opressão ultrajante e desumana.

Na esteira do contexto histórico e dos fundamentos da História Intelectual, o presente artigo aborda, embora de forma breve, alguns pontos importantes da realidade nacional e as consequências de quaisquer formas de autoritarismo, como aquelas decorrentes do golpe de 1964. Assim, busca-se percorrer, juntamente com as prerrogativas problematizadores do educador, alguns pontos relativos à sua história e ao seu reconhecido método de alfabetização.

O artigo pretende ainda contribuir na provocação teórica de aspectos pouco abordados acerca da obra de Paulo Freire nos últimos tempos, postulando-se assim, avançar em relação à linearidade de alguns autores que, ao descreverem acerca da construção do método de Paulo Freire, não evidenciam as contradições e limitações que o autor encontrou em seu tempo histórico, em sua realidade concreta e objetiva. Vale realçar que, a despeito de tais dificuldades, Freire escreveu suas histórias, narrativas e cartas sem se desesperar do seu próprio tempo.

2. Considerações sobre a vida de Paulo Freire

Paulo Reglus Neves Freire, filho de Joaquim Temístocles Freire (1879-1934) e de Edeltrudes Neves Freire (1892-1977), nasceu em Recife, capital de Pernambuco, em 19 de setembro de 1921. Passou sua infância na pobre e miserável realidade do Nordeste brasileiro devastada pela fome e pelo analfabetismo, onde vivenciou sua própria experiência de oprimido.

Em 1943, ingressou na Universidade do Recife, onde se formou advogado em 1946. No ano seguinte, casou-se com Elza Maia Costa de Oliveira (1916-1986), com quem permaneceu junto por 42 anos, até sua morte em 1986. Preferiu ser professor e abandonou a recém carreira de bacharel em Direito. A partir do contato com a educação de trabalhadores rurais, dedicou-se à causa da alfabetização de adultos.

No decorrer de 1947 a 1957, foi diretor de Educação e Cultura no SESI, em Pernambuco. No término da década de 1950, doutorou-se em Filosofia e História da Educação. Defendeu a tese *Educação e atualidade brasileira* (1959), obra publicada postumamente por uma editora comercial em 2001. Posteriormente, reelaborou essa tese e a publicou com o título *Educação como prática da liberdade* (1967), considerado, de fato, seu primeiro livro (ROSAS, 2003).

Em maio de 1960, participou da criação do MCP – Movimento de Cultura Popular na Prefeitura do Recife. Em 1961, o MPC iniciou o projeto de educação radiofônica, transmitindo programas de alfabetização e de educação de base com o afim de combater o analfabetismo. Ainda nesse mesmo ano, assumiu a direção do Departamento de Extensões Culturais da Universidade do Recife, atual UFPB – Universidade Federal de Pernambuco.

Naquele momento, a promoção da educação popular contava com o suporte de Miguel Arraes⁵. Portanto, foi o ímpeto das iniciativas de alfabetização de adultos que projetou o Sistema de Alfabetização protagonizado por Freire. Exemplo disso foi a experiência de Angicos, a qual “foi prestigiada pelo presidente João Goulart [1919-1976], que compareceu ao seu encerramento” (PAIVA, 2000, p. 31) e decidiu aplicá-la, em nível nacional, através do PNA – Plano Nacional de Alfabetização.

Graças aos resultados obtidos em Pernambuco, que conferiram visibilidade ao educador e seu trabalho, foi possível expandir a utilização de seu método de alfabetização, como um projeto piloto, a exemplo de Angicos. Essa proposta foi descrita por Freire, pela primeira vez, em “*Conscientização e alfabetização: uma visão do processo*” (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 236) – artigo publicado pelo Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife, em 1963.

Freitas & Biccass (2009, p. 231) admitem que

a reflexão e a prática educativa construídas por Paulo Freire foram sempre pautadas nos movimentos de jovens e adultos, de trabalhadores e dos camponeses que eclodiram nas décadas de 1960 a 1970, repercutindo também os movimentos culturais e de libertação dos povos da África e da América Latina.

Esse foi um dos períodos históricos de maior expressividade e inovação no campo educacional, especialmente no tocante ao problema da alfabetização, visto que a defasagem dos índices de escolarização, mesmo que básica, contribuía significativamente para a precariedade social e política do Brasil na época. Na visão de muitos intelectuais desse período, essa realidade obstaculizava o progresso e o desenvolvimento nacional. A educação e a escola brasileiras foram intensamente criticadas por Freire já no final da década de 1950. Para ele, ambas se mostravam descontextualizadas da realidade, pois não atendiam as reais demandas da sociedade que se modernizava nem ao desenvolvimento industrial emergente.

A crítica proferida à educação tradicional se estruturava com base na recusa a uma tradição bancária, verbalista, ornamental e notadamente literária, que se prestava à memorização e a uma finalidade basicamente acadêmica, que pouco ou nada contribuía para a formação que a sociedade brasileira tanto carecia. Adversa a esse formato de educação, a sua proposição consistia numa pedagogia vinculada à vida, não se limitando unicamente à escolarização formal, mas que servisse também à comunidade, e que se pudesse educar a partir

⁵ Miguel Arraes (1916-2005) exerceu os cargos de prefeito de Recife, deputado estadual, deputado federal e por três vezes governou Pernambuco.

da própria realidade vivenciada pelos educandos. Dessa forma, educadores e educandos poderiam perceber os condicionamentos históricos vigentes em sua própria realidade.

Por designação de Paulo de Tarso Santos – ministro da Educação de Goulart – criou-se a Comissão de Cultura Popular para implementar “novos sistemas educacionais de caráter eminentemente popular” (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 240). Freire foi designado, em 1963, presidente dessa Comissão, que objetivava levantar informações sobre a situação do analfabetismo no Brasil. Coordenou, em 1964, o Programa Nacional de Alfabetização⁶ do Governo Federal, cuja atribuição consistia em tutelar os movimentos da educação de base e da alfabetização de adultos e adolescentes que se multiplicavam a partir de 1961. Nessa época, registrava-se certa afinidade do MEC com as entidades estudantis, os sindicatos e os setores progressistas da Igreja Católica que trabalhavam com a educação popular no final do governo Goulart.

Assim, o governo federal presumia alfabetizar “de 5 a 6 milhões de brasileiros em 1964 através da formação de 20.000 ‘círculos de cultura’” [aspas originais] (SCOCUGLIA, 1999, p. 9). O círculo de cultura integrava a concepção pedagógica de Freire, que de forma inovadora substituíra as habituais salas de aula. Nesse sistema, o ápice da experiência pedagógica sucedia durante a realização dos debates, quando ocorria o processo de alfabetização e de conscientização, o que é um princípio indeclinável da educação problematizadora de Freire.

Apesar disso, esse processo foi descontinuado pelo golpe de 1964, à medida em que muitos desses movimentos foram proibidos, dissipados e seus participantes presos ou exilados. Isso ocorreu com Freire, que teve que responder a vários inquéritos policiais instaurados pela repressão da ditadura, o que fez com que ficasse preso durante 70 dias sob a acusação de traição. Em seguida, exilou-se na Bolívia (1964) e, depois, no Chile. Neste último país, integrou-se ao Instituto de Pesquisa e Treinamento em Reforma Agrária (1964-1969).

Pedagogia do oprimido – escrita no Chile – foi a obra que impulsionou seu reconhecimento na América Latina e no mundo. No Brasil, sua publicação ocorreu tão somente em 1974. Seu método⁷ foi, contudo, propalado em vários países. Em 1969, Freire passou seis meses

⁶ No mês de “janeiro de 1964, por meio do Decreto n. 53.465, foi instituído o Programa Nacional de Alfabetização, que no seu artigo 4º indicava a convocação e utilização dos serviços de “agremiações estudantis e profissionais, associações esportivas, sociedades de bairros, municipalidades, entidades religiosas, organizações governamentais, civis e militares, associações patronais, empresas privadas, órgãos de difusão, o magistério e todos os setores mobilizáveis” (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 241).

⁷ O reconhecido “método de Paulo Freire é, antes de tudo, o anticânone. Ele é concebido como experimento, é inspirado por matizes filosóficas e concepções de mundo diversas. Seu próprio criador o submete a redefinições, segundo cada experimento, cada crítica, cada contexto. Paulo Freire parte do dirigismo ilustrado, que a autora

trabalhando na Universidade de Harvard, na qual professorou sobre seu próprio pensamento. Após sua estada nos EUA, mudou-se para a Suíça (Genebra), onde foi Consultor Especial do Departamento de Educação do Conselho Mundial de Igrejas. Lá residiu por quase toda a década de 1970, até o fim de seu exílio. Nesse período, assistido por outros expatriados, criou “o Instituto de Ação Cultural (IDAC) e através dele colaborou durante anos com governos de países africanos recém libertos da colonização, como a Guiné-Bissau” (SCOCUGLIA, 1999, p. 10). A partir daí, assistiu iniciativas de educação popular nas mais diferentes regiões do mundo.

No Brasil, quando já se ensaiava a abertura tardia e gradativa da repressão militar, no final da década de 1970, ainda exilado, participou da criação do Partido dos Trabalhadores (PT), do qual jamais se desvinculou. Com o advento da Anistia, em 1979, veio ao Brasil, mas só retornou definitivamente em 1980. A partir daí, atuou como professor na UNICAMP e na PUC-SP. Em 1988, casou-se com Ana Maria Araújo, filha de Aluísio Pessoa de Araújo (1897-1979), que lhe concedeu a oportunidade de estudar no Colégio Oswaldo Cruz, onde posteriormente iniciou sua carreira no magistério. Entre 1989 a 1991, durante a administração de Luiza Erundina, ocupou o cargo de Secretário de Educação da Prefeitura Municipal de São Paulo, cidade onde morreu no dia 2 de maio de 1997.

O contexto que deu a tonalidade progressista e revolucionária ao seu pensamento se fomentou num período em que a miséria e o analfabetismo figuravam entre os mais graves problemas nacionais. Foi nessa realidade que Freire instigou, direta e indiretamente, a concepção da nova abordagem política, teórica, metodológica e epistêmica da educação brasileira. Nesse sentido, focou sua ação em prol da cultura e da educação popular a fim da conscientização dos oprimidos. Isso, provavelmente, induziu sua ação educativa a partir do conhecimento popular e para o povo, fazendo-o acreditar que ocasionaria uma leitura crítica⁸ da realidade por parte do próprio oprimido. Dessa perspectiva, suas ideias foram concebidas em alinhamento com a construção teórico-prática da sua pedagogia da libertação – primordial na concepção de uma sociedade mais justa, igualitária e solidária.

Foi num panorama de pobreza e de fome – miséria e sofrimento explícitos – que “em 1958, apareceu o grupo de Pernambuco que repercutiu enormemente por meio do relatório

aponta como uma das heranças do isebianismo, para, pouco a pouco, abrir-se para as condições efetivas do homem a quem pretende levar a libertação” (SENTO-SÉ in PAIVA, 2000, p. 16).

⁸ “A criticidade, para Freire, é a capacidade do educando e do educador de refletirem criticamente a realidade na qual estão inseridos, possibilitando a constatação, o conhecimento e a intervenção para transformá-la. Essa capacidade exige um *rigor metodológico*, que combine o ‘saber da pura experiência’ com o ‘conhecimento organizado’, e mais sistematizado” [aspas originais] (MOREIRA in STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2017, p. 97).

produzido por Paulo Freire, que tomou a iniciativa de enfatizar que o problema do Nordeste não era o analfabetismo e sim a miséria” (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 226) que, por seu turno, era uma das causas do analfabetismo. Por isso, ao se considerar a realidade brasileira desse período, não é razoável que miséria e analfabetismo estivessem desvinculados um do outro.

A título de esclarecimento, “nas eleições presidenciais de 1960, na qual Jânio e Goulart se elegeram, votaram 11,7 milhões” (SCOCUGLIA, 1999, p. 9) de brasileiros. Entretanto, se concretizado o Plano Nacional de Alfabetização (PNA), provavelmente, o eleitorado com vistas às próximas eleições gerais, em 1965, seria duplicado. Essa conjuntura demonstra, de forma cabal, a trágica e perversa situação política e educacional brasileira naquela época. Em tal cenário, as forças conservadoras e antipopulares, tanto dos segmentos civis quanto militares, viram ameaçados os seus privilégios, fazendo com que respondessem de forma incisiva e truculenta, ou seja, na forma do famigerado golpe de 1964.

Com o golpe, as entidades que aplicavam o método de Freire foram debeladas e consideradas subversivas pelo regime militar. O processo de alfabetização se limitou, precariamente, ao exercício mecânico de aprender a desenhar o nome. A educação problematizadora foi sistematicamente rescindida. Na metade da década de 1960, “o governo militar direcionou as atividades de alfabetização de adultos para a Cruzada ABC, de caráter evangélico, que já havia se instalado no país a partir de práticas oriundas” (STEPHANOU; BASTOS, 2011, p. 270) da sua aplicação nos Estados Unidos. No entanto, de modo contrário, ao “identificar e debater os problemas emergentes, examinando-os de forma crítica, os educandos, em grupo, se habilitariam a ser sujeitos na construção crítica da vida coletiva” (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 231), compreensão então condizente com a proposta freireana de uma educação problematizadora e libertadora.

3. Influências e confluências no pensamento de Paulo Freire

A obra de Freire foi consequência das circunstâncias históricas e sociais de seu tempo. É intensa e diversificada em amplo sentido. Ele escreveu inúmeros livros, tanto de autoria única quanto em parceria com outros autores – nacionais e estrangeiros.

Em *Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista*, Vanilda Paiva (2000, p. 17), demonstrou que a sua pedagogia “deve ser entendida a partir do movimento de ideias que caracterizou os anos 50, notadamente a ideologia do nacionalismo-desenvolvimentista”

arraigada no pensamento isebiano. Nessa acepção, seu método, bem como as ideias que embasaram pedagógica e didaticamente sua obra, constituíram um intrincado movimento de ideias engendradas no IBF e no ISEB.

O contexto histórico, político e social no qual se iniciou como educador foi propício a muitas influências. Foi, pois, um momento em que o Brasil passava por uma efervescência de ideias. Isto posto, para Paiva (2000, p. 20), deve-se considerar que a

pedagogia de Paulo Freire, no Brasil, parece ter dominado a cena do período de nostalgia em relação ao início dos anos 60, provocando até mesmo o esquecimento de que ela foi apenas uma das pedagogias populares surgidas no fertilíssimo período que vai de 1958 a 1964; uma vez retomada a mobilização da sociedade civil, retomou-se igualmente a busca de instrumentos pedagógicos adequados a ela.

Além das influências isebianas, claramente destacada em *Educação como prática da liberdade*, o seu pensamento foi impactado “pelas propostas de Anísio Teixeira e dos chamados renovadores de uma forma geral” (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 227), isso se evidencia pelo fato de ter integrado um grupo da Igreja Católica que aproximava seu pensamento pedagógico de algumas ideias possíveis de identificação com o escolanovismo. Da mesma maneira, pode-se assegurar que suas convicções pedagógicas se ligaram “originalmente ao pensamento católico tradicional e seus ‘restos’ são amalgamados numa síntese na qual o escolanovismo podia funcionar como uma contrapartida pedagógica do nacionalismo-desenvolvimentista” [aspas originais] (PAIVA, 2000, p. 35) em voga na ocasião.

Isso mostra o complexo caminho que traspassou sua atividade especulativa e afluiu na militância política. Tal evento ocorreu de modo que as formulações teóricas oriundas das instituições de feitos e objetivos dessemelhantes, imbuídas de elementos originários de tradições teóricas heterogêneas, incorporassem os resíduos de momentos precedentes. Por fim, cabe dizer que, paradoxalmente, o pensamento freiriano se despontou à sombra de um pensamento que pretendia ser liberal, mas que, por sua vez, “não estava isento de autoritarismo, recebeu estímulo do maritainismo, mas foi influído pelo processo de contestação das ideias de Maritain e pela penetração do personalismo radical de Mounier” (PAIVA, 2000, p. 35), dentre algumas de suas influências externas.

Também é oportuno considerar as influências recebidas do catolicismo e, “a partir de então, retornar às articulações entre o método pedagógico, tal como concebido e redefinido no período entre 1959 e 1965, e o nacionalismo-desenvolvimentista” (SENTO-SÉ in PAIVA, 2000, p. 9) originado na década de 1950 e que se ligava aos isebianos históricos. Isto posto,

considera-se que o fim do decênio de 1950 e os anos iniciais de 1960 pareceram significativos às experiências populares de educação em todo país. Nessa lógica – sem fazer nenhum julgamento de mérito – pode-se dizer que alguma coisa *sui generis* sucedeu na história social da educação brasileira.

Entre 1956 e 1961 – período correspondente ao governo de Juscelino Kubitschek – ocorreram altos investimentos na área de infraestrutura. Isso conferiu forte estímulo à política de industrialização brasileira. No entanto, JK liberou desregradamente a entrada de capitais estrangeiros, e essa decisão favoreceu a atuação das empresas multinacionais em áreas prioritárias do desenvolvimento industrial brasileiro. Dentre os favorecidos por tal política econômica tinha-se a indústria automobilística, o transporte aéreo e ferroviário, a geração de energia elétrica e a produção de aço.

Dada essa abertura para o capital externo, a “expressão *nacional-desenvolvimentista* surge nesse contexto indicando a combinação entre *Estado, empresa privada nacional* e o *capital estrangeiro*, unidas para a promoção do desenvolvimento econômico” [itálicos originais] (FAUSTO, 1997, *apud* FREITAS; BICCAS, 2009, p. 226) e da industrialização nacional. Ao se considerar tais medidas despropositadas, parece pertinente argumentar que, em tais circunstâncias, o êxodo rural foi extensivamente acelerado, resultando em crescente inflação populacional nas já problemáticas cidades brasileiras.

Nessa continuação, pode-se considerar que o

nacional desenvolvimentismo, encontrou no Brasil a expressão mais desdobrada e sofisticada de toda a periferia do sistema capitalista, nada mais foi senão a tradução política e intelectual-filosófica do keynesianismo no plano econômico e das ideias sociais que serviram de base aos Estados de bem-estar europeus (PAIVA, 2000, p. 26).

Enfatiza-se aqui a ligação com o nacionalismo-desenvolvimentista pelo fato de ter-se configurado a concepção teórica que mais influenciou o pensamento de Freire nos anos de 1950 e 1960. Mesmo reconhecendo as suas raízes anteriores ao isebianismo, de outro lado, não se pode desconsiderar a marcante influência do personalismo em seu entendimento filosófico-pedagógico, levando-o a atitudes menos diretivas e que revisasse suas posições de viés autoritário (PAIVA, 2000). À vista disso, sua pedagogia e a execução do seu método, por volta dos anos 1960, precisam ser compreendidos “como parte de um processo que inclui a tentativa de rompimento das amarras do populismo tradicional por parte das classes populares e da busca de mantê-las sob controle, por parte das lideranças populistas” (p. 36).

É importante acentuar que, a despeito de ter sido católico, o educador pernambucano se revelou “escolanovista e seu trabalho põe fim – mediante uma fusão profunda – à disputa entre católicos e liberais, nela referindo-se o caminho percorrido pelo pensamento católico ligado à Ação Católica Brasileira nos anos 50” (p. 34). Sua pedagogia, dentre outras influências, foi marcada pelo entroncamento do pensamento católico com as ideias do nacionalismo-desenvolvimentista. Suas convicções iniciais foram manifestamente diretivas, mas passou por um processo de conversão não diretiva ao se inteirar de uma abertura mais extensiva das forças católicas atuantes na América latina e demais partes do mundo.

O progressismo e as influências que incorporou carregam sinais claros do catolicismo esquerdista francês, cuja evolução ocorreu nos moldes do Concílio Vaticano II. Na verdade, Freire foi um produto, embora tardio, dessas influências católicas progressistas dos anos de 1960. No entanto, a “sua condição de tradutor pedagógico do Concílio que lhe deu notoriedade e vida longa” (PAIVA, 2000, p. 26), fez repercutir amplamente as bases de seu pensamento progressista/revolucionário. Entretanto, há que se destacar, que são, também, de grande relevância os seus trabalhos entre a década de 1950 e meados de 1960, quando escreveu *Educação e atualidade brasileira* e *Educação como prática da liberdade*.

Foi em *Educação como prática da liberdade* que se acercou de autores e conceitos marxistas, importantes para o curso evolutivo de suas ideias, tal como repercutidas posteriormente em *Pedagogia do oprimido*. Nesse processo, entendeu a conscientização como fator intrínseco à alfabetização, à medida que legou “espaço à formulação de uma educação que, como ‘ação cultural’, fosse capaz de contribuir para amenizar a difícil criação da ‘consciência de classe’ dos subalternos sociais” [aspas originais] (SCOCUGLIA, 1999, p. 10) que, de modo consequente, são historicamente oprimidos.

O projeto de Freire foi aplicado em Angicos, no Rio Grande do Norte, a partir de financiamento da USAID - *United States Agency for International Development*, oferecido ao Brasil. Mas, dada a repercussão do caso, isso “gerou tensões entre as forças de esquerda, sentindo-se estas ameaçadas em sua estratégia política no Rio Grande do Norte” (PAIVA, 2000, p. 40). Com boa fé ou embevecido por certa dose de otimismo, o educador considerava, naquela conjuntura, que os norte-americanos apenas estavam interessados na sua técnica de alfabetização e que tais recursos não deveriam ser dispensados. No entanto, esse financiamento ocasionou uma das ocorrências mais polemizadas em relação à experimentação que Freire teve com seu método.

Porém, não tardou para a referida Agência retirar seu apoio ao programa, alegando, oficialmente, a impertinência dos procedimentos didáticos utilizados pelo projeto. Mas, o real motivo da retirada do aporte financeiro ao programa se deu em razão da desconfiança de que o método de Freire fosse, na verdade, uma fábrica de revoluções contrárias aos interesses norte-americanos, a exemplo do que ocorrera em Cuba.

Para se compreender essa questão, é necessário considerar a realidade política do Nordeste no íterim entre 1958 e 1964. Foi, pois, nessa conjuntura que Freire admitiu aplicar seu método em grande escala, na cidade de Angicos, com recursos oriundos da Usaid e do governo estadual. De outro lado, o fascínio

pela pedagogia de Freire nasceu de preocupações práticas ligadas a como alfabetizar e educar adultos no interior de um estado do Nordeste na segunda metade dos anos 60. Naquela época, parecia existir uma única solução: o método Paulo Freire. Para utilizá-lo, generosas pedagogas com pouca clareza sobre a realidade socioeconômica, sobre seus próprios objetivos político-sociais e sobre as implicações de sua ação, envolvidas pelo despistado linguajar de professores improvisados ou de autores capazes de utilizar com rara eficiência político-ideológica chavões pedagógico-humanistas de caráter abstrato, lançavam mão de mil malabarismos que terminavam por desvirtuar os objetivos a que deveria servir o método, por frustrar seus clandestinos utilizadores e, finalmente, por contribuir para mistificar o método e seu autor (PAIVA, 2000, p. 17-18).

Assim sendo, percebe-se que nem sempre a aplicação do método logrou o sucesso esperado. Nesse caso, a provável deficiência no preparo pedagógico – professores improvisados – decerto “dificultou aos profissionais da educação a apreensão do significado social, político e mesmo pedagógico do trabalho de Freire” (p. 18). Em consequência disso, é pertinente enfatizar que muitas coisas ficavam à sombra de uma explicação maior ou melhor do projeto de Freire. Por esse ângulo de análise, é preciso considerar que o universo para o qual foi dirigida sua pedagogia representava, por si mesmo, um fator limitante à execução de sua proposta, sendo que, na maioria das vezes, mostrava-se quase impossível dispor de uma solução imediata, tendo em vista as condições precárias às quais os educandos e educadores estavam submetidos.

Essas e outras intercorrências, contudo, não significam, em hipótese alguma, uma visão negativista da sua pedagogia nem menosprezo pelos atores que se empenharam, arduamente, em tal empreitada. Tais acontecimentos, longe de menorizar o educador e o seu método, chamam a atenção para o indispensável reconhecimento da precariedade subsequente ao estado de subdesenvolvimento que o país atravessava e que, por consequência, afetava diretamente a realidade educacional e a ação de seus profissionais. Tal situação, por seu turno, realça o esforço

e a proeminência de homens e mulheres que, em tais circunstâncias, se dispuseram a mudar a si mesmos e, por consequência, mudar a realidade que os oprimia.

4. Considerações finais

A vasta e diversificada produção intelectual de Freire é constituída de ensaios, artigos, entrevistas, conferências, palestras, prefácios em obras de outros autores, aulas, orientações acadêmicas, cartas, participação em seminários e debates em diferentes universidades nacionais e estrangeiras, etc. A contribuição e a relevância de suas ideias ainda repercutem em diferentes países e expressivo número de pesquisas que, de alguma maneira, recorrem ao seu referencial teórico. O referido educador foi, com certeza, um autor/pensador reconhecidamente produtivo. Suas obras foram talhadas à frente dos clamores de seu tempo. E ao longo de décadas, educadores e educandos têm se relacionado direta e indiretamente com os seus escritos. Muitas foram as suas obras publicadas em vida, sejam aquelas de autoria única ou aquelas escritas em parceria com autores brasileiros ou estrangeiros.

Sua compreensão de homem foi referendada na contextualidade histórica da existência humana, com raízes profundas na realidade brasileira. Em vista disso, seu pensamento deve ser entendido e analisado a partir de referências fidedignas à miserável realidade do Nordeste brasileiro, onde, por volta da década de 1960, pelo menos metade de seus 30 milhões de habitantes vivia subjugada – como expressou Gadotti (1996) – à impostura da cultura do silêncio que a opressão impunha, simplesmente pela infeliz condição de serem analfabetos.

É fato que a repercussão nacional e internacional de sua obra, certamente, o tornou um dos intelectuais brasileiros mais reconhecido e referenciado no mundo. Foi agraciado com vários títulos de cidadão honorário e outras homenagens em todo o território nacional. Recebeu vários agradecimentos internacionais, como o Prêmio UNESCO da Educação para a Paz, em setembro de 1986 (Paris). Foi, certamente, o brasileiro honrado com o maior número de titulação de *Doutor Honoris Causa*.

Em vista disso, Freire foi e continua sendo reconhecido como um dos grandes educadores do Século XX. Sua obra não se cerca nem de razões ocultas nem de alheamento ao senso crítico – não é dogma. Ele mesmo ponderou sobre a importância de toda e qualquer crítica justa, questão essa que corroborou ao afirmar que “o que não posso, na minha crítica, é mentir” (FREIRE, 1996: 16). E não mentir na “minha crítica” deve servir de parâmetro para se

considerar qualquer conduta que se possa ter sobre uma teoria ou sobre determinado pensador. Isso condiz com a concepção ética e humanizadora de todo o legado freiriano.

Porventura, o otimismo, a fé e a utopia tenham sido seu modo de viver e de sobreviver nas situações de malvadeza e de desumanidade da sua realidade – especialmente aquela que o fez experimentar a miséria e a fome no Nordeste brasileiro, ainda em sua época de menino. Em conclusão, melhor finalizar este texto com suas próprias palavras: *Eu gostaria de ser lembrado como um sujeito que amou profundamente o mundo e as pessoas, os bichos, as árvores, as águas, a vida* (Paulo Freire).

Referências

- FREIRE, Ana M. A. Paulo Freire: sua vida, sua obra. In: EDUCAÇÃO EM REVISTA. Marília, SP, v. 2, n. 1, 2001. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educaçaoemrevista/article/view/663/546>. Acesso em: 15 julho de 2019.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 27. ed. Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilane de Souza. *História social da educação no Brasil (1926-1996)*. São Paulo: Cortez, 2009.
- GADOTTI, Moacir. *Paulo Freire: uma bibliografia*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire; Brasília: UNESCO, 1996.
- PAIVA, Vanilda. *Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista*. São Paulo: Graal, 2000.
- ROSAS, Paulo. *Papéis avulsos sobre Freire*, 1. Recife: Centro Paulo Freire/Editora Universitária da UFPB, 2003.
- SCOCUGLIA, Afonso Celso. *A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*. 2. ed. João Pessoa: Editora Universitária /UFPB, 1999.
- STEPHANOU, Maria; BASTOS, M. H. C (Orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. III: século XX*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- STRECK Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.