

## PAULO FREIRE E A MODERNIZAÇÃO CULTURAL BRASILEIRA

### PAULO FREIRE AND THE BRAZILIAN CULTURAL MODERNIZATION

Ana Maria Quiroga<sup>1</sup>

RESUMO: O início da década de 1960, no Brasil, foi marcado por intensas mobilizações políticas; pela hegemonia ideológica do nacionalismo e por lutas pela alfabetização de adultos e educação popular como possibilidades de ampliação da consciência democrática das massas rurais e urbanas. Revisitando o contexto histórico brasileiro desde os anos 1940, o texto procura analisar a *expansão de um processo de modernização*, não na perspectiva da existência de *dois Brasis*, mas na de um amplo e complexo processo de expansão de um *tipo de acumulação capitalista* – presente no centro-sul brasileiro – em direção a outras áreas do país. Paulo Freire representou um **personagem síntese** do imaginário dessa época, das *concepções de mudança* nela vivenciadas e da busca de *metodologias de ação* voltadas para a emancipação dos setores mais oprimidos da sociedade. O texto procura analisar assim, o papel desempenhado pelo educador Paulo Freire na construção da modernização cultural da sociedade brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: Paulo Freire, educação popular, modernização brasileira.

ABSTRACT: The beginning of the 1960's in Brazil was marked by intense political mobilizations; by ideological hegemony of the nationalism and by the fight for adult literacy and popular education as possibilities for enlarging democratic consciousness in rural and urban populations. Revisiting Brazilian historic context from the 1940's, this text tries to analyze the expansion of a modernization process, not in the perspective of existing *the two Brazils*, but in that of a wide and complex expansion process, a type of *capitalist accumulation* – presented in the Brazilian center-south region—towards the other parts of the country. Paulo Freire represented a **character syntheses** of the social imaginary of this period, of the *changing conceptions* experienced then, and of the search of *action methodologies* facing the liberation for the most oppressed sections of

---

<sup>1</sup> Doutora em Antropologia Social, professora da PUC-Rio. E-mail: [gquiroga@terra.com.br](mailto:gquiroga@terra.com.br)

society. Thus, this paper attempts to analyze the role played by the educator Paulo Freire in the construction of cultural modernization of Brazilian society.

KEYWORDS: Paulo Freire, popular education, Brazilian modernization.

### **Introdução**

Muito se escreveu sobre Paulo Freire e sobre o contexto histórico-político da construção e expansão de seu pensamento “ a década de 1960 no Brasil e as décadas de 1960/70 na América Latina (LIMA, 1981; PAIVA, 1980, 1983; GADOTTI, 1993; WEFFORT *apud* FREIRE, 1969). Em diversos desses trabalhos, se destaca a importância do complexo período histórico pré-64, marcado pela ampliação da *consciência do subdesenvolvimento brasileiro*, pela *ascensão do popular* e pela reivindicação por mudanças estruturais que permitissem a inserção das classes subalternas no processo de desenvolvimento. Nesses estudos, é destacada a característica “populista” da condução política do país, a hegemonia ideológica do nacionalismo e a importância da alfabetização de adultos e da educação popular como possibilidades de ampliação da consciência democrática das massas, fossem elas rurais ou urbanas. A própria produção de Freire sobre a realidade brasileira, num primeiro momento, latino-americana e terceiro-mundista, posteriormente, é extremamente rica em termos da análise das contradições vividas por essas realidades, tanto em termos de injustiças e opressões como em termos do “que fazer?” como “práticas de liberdade” (FREIRE, 1969; 1970, 1979; 1987). Portanto, aparentemente, não haveria mais o que dizer sobre esse período e sobre a inserção de Paulo Freire no mesmo.

Nossa abordagem tenta conceber a década de 1960, no Brasil, como um período de *expansão de um processo de modernização*, não na perspectiva das teorias da modernização então em voga. Tais teorias, na época, concebiam nossos países como realidades duais onde coexistiriam um *pólo moderno*, urbano-industrial, marcado por valores racionalizados de vida social e participação política e, um *pólo atrasado*, oligárquico-rural, vivendo sob a égide de valores tradicionais, com baixo grau de integração ao sistema econômico-político no qual sobreviviam amplos setores empobrecidos das áreas rurais e das populações consideradas “marginais” nos centros urbanos. Esta dicotomia moderno-tradicional seria a responsável pela situação de atraso do país e sua superação estaria precisamente no trânsito evolutivo em direção ao padrão moderno de

economia e da vida social, padrão este que caracterizava a realidade das nações desenvolvidas.

Nossa perspectiva de análise é a de que a década de 1960, no Brasil, caracteriza-se, precisamente, por um processo amplo e complexo de expansão de um tipo de acumulação capitalista - presente no centro-sul brasileiro em direção a outras áreas do país, principalmente as consideradas "atrasadas" (o nordeste, com maior ênfase, mas também as regiões norte e centro-oeste).

Essa expansão se dá orquestrada pelo Estado, porém, não mais através de órgãos regionais de apoio às economias tradicionais, como foram o Departamento Nacional de Obras Contra a Seca - DNOCS<sup>2</sup> " ou o Instituto do Açúcar e do Alcool " IAA<sup>3</sup>. Tratava-se de uma forma política de resolução dos conflitos por parte do Estado, através de tecnologias de ação planejada e mecanismos racionais implementados por órgãos técnicos (as Superintendências Regionais<sup>4</sup>). Estas Superintendências atuavam no sentido de canalizar e direcionar investimentos nas áreas-problema do país: o nordeste em especial, onde já apareciam os primeiros sinais de conflitos refletidos na atuação das Ligas Camponesas e da Sindicalização Rural. Não se tratava apenas de expandir um padrão modernizado de formação de capital, de desenvolvimento tecnológico e financeiro das atividades econômicas, mas, também, de expandir certa

---

<sup>2</sup> DNOCS - o Departamento Nacional de Obras Contra a Seca nasceu sob a denominação de IFOCS (Inspetoria Federal de Obras Contra a Seca) nas primeiras décadas do Século XX. Foi concebido como um órgão nacional voltado para a atuação de combate à seca em todo o país, ainda que sua ação esteve sempre mais ligada ao nordeste. Suas intervenções se constituíram, ao longo dos anos, em investimentos do Estado na construção de barragens, poços, açudes e estradas, como apoio às oligarquias rurais na sustentação de suas prioridades. Ao longo de sua história, o DNOCS constituiu-se num dos pilares mais sólidos da força e do poder político dos coronéis da oligarquia algodoeira-pecuarista, sendo, portanto, um órgão absolutamente capturado e a serviço desta oligarquia. (OLIVEIRA, 1977).

<sup>3</sup> IAA - O Instituto do Açúcar e do Alcool foi criado na década de 1930 para administrar uma divisão regional do trabalho da atividade açucareira em todo o país. Apesar de articular interesses de produtores do Nordeste, de São Paulo e Rio de Janeiro, sua direção esteve prioritariamente em mãos da burguesia açucareira nordestina, principalmente, pernambucana. (OLIVEIRA, 1977).

<sup>4</sup> SUDENE - Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste; SUDAM - Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia; SUDECO - Superintendência de Desenvolvimento do Centro-Oeste. A mais importante delas, a SUDENE, foi criada em 1959, voltada para administração e "correção" dos desequilíbrios regionais através da ação planejada do Estado na canalização de investimentos e incentivos à industrialização no nordeste, então considerada, por excelência, "região problema" no Brasil.

*modernização cultural* em que fossem questionados pelo menos dois pilares básicos do obscurantismo de nossa condição pré-moderna: as concepções e o papel da Igreja e dos valores religiosos e a superação do analfabetismo em diferentes áreas do país.

Obviamente, esses processos implicavam em transformações nas estruturas de poder e no jogo de interesses políticos até então estabelecidos. Isso significava não só ganhar *novos atores* e *setores sociais* na difusão de direitos de participação política, como construir um *imaginário de mudança* que unisse emoção, desejo, aspirações e utopias fundamentais à fé na adesão social e política aos novos processos.

Este trabalho pretende localizar Paulo Freire na confluência desses processos históricos de embate entre forças do “velho e do novo” Brasil como um personagem que, tendo sido marcado por esse imaginário social de mudança, também ajudou a construí-lo e a expandi-lo através de suas contribuições na formação do pensamento social brasileiro, na formatação de quadros profissionais e na formulação de metodologias de ação político-pedagógicas comprometidas com a superação de nossa modernidade incompleta.

### **I - Bases do imaginário: consciência do subdesenvolvimento**

Poder-se-ia dizer que todo o período republicano, no Brasil, é voltado para a busca de uma interferência sobre o *pacto fundador da modernidade no país*. Este, ao contrário dos países europeus, *não se desenvolveu a partir de um processo pactuado* em que os diferentes setores da sociedade (as burguesias, o proletariado urbano, o campesinato, as elites eclesiais), através de lutas, profundas tensões, perdas e ganhos estabeleceram padrões compartilhados de funcionamento da economia, da política, do social e do cultural. Na Europa, a pactuação do processo de reconhecimento mútuo exigiu que a livre iniciativa e o livre mercado se implantassem tendo como contrapontos direitos e regulações de igualdade e solidariedade. Além disso, ao nível dos valores, as tradições religiosas, já secularizadas pela Reforma, foram isoladas, frente a uma cultura urbana profana e crítica. O desmoronamento das imagens religiosas do mundo e a expansão dos processos de racionalização da vida social e política foram fundamentais à construção das sociedades modernas.

Já no Brasil, como, a rigor, em grande parte das realidades latino-americanas, a *expansão da modernidade* foi muito mais problemática e

menos visível. Aqui, a fundação das sociedades nacionais não foi resultado de um acordo histórico ou de um pacto civilizatório pelo qual as diferenças nas condições sociais e a diversidade de interesses ou raças fossem contempladas. Os segmentos mais fortes – colonizadores e oligarquias – *se impuseram pelo poder das armas*, pelo medo e por um domínio patrimonialista, econômico e político que negligenciava, e mesmo reprimia, qualquer expressão diversa de interesses.

Além disso, do ponto de vista de uma modernidade cultural, nosso padrão de desenvolvimento se distanciou dos embates religiosos, da secularização, da expansão científica e do ensino que caracterizaram a modernidade ocidental. Pelo contrário, a colonização ibérica na América Latina e no Brasil foi marcada por um *catolicismo medieval* que nos chega já na condição de *um mundo em extinção*, impondo um modelo fundamentalmente, anti-moderno. Assim, conectando autoritarismo político e obediência religiosa, a Igreja foi responsável pela produção de uma grande síntese cultural na qual as culturas e os segmentos sociais não europeus se articularam subordinadamente. Além disso, a Igreja Católica, de certa forma, deteve o comando de diferentes áreas da vida social com ênfase na implantação e administração do ensino, prioritariamente de elite.

Posteriormente, a implantação do assalariamento (nas áreas urbanas) e o regime republicano foram impulsionados pela influência da *ilustração francesa* e do *positivismo comtiano*, em que novos critérios passam a compor um ideário de “ordem e progresso” para o regime emergente. Este vive o paradoxo de ter uma classe dominante oligárquica e aristocrática proclamando princípios liberais e, ao mesmo tempo, mantendo práticas sociais de exclusão e exploração servil sobre as majorias urbanas e camponesas.

A partir dos anos 1930, consolida-se um Estado Nacional, com a construção de toda uma arquitetura jurídico-legal e institucional voltada para o favorecimento de uma acumulação capitalista e de uma regulação das relações capital X trabalho direcionada para a hegemonia de um capitalismo de bases urbano-industriais. *Industrialismo* e *Nacionalismo* passam a configurar, então, um projeto para a nação, o que se dá através de uma enorme mobilização ideológica que caracterizará o período populista brasileiro.

A *consciência do subdesenvolvimento* e as *necessidades de sua superação* começam a delinear os contornos de um novo imaginário, em que a amplitude do *analfabetismo* (que, em determinadas regiões, alcançava 80% da população adulta) e a *marginalização* de enormes contingentes populacionais – nos campos e nas áreas urbanas – constituíam “zonas obscuras” às quais era necessário iluminar.

O Brasil era, portanto, uma *nação capitalista* com precário assalariamento e *sem mercado*; uma *democracia sem participação*, um *Estado sem cidadãos*; um *catolicismo sem Reforma*, uma *Universidade de bacharéis*, transmissora de um ensino limitado à profissionalização de uma *reduzida elite nacional*. Não tínhamos, portanto, os requisitos mínimos para a almejada integração ao concerto das nações modernas. O país se enfrenta com a dura realidade de seu subdesenvolvimento e com a constatação de que seu processo não será semelhante ao vivido nos países centrais. Tem-se consciência que era falaciosa a ideia que seríamos, em algum tempo, o que os países desenvolvidos foram até então. Não se tratava, pois, de mudança em apenas uma ou outra esfera dos sistemas instituídos: era a totalidade das esferas da vida nacional e seus sistemas valóricos, o que demandava uma intervenção transformadora.

## II - O imaginário da mudança e a contribuição de Paulo Freire

A consciência do subdesenvolvimento, que começa esboçar-se no final dos anos 1940, amplia-se nos anos 1950, através de toda uma mobilização (ainda que bastante limitada à perspectiva oficial) pela erradicação do analfabetismo e em prol da chamada “Educação de Adultos”. Assim, toda a década de 1950 foi caracterizada por diferentes concepções e mobilizações em torno da **alfabetização de adultos**.

O analfabetismo era visto como um entrave ao desenvolvimento nacional. Esta concepção era também compartilhada por outros países latino-americanos que, no Seminário Interamericano de Educação de Adultos (1949), consideraram “o analfabetismo como a maior ameaça ao futuro da América; um desperdício de forças produtivas, um fator de desintegração social, e uma ameaça à paz social e democrática”. A alfabetização seria, portanto, um *instrumento de segurança dos regimes democráticos* e um desafio para os dirigentes dos diferentes países. Indicava-se como caminho a *colaboração governo-povo*, sendo a ação governamental direta e a cooperação popular os pilares da organização das *Campanhas de Erradicação do Analfabetismo e Educação de Adultos*,

realizadas no Brasil, México, Venezuela e outros países latino-americanos, durante esse período.

No Brasil, a *alfabetização de adultos* e, articulada a ela, o *voto do analfabeto* foram bandeiras de luta para políticos e oligarcas tradicionais interessados na ampliação de seus currais eleitorais; para a esquerda brasileira, interessada na alteração do equilíbrio de forças ao nível político; e, para a Igreja Católica, interessada em ampliar seu campo de evangelização para além da educação das elites – a “promoção humana através da Educação Popular” passou também a ser parte importante do ideário católico da época.

Com esse espectro de interesses foram organizadas diferentes intervenções no campo educacional popular: a *Campanha Nacional de Educação de Adultos* (1947); a implantação do *Sistema Radio-Educativo Nacional* (SIRENA-1957); a *Campanha Nacional de Educação Rural* (1952); a *Campanha de Erradicação do Analfabetismo* (1958); e o *Serviço de Assistência Rural* (SAR), para mencionar os mais expressivos. Tais campanhas se fundamentavam em uma concepção de analfabeto como “um ser marginal que não pode estar ao corrente da vida nacional, na medida em que padecia de uma minoridade econômica, política e jurídica. Não pode votar e ser votado, nem praticar atos de direito, não possuindo sequer os elementos rudimentares da cultura de nosso tempo. A educação dos adultos e a alfabetização teriam, portanto como missão, a integração desse homem marginal nos problemas da vida cívica e da cultura brasileira”. (LOURENÇO FILHO, 1947, *apud* PAIVA, 1983, p.184).

Além disso, as campanhas da década de 1950, ainda que definidas em âmbito nacional, deram ênfase às áreas rurais, sendo articuladas a outras ações de caráter comunitário – organização de cooperativas, assistência sanitária “cívica e moral”, além de demonstrarem certa preocupação com a melhoria de técnicas agrícolas. Na base destas ações, estava a crença na “falta de preparação do homem rural”, na necessidade de superação de suas superstições e crendices, além da ideia de que as técnicas comunitárias promoveriam uma “entre-ajuda” local e um sentido de suficiência e responsabilidade na superação das condições de marginalização e atraso que caracterizava o meio rural brasileiro.

Já nos fins dos anos 1950, essa perspectiva conservadora, centrada numa ótica preconceituosa em relação ao homem rural e ao analfabeto, sofrerá inúmeras críticas. Consideradas como meras “fábricas

de eleitores”, como reprodutoras de preconceitos em relação aos analfabetos, limitadas e pouco rentáveis em relação às mudanças no meio rural, essas intervenções tiveram o reconhecimento público de sua falência. Por outro lado, à medida que nos aproximamos da década de 1960, outro conjunto de ideias e perspectivas de *participação política* ganham força questionando (e sepultando) as intervenções no campo da educação de adultos que caracterizaram os anos 1950.

A ênfase no processo de industrialização como política econômica; as teorizações sobre o nacional-desenvolvimentismo; os resultados eleitorais de 1960<sup>5</sup>; a efervescência político-ideológica em relação às reformas de base e o crescimento do interesse da hierarquia católica com a educação de massas, além da difusão do pensamento social-cristão entre grupos políticos católicos foram fatores que produziram um novo contexto de politização para o período. Nele, o imaginário da mudança espalha-se pela sociedade, ganhando novos adeptos e diferentes concepções de desenvolvimento e transformação sociopolítica.

Aqui, pode-se falar realmente em um *imaginário* que, unindo razão e emoção, assume um enorme poder simbólico que encarna e se expressa em múltiplos sentidos. Mesmo que articulado a ideologias (e interesses) diferenciadas e antagônicas, a **transformação da realidade** ou a *transformação social*, nela priorizando-se a participação das massas excluídas no processo de desenvolvimento, tornou-se um ícone e um símbolo da luta nacional. Em torno desta luta, foram construídas idealizações e perspectivas de mudanças de diferentes matrizes e com diferentes forças simbólicas, capazes de produzir ações (e enfrentamentos) de diferentes instituições e atores sociais.

Pensando mais especificamente no campo da mudança, ou da modernização cultural, a **Universidade** (principalmente suas áreas sociais e de educação) passa a desenvolver importantes críticas às formas convencionais de *conhecer* e ao tipo de conhecimento teórico predominante nas interpretações sobre a realidade social brasileira. Além da crítica à “neutralidade científica”, denunciada como preservadora do *statu quo*, se postula um *papel engajado* dos intelectuais e profissionais no processo de mudança das estruturas do país.

---

<sup>5</sup> As eleições de 1960, além do crescimento do eleitorado que aumentou de 7,9 milhões (1950) para 11,7 milhões (1960), revelou uma certa “desobediência do eleitorado em relação a seus líderes tradicionais, embora o poder local - e as oligarquias nele apoiadas - tenham ainda mantido sua representação no Congresso”. (PAIVA, 1983).



Os modelos de análise social e cultural (com nítida influência do campo sociológico e da antropologia culturalista americana) são indicados como incapazes de explicar as particularidades de nossa formação social. Incorpora-se o referencial marxista e, com ele, as análises de tipo histórico-estrutural e modelos dialéticos de interpretação da realidade nacional, procurando-se identificar novos suportes e atores fundamentais que fossem protagonistas dos processos de transformação revolucionária, então idealizados. Estudantes - liderados pela então União Nacional dos Estudantes (UNE) -, intelectuais e militantes políticos se engajam em Movimentos Populares de Cultura<sup>6</sup>, em Programas de Educação de Base de diferentes matizes ideológicos, em que se inclui o Movimento de Educação de Base (MEB) ligado à Igreja Católica<sup>7</sup>.

Em todos eles, se proclama um compromisso com as classes dominadas e com a cultura produzida para (e pelo) povo. A alfabetização reaparece como núcleo central do trabalho educativo, sendo redefinida não só a concepção de analfabeto como também o conteúdo (alienado) com que foram estruturadas as Campanhas de Alfabetização da década anterior. Estrutura-se, assim, uma nova imagem do analfabeto: como indivíduo capaz, produtivo e responsável por grande parte da riqueza da nação.

Além disso, a alfabetização passa a configurar um novo ideário pedagógico que integra a criatividade ao social, vinculando o processo educativo com a vida da sociedade. Evidentemente, essas perspectivas assumem diferentes colorações e radicalidades políticas de acordo com a visão de mundo e com as perspectivas ideológicas dos atores envolvidos.

---

<sup>6</sup> Os Centros Populares de Cultura que floresceram em todo o país entre 1962 e 1964 tiveram origem em 1961, por iniciativa da União Nacional dos Estudantes. Sua ideia original consistia em difundir um *teatro político destinado às classes populares*, tendo o primeiro deles surgido no Sindicato dos Metalúrgicos de São Paulo. Posteriormente, foram organizados em vários outros estados onde à atividade básica - o teatro de rua com produção e montagem de peças em linguagem popular - foram sendo anexadas outras formas de manifestação estética com conteúdo e mensagens políticas: poesias, folhetos de cordel, discos, filmes, além de cursos variados, exposições gráficas e fotográficas sobre os temas que mobilizavam a questão nacional - a reforma agrária, o voto do analfabeto, a Petrobrás, a remessa de lucros e a luta anti-imperialista.

<sup>7</sup> O MEB foi proposto pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) no início dos anos 60. Buscava aproveitar a estrutura da Rede Nacional de Emissoras Católicas que, desde a década anterior, se dedicava à educação de adultos através da Rádio Difusão. Em 1961, o MEB criou 2.687 escolas radiofônicas com 38.734 alunos, sendo que a partir de 1962, mais dominado pela esquerda católica e articulado aos Movimentos de Cultura Popular, busca metodologias que transcendam a mera organização de escolas radiofônicas.

A Igreja e os católicos jogam importante papel nesse momento: o de buscar uma definição de “ideal histórico” que orientasse os jovens católicos no combate às injustiças. Um documento do *Encontro Nacional da Juventude Universitária Católica* (1960) propõe que o cristianismo

não é ideologia da ordem, da paz iníqua, da justificação das situações de fato, do conformismo criminoso. É antes um ideal projetado no tempo; é revolução do Homem Novo, é exigência de justiça. Os cristãos não podem atuar como conciliadores de estruturas injustas. A eles, como portadores da revolução e radicais por nascimento, cabe lutar contra as alienações do Homem, por isso precisam tomar consciência de sua missão no plano social”. (SOUZA *apud* PAIVA, 1980, p.62)<sup>8</sup>.

Duas posturas se configuram entre os católicos. De um lado, as reflexões mais intelectuais e filosóficas, fundadas na perspectiva de Mounier, para quem, o progresso e a técnica eram valorados positivamente, como elementos integrantes dos tempos modernos. Entretanto, uma política cristã deveria ser necessariamente anticapitalista, posto que implicava numa luta contra a injustiça e a hierarquia de classe, ainda que também contra as tiranias coletivas. Os cristãos deveriam buscar uma nova civilização: um socialismo extracomunista, uma revolução comunitária e personalista dirigida contra o individualismo e as burocracias revolucionárias.

Entre os autores cristãos brasileiros, uma obra teve grande impacto nos meios jovens católicos: *Cristianismo e Consciência Histórica* (VAZ, 1963). Nela, se destaca a importância da racionalidade iluminista da qual nasce o mundo moderno, a ciência e a democracia. Estas seriam potencialidades do mundo cristão. A consciência e a reflexão constituiriam o homem como *ser histórico* em contraposição ao simples *ser da natureza*. A consciência implicaria no reconhecimento do outro e da história na “comunicação de consciências”. Tal processo ocorreria através da palavra e do diálogo, os quais constituiriam os fundamentos da cultura e da civilização.

---

<sup>8</sup> Para se engajar politicamente, os jovens dispunham de uma enorme discussão fundada em filósofos e teólogos católicos, com destaque para Emmanuel Mounier e Pe. Lebreton, além de religiosos nacionais como Pe. Vaz, Frei Dominicano Carlos Josaphat e Frei Cardonnel, que orientam as principais reflexões sobre revolução espiritual e revolução política, sobre o engajamento cristão e sobre a ação política de construção do reino de Deus na História.

Um segundo grupo, também de orientação católica, concentra sua perspectiva nas dimensões da *utopia comunitária*. Fundamentados na doutrina social da Igreja (e na encíclica *Rerum Novarum*) e reatualizados pelo pensamento de Padre Lebrecht, preconizam a criação de comunidades (Comunidades Eclesiais de Base CEBs) animadas por leigos, como base do processo evangelizador e da luta pela libertação dos pobres e oprimidos<sup>9</sup>.

A rigor, a perspectiva comunitária no pensamento cristão brasileiro tem uma enorme extensão que antecede, inclusive, a década de 1960. Ela fundamentou os *círculos operários cristãos*, criados no início do século como reação ao anarcossindicalismo e ao movimento operário mais revolucionário, nos centros urbanos, além de ter sido também orientadora do trabalho da Igreja junto às comunidades rurais (e a fundação dos sindicatos rurais) em toda década de 1940/50<sup>10</sup>.

Finalmente diríamos que, completando o contexto geral dos anos 1960, ao nível do pensamento pedagógico, dois outros educadores vão constituir com Paulo Freire a atmosfera crítica vivida pela educação brasileira. Trata-se de Paschoal Lemme<sup>11</sup> e Álvaro Vieira Pinto. O primeiro defendia a *Educação Política* como

aquela que faz com que o indivíduo passe a compreender a própria estrutura da sociedade em que vive o sentido das transformações que estão se processando [...] para, de mero protagonista inconsciente do processo social, passe a ser membro atuante da sociedade (LEMME *apud* GADOTTI, 1993, p. 248).

Para este autor, *educar politicamente* seria revelar a verdade sobre o contexto social do educando, sua posição nele, para que a verdade

<sup>9</sup> As *Comunidades Eclesiais de Base* (CEB) se ampliam posteriormente, articuladas à *Teologia da Libertação*, que, durante a década de 1970, vão ter enorme importância na organização de católicos e militantes políticos contra o regime militar. Elas serão igualmente importantes na constituição, em 1979, do próprio Partido dos Trabalhadores.

<sup>10</sup> A centralidade da noção de *comunidade* aparece também em outros campos de intervenção, não necessariamente de influência católica. É o caso dos trabalhos de *desenvolvimento comunitário* realizados no país sob a influência da extensão rural de inspiração (e com financiamento) norte-americano.

<sup>11</sup> Paschoal Lemme junto a outros intelectuais, lança, em 1932, o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, em que propõe uma reestruturação do ensino no país, visando assegurar ao cidadão a educação como dever do Estado, acessível e igualitária para todos, em oposição a facção católica que procurava manter na família a escolha pelo tipo de educação.

exerça o poder mobilizador de transformação da sociedade. Para Lemme, “os analfabetos podem ser pessoas muito mais esclarecidas, ou suscetíveis de serem esclarecidas politicamente, que os detentores de títulos universitários” (GADOTTI, 1993, p. 249) na medida em que, como trabalhadores e homens produtivos, estão em contato com as verdadeiras realidades sociais que pesam sobre eles, tornando-os mais interessados em sua transformação.

O segundo, Álvaro Vieira Pinto<sup>12</sup>, defendia o *caráter histórico e antropológico* da educação e sua *natureza contraditória*, na medida em que implicava, simultaneamente, na conservação do saber adquirido e na recriação, crítica e superação do saber existente.

Esses dois autores integram o debate educacional daquele contexto, representando a dimensão leiga e progressista do pensamento pedagógico da época.

Considerados todos estes aspectos, pode se entender o contexto sócio-político e cultural no qual se configurou o pensamento de Paulo Freire. Ainda que engendrado em época anterior (os anos 1950), a década de 1960 foi realmente o grande laboratório de expressão de suas ideias e de experimento das práticas pedagógicas que deram origem ao que ficou conhecido como “*Método Paulo Freire*”.

Mesmo que presente no país, apenas até 1964, Paulo Freire representou um **personagem síntese** do imaginário de sua época, das concepções de mudança nela vivenciadas e da busca de metodologias de ação para aqueles comprometidos com o processo de libertação dos setores mais oprimidos da sociedade.

Evidentemente, é impossível, mesmo sinteticamente, reproduzir o pensamento freiriano nos limites deste trabalho. Apenas assinalaremos algumas dimensões que indicam sua condição de referência no campo da educação, dos movimentos sociais, e da mobilização político-cultural vivida na (e pela) sociedade brasileira da época. A nosso ver, é a capacidade de síntese que ele logrou fazer o que mais lhe deu relevância,

---

<sup>12</sup> Como Paulo Freire, Álvaro Vieira Pinto foi exilado em 1964, tendo também trabalhado com ele no Chile. Escreveu *Consciência e Realidade Nacional, Sete Lições sobre Educação de Adultos e Ciência e Existência*, obra importante nos debates sobre educação no Brasil.

não só no período de sua experiência no Brasil pré-64, como nos anos posteriores, na América Latina e em outros países do mundo. Com sua produção teórica, Paulo Freire uniu:

- **Análise social crítica** da sociedade brasileira em transição (FREIRE, 1969), na qual aponta as características de nossa modernidade incompleta; o caráter opressivo de nossa formação social refletido na estruturação (e exclusão) das classes e nos tipos de dominação política e cultural; as condições e limites de nossa inexperiência democrática. Mais que uma análise sociopolítica, Paulo Freire realiza uma reflexão acerca de nosso *processo civilizatório*, para nele situar o sentido e o papel da *educação crítica*.
- **Reflexão filosófica** sobre os processos de humanização/desumanização; níveis de consciência e história; conhecimento, prática social e liberdade, para nelas situar *os fundamentos de sua concepção e intencionalidade pedagógica*. No bojo dessa reflexão, Paulo Freire articula diferentes matrizes do pensamento filosófico cristão e humanista, fundamentando *suas ideias sobre conscientização e dialogicidade* como bases e objetivos de sua pedagogia de alfabetização e ação política e cultural.
- **Reflexão antropológica** acerca da cultura; da ação cultural; da arte de estudar e dos modos de ensino em que foram retomadas e criticadas as concepções prevalentes sobre os analfabetos e os processos de alfabetização. No contexto desta reflexão, Paulo Freire assume o *campo cultural* como uma imensa “seara” por onde passam não só os valores e aspirações estruturantes dos indivíduos e das sociedades, mas, também, seus mecanismos de opressão e marginalização. A cultura, por seu caráter *naturalizado e naturalizador* de valores e atitudes, exigiria um trabalho constante e consciente de *desmistificação das codificações introjetadas*, seja nos indivíduos sujeitos da ação educativa, seja nos educadores e animadores culturais. Freire estende essa ação educativa a distintos profissionais (não apenas aos pedagogos) e a diferentes instâncias institucionais (não apenas às escolas) comprometidas com o processo de mudança. Nesse sentido, enfatiza o *caráter não neutro e político* do fazer cultural e pedagógico, indicando a necessidade de *estratégias, táticas e metodologias de ação* que constituíram, inclusive, parte significativa de sua produção.

- **Ação/reflexão prático-pedagógica.** Elemento fundamental do pensamento freiriano, para o qual a melhor maneira de refletir é pensar a prática e retornar a ela para transformá-la. Pensar a realidade e a ação sobre ela, articulando *teoria* e *prática*. Esse foi um dos elementos que deu vigor ao seu pensamento e às suas propostas de intervenção, mantendo-o sintonizado e atualizado em relação às processualidades e historicidades dos contextos por onde passou.

### Notas conclusivas

A experiência crítico-modernizadora brasileira se encerrou brutal e precocemente. Muito rapidamente, o sistema de forças que mantinha a “sociedade fechada” se vê ameaçado pela emergência e pelo poder simbólico das novas ideias e da ação de novos atores até então silenciados. As *estruturas do atraso* no país eram de tal forma arraigadas que o clima de debate, o imaginário de mudança e os poucos ganhos de abertura logrados no período foram suficientes para desencadear uma forte reação conservadora de retomada da condição anterior.

Dentro da própria Igreja, sua hierarquia não resistiu ao processo de “*aggiornamento*” proposto por seus pensadores internos e por leigos engajados.

Assim, a modernização política e cultural do país foi então abortada.

Paulo Freire não foi um revolucionário, no sentido de proposições radicais de mudança na estrutura de poder e das relações sociais de produção. Foi, entretanto, *persona*, no sentido de Marx, isto é: *representou forças sociais, processos e ideários de uma dada condição histórica*. E o fez de uma forma marcante e múltipla, donde a força com que se tentou expurgá-lo do cenário do pensamento social.

Sua importância repousa, sobretudo, na grandeza e na capacidade que teve para apreender os movimentos e as aspirações que brotavam nas diferentes áreas da vida nacional. Captou e potencializou preocupações e debates que emergiam na juventude, entre intelectuais e centros de formação do pensamento nacional crítico (Universidades e Movimentos de Cultura Popular).

Incorporou elementos trazidos por correntes católicas que, por primeira vez, questionavam o papel e os valores da Igreja na manutenção do obscurantismo e das estruturas de dominação no país. Essas correntes realizavam, inclusive com certo atraso, uma atualização da Igreja aos tempos modernos no Brasil, reposicionando a instituição e suas prioridades de ação face à realidade social e aos menos favorecidos.

Freire soube dialogar com correntes políticas que, mesmo postulando perspectivas ideológicas e estratégias de luta distintas às suas, apresentavam como denominador comum a negação das injustiças e a reivindicação de novas formas de participação política.

Soube oferecer à sociedade, revisando e articulando conhecimentos das Ciências Sociais e da Filosofia, novas concepções para a compreensão e ação educativa junto a segmentos significativos socialmente: os analfabetos e as camadas populares urbanas e rurais.

Potencializou utopias e esperanças capazes de mobilizar não só educadores como outros sujeitos e movimentos sociais dando-lhes, ao mesmo tempo, elementos para direcionar e operacionalizar suas ações. Essa capacidade de sintonia com o seu tempo histórico, de coerência com os seus princípios e ideias, ao lado da compreensão e diálogo com o divergente, fizeram dele *uma referência* que transcendeu o imaginário e as práticas sociais dos anos 1960. Um educador e pensador cuja fertilidade realimenta novos olhares e novas aprendizagens, meio século depois.

### Referências

- FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- \_\_\_\_\_. *Educação e Mudança*. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- \_\_\_\_\_. *Ação Cultural para a Liberdade*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- GADOTTI, Moacir. *História das Idéias Pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1993.
- HABERMAS, J. *El Discurso Filosófico de la Modernidad*. Buenos Aires: Taurus, 1989.
- LIMA, Venício Artur de. *Comunicação e Cultura: as idéias de Paulo Freire*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

OLIVEIRA, Francisco *Elegia para uma Re(li)gião: SUDENE-Planejamento e Conflito de Classe*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Paulo Freire e o Nacionalismo Desenvolvimentista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, Edições UFC, 1980.

\_\_\_\_\_. *Educação Popular e Educação de Adultos*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1983.

TEVES, Nilda (Org.). *Imaginário e Educação*. Rio de Janeiro: Gryphus / Faculdade de Educação, UFRJ, 1992.

VAZ, Henrique C. de Lima. *Cristianismo e Consciência Histórica*. Aracaju: JUC, 1963.

Recebido em: 06/04/2011

Aprovado em: 28/11/2011