

**PAULO FREIRE ANTES DE *PEDAGOGIA DO OPRIMIDO*,
OU, DE *EDUCAÇÃO E ATUALIDADE BRASILEIRA À*
*EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE***

**PAULO FREIRE BEFORE *PEDAGOGY OF THE OPPRESSED*
OR FROM *EDUCATION AND BRAZILIAN ACTUALITY TO*
*EDUCATION AS THE PRACTICE OF FREEDOM***

Sérgio C. Fonseca*
Soraya Maria Romano Pacífico**

RESUMO: A obra de Paulo Freire é bastante lembrada a partir de trabalhos centrais no conjunto de suas produções, a exemplo de *Pedagogia do oprimido*; *Professora sim, tia não*; *Pedagogia da esperança* e *Pedagogia da autonomia*, além de diversos outros títulos de sua autoria não menos importantes, porém, nem tão exitosos em termos de edições, traduções e publicações em outros países. Ademais, uma espécie de jargão freireano tem como fonte *Pedagogia do oprimido*, a exemplo das expressões opressor, oprimido, educação bancária e educação libertadora. Em contraposição a essa fama vinda do início dos anos 1970, o propósito deste artigo é demonstrar que alguns conceitos e termos importantes como democracia, personalidade democrática, organicidade, fase de trânsito e rachadura foram elaborados por Paulo Freire em textos de sua juventude intelectual e que, além disso, foram importantes por contribuírem com as primeiras camadas de conceituação para obras que registraram a estabilização de alguns princípios importantes e constantes de *Pedagogia do oprimido*. Para tanto, foram tomadas como fonte uma série de artigos assinados por Paulo Freire e publicados no Diário de Pernambuco, em 1957, bem como sua tese doutoral *Educação e atualidade brasileira*, de 1959, e *Educação como prática da liberdade*, de 1967, com indicação em prefácio de elaboração em 1965.

Palavras-chave: Paulo Freire; Democracia; *Educação e atualidade brasileira*; *Educação como prática da liberdade*.

* Licenciado em História pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), com mestrado e doutorado em Educação pela mesma instituição. Realizou estágio de pós-doutorado na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor Doutor da Universidade de São Paulo (USP), líder do Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Juventude e Educação (LEPINJE) e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP-USP). Contato: sergiofonseca@usp.br

** Mestrado em Linguística pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) e doutorado em Ciências pela Universidade de São Paulo (USP). Realizou pesquisa de pós-doutorado na Unesp. Professora Associada da USP, onde desenvolve pesquisas sobre leitura, escrita, argumentação e autoria. Autora e organizadora de vários livros sobre essas temáticas. Líder do grupo de pesquisa “Discurso e Memória: nos movimentos do sujeito”. Membro do grupo de pesquisa “Estudos de Linguagem, Argumentação e Discurso” (ELAD – Universidade Estadual de Santa Cruz). Contato: smrpacifico@ffclrp.usp.br

ABSTRACT: The work of Paulo Freire is well known due to central books among the whole of his papers, like *Pedagogy of the oppressed*, *Teachers as cultural workers*, *Pedagogy of hope* and *Pedagogy of autonomy*, as well as several other titles that, despite their importance, are not so successful in terms of editions, translations and publications in other countries. In addition, a kind of Freirean jargon has as its source *Pedagogy of the oppressed*, using expressions like oppressor, oppressed, banking model of education and liberating education. In contrast to this fame built in the early 1970s, the purpose of this article is to demonstrate that some important concepts and terms such as democracy, democratic personality, organicity, transit phase and crack were elaborated by Paulo Freire in his early texts, which were important for contributing to the first layers of conceptualization in works that consolidate some important principles of *Pedagogy of the oppressed*. In this article, thus, we use a series of articles published by Paulo Freire in the newspaper *Diário de Pernambuco* in 1957 as well as his Ph.D. thesis titled *Education and Brazilian actuality* (1959) and *Education as the practice of freedom* (1965-1967).

Keywords: Paulo Freire; Democracy; *Education and Brazilian actuality*; *Education as the practice of freedom*.

INTRODUÇÃO

O futuro não está ali na esquina às escondidas, esperando pela nossa chegada, para nos surpreender e para nos fazer dizer “Olha o fato aqui! Estava se escondendo de mim!” O futuro só vem se a gente o construir. Se a gente transformar o presente com vistas ao perfil, ao sonho ou à utopia.

Novos tempos, velhos problemas – Paulo Freire

Paulo Reglus Neves Freire, ou simplesmente – como é mais conhecido – Paulo Freire, tem lugar garantido na galeria dos intelectuais brasileiros com fama internacional. A longa lista de títulos de doutor *honoris causa* e honrarias que recebeu, em vida ou após, assim como as numerosas traduções e reedições de seus livros atestam o reconhecimento de sua obra e da sua militância. Seja a pessoa ou nome carregado de famas, Paulo Freire atravessou céus, terras e mares. Ele esteve presente nos históricos processos de descolonização africana, no Chile pré-Allende, nos Estados Unidos, na Europa e por aí afora. Apura-se que sua obra tenha sido editada em mais de uma centena e meia de países.

Tal como o lema de uma rádio pernambucana que o magistral artista Antonio Nóbrega emprestou para dar nome a um de seus discos, Paulo Freire, antes de ser internacional, partiu de Pernambuco para o mundo. Ali é que tudo começou, não apenas do ponto de vista biográfico, o que seria óbvio por demais, mas, também, no que se refere aos estudos e às experimentações de um jovem professor e intelectual que na casa dos trinta anos elaborou um método de alfabetização, até então revolucionário, e as bases de uma pedagogia reconhecida como libertadora. A passagem de década, dos anos 1950 para o decênio seguinte, parece encaminhar Paulo Freire de Pernambuco para o Nordeste e de lá para o mundo. Daí em diante, o *script* do filme chega um *plot point* – um dos vários que se pode encontrar em sua biografia – e o protagonista passa de desafios vividos em circunstâncias locais e regionais para as questões nacionais. Desde 1962, então, quando se notabilizou pelo método de alfabetização, Paulo Freire experimentou ciclos de expansão de notoriedade em paralelo à sua peregrinação internacional até voltar ao Brasil, no início da década de 1980. No entremeio desses dois marcos cronológicos temos, apenas para resumir Paulo Freire, o Brasil e o mundo em algumas linhas, *Educação e atualidade brasileira*, Movimento de Cultura Popular, Movimento de Educação de Base, desenvolvimentismo, Juscelino Kubitschek, Revolução Cubana, Jânio Quadros, João Goulart, Angicos, Plano Nacional de Alfabetização, Golpe de 1964, exílio, Bolívia, Chile, Che Guevara, Amílcar Cabral, Mao Tsé-Tung, *Educação como prática da liberdade*, reforma agrária no Chile, Revolução Cultural na China, *Pedagogia do oprimido*, descolonização africana, contracultura, Guerra do Vietnã, trabalho no Conselho Mundial de Igrejas, *Extensão ou comunicação?*, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, Genebra, Cartas da Guiné, *Cartas à Cristina*, reabertura, volta do exílio e estertores da Ditadura Civil-Militar e mais duas décadas de escrita e militância até 1997.

Considerando a densidade da biografia do criador da pedagogia do oprimido em termos de política, de atividade intelectual, de militância e de projeção internacional, o propósito deste artigo é o de situar a análise em três escritos expressivos dos esforços embrionários da juventude intelectual de Paulo Freire que resultaram nas primeiras camadas de ideias que alcançaram

seu mais conhecido trabalho, *Pedagogia do oprimido*. Entre o final dos anos 1950 e meados para o fim da década seguinte, temos um período bastante criativo e embrionário para o pensamento freireano, como se pode constatar na leitura de seus três artigos publicados no *Diário de Pernambuco* entre março e abril de 1957, no sua tese/livro, *Educação e atualidade brasileira* e num de seus textos de encaminhamento para um ponto estável de maturação intelectual, *Educação como prática da liberdade*. Para destacar os pontos de comunicação entre esses três textos de Freire, algumas questões foram eleitas como destacáveis a fim de demonstrar o processo de passagem de temas de uma obra a outra e, ao mesmo tempo, colocar em primeiro plano o ensaio definitivo de alteração de rota rumo à uma perspectiva mais radical de transformação pela via da educação. Nesse sentido, os temas da democracia, da leitura histórica da formação brasileira, da personalidade democrática e da dialética do momento histórico de meados do século XX serão os guias de leitura tomados por referência neste artigo.

DA EXPERIÊNCIA NOS CÍRCULOS DE PAIS E PROFESSORES AO LIVRO *EDUCAÇÃO E ATUALIDADE BRASILEIRA*

Desde seus primeiros textos publicados, incluindo seu primeiro livro – *Educação e atualidade brasileira* – Paulo Freire foi um leitor ávido pela obra de humanistas, cientistas sociais, psicólogos, filósofos, historiadores e educadores e, dos repertórios intelectuais que montou, sentado nos ombros de quem leu, partiu para a elaboração meticulosa de ideias autorais¹. A formação desse repertório razoavelmente eclético de leituras não invalidou a composição de um núcleo duro de questões no pensamento de Paulo Freire centrado no problema da emancipação política e cultural por meio de processos educativos – *Pedagogia do oprimido* é um atestado dessa característica. Certamente, o fato

¹ *Educação e atualidade brasileira*, antes de ser livro, é originalmente a tese de doutoramento de Paulo Freire, pois foi elaborada, em 1959, com a finalidade de atender às exigências de concurso para sua efetivação como professor da cadeira de História e Filosofia da Educação, na Escola de Belas Artes de Pernambuco, na Universidade do Recife, sendo publicada nesse mesmo ano, com os próprios recursos do autor, sob a forma de livro (ROMÃO, 2001). Durante muito tempo esse livro esteve preterido por Freire, que o achava menor em vista de outros que escreveu, e por isso permaneceu pouco mencionado e conservado em acervos de bibliotecas, geralmente universitárias. Em 2001 ele foi relançado pela Cortez com textos introdutórios de Paulo Rosas, José Eustáquio Romão e Cristina Heiniger Freire.

de Paulo Freire ser um experimentador e também um intelectual engajado, posição que assumiu desde a participação nos movimentos de alfabetização no interior do Nordeste e no Recife nos anos 1960, o fez assim.

Da combinação entre vida e reflexão, temos o Paulo Freire que se formou intelectual lendo intelectuais estadunidenses e europeus interessados nos meios de formar as pessoas para a democracia – assunto bem explicado por Celso Beisiegel (1982) e Vanilda Pereira Paiva (1980) – e lendo também os escolanovistas históricos, como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, e que incorporou ainda o programa de mudanças proposto pelos desenvolvimentistas do Instituto Superior de Estudos Brasileiros, o ISEB, a ponto de ter esse repertório como base de seu primeiro livro/tese, *Educação e atualidade brasileira*.

Até publicar seu primeiro livro, Freire ensaiou reflexões sobre educação e democracia em textos curtos. Em 1958, um artigo assinado por ele integrou um número da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (GADOTTI, 1996). Como ponto comum, suas produções escritas desde fins dos anos 1950 atendiam a uma pauta bem definida de preocupações e problemas originados desde os ambientes e movimentos com os quais se integrava; afinal, por dez anos, Freire trabalhou no SESI, depois, na universidade e em paralelo nos movimentos de cultura e alfabetização na capital de Pernambuco e no interior do Rio Grande do Norte. Pensar e fazer, imergir em ambientes sociais, viver os dilemas dos outros, por vezes alterando essa frequência, eram processos característicos de um professor que estava nos movimentos sociais, nos trabalhos de extensão, de ação cultural (embora nos anos 1950 essa expressão ainda não tivesse tal nome, algo que viria a ficar claro nas reflexões freireanas pós-*Educação como prática da liberdade*), ao passo que lia, que estudava e formava um repertório de referências suficientes para moldar respostas ou aproximações de respostas que colhia das questões de sua prática, de sua vivência.

A primeira das questões freireanas colhidas da experiência no SESI e enunciada por ele em sucessivos escritos publicados na segunda metade dos anos 1950 emergiu consubstanciada num problema mais ou menos cristalino: como fazer alguém aprender a participar, a viver a democracia? Essa era uma

questão enfrentada por Freire quando conduzia uma ação no SESI cujo fim era levar as famílias de trabalhadores a se aproximarem dos assuntos da escola de seus filhos. O nome desse trabalho era “Círculos de Pais e Professores” e tinha por público-base operários, seus filhos e suas famílias, tendo em comum a ligação com as escolas do SESI.

Um dos meios pelos quais esse trabalho dirigido por Freire reverberou até o público deve-se a uma série de três artigos assinados por ele e publicados no *Diário de Pernambuco*, entre março e abril de 1957. “Círculos de pais e professores, capítulo da educação de adultos”, “Ainda a propósito do Círculo de pais e professores” e “Ainda os Círculos de pais e professores: sua preparação e realização” são a primeira exposição estruturada não apenas das experimentações e vivências acumuladas durante o projeto levado a efeito, como também das reflexões do educador pernambucano a respeito da educação para a democracia. Quase prenunciando o que viria a ser o eixo de *Educação e atualidade brasileira* - a antinomia fundamental de nossa atualidade posta pela “inexperiência democrática x emersão do povo na vida pública nacional” – os artigos sobre os Círculos de Pais e Professores contavam amiúde sobre um processo de educação para a democracia em curso (FONSECA, 2011). A maneira como aconteciam os Círculos, com debates, com encontros pautados por temas recolhidos dos apontamentos dos participantes, de sua circunstância, era a representação do processo democrático em operação, vez que “dentro dos grupos, na dinâmica de suas discussões é que, não há dúvida, a democracia nasce, não como manifestação externa, mas como ‘disposição mental’, na expressão do psicólogo social romeno Zevedei Barbu” (FREIRE, 1957a, p. 2). Não haveria autonomia por doação nem democracia autêntica que não fosse aprendida e praticada pelas pessoas porque o “saber democrático não pode ser apenas nocionalmente apreendido, mas vividamente apreendido.” (FREIRE, 1957a, p. 2).

Poucos anos separam essa série de artigos do livro *Educação e atualidade brasileira*. Entre um e outro texto temos no entremeio conexões evidentes em razão da elaboração que se segue de escrito para escrito até atingir um relativo ponto de maturação e enunciação partindo dos artigos para o livro. A primeira dessas conexões é determinada pelo aprendizado autêntico

e autônomo do que seja viver a democracia, desde as mais elementares formas de interação social como aquelas da comunidade e, especialmente, da vida escolar.

Os Círculos de Pais e Professores pretendem – sem o que fogem a sua finalidade – formar atitudes. Neste sentido é que são educação e reeducação de adultos. A reeducação é mudança de atitudes. Esta implica, por sua vez, no exame e reexame de objetos de que as atitudes são a manifestação subjetiva. Por isso é que o educador de adultos, no processo de mudança de atitudes, há de partir do conhecimento das condições objetivas sobre que convidará o educando a trabalhar. Não cabe, por isso mesmo, ao educador ditar a mudança da atitude, mas levar o educando a ela. (FREIRE, 1957a, p. 2)

Sendo a democracia uma experiência, um processo vivo, participativo, não existe mudança autêntica que possa ser produzida em favor dos participantes dos Círculos sem a sua adesão esclarecida e sem visar a ampliar sua consciência. Logo, a diretividade de um trabalho educativo como esse é relativa, pois, não caberia ao educador “ditar” como “será a mudança de atitude”, e sim, “levar o educando a ela” (FREIRE, 1957a, p. 2). Nesse tom, um princípio freireano – estável no conjunto de suas ideias ao longo dos anos seguintes - emerge de seus textos: o homem é suficientemente educável para o viver democrático, por isso caberia ao educador e ao processo educativo dar ao educando meios para que aprenda o saber democrático, de que a ingerência nas coisas da escola, por exemplo, “é uma manifestação, pela vivência, pelas situações verdadeiras” (FREIRE, 1957b, p. 4). O “saber democrático”, portanto, é aprendido na vivência, ao ser praticado. *Mutatis mutandis*, a autenticidade do ato continuado de vivenciar a democracia conecta os escritos de 1957 com aquele de 1959, *Educação e atualidade brasileira*. E mais, além de princípio educativo consolidado nesse Freire “cinquentista”, esse é um remédio para um problema histórico e culturalmente enraizado na formação brasileira, a inexperiência do viver democrático, pois:

É ainda esta “inexperiência” que explica outros descompassos flagrantes entre manifestações externas de nosso comportamento democrático e a dimensão interna da democracia, entre nós. Descompassos que emprestam à nossa

vida democrática, se não observada como algo em elaboração, um sentido de objetiva inautenticidade. E isto porque, às condições externas da democracia devem corresponder certas disposições mentais, certa forma de ser, no homem deste regime. Estas disposições mentais nascem e se desenvolvem dentro de um clima cultural específico. E foi este clima cultural que nos faltou na elaboração de nossa história. Na verdade, o clima em que crescemos foi o oposto. Foi o da “assistencialização”. Foi o da passividade do homem. Foi o do anti-diálogo. Foi o do mutismo. E, em clima como este, as disposições mentais que se formaram e se consubstanciaram em verdadeiros complexos culturais teriam de ser as rigidamente democráticas.

Assim, nos conservamos mudos e quietos até quando começaram a surgir as primeiras alterações substanciais na nossa infra-estrutura, de que começou a decorrer uma nova posição de nossa economia. (FREIRE, p. 26, 1959)

Antes de tudo, propor o aprendizado da democracia e a sua vivência pelas pessoas, acentuando que essa necessidade era uma tarefa histórica no Brasil, são objetivos definidos por um sujeito que se entende posicionado numa fase do tempo histórico, a metade do século XX, na qual as mudanças provocadas pela interação entre o espírito inventivo que orientou o implemento da ciência e o desenvolvimento tecnológico, os quais desaguarão na industrialização, provocaram efeitos profundos na vida política e social de várias sociedades. Mais ainda no Brasil, onde as ancestrais raízes de sua formação colonial insistiam em permanecer numa época em que “as primeiras alterações substanciais na nossa infraestrutura” ocorriam enquanto ainda “nos conser(vá) vamos mudos e quietos”. Embora soubesse que o trabalho dos Círculos era localizado, Paulo Freire partia do caso particular para alcançar um problema do tempo, tanto em termos conjunturais - o ensejo pró-democrático do pós-Segunda Guerra – quanto em termos brasileiros, dado pela industrialização e pelo desenvolvimento econômico dos anos 1950. Por isso, há comunicação entre os artigos de 1957 - espécie de ensaio na direção de colocar uma tese em compasso com o exercício de explicação de uma experiência educativa, de suas bases conceituais e propósitos – com o texto que enuncia precisamente a tese preparada por Freire para discutir problemas de grande porte: a atualidade brasileira, suas contradições, a renovação de um país e sua sociedade, sua combinação com os processos de modernização de

base industrial e mediação ativa de um sistema escolar renovado na democratização da sociedade brasileira².

Aos olhos de hoje, Paulo Freire lia o momento dos anos 1950 como uma janela de oportunidade histórica, vez que a contradição entre moderno e arcaico dá o objeto com a qual sua tese posta em *Educação e atualidade brasileira* tem seus confrontos; em complemento a essa leitura, a tensão entre novo e velho enseja a fratura conjuntural necessária para a mudança. Esse é o mote de estudo do caso brasileiro sobre o qual a industrialização teria o efeito de interferir na mentalidade atrasada do homem nacional, ainda impregnada pela herança das relações sociais forjadas por séculos de afastamento do povo da vida pública nacional. Eis, portanto, mais um ponto de conexão entre os escritos de 1957 e o livro de 1959. São três anos fecundos quando se trata das primícias de exercícios de elaboração teórica cotejada com a experimentação. Tanto pelo caminho da prática como pela trilha da teorização e do estudo, temos, saído desse período, um Paulo Freire que encorpou a primeira camada de ideias que mais tarde dariam substância ao cerne de seus principais textos antes de *Pedagogia do Oprimido*. O trabalho nas escolas do SESI, primeiro e, depois, avançando para o início da década seguinte, o Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife e os processos de alfabetização de adultos no Rio Grande do Norte ocuparam Freire por muito tempo e deles resultaram o método de alfabetização, a projeção de seu idealizador até o Ministério da

² Em termos conjunturais, essa questão freireana é parte do tempo e o tempo aqui referido é a contextura do período democrático iniciado desde o fim do Estado Novo, institucionalmente, pavimentado após a promulgação da Constituição de 1946. Nesse tempo que, mais tarde seria encerrado pelo Golpe Militar em 1964 e pela instauração de uma Ditadura Civil Militar de vinte e um anos, há eleições regulares, a vida partidária é ativa, exceto pela cassação do Partido Comunista do Brasil em 1947, e os governos nacionais, estaduais e municipais se sucedem dentro da legalidade, em que pese os arroubos golpistas a toda hora aventados e intentados, a exemplo das investidas malogradas quando do suicídio de Vargas, em 1954, da contestação dos resultados eleitorais como capa para um ensaio de *putsch*, batido pelo golpe preventivo ao tempo da eleição de Juscelino Kubitschek e da ação deflagrada para impedir a posse de João Goulart, após a renúncia de Jânio Quadros. Para José Eustáquio Romão, o período que “vai de 1945 a 1964 corresponde a um dos raros momentos de experiência democrática burguesa no Brasil, excetuando o hiato da administração do general Dutra (1946-50) que, mesmo tendo sido apoiado, inicialmente, no Pacto Populista, dele se afastou, acabando por tornar-se um governo autoritário, de tendências conservadoras” (ROMÃO, 2001, p. XXVII). Em geral, costuma-se considerar esse período como sendo caracterizado, também, pela ascensão das massas no Brasil, pela virada demográfica (com predominância da população urbana sobre a rural em termos numéricos) e pelos esforços de ampliação da democracia e de participação popular na política, tendências estas bastantes pungentes nos trabalhos de Paulo Freire produzidos nesse período de interregno democrático.

Educação, bem como um sem número de experiências que desaguarão em textos e sedimentaram as aproximações reflexivas e conceituais para a tessitura de um pensamento original em termos de educação e política³. A leitura e o estudo, em complemento, seguiram a linha do repertório organizado por Freire conforme documentado por sua primeira biblioteca pessoal. Da filosofia à pedagogia, dos clássicos aos contemporâneos (considerando os anos 1950), os títulos reunidos pelo educador pernambucano são um painel ilustrativo de suas preferências teóricas, dos destinatários de suas consultas e do acervo de referências com que teceu as tramas lógicas de seus artigos e livros até *Educação e atualidade brasileira*, sua tese de cátedra.

De modo singular, a relação do dono dos livros com seus compêndios era a de um leitor metódico. As resenhas escritas nas brochuras e encadernações, nas margens e nas páginas em branco sobressalentes em cada exemplar, arquivaram pontos que Paulo Freire destacou do que leu e, mais tarde, transpôs de algum modo – literal ou não – para escritos de sua autoria.⁴ É o caso de um estudante-leitor-autor, certamente. Parte expressiva das referências constantes em *Educação e atualidade brasileira* guarda em suas páginas as notas e os fichamentos *in loco* de Freire. Obras de historiadores como Oliveira Vianna, Werneck Sodré, Viana Moog, Fustel de Coulanges e Francisco Adolfo de Varnhagen, de sociólogos, a exemplo de Gilberto Freyre, de nomes da filosofia, psicologia e sociologia europeias, entre os quais Erich Fromm, Karl Mannheim, Karl Jaspers e Ralph Linton, de economistas, com destaque para Celso Furtado e Roberto Simonsen, receberam as notas de Freire, além de terem sido escolhidas para montar o repertório bibliográfico de sua tese sobre a educação e a atualidade brasileira. Fazem parte, ainda, dessa bibliografia anotada Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, dois expoentes históricos do escolanovismo brasileiro.

³ De 1948 a 1958 Paulo Freire trabalhou no Serviço Social da Indústria (SESI). Ainda em 1958, ele ingressou como professor substituto na Universidade do Recife, onde também dirigiu o Serviço de Extensão Cultural até 1963, quando foi para o Ministério da Educação e lá permaneceu até o Golpe em 1964 (FREIRE; GUIMARÃES, 1982; ROMÃO, 2001).

⁴ A primeira biblioteca de Paulo Freire, formada por ele antes do exílio, atualmente está guardada no Instituto Paulo Freire (IPF), organização esta que cuida da preservação de seu legado e da divulgação de sua obra. As informações que sustentam a presente análise de seu modo de estudo e escrita baseiam-se na consulta e pesquisa *in loco* dos compêndios que ele reuniu e que manteve até ser obrigado a deixar o país quando do Golpe de 1964.

A leitura histórica da formação cultural e política brasileira, a produção da personalidade democrática e a demanda pela organicidade da educação brasileira em vista das mudanças em processo no século XX, além de temas estruturantes de *Educação e atualidade brasileira*, são questões cuja elucidação teórica fez com que Freire reunisse um repertório que, apesar do possível ecletismo, é judiciosamente encaixado na escrita de sua tese. Se representado de outro modo, tal encaixe corresponde ao menos a quatro núcleos complementares perceptíveis no texto de *Educação e atualidade brasileira* e que podem ser reduzidos a quatro problemas: a formação histórica brasileira, a modernização industrial e o desenvolvimento, a personalidade democrática e a organicidade da educação escolar brasileira. Para cada um desses núcleos há interlocução com o repertório bibliográfico depurado por Freire nos anos anteriores a 1959 à medida que formava seu acervo próprio. Para cada um desses problemas/núcleo o processo de sua enunciação como questões pungentes é tributário da interlocução com grupos bem definidos – às vezes complementares, pois da mesma chave filosófica - de matrizes teóricas. Em vista da formação histórica brasileira e da exigência de apurar seus traços e permanências, Oliveira Vianna, Sérgio Buarque de Holanda, Nelson Werneck Sodré e Fernando de Azevedo (aquele de *A cultura brasileira* e não, propriamente, sua persona escolanovista), bem como reconhecidas figuras da literatura de viajantes, como Debret e Luccock, amparam Freire no propósito de dar contorno a uma ausência: a exígua ou inexistente constância da participação do povo na vida pública nacional.

Da Colônia à República, a começar pelo gregarismo da vida sob o domínio dos latifúndios e de seus senhores, Freire desloca o foco no tempo, indo e vindo centrado em problemas históricos que corroboram uma percepção: estiveram ausentes na formação histórica brasileira experiências que induzissem o homem nacional às atitudes participantes. Um desses problemas ressaltados diz respeito às atitudes de submissão ainda presentes na atualidade e cujas origens são ligadas ao tipo de colonização do Brasil. O “mutismo”, por exemplo, é uma expressão muito ocorrente no texto de *Educação e atualidade brasileira*, cujo sentido explicativo corresponde à cristalização do estado de sujeição do homem brasileiro ao tipo de autoridade

senhorial apoiada na grande propriedade e na escravidão e que o lançou numa posição de obediência silenciosa, em nada afeita à participação. Sob tal perspectiva, a relação de obediência firmada desde o período colonial não favoreceu a criação de comportamentos propícios à vida pública ampliada, com variada participação social, bem como de atitudes de diálogo. Mesmo após a passagem à iniciante construção do estado nação, a partir de sua independência, e quando dos primórdios da edificação de um estado aproximadamente democrático, este foi erigido sobre as bases de uma sociedade fechada, escravista e autoritária. Por sobre uma sociedade patrimonial e escravista, Freire ainda sustenta que o arroubo de democracia instalado, no Brasil, fora trazido para um contexto de pouca participação popular e por isso tornou-se uma instituição artificial, quase figurativa:

Importávamos o Estado democrático não apenas quando não tínhamos nenhuma experiência de autogoverno acumulada durante toda a nossa vida colonial, experiência de dialogação, mas também e sobretudo quando não tínhamos ainda condições institucionais capazes de oferecer ao povo inexperimentado, circunstâncias ou clima para as primeiras experiências verdadeiramente democráticas.

[...] superpúnhamos a uma estrutura economicamente feudal e a uma estrutura social em que o homem quedava vencido, esmagado e mudo, uma forma política e social, cujos fundamentos exigiam, ao contrário do mutismo, a dialogação, a participação, a responsabilidade, política e social. A solidariedade social e política, também a que não poderíamos chegar, tendo parado, como paráramos, na solidariedade privada, revelada numa ou noutra manifestação, como o “mutirão”. (FREIRE, 1959, p. 78)

Como corolário de uma democracia mais formal que prática e extensiva às classes populares, o Brasil realizou sua democratização pelo alto, em arranjos políticos das elites, sem a participação do povo; assim, as estruturas sociais e econômicas da sociedade brasileira não se apresentavam compatíveis com as exigências práticas do Estado democrático. Pelo ângulo dessa análise baseada no sentido de ausências, não parece estranha ao Brasil uma limitada democracia superposta a uma situação de prolongado enraizamento da escravidão. Quaisquer ensaios de participação que pudessem ter acontecido, no passado, certamente esbarraram no tipo de relação humana

representada pela escravidão: a do homem esmagado pelo poder do outro. Sob o “clima cultural” da autoridade do senhor, do uso do trabalho escravo e da deficiência das instituições públicas, o homem nacional acomodou-se, correspondendo o “ajustamento acomodado” dele ao exagero da autoridade externa, vez que essa acomodação “exige uma dose mínima de razão ao homem, em troca de um máximo de emocionalidade” (FREIRE, 1959, p. 72). A síntese desse processo é o que Freire chama de “clima de antidiálogo”.

O exame da formação histórica brasileira, na qual está evidente para Freire a continuidade do antidiálogo, serve a outro objetivo, além daquele de evidenciar a inexperiência democrática do homem nacional, qual seja: a personalidade democrática é uma possibilidade tangível a despeito do fardo da história. Por sua vez, o amálgama de uma ideia precisa do que seja o homem democrático em *Educação e atualidade brasileira* resulta do recurso a referências de matrizes distintas. Em parte orientado pelos marcos conceituais do existencialismo cristão, pois leitor de Gabriel Marcel, Jacques Maritain e Emmanuel Mounier, e de outra fração influenciado por Karl Jaspers e Zevedei Barbu, sem esquecer de John Dewey e Anísio Teixeira, Freire realiza a operação de montagem da profundidade filosófica do que seja a personalidade democrática ao passo que define as bases educativas a partir das quais ela possa emergir. A princípio, formar o homem democrático é um trabalho de base, situado nas regiões mais elementares do tecido social e concebido para ser extensivo, cotidiano e horizontal, isto é, sem prescrever posições de mando e obediência, o que seria o oposto do viver democrático, como Freire deixa bem claro. Algo muito semelhante aos princípios aplicados e orientadores dos Círculos de Pais e Professores, certamente, e um tema bem explicado em *Educação e atualidade brasileira* como uma alternativa à típica cultura escolar brasileira marcada pelo “formalismo”.

A forma, os métodos, os propósitos e o conteúdo de qualquer trabalho que vise a ensejar a personalidade democrática deparam-se, inevitavelmente, com duas dimensões humanas: o outro e a consciência de si e do mundo. Primeiro, porque educar para a democracia não deve ocorrer mediante lições ministradas – algo muito claro desde a enunciação dos princípios dos Círculos

de Pais e Professores na série de artigos de 1957 – em lugar de viver e experimentar o diálogo e a participação:

Interessou-nos sempre, e desde logo, a experiência democrática através da educação. Educação da criança e do adulto. Educação democrática que fosse, portanto, um trabalho do homem com o homem e nunca um trabalho verticalmente sobre o homem ou assistencialistamente do homem para o homem, sem ele. (FREIRE, 1959, p. 12-13)

Amiúde, o diálogo não é apenas fala, interlocução entre pares. O sentido de diálogo para Freire vale pelo despojamento do aspecto hierárquico das relações de poder nos processos educativos; ou seja, sem horizontalidade não há diálogo autêntico, ou, nem seria diálogo. Não sendo somente conversação, o diálogo é uma espécie de teatro (longe de ser farsesco, é claro) no qual o enredo, o tema – ou temas – e as perguntas são de autoria do grupo que se educa durante o processo. O mundo presente nas vivências mais próximas dos educandos, da forma como ele pode ser apreendido e conforme ele é enunciado em situações e assuntos (os temas dos debates dos Círculos de Pais e Professores e mais tarde as palavras geradoras dos Círculos de Alfabetização) tem papel fundamental na escolha de conteúdos: em lugar da cartilha e de informações e saberes apriorísticos e escolhidos por outros, tem-se os participantes dos círculos atuantes em sua própria formação de autonomia, quando iniciam por reconhecer o que a cultura registra oralmente até a expressão codificada do conhecimento enquanto palavra escrita.

Afora o autorreconhecimento do educando como produtor da cultura, o diálogo é um processo político e relacional porque insiste em fazer o outro experimentar a apreensão crítica do mundo, a implementar sua consciência ampliando suas esferas de alcance quanto a objetos de reflexão, autorizando-se a perguntar e a reprocessar a realidade em termos críticos. Do ponto de vista da evolução do pensamento freireano, até *Educação e atualidade brasileira* o diálogo e suas possibilidades receberam as primeiras camadas de conceituação até que em *Educação como prática de liberdade* ele apresentasse a palavra síntese para designar o processo de mudança da

consciência dos educandos (definitiva no conjunto de seus textos dos anos 1970): conscientização.

A par do vínculo com certa tradição intelectual anglo-saxônica favorável ao modo de vida democrático e ocupada em esclarecer os meios de democratização das sociedades modernas,⁵ como bem esclarece Celso Beisiegel (1982), contam ainda no repertório conceitual freireano a apropriação de parte do programa escolanovista ecoante no período democrático pós-Estado Novo e a absorção da leitura conjuntural e do cerne de projeto de país dos cardeais do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), a exemplo de Alberto Guerreiro Ramos, Álvaro Vieira Pinto, Hélio Jaguaribe, Nelson Werneck Sodré e Roland Corbisier.

O desenvolvimento econômico influi na nossa “democracia em aprendizagem” (FREIRE, 1959, p. 32), visto que não há possibilidade da sua afirmação sem o desenvolvimento das condições econômicas e infraestruturais do país; por isso, Paulo Freire assevera que democracia e desenvolvimento precisam estar em conexão, sem o que não há como cogitar uma vida democrática, porque “não há democracia sem povo participante, paradoxo em que pretende nos conservar o reacionarismo” (FREIRE, 1959, p. 29). Por conta dessas alterações de estrutura, a industrialização vem pondo o homem brasileiro em condição ativa e participante da vida política. Entretanto, mesmo com todas as mudanças estruturais que dão forma à atualidade, a inexperiência democrática ainda compromete o desenvolvimento progressivo da participação do homem brasileiro, na vida pública nacional.

Paulo Freire concorda com os isebianos Hélio Jaguaribe e Álvaro Vieira Pinto, quando insiste na necessidade de incorporar de modo participante o povo, no processo de desenvolvimento, como demonstra Vanilda Paiva (1980). No entendimento de Freire, a questão é abrir a consciência do povo, tendo em vista a sua participação esclarecida e atuante, no processo, até porque o momento histórico (a fase, conceito elaborado por Guerreiro Ramos e apropriado por Paulo Freire) está a exigir a participação consciente do povo, no

⁵ A ideia de democracia desse Paulo Freire, autor de *Educação e atualidade brasileira*, afinada com a tradição anglo-saxônica, é esclarecida quando suas propostas priorizam a abertura de consciência do homem nacional e a prática efetiva da democracia, no Brasil de 1959 (BEISIEGEL, 1982).

processo de desenvolvimento, exigência que se justifica pelo fato de a industrialização promover o homem à condição de participante ingênuo do processo. Por isso, é preciso aumentar o grau de consciência do homem brasileiro face aos problemas do seu tempo e do seu espaço. Afinado com os isebianos, Paulo Freire quer colocar, no brasileiro, a educação escolar como forma de constituir a consciência aberta e favorável à modernização.

Desse modo, na projeção de Freire, sem o diálogo, instrumento de promoção da consciência, principalmente, do modo de pensar ingênuo para a consciência crítica, imprescindível para a efetivação da democracia na sociedade brasileira, não seria possível para a educação colocar-se em relação de organicidade com o desenvolvimento. Decorre da preocupação com o agir educativo e com a industrialização a noção de “diálogo”, que, para Freire, é um “instrumento de promoção da consciência perigosamente acrítica ou transitivo-ingênuo, em que se encontra o homem brasileiro, nos centros urbanos, para a consciência transitivo-crítica, vital à democracia” (FREIRE, 1959, p. 29). Depreende-se que o diálogo é um procedimento democrático a ser incorporado ao comportamento do indivíduo, porque a relação com o outro se dá no nível da escuta e da interlocução. No caso, a diferença e o seu reconhecimento são próprios da dialogação. Ademais, o diálogo também é um meio para as pessoas se relacionarem, pois são suas características a atividade política, o debate, o conflito de ideias e a negociação, com o fim de estabelecer consensos (FREIRE, 1959).

TEMPO DE RUPTURA OU, SIMPLEMENTE, “RACHADURA”

De *Educação e atualidade brasileira* Paulo Freire chegou a um dos seus grandes trabalhos, *Educação como prática da liberdade*. Não obstante os textos anteriores a 1964 serem menos impactantes no conjunto da obra de seu autor, causa-nos curiosidade ter *Educação como prática da liberdade* entre os trabalhos relevantes de Freire porque a sua escrita é substancialmente transposição de *Educação e atualidade brasileira*, com o adicional de incluir uma amarga, porém, lúcida, reavaliação do entusiasmo democratizante e reformista de início dos anos 1960 em razão do Golpe Militar e da instalação de

uma ditadura no Brasil, além da apresentação sistemática do método consagrado nas jornadas de alfabetização de adultos em Angicos pelos idos de 1962. Diga-se, porém, que essa apropriação de si mesmo não espanta e nem denuncia o autoplágio. Ao contrário, como se pode notar em *Extensão ou comunicação?*, o que temos é um autor trocando de pele sem esquecer a coerência de manter-se ligado à perspectiva de fazer da educação um meio de emancipação social e política.

Para chegar a tanto, entre *Educação e atualidade brasileira* e *Educação como prática da liberdade* há um percurso seguido por Freire, primeiro de ampliação de seu campo de atuação e, depois, de corte abrupto, quando então o caminho posto para ele é o de exilado político. Em 1963, Paulo Freire era figura conhecida fora do Nordeste por conta da notoriedade adquirida com o método de alfabetização de adultos, quando fora chamado ao Ministério da Educação e Cultura para ser incumbido de organizar um plano nacional de alfabetização com a previsão de implantar inúmeros círculos de cultura pelo país afora, nos moldes das campanhas de alfabetização empreendidas em Pernambuco e no Rio Grande do Norte. Até essa quadra de sua trajetória, considerando o sucesso das “quarenta horas” em Angicos, mais a consolidação de certas teses formuladas desde *Educação e Atualidade Brasileira*, o Paulo Freire que estava por liderar a campanha nacional de alfabetização de adultos de cunho oficial era também a pessoa que amplificou o campo de alcance (o de um país) de ideias como dialogação, horizontalidade das relações no círculo de cultura, respeito à cultura popular, articulação da relação educativa em torno das figuras do educador e educando e entrelaçamento das situações existenciais da vida das comunidades com as ações educacionais nas quais seus membros serão protagonistas. Em termos conceituais, Freire amplificou essas ideias porque desde a sua tese acadêmica de 1959, esse rosário de expressões recebera as primeiras camadas de tratamento conceitual. Ademais, em termos de ação, Freire manteve esforços por uma década e meia, desde o início dos anos 1950, a fim de forjar espaços e intervenções de caráter educativo, cujas diretrizes eram a horizontalidade das relações, o espírito democrático, os objetivos autonomistas e a educação com fins emancipatórios, ainda que de situações imediatas de sujeição e de

marginalização das classes populares da democracia representativa. Tal como os isebianos que leu e pelos quais foi influenciado, da mesma maneira que Anísio Teixeira – seu guia acerca da reformulação necessária do sistema escolar brasileiro – e não muito diferente dos jovens do Movimento de Educação de Base e da Ação Popular, Freire agia e orientava os planos que dirigia e as reflexões que produzia na direção do aprofundamento de uma democracia incompleta e restrita, no Brasil, e para a democratização de uma sociedade ainda com ranços e estruturas coloniais como a brasileira. Assim era o Paulo Freire pré-1964 e assim havia vasos comunicantes entre pensamento e ação num ainda jovem intelectual em processo de formação.

Forçosamente impelido pela prisão e pelo exílio, após o golpe militar no Brasil, Freire iniciou um novo ciclo na sua trajetória, dessa feita como exilado, começando com sua passagem pela Bolívia, interrompida por um golpe militar que o fez permanecer algum tempo em trânsito pela América Latina, até sua fixação no Chile, pelos idos de 1965. A partir de então, o período embrionário da formação das bases de importantes conceitos freireanos como consciência, organicidade e cultura, situado entre 1959 e 1963, do ponto de vista da maturação intelectual de Freire - entrementes a perda de espaço do projeto desenvolvimentista isebiano em seus textos - foi o vetor parcial de um novo ciclo de reflexões que estruturaram temas como a conscientização, o homem como sujeito da história e a educação como um tipo de ação cultural. Esse tempo da trajetória de Paulo Freire é pontuado pela elaboração de um texto expressivo de suas reflexões durante a estada no Chile: *Educação como Prática da Liberdade*. Nesse livro Paulo Freire retorna à sua interpretação da realidade brasileira composta no final dos anos 50 com o peso do exílio e da interrupção das fecundas experiências político-educacionais das quais participou no início da década de 1960. Nesse livro, Freire revisita suas reflexões entusiasmadas dos anos pré-Golpe, procurando avaliar os resultados de seu envolvimento. No seu conteúdo consta, também, a sistematização do método de alfabetização *pari passu* à apresentação de sua profundidade teórica, o que faz prevalecer nesse texto e, de certa forma, aponta para as considerações futuras, a afirmação da opção freireana pela educação popular, por processos educativos capazes de interferir nas formas de percepção e

consciência do homem comum, integrando o seu microcosmos com os bens da cultura criada pelos homens.

Em termos de texto que marca decisivamente esse ciclo da trajetória intelectual freireana, *Pedagogia do oprimido*, inequivocamente, confirmou seu autor como elaborador de uma filosofia educacional original. O ano de 1968 - quando Freire concluiu o manuscrito original de *Pedagogia do oprimido* - é bastante sugestivo sobre a coerência do texto com o horizonte de expectativas revolucionárias de então, vez que esse é um ano de revoltas, guerras, guerrilhas, polarização declarada entre direita e esquerda, radicalização dos movimentos estudantis e efervescência artística, tempo no qual a intelectualidade de esquerda da América Latina sustentava a possibilidade de concretizar um projeto político-social emancipador. Envolto por este clima está Paulo Freire no Chile incorporando novas leituras, outros autores e novas ideias diferentes daquelas que aparecem entre as fontes que buscou para alicerçar suas interpretações até meados da década de 1960. A experiência que Paulo Freire levou dos anos de extensão universitária, do engajamento político nos movimentos de educação popular, dos círculos escolares e de alfabetização, dos princípios que edificara em seu pensamento no Brasil, encontrou no Chile um ambiente político e social fecundo e familiar ao que ele vivera até 1964. Ainda resistindo ao surto de golpes e ditaduras militares de direita que tomaram conta da América Latina, no Chile, as forças políticas mais inclinadas à esquerda estavam em franco processo de ascensão. Nesse ambiente político e social chileno, Paulo Freire, mais uma vez, engajou-se em ações centradas em comunidades rurais. Sua atuação no ICIRA (órgão governamental chileno de extensão rural) o reaproximou das comunidades camponesas, tão fundamentais, anos antes, para a elaboração do método de alfabetização. Apesar de haver elaborado um método eficiente, Paulo Freire escolheu elevar a conscientização como problema fundamental em suas reflexões e em sua prática, afinal, para ele, não era suficiente tomar o método como carro chefe das ações educacionais, mas, ao contrário, construir o conhecimento que orientasse a prática no contato com o universo existencial das comunidades destinatárias de ações educativas.

É o caso, por exemplo, do conceito antropológico de cultura, do diálogo, dos estágios de consciência (intransitiva, transitivo-ingênua e crítica), incorporados no tipo de ação dos círculos de alfabetização. Tipo de ação que se caracterizou por formas de relações grupais, não hierárquicas, horizontalizadas, alimentadas pela pesquisa das condições das populações atendidas antes da efetivação das intervenções educativas. O entrelaçamento entre estes conceitos apresentados em *Educação e atualidade brasileira* e as experiências dos círculos de cultura deu movimento ao fluxo do pensamento educacional freireano, pois as reflexões de Paulo Freire, no final da década de 1950, já haviam constituído as premissas importantes das primeiras expressões do vocabulário freireano, a exemplo de dialogação, estágios de consciências e círculos de discussão (posteriormente, nomeados como círculos de cultura).

Mas, nem só de pedagogia⁶ vive a obra freireana; porquanto, há questões políticas a se defrontar e uma delas diz respeito a um balanço do tempo imediato antes de 1964 e do que se poderia antever a partir dos processos desencadeados pelo Golpe. Para dar conta dessa tarefa, novamente, Paulo Freire vai à história e faz uma análise a quente, isto é, no momento dos acontecimentos. Para ele, apesar dos resultados políticos do Golpe de 1964, a sociedade brasileira não deixou de atravessar um tempo de transição, portanto, de travessia de uma época, com suas características fortes (porém, em crise), a outra, por afirmar-se. Salvo pela introdução do problema da sectarização, temos parte substancial do argumento da crise e de tensão entre tempos trazidos de *Educação e atualidade brasileira*, cujo sentido dialético é enunciado como sendo o “choque entre um ontem esvaziando-se, mas querendo permanecer, e um amanhã por se consubstanciar, que caracteriza a fase de trânsito como um tempo anunciador” (FREIRE, 1994, p. 54). Na “fase de trânsito”, o movimento das contradições dá o tom do tempo presente, pois “trânsito” no texto freireano eleva o sentido de inconclusão e de

⁶ Uma definição bastante aplicável ao que se entende neste texto por “pedagogia” pode ser a de Clermont Gauthier, para quem se trata da concepção, organização e condução dos processos educativos mediante a aplicação de métodos, da organização do tempo, do saber e da perspectiva tangível de formar as pessoas conforme conhecimentos, habilidades, disposições e comportamentos eleitos e idealizados como os melhores (GAUTHIER; TARDIF, 2010).

porvir da conjuntura de meados do século XX; afinal, temos o “ontem”, esvaziado e ainda insistindo em permanecer, o presente, como “tempo anunciador”; e o futuro, que é “amanhã por se consubstanciar”. A fase de trânsito é uma expressão com o sentido dialético que Freire quer atribuir à tensão entre as contradições do passado e do presente e as possibilidades de futuro em afirmação, porém, dependente da decisão, da intervenção para que ele se confirme como portador da mudança. Em relação a esse ponto, a diferença entre *Educação e atualidade brasileira* e *Educação como prática da liberdade* é que, no segundo livro, existe a possibilidade de radicalização sectária e de encaminhamento em direção a uma ordem autoritária. Embora Freire advertisse para o problema da massificação, em seu texto de 1959, nesse seu primeiro livro pós-1964, o problema novo é a sectarização.

Ao manter parte substantiva do texto de um livro para o outro, seguem mantidas, também, algumas tópicas, como, a formação histórica brasileira e as suas ausências, entre as quais a “experiência de autogoverno, de que sempre, realmente, nos distanciamos e quase nunca experimentamos” (FREIRE, 1994, p. 74). O ontem se esvaziando – para ser fiel ao estilo freireano – e ainda querendo permanecer deve-se à histórica inexperiência democrática. A novidade nominativa do jogo de disputas entre passado e futuro, mediado pelas ações do presente, em *Educação como prática da liberdade* é uma expressão que caracteriza o funcionamento da organização social brasileira enquanto “sociedade fechada”, pois “reflexa”, porque alienada, com suas “elites distantes do povo”, oposta e resistente a temas como “democracia, participação popular, liberdade” (FREIRE, 1994, p. 55). Essas diferenças de nuance – antes sociedade em trânsito, depois sociedade fechada – na verdade indicam uma mudança de enfoque em relação ao otimismo do livro/tese de 1959. Se a industrialização, nos textos freireanos dos anos 1950, tinha um valor fundamental na aceleração da democratização da sociedade, em *Educação como prática da liberdade* isso não é tão evidente, uma vez que o risco do retrocesso em direção ao autoritarismo é maior. Freire, portanto, lida com noções como “fase de trânsito”, “sociedade aberta”, “sociedade fechada” e “sectarização”, por exemplo, em virtude dessa oposição entre retrocesso e

avanço ser muito mais evidente após 1964, afinal, a sectarização, como expressão do rumo à direita, impôs-se como a direção tomada.

A fase de trânsito é um tempo de escolhas, além de expressar as contradições do ontem e do hoje. No conflito entre permanências e rupturas, a fase de trânsito mostra-se como um tempo “dramático”, fazendo-se em “um tempo enfaticamente de opções” (FREIRE, 1994, p. 54). São escolhas que só podem acontecer como resultado da clareza do que ocorre, porquanto, envolvidas na percepção crítica do que acontece na transição, e isso porque trânsito e mudança, apesar de criarem efeitos de sentido muito parecidos, não o são no vocabulário freireano em *Educação como prática da liberdade*. No entender de Freire, as mudanças ocorrem dentro de uma época, mas sem alterá-la profundamente, visto que acontecem no “jogo normal de alterações sociais” (FREIRE, 1994, p. 54). Já o tempo de trânsito representa o esvaziamento dos valores e temas de uma época, bem como a busca da sociedade por algo que assuma o lugar do que deixou de vigorar. Sendo o trânsito um momento de opções, estas devem acontecer como resultado da “captação crítica” que o homem possa ter, e que resultem da sua percepção aguçada das alterações, “sem o que será delas um simples juguete” (FREIRE, 1994, p. 54).

Para Freire, o Brasil da passagem da primeira para a segunda metade do século XX estava imerso na temporalidade da fase de trânsito. De sociedade fechada, o país ia apresentando características de uma vida social diferente, própria da sociedade aberta. A transição foi produto, em parte, da crise dessa sociedade fechada, da sua “rachadura” (FREIRE, 1994, p. 57), de que resultou o desarranjo das forças que a mantinham. As alterações materiais resultantes da industrialização e do desenvolvimento econômico tiraram as condições de conservação de uma ordem social pouco permeável à mudança; por isso a “rachadura” serve como metáfora da tensão entre o que é aberto e fechado, na sociedade brasileira. A semântica de rachadura tem valor de fracionamento, de cisão, de ações inerentes à quebra por meio das forças da natureza ou por meio de intervenções humanas, assim como pode designar uma fenda que começa a ser aberta sem ter ainda fragmentado algo por inteiro. Bem próxima dessa acepção, a “rachadura” designa, no discurso de

Freire, a tensão entre o devir democrático e a possibilidade de retrocesso autoritário, pois oscilávamos entre “uma sociedade abrindo-se, com preponderância de abertura nos centros urbanos e de fechamento nos rurais, correndo o risco, pelos possíveis recuos no trânsito, como o atual Golpe de Estado [o golpe militar de 1964], de um retorno catastrófico ao fechamento” (FREIRE, 1994, p. 57). Desde os dois conjuntos de textos de fins dos anos 1950, a opção de Freire é pela democracia, agora reiterada pela afirmação de que o encaminhamento para a sociedade aberta representaria a solução democrática. Para ele, esse é um dos principais desafios da época, haja vista as forças contrárias que pendem para o retrocesso. Logo, nesse jogo de contradições, a sociedade brasileira apresentava-se cindida, mas não completamente partida. Não se definiu, ainda, para onde pode tombar o pêndulo, pois as forças contraditórias estão operando.

Nesse jogo de forças, optar pela sociedade aberta não é toda a solução. Freire alerta para o fato de existirem forças pró e contra a abertura: algumas “estavam convencidas” de que a “abertura da sociedade brasileira e sua autonomia se fariam em termos realmente pacíficos”, enquanto outras atuavam “reacionariamente”, buscando “entravar o avanço e fazer-nos permanecer indefinidamente no estado em que estávamos” (FREIRE, 1994, p. 57). Eis a questão a exigir a compreensão das contradições de uma sociedade que, ensaiava ser aberta e, ao mesmo tempo, corria o risco de fechar-se ainda mais. Compreender essas contradições significa levar em conta a possibilidade de retrocesso, portanto, de fechamento, representada pelo retorno “à imobilidade e ao mutismo” (FREIRE, 1994, p. 57). O aprofundamento dessas contradições, segundo Freire, provoca no homem brasileiro a necessidade de optar, levando-o a desenvolver “atitudes optativas” (FREIRE, 1994, p. 57). Nesse processo, a opção depende da clareza necessária para fazê-la, possível pela “captação crítica” da realidade. De tal escolha depende o aprofundamento das contradições, ou, dito de outra forma, das forças que compelem a sociedade à sua abertura e não à permanência do seu caráter fechado.

Entre ruptura, opção e risco de mais endurecimento, está claro que o cenário desenhado por Freire no pós-1964 tem horizontes com possíveis (senão certas) disputas mais agudas que a ação dentro da institucionalidade

prevista nos textos dos anos 1950⁷. É verdade que a radicalidade da emancipação, moldada pela luta política dentro de um processo revolucionário, como estará explícito em *Pedagogia do oprimido*, ainda não aparece definida em *Educação como prática da liberdade*. Mas, o que está em ensaio é o reposicionamento de Paulo Freire em direção a processos de emancipação menos comprometidos e pautados pela institucionalidade, como fora o caso de reformar o sistema escolar brasileira para dotá-lo de organicidade. Até *Educação e atualidade brasileira* o problema era a “antinomia fundamental da atualidade”, corporificada no conflito entre a “emersão do povo na vida pública nacional” e a “inexperiência democrática” (FREIRE, 1959, p. 24), ao passo que em *Educação como prática da liberdade* a ideia de mudança continua a ter o sentido de processo (basta lembrar da fase de trânsito), como no primeiro livro, com a diferença de que o alcance da ruptura é mais evidente, nessa segunda obra, uma vez que a “rachadura decorreu” do rompimento “nas forças que mantinham” o caráter fechado da sociedade brasileira “em equilíbrio” (FREIRE, 1994, p. 57). Por isso, o tempo de trânsito é anunciador, porque nele existe a alternativa da abertura da sociedade, porém, esta é uma opção a ser feita durante uma fase “dramática” e “desafiadora”, entendida como um “tempo enfaticamente de opções” (FREIRE, 1994, p. 54). Se antes era válido encaminhar a resolução da “antinomia fundamental da atualidade”, com o fim de sobrepor a emersão do povo na vida pública nacional à sua histórica inexperiência democrática, agora importa conhecer para onde encaminhar a mudança, sabendo da possibilidade forte de retrocessos conservadores, visto que o “embate entre velhos e novos temas” não determina que “a vitória” das transformações “se fizesse facilmente e sem sacrifícios” (FREIRE, 1994, p. 56). Por essa razão, Freire considera que, para encaminhar as mudanças, deve-se tomar posição a favor do aprofundamento das contradições, a partir “de um

⁷ Embora Freire levasse em conta as dificuldades ocasionadas pelo conservadorismo de nossa sociedade e, por isso, entendesse os contornos da atualidade a partir das contradições entre o atraso e a modernização, ele via, na década de 1950, as possibilidades fecundas criadas pela industrialização. Tratava-se, portanto, de favorecer o desenvolvimento e assim implementar mudanças, como na escola, na sociedade e no sistema político, ampliando a participação popular, na democracia representativa, conforme observam Paiva (1980), Beisiegel (1982) e Romão (2001).

impulso livre, como resultado da captação crítica do desafio”, para que as opções “sejam conhecimento transformado em ação” (FREIRE, 1987, p. 54).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Paulo Freire, do ponto de vista intelectual, não é precisamente linear. Se o presente texto deu a entender assim, o melhor conselho é voltar aos textos aqui citados e evitar essa impressão. Em primeiro lugar, há uma evidente, porém, sem alarde, substituição de enfoque em curso nos textos de fins dos anos 1950 para o seu primeiro livro a impactar internacionalmente, *Educação como prática da liberdade*. Até os anos 1950, a projeção de um lugar na democracia representativa brasileira para os excluídos da representação política era um ponto de pauta importante para o autor de *Educação e atualidade brasileira*, além do fato de abraçar, entusiasticamente, dois grandes programas de país: aquele do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, atualizado para os anos 1950 por Anísio Teixeira, de quem as ideias de descentralização administrativa do aparelho escolar, a crítica ao centralismo, o necessário compasso da educação com um mundo em mudança e a organicidade da educação são pilares para Paulo Freire; o outro projeto de país é o dos isebianos, assentado na associação entre industrialização, ampliação das esferas de consciência do homem nacional e de renovação de uma sociedade amarrada a ranços arcaicos.

Fora de qualquer esquema laudatório acerca da trajetória de Paulo Freire, que suporia existir um jovem intelectual radical em hibernação no corpo e nos atos de um moderado durante os anos 1950, não há problema em considerar que até 1964 ele se alinhava com a tese do avanço capilar da democracia no corpo da sociedade brasileira – especialmente, das classes populares – pela via da mudança da escola e da educação sem, necessariamente, prever em seus textos desse tempo formas mais agudas de confrontação entre classes e de disputa pelo estado/Estado. O pertencimento aos movimentos sociais de base certamente – porque integrado aos movimentos progressistas de interior do catolicismo brasileiro de então, entre os quais a Ação Popular católica, e ainda mais no Movimento de Educação de

Base (MEB), na cidade do Recife – é o caminho pelo qual Freire começou a edificar seu posicionamento e seu lugar no espectro político de início da década de 1960.

O que de mais fecundo teria resultado da experiência dos Círculos de Pais e Professores, nas escolas do SESI, é o vínculo orgânico de um jovem intelectual em formação com as demandas das classes populares, além do contato com o analfabetismo e seus efeitos; por isso, a escola e a democracia soarem, a princípio, como pontos imiscuídos dentro dessas duas questões de reconhecida magnitude social. No todo da biografia de Freire é fato que essa fase o colocou em posição solidária em relação aos excluídos. No período até o Golpe de 1964, a escola, a participação, o desenvolvimento econômico e a integração de milhões de brasileiros à democracia representativa pautavam as suas preocupações intelectuais e sua atuação no campo da educação, razão pela qual as experimentações democratizantes como essa dos Círculos respondiam a uma agenda mais reformista que revolucionária se comparada ao teor de *Pedagogia do oprimido*.

Portanto, no caminho entre *Educação e atualidade brasileira para Educação como prática da liberdade* vão-se os projetos de país e ficam os princípios estabilizados no pensamento freireano, na entrada dos anos 1970: a autonomia do sujeito educativo não é doação, mas construção protagonizada por ele, ligada profundamente ao exercício da percepção crítica da realidade, a cultura é um campo de disputa e de produção do exercício da liberdade, a liberação é um ato ocorrente no indivíduo e, umbilicalmente, tecida no coletivo; a democracia é uma forma de relação horizontal, dialogada e não somente ocorrente na forma institucional e representativa. Para tanto, as referências de outrora são decantadas sob as camadas de novos repertórios de influências e de interlocuções, a exemplo da elevação ao primeiro plano da educação popular e para a libertação sem que a escola seja necessariamente o seu *locus* preferencial.

REFERÊNCIAS

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Política e educação popular**: a teoria e prática de Paulo Freire no Brasil. São Paulo: Ática, 1982.

FONSECA, Sérgio César da. **Paulo Freire e Anísio Teixeira**: convergências e divergências (1959-1969). Jundiaí (SP): Paco, 2011.

FREIRE, Paulo Neves. Círculo de Pais e Professores – Capítulo da Educação de Adultos. **Diário de Pernambuco**. Recife, 31 mar. 1957a. p. 2.

_____. Ainda a propósito dos Círculos de Pais e Professores. **Diário de Pernambuco**. Recife, 7 abr. 1957b. p. 3.

_____. Círculo de Pais e Professores: sua preparação e sua realização. **Diário de Pernambuco**. Recife, 21 abr. 1957c. p. 6.

_____. **Educação e atualidade brasileira**. Recife: Universidade Federal do Recife, 1959.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 22. Reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. **Extensão ou comunicação?**. 11. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Sobre educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982, vol I.

GADOTTI, Moacir (Org.). **Paulo Freire**: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez/IPF; Brasília: UNESCO, 1996.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. **A Pedagogia**: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

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

Recebido em: 04/11/2017

Aprovado em: 14/12/2017