

**JORGE FERREIRA DE SOUZA**



**APROXIMAÇÃO DA FILOSOFIA DA LIBERTAÇÃO DE ENRIQUE DUSSEL  
COM A PEDAGOGIA DA LIBERTAÇÃO DE PAULO FREIRE**

**Dissertação apresentada como requisito parcial para  
Obtenção do título de Mestre em Educação no  
programa de Pós-Graduação em Educação da  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná, sob a  
orientação do Professor Doutor Peri Mesquida.**

**CURITIBA  
2005**



Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
Centro de Teologia e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO N.º 337**  
**DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE**

*Jorge Ferreira de Souza*

Aos trinta dias do mês de junho de dois mil e cinco, reuniu-se na Sala de Projeção II - Térreo, do Centro de Teologia e Ciências Humanas da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelos professores: Prof. Dr. Peri Mesquida, Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Elisabeth Blanck Miguel para examinar a Dissertação do candidato Jorge Ferreira de Souza, ano de ingresso 2003, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Linha de Pesquisa História das Idéias e das Práticas Educacionais no Brasil. O mestrando apresentou a dissertação intitulada “*APROXIMAÇÃO DA FILOSOFIA DA LIBERTAÇÃO DE ENRIQUE DUSSEL COM A PEDAGOGIA DA LIBERTAÇÃO DE PAULO FREIRE*”, que, após a defesa foi APROVADA pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 17:45h. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Prof. Dr. Peri Mesquida Peri Mesquida

Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn Geraldo B. Horn

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Elisabeth Blanck Miguel Maria Elisabeth Blanck Miguel

[Assinatura]

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marilda Aparecida Behrens  
Diretora Adjunta de Pós-Graduação da  
Área de Educação - *Stricto Sensu*

Enfim, o homem brasileiro, assim como o de toda periferia, não haverá de sublimar-se como virtude de obediência e disciplina diante da opressão. Não haverá, também de, por outro lado, envenenar-se no ressentimento, por não poder voltar-se contra o dominador. Assim como ele poderá, por meio da “Filosofia da Libertação”, perceber-se vitimado pela cultura da dominação, poderá ele também agora, por meio da “Pedagogia do Oprimido”, mostrar seu despertar consciente para a liberdade, em relação à sua situação de opressão.

\* \* \*

Tudo o que eu desejei com o meu trabalho foi me tornar mais humano e com mais possibilidades de ajudar na liberdade dos meus irmãos oprimidos.

## **A QUEM DEDICO ESTE TRABALHO**

Dedico carinhosamente este trabalho à Cristina, minha querida esposa, fiel companheira, a quem sempre recorri, fosse na correção dos textos ou nos momentos de cansaço ou de entusiasmo.

Ao meu filho Junior, que muito contribuiu para que a apresentação deste trabalho fosse a melhor possível. As minhas filhas Ariane e Ariadne, pela paciência em abrir mão do tempo que era nosso quando, muitas vezes, eu precisei ficar só.

Ao professor Peri Mesquida, meu orientador, que desde o início acreditou neste projeto, encorajou-me, foi respeitador, compreensivo e paciente, possibilitando a realização desse sonho. Saí de uma realidade a outra.

À Solange, pela responsabilidade, profissionalismo e espírito solidário com que contribuiu em todo o processo.

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus pais e irmãos, em especial ao Claudeir, pela pronta colaboração nos momentos finais deste trabalho.

À Patrícia, Ana Claudia e Carlos Magno, pelo incentivo.

A todos os meus professores deste Programa de Pós-graduação, pelo grande apoio e contribuição.

Aos colegas de curso, pelo espírito de companheirismo.

À Pontifícia Universidade Católica, instituição que sempre me acolheu com carinho, e que há muito vem contribuindo de modo substancial a minha formação.

## SUMÁRIO

RESUMO.....	IX
ABSTRACT .....	X
INTRODUÇÃO.....	1

### CAPÍTULO I

<b>A FILOSOFIA DA LIBERTAÇÃO.....</b>	<b>04</b>
1.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	04
1.2 A IMPOSIÇÃO DO CENTRO OPRESSOR SOBRE O MUNDO DA PERIFERIA ..	06
1.3 BASES DO PENSAMENTO OPRESSOR.....	08
1.4 COMO PENSAR OS LIMITES DA OPRESSÃO.....	09
1.5 A IDEOLOGIA DO DOMINADOR.....	12
1.6 A FILOSOFIA NASCENDO DO HOMEM EM SUA REALIDADE .....	13
1.7 A FILOSOFIA COLONIAL.....	13
1.8 ERA O PENSAMENTO DE EMANCIPAÇÃO FILOSOFIA?.....	14
1.9 A DEPENDÊNCIA DA PERIFERIA.....	16
1.10 O QUE PENSAM A FILOSOFIA DA LIBERTAÇÃO?.....	18
1.11 DUSSEL E SUA VISÃO DA EXTERIORIDADE.....	20

1.9 A DEPENDÊNCIA DA PERIFERIA.....	16
1.10 O QUE PENSA A FILOSOFIA DA LIBERTAÇÃO?.....	18
1.11 DUSSEL E SUA VISÃO DA EXTERIORIDADE.....	20
1.12 A SUPERAÇÃO DO SER COMO FUNDAMENTO DE TODO O SISTEMA .....	21

## CAPÍTULO II

<b>ASPECTOS DA FORMAÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA E SUAS CONTRADIÇÕES .....</b>	<b>27</b>
2.1 EM BUSCA DA AMBIÊNCIA DO NASCIMENTO DA PEDAGOGIA FREIREANA.....	27
2.2 A CONTRADIÇÃO DA INDUSTRIALIZAÇÃO BRASILEIRA E O CENÁRIO DE PAULO FREIRE.....	33
2.3 O CENÁRIO DE PAULO FREIRE.....	36
2.4. A CRISE DE 1929 E SEUS EFEITOS.....	39
2.5 UM BALANÇO DO DESENVOLVIMENTO.....	40
2.6 PAULO FREIRE E O MOVIMENTO DA CULTURA POPULAR.....	47
2.7 A RESISTÊNCIA DAS CAMADAS POPULARES.....	49
2.8 O NORDESTE DE PAULO FREIRE.....	50
2.9 A CAMPANHA DE PÉ NO CHÃO TAMBÉM SE APRENDE A LER.....	57

## CAPÍTULO III

<b>O PENSAMENTO PEDAGÓGICO DE PAULO FREIRE.....</b>	<b>63</b>
3.1 A PROCURA DA LIBERDADE.....	63
3.2 POSSIBILIDADES DE O POVO OPRIMIDO CONSTITUIR-SE COMO SUJEITO: DUSSEL E FREIRE.....	66
3.3 UM SER EM BUSCA DE SUA COMPLETUDE.....	72
3.4 O HOMEM É UM SER CAPAZ DE TRANSCENDER.....	72
3.5 O HOMEM COMO UM SUJEITO HISTÓRICO.....	73
3.6 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DAS RELAÇÕES DE OPRESSÃO.....	74
3.7.A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA ATUALIDADE.....	75
3.8 A PALAVRA DO DIÁLOGO TRANSFORMADOR.....	76
3.9 OS VELHOS TEMAS EM CONTRADIÇÃO COM A SOCIEDADE ABERTA.....	77
3.10 O SECTARISMO CONTRA A TRANSFORMAÇÃO DA SOCIEDADE.....	78
3.11 A EDUCAÇÃO BANCÁRIA COMO RESISTÊNCIA DAS ELITES.....	80
3.12 A CONSCIENTIZAÇÃO E A CRÍTICA COMO POSSIBILIDADES DE LIBERDADE.....	83
3.13 A INEXPERIÊNCIA DEMOCRÁTICA.....	87
3.14 A SOCIEDADE RACHADA.....	93
3.15 DEMOCRACIA APRENDIDA NA PRÁTICA.....	94
3.16 A MUDANÇA POR MEIO DA RESSIGNIFICAÇÃO DA REALIDADE.....	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	99
REFERÊNCIAS.....	107

## RESUMO

A opressão a que está submetida uma parcela considerável da sociedade brasileira tem origem na tradição histórica de exploração pela qual passa o país desde o início de sua colonização. A clássica filosofia européia presente na ideologia dos portugueses, que deu à colonização o seu caráter exclusivamente de exploração imprimiu, desde então, o ritmo e os rumos da economia brasileira, além de deixar marcas profundas também na política e na estrutura da sociedade. A elite brasileira servindo-se dessa mesma ideologia fez prolongar a estrutura de opressão pelo interior do país ao longo do tempo. Daí a sociedade de homens e mulheres empobrecidos e alienados, fora da sua própria história – na sua maioria e até os dias atuais –, ambiência a que motivou Paulo Freire a propor uma pedagogia do oprimido, e a educação como uma prática da liberdade. Educar é, para ele, conscientizar, condição por meio da qual o homem se insere em sua realidade, realiza sua transformação, põe-se em liberdade. Sua pedagogia revela um caráter libertador por estar fundada também em uma filosofia libertadora. Apoiando-se em categorias da filosofia da libertação, a pedagogia freireana se levanta contra a pedagogia da dominação, e se apresenta formulada a partir de uma nova metafísica exigida pela práxis revolucionária dos atuais povos marginalizados. Uma pedagogia que nasce de uma filosofia da libertação dos marginalizados da terra, que pensará toda a realidade, não mais a partir da perspectiva ideológica do sistema dominador, mas da realidade dos oprimidos de toda a terra. Esta tese se confirma pela proximidade entre Dussel e Paulo Freire, desde o modo como percebem o homem empobrecido da periferia e o assumem numa mesma perspectiva de liberdade. Como Paulo Freire, ele entende que o homem da periferia pode vir a ser diferente, em relação à situação de opressão em que se encontra. Paulo Freire tomará o homem em sua essência, em sua totalidade. Sua pedagogia fundada-se no homem compreendido na sua totalidade, na sua essência. O homem, do mesmo modo que para Dussel, não é apenas um fenômeno que se manifesta no horizonte do mundo, no horizonte dos entes, ao nível do que Dussel chama de “proxêmica ou ôntico”, como foi considerado pelo dominador. Como um ser de relação o homem não apenas está no mundo, mas com o mundo. Cria e recria o mundo para torná-lo mais adequado às suas necessidades. Inacabado, consciente dessa sua finitude, busca sua completude, sua maior humanização e, por ser também um ser religioso, o faz buscando ligar-se ao seu Criador, no qual realizará plenamente sua liberdade. Reconhecido em sua historicidade como sujeito da sua própria história, não somente é a sua origem “anterior a toda anterioridade”, mas também não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente. Outra grande marca do caráter libertador da pedagogia de Paulo Freire é a que está na tese de que o oprimido, ao libertar-se, liberta também o opressor. Assim, do mesmo modo como para Dussel a realidade concreta – opressor/oprimido - sobre a qual está fundada toda a vocação da filosofia da libertação é homem-homem, também a pedagogia freireana se assenta na posição homem-homem. Nasce do homem e voltar para o homem.

## RESUMO

A opressão a que está submetida uma parcela considerável da sociedade brasileira tem origem na tradição histórica de exploração pela qual passa o país desde o início de sua colonização. A clássica filosofia européia presente na ideologia dos portugueses, que deu à colonização o seu caráter exclusivamente de exploração imprimiu, desde então, o ritmo e os rumos da economia brasileira, além de deixar marcas profundas também na política e na estrutura da sociedade. A elite brasileira servindo-se dessa mesma ideologia fez prolongar a estrutura de opressão pelo interior do país ao longo do tempo. Daí a sociedade de homens e mulheres empobrecidos e alienados, fora da sua própria história – na sua maioria e até os dias atuais –, ambiência a que motivou Paulo Freire a propor uma pedagogia do oprimido, e a educação como uma prática da liberdade. Educar é, para ele, conscientizar, condição por meio da qual o homem se insere em sua realidade, realiza sua transformação, põe-se em liberdade. Sua pedagogia revela um caráter libertador por estar fundada também em uma filosofia libertadora. Apoiando-se em categorias da filosofia da libertação, a pedagogia freireana se levanta contra a pedagogia da dominação, e se apresenta formulada a partir de uma nova metafísica exigida pela práxis revolucionária dos atuais povos marginalizados. Uma pedagogia que nasce de uma filosofia da libertação dos marginalizados da terra, que pensará toda a realidade, não mais a partir da perspectiva ideológica do sistema dominador, mas da realidade dos oprimidos de toda a terra. Esta tese se confirma pela proximidade entre Dussel e Paulo Freire, desde o modo como percebem o homem empobrecido da periferia e o assumem numa mesma perspectiva de liberdade. Como Paulo Freire, ele entende que o homem da periferia pode vir a ser diferente, em relação à situação de opressão em que se encontra. Paulo Freire tomará o homem em sua essência, em sua totalidade. Sua pedagogia fundada-se no homem compreendido na sua totalidade, na sua essência. O homem, do mesmo modo que para Dussel, não é apenas um fenômeno que se manifesta no horizonte do mundo, no horizonte dos entes, ao nível do que Dussel chama de “proxêmica ou ôntico”, como foi considerado pelo dominador. Como um ser de relação o homem não apenas está no mundo, mas com o mundo. Cria e recria o mundo para torná-lo mais adequado às suas necessidades. Inacabado, consciente dessa sua finitude, busca sua completude, sua maior humanização e, por ser também um ser religioso, o faz buscando ligar-se ao seu Criador, no qual realizará plenamente sua liberdade. Reconhecido em sua historicidade como sujeito da sua própria história, não somente é a sua origem “anterior a toda anterioridade”, mas também não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente. Outra grande marca do caráter libertador da pedagogia de Paulo Freire é a que está na tese de que o oprimido, ao libertar-se, liberta também o opressor. Assim, do mesmo modo como para Dussel a realidade concreta – opressor/oprimido - sobre a qual está fundada toda a vocação da filosofia da libertação é homem-homem, também a pedagogia freireana se assenta na posição homem-homem. Nasce do homem e voltar para o homem.

## ABSTRACT

The oppression to which a large part of the Brazilian society is submitted has its origin in the historical tradition of exploration that overruns the country since the beginning of its colonization. The classical European philosophy present in the Portuguese's ideology that gave to the colonization its exclusive character of exploitation printed, since then, the rhythm and the direction of the Brazilian economy. Besides that, it has left deep traces in politics and in the structure of the society. The Brazilian elite using the same ideology continued with the same structure of oppression in the interior of the country as time passed. Consequently, the society formed by men and women impoverished and alienated, distant from its own history- in the great part and up to now \_ atmosphere that has motivated Paulo Freire to set a oppressed's pedagogy, and education as an exercise of freedom. Educating is for him to wake. It is what makes men be in the reality, transform himself, get free. His pedagogy reveals a free character because it is founded in a philosophy of freedom. Based in categories of the philosophy of freedom, Freire's pedagogy is against the pedagogy of domination, and it presents itself made from a new metaphysics required by the revolutionary praxis of the poor peoples. A pedagogy that comes from a philosophy of freedom from the marginal in the country that will think about all reality not from the ideological aspect of the dominant system, but from the reality of all the oppressed on earth. This thesis is confirmed by the closeness between Dussel and Paulo Freire, in the way in which they see the poor marginal men and assume them in the same aspect of freedom. Like Paulo Freire, he understands that the man from the periphery can be different, regarding the situation of oppression in which he is in. Paulo Freire sees the man in his essence, in his totality. His pedagogy is based in the man analysed in his totality, in his essence. Man, in the same way as Dussel sees him, is not only a phenomenon that exists, in the world's horizon, in the beings horizons, in the level of what Dussel calls "*proxêmica ou ôntico* ", as he was considered by the dominator. As a relationship being, the man is not only in a world, but together with the world. Creates and recreates the world to make it more adequate to his needs. Unfinished, conscious of his end, he looks for his completeness, his greater humanization and also because he is a religious being, he does that trying to join his Creator, who will accomplish his freedom completely. Recognized in his historicity as the subject of his own history, he is not only his origin "previous to all anteriority" but also he is, not imprisoned in a short time reduced into a permanent time. Another great trace of the character of freedom from the Paulo Freire's pedagogy is the one that is in the thesis that the oppressed, when he gets free, frees also the oppressor. Therefore, in the same way that it is for Dussel, the concrete reality –oppressor/oppressed – in which is based all the vocation of the philosophy of freedom is man-man, Freire's pedagogy is also based in the position man – man. It comes from man and comes back to man.

## ABSTRACT

The oppression to which a large part of the Brazilian society is submitted has its origin in the historical tradition of exploration that overruns the country since the beginning of its colonization. The classical European philosophy present in the Portuguese's ideology that gave to the colonization its exclusive character of exploitation printed, since then, the rhythm and the direction of the Brazilian economy. Besides that, it has left deep traces in politics and in the structure of the society. The Brazilian elite using the same ideology continued with the same structure of oppression in the interior of the country as time passed. Consequently, the society formed by men and women impoverished and alienated, distant from its own history- in the great part and up to now \_ atmosphere that has motivated Paulo Freire to set a oppressed's pedagogy, and education as an exercise of freedom. Educating is for him to wake. It is what makes men be in the reality, transform himself, get free. His pedagogy reveals a free character because it is founded in a philosophy of freedom. Based in categories of the philosophy of freedom, Freire's pedagogy is against the pedagogy of domination, and it presents itself made from a new metaphysics required by the revolutionary praxis of the poor peoples. A pedagogy that comes from a philosophy of freedom from the marginal in the country that will think about all reality not from the ideological aspect of the dominant system, but from the reality of all the oppressed on earth. This thesis is confirmed by the closeness between Dussel and Paulo Freire, in the way in which they see the poor marginal men and assume them in the same aspect of freedom. Like Paulo Freire, he understands that the man from the periphery can be different, regarding the situation of oppression in which he is in. Paulo Freire sees the man in his essence, in his totality. His pedagogy is based in the man analysed in his totality, in his essence. Man, in the same way as Dussel sees him, is not only a phenomenon that exists, in the world's horizon, in the beings horizons, in the level of what Dussel calls "*proxêmica ou ôntico* , as he was considered by the dominator. As a relationship being, the man is not only in a world, but together with the world. Creates and recreates the world to make it more adequate to his needs. Unfinished, conscious of his end, he looks for his completeness, his greater humanization and also because he is a religious being, he does that trying to join his Creator, who will accomplish his freedom completely. Recognized in his historicity as the subject of his own history, he is not only his origin "previous to all anteriority" but also he is, not imprisoned in a short time reduced into a permanent time. Another great trace of the character of freedom from the Paulo Freire's pedagogy is the one that is in the thesis that the oppressed, when he gets free, frees also the oppressor. Therefore, in the same way that it is for Dussel, the concrete reality –oppressor/oppressed – in which is based all the vocation of the philosophy of freedom is man-man, Freire's pedagogy is also based in the position man – man. It comes from man and comes back to man.

## INTRODUÇÃO

Têm sido freqüentes as afirmações de que Paulo Freire é um dos maiores, senão o maior, pedagogo do século XX. Na realidade, ele, por meio de seu método e de sua pedagogia, faz contribuições inovadoras, pelo modo como coloca a educação na perspectiva da liberdade. É pela causa do oprimido que Paulo Freire propõe uma “pedagogia do oprimido” e uma “educação como prática da liberdade”. “O meu ponto de vista – dirá ele – é o dos ‘condenados da terra’, o dos excluídos”. Mas sobre quais idéias iria ele, então, conceber uma pedagogia como possibilidade de liberdade?

A partir dos primeiros contatos com o pensamento de Paulo Freire nos propusemos a trabalhar o seguinte problema de pesquisa: o pensamento pedagógico de Paulo Freire contemplaria a filosofia da libertação de Enrique Dussel?

Aproximar a filosofia da libertação de Enrique Dussel da pedagogia da libertação de Paulo Freire passa a ser nosso principal objetivo. Para dar conta do tema proposto, utilizamos uma pesquisa bibliográfica, cujos dados serão objeto de uma análise interpretativa e crítica. A busca da resposta à pergunta fundamental desta investigação científica tal como aparece no problema de pesquisa, será o fio que conduzirá nosso trabalho.

No primeiro capítulo apresentamos, em linhas gerais, o sentido, a natureza e as condições históricas do surgimento da Filosofia da Libertação. Este capítulo tem o objetivo de mostrar como e la – a Filosofia da Libertação de Enrique Dussel – pode fundamentar uma abordagem analítica e crítica da pedagogia da Libertação de Paulo Freire. Ao encontrar o homem oprimido (os destituídos de liberdade de autonomia), cuja opressão se origina historicamente, o trabalho de Paulo Freire será o de colocar a educação na

perspectiva da liberdade. Mas, de que história se refere Paulo Freire? A história de colonização. Dessa maneira, no segundo capítulo explicitamos a maneira como a colonização a colonização mercantil imprimiu, já nos seus primeiros tempos, o ritmo e os rumos do país, predestinando o povo à subalternidade, tanto na sua estrutura social, quanto econômica e política. Poderia o homem brasileiro ser colonizado fora da opressão? Importa, porém, apontar a opressão pela qual tem passado grande parcela da sociedade a partir do modo como foi colonizado. A concepção de mundo e de homem que teve o colonizador acabaria por negar a alteridade do colonizado, como diria Dussel.

Paulo Freire se aproxima de Dussel, pelo modo como explica o quanto se encontra exposto o homem da “periferia” (usamos o termo periferia relacionando-o aos países capitalistas centrais – como o fazem Cardoso e Faletto na obra que escreveram sobre a teoria da dependência – 1970), desumanizado e oprimido. Como afirma Dussel, as filosofias clássicas – que justificaram sua dominação a partir do horizonte do próprio ser – levaram os europeus a se colocarem no centro do mundo, subjugando em sua órbita – como se não existisse em si mesma - todo o resto da periferia. No Brasil, a relação colonizador-colonizado teria sido feita na ótica dessa ideologia do Centro. A proximidade entre os dois autores poderá ser verificada, ainda, no modo como Paulo Freire irá propor a possibilidade de liberdade desse homem oprimido, concebido, por ele, como um ser aberto, de relação, como sujeito histórico em busca de sua completude, vocacionado a transcender, a ser mais - vocacionado à liberdade.

Paulo Freire parece concordar com Dussel ao propor, como apresentaremos no terceiro capítulo, a educação como prática da liberdade, por meio de uma pedagogia, não mais do opressor, mas do oprimido. Uma pedagogia que nasça da realidade concreta em que vive o homem oprimido, da visão que ele próprio terá da sua realidade. Que terá, por

isso mesmo, como objetivo, não mais um sistema qualquer, mas o próprio homem ao se revelar, seja na sua essência ou na sua contingência, humanizado. A realidade concreta da qual Paulo Freire irá partir é a do homem oprimido do Nordeste brasileiro das décadas de 1950 e 1960, fase na qual considera que a sociedade brasileira encontra-se em transição.

O objetivo perseguido será, então, contemplado no capítulo 3, quando aparece o paralelo entre a filosofia da libertação de Enrique Dussel e a pedagogia da libertação de Paulo Freire. Será com Dussel que procuraremos mostrar, com base na Filosofia da Libertação, como terá surgido uma Pedagogia do oprimido e uma educação como prática da liberdade.

Paulo Freire assinalará com um sistema educacional que detém em si possibilidades de mudança da sociedade. Seu pensamento, por meio do qual propôs uma educação na ótica dos oprimidos, não só se faz presente na crítica ao sistema educacional que concorre para a manutenção da sociedade opressiva, mas, também, ao formular uma pedagogia que contribui para a transformação social. Neste sentido Paulo Freire pode representar um pensador do mundo, dos povos que emergem para a História.

Enfim, o homem brasileiro, assim como o de toda periferia, não haverá de sublimar-se como virtude de obediência e disciplina diante da opressão. Não haverá, também de, por outro lado, envenenar-se no ressentimento, por não poder voltar-se contra o dominador. Assim como ele poderá, por meio da “Filosofia da Libertação”, perceber-se vitimado pela cultura da dominação, poderá ele também agora, por meio da “Pedagogia do Oprimido”, mostrar seu despertar consciente para a liberdade, em relação à sua situação de opressão.

## CAPÍTULO I

### A FILOSOFIA DA LIBERTAÇÃO

#### 1.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Será pela causa do oprimido – de cujo contexto de opressão nos ocuparemos nos capítulos seguintes – que Paulo Freire (2004) irá propor uma “pedagogia do oprimido” e uma “educação como prática da liberdade”. Sobre que pressuposto teórico teria ele, então, concebido a educação e a pedagogia? Será com Dussel que procuraremos mostrar, com base na Filosofia da Libertação, como terá surgido uma Pedagogia do oprimido e uma educação como prática da liberdade.

As filosofias clássicas helenístico-romanas, afirma Dussel (1977) – que justificaram sua dominação a partir do horizonte do próprio ser – levou os europeus a se colocarem no centro do mundo, subjugando em sua órbita – como se não existisse em si mesma – todo o resto da periferia. Por essa razão, o pensamento europeu se revelará contrário a qualquer idéia de liberdade, enquanto, na história, tem servido às ideologia dominantes. Dussel (1977) observa que a maneira pela qual os europeus viam o homem e o mundo levou-os a atribuírem a si mesmos, e a ninguém mais, a posse do sistema vigente central, ideologia na qual teve origem a filosofia clássica, realização teórica da opressão prática das periferias.

Mas até quando persistirá essa dominação? Quando chegará ao seu fim a preponderância geopolítica do homem do centro? Quando se vislumbrará um processo de libertação crescente do homem da periferia?

A possibilidade de liberdade da periferia estará somente na sua renúncia à crença que a fez curvada sob o peso da função serviçal a que o centro lhe impusera, ainda que, no processo dessa renúncia, possam decorrer outras formas de ameaças. A filosofia da libertação não é procurada até ser encontrada, mas será fruto de uma construção histórica do homem. Como tal terá no centro o pensamento. É por meio do pensamento que o homem encontra-se a si mesmo, percebe-se em sua identidade. Todavia, o pensamento não poderá originar-se fora da realidade daquele que pensa. Filosofia - sobretudo uma filosofia como um pensar a liberdade - somente poderá ser feita a partir do mundo daquele que nela se acha envolvido. Fora dessa condição, facilmente se incorrerá no equívoco de aceitar como filosofia o que, na verdade, não passará de ideologia. Nesse sentido Dussel afirmará que “A filosofia pensa o não-filosófico: a realidade” (DUSSEL, 1977, p. 11). É o mesmo que afirmar que questões como a liberdade, somente poderão ser trazidas para a discussão por quem se encontra oprimido, privado de ser ele mesmo; por quem se sente impedido de existir como ser humano que é, por quem se sente negado de ser no mundo e com o mundo.

Dussel (1977) entende que o *homo homini lupus* é a definição real, isto é, política, do ego cogito e da filosofia européia moderna e contemporânea. É a expressão ontológica da ideologia da classe burguesa, triunfante da revolução inglesa, e que dominará o mundo do modo de produção capitalista. A filosofia se converte novamente no centro da hegemonia ideológica da classe dominante, posicionada no centro da história.

Dussel acredita que poderá ter fim a preponderância geopolítica do homem do centro. Que se poderá vislumbrar um processo crescente do homem da periferia, que não pode mais ocultar a opressão da qual padece. Amadurecido pelo seu sofrimento, o homem da periferia se despertara para a possibilidade de ser diferente, com um sonho de liberdade, pensada, então, da sua realidade, da periferia.

No horizonte de liberdade do homem da periferia há que estar a desobediência a essa hegemonia ideológica do centro dominador, e nesse processo de abandono da ideologia do centro há também que se dar a formulação de uma filosofia que lhe seja própria, muito mais além de apenas uma “filosofia colonial”<sup>1</sup>, embora possa a recente filosofia da libertação ter herdado, até mesmo dela, o seu desejo profundo de liberdade. A filosofia da libertação fará oposição à filosofia da dominação, abandonará a ontologia clássica do centro, e formulará uma nova metafísica exigida pela práxis revolucionária dos atuais povos da periferia. A realidade própria da periferia será de onde nascerá a filosofia da libertação e não mais será pensada a partir da perspectiva ideológica do centro. Terá como realidade a terra toda. A filosofia que souber pensar esta realidade, a realidade mundial atual, não a partir da perspectiva do centro, do poder político, econômico ou militar, mas desde além da fronteira do mundo atual central, da periferia, esta filosofia não será ideológica, afirma Dussel (ou ao menos o será em menor medida). Sua realidade é a terra toda, considerando também os “condenados da terra” (Idem, p. 16).

## **1.2 A IMPOSIÇÃO DO CENTRO OPRESSOR SOBRE O MUNDO DA PERIFERIA**

Chegado o século XIV tem início o processo de exploração colonial, começando primeiro pelos portugueses e depois pelos espanhóis, que mais tarde deixarão lugar ao império inglês. É pela espada e pela dor que os europeus vão se colocando no centro da história, subjugando o que demais havia por outras partes do mundo.

---

<sup>1</sup> O termo “filosofia colonial” é aqui empregado no sentido proposto por Dussel, para fazer entender que todas as filosofias anteriores à Filosofia da Libertação não passaram de imitação ou repetição da filosofia vigente do centro.

Anteriormente, neste mesmo trabalho, foi afirmado que a filosofia do centro jamais trará em si qualquer possibilidade de liberdade pelo fato que ela serve aos interesses exclusivamente da classe dominante. Por essa razão é que, apesar de a emancipação colonial já ter sido empreendida desde o final do século XVIII, referia-se, no entanto, a uma emancipação contra apenas o mercantilismo da metrópole, mas que não se originava em nenhum pensamento que significasse uma filosofia de libertação propriamente. Por esse motivo, e não será sem propósito lembrar, é que se encontrará o homem brasileiro – como muitos outros da periferia – envolvido apenas em atividades de ofício. A muitos era dado o direito de, no máximo, aprender a pensar, a interpretar a periferia com a visão que lhes era imposta do Centro. Mas nunca lhe foi promovida qualquer atividade do efetivo pensar, a partir da sua visão de periferia. O homem do centro age pelo que Dussel (1977) chamará de práxis de dominação pela qual afirma sua prática da totalidade e de seu projeto; realização alienante por meio do que exerce seu agir opressor. O opressor não pode pensar a liberdade do oprimido. Mesmo quando o colonizador, em algumas situações, se fez parecer um emancipador de suas colônias, na verdade, não fazia nada além de variar estratégias e táticas a fim de diminuir despesas, ao mesmo tempo em que aumentaria os seus lucros. O dominador do centro exercerá sempre uma pressão de forças começando pela colonização predatória, depois pelas normas culturais introjetadas pela educação e pelo castigo, pelos meios de comunicação ou psicológica. Avançará no seu projeto de dominação até à guerra. A guerra que para Dussel é a realização última da práxis de dominação. Na ontologia do centro dominador, comenta Dussel (1977), a guerra é a ontologia prática; é o ser que praticamente reduz o outro a não ser. Pode-se aceitar que apesar da ingenuidade de alguns heróis quanto ao alcance de suas ações pela liberdade - como é o caso de alguns brasileiros – acabou por sugerir, na periferia, um desejo profundo de liberdade. Porém, essa tal

liberdade em nada se assemelha ao que Dussel viria propor no futuro por meio de sua filosofia da libertação.

O homem brasileiro, assim como o latino-americano, há de pensar a partir da realidade de quem é da periferia, isto é, a partir da sua própria realidade. E como ele se encontra, na sua realidade oprimido, então passará a pensar sua liberdade.

### 1.3 BASES DO PENSAMENTO OPRESSOR

O espírito colonialista do homem do centro fez dele opressor. É por esta razão que o Brasil será posto por ele na opressão política, econômica e social. Somente o oprimido pode pensar sua liberdade, pois, na visão do opressor não será possível pensar a liberdade do oprimido. Ao contrário, o homem do centro, o opressor, tornou-se opressor já por conta de haver depreciado o homem da periferia. Dussel afirma que a filosofia da libertação é pós-moderna. Quer, com isso, indicar a seguinte tese:

A filosofia moderna européia, mesmo antes do *ego cogito*, mas certamente a partir dele, situa todos os homens, todas as culturas, e com isso suas mulheres e filhos, dentro de suas próprias fronteiras como úteis manipuláveis, instrumentos. A ontologia os situa como entes interpretáveis, como idéias conhecidas, como mediações ou possibilidades internas ao horizonte da compreensão do ser. Especialmente no centro, o *ego cogito* constitui a periferia e se pergunta com Fernandez de Oviedo: “os índios são homens?”, isto é, são europeus e por isso animais racionais? O menos importante foi a resposta teórica; quanto à resposta prática, que é a real, ainda continuamos a sofrer: são apenas a mão-de-obra, se não irracionais, ao menos “bestiais”, incultos – porque não têm a cultura do centro -, selvagens...subdesenvolvidos. (DUSSEL, 1977, p. 10-11).

Os colonizadores têm, por isso, uma intenção de dominação que nasce do seu pensamento. Dussel explica que esta ontologia dos colonizadores não surge do nada. Segundo ele, “Surge de uma experiência anterior de dominação sobre os outros homens, de

opressão cultural sobre outros mundos. Antes do *ego cogito* existe o *ego conquiro* ( o “eu conquisto” é o fundamento prático do “eu penso” (DUSSEL, 1977, p. 10). Assim o centro se impôs sobre a periferia há cinco séculos.

#### 1.4 COMO PENSAR OS LIMITES DA OPRESSÃO

Mas para Dussel é chegado o momento de colocar fim à preponderância geopolítica do centro, podendo vislumbrar um processo de libertação do homem da periferia. Só o homem oprimido da periferia poderá conceber uma filosofia de quem, oprimido, pensa a liberdade. Daí que, uma filosofia da libertação somente poderá ser pensada a partir do próprio mundo do oprimido, da sua própria realidade concreta da periferia. Poderá se valer de outras categorias interpretativas, porém partirá de seu próprio mundo, de seu sistema, de sua espacialidade.

Dussel acredita que a filosofia surgiu sempre na periferia, como necessidade de se pensar a si mesma perante o Centro e perante a exterioridade total (DUSSEL, 1977, p. 10) Nesse sentido, propõe que é da periferia geopolítica e socioeconômica brasileira, enquanto periferia oprimida, que deve surgir um modo de pensar a liberdade. Daí, ele propõe sua filosofia da libertação do homem latino-americano – e, pela mesma razão, Paulo Freire a sua pedagogia como prática da liberdade. A concepção ontológica do homem do centro, o colonizador, terá como consequência a opressão do homem da periferia, ao mesmo tempo em que é a causa desta mesma opressão. O mundo do centro não se constitui na mesma realidade que a da periferia, e por isso a filosofia para a periferia deve ser pensada a partir da experiência do homem da periferia. Nascida na periferia, a filosofia tem uma tarefa peculiar enquanto pensa a realidade. “O certo é que a filosofia parece ter surgido sempre na

periferia, como necessidade de se pensar a si mesma perante o centro e perante a exterioridade total, ou simplesmente diante do futuro da libertação” (DUSSEL, 1977, p. 10). Para Dussel, fora dessa condição a inteligência filosófica nunca é tão verídica, límpida, tão precisa como quando parte da opressão e não tem privilégios nenhum a defender, porque não tem nenhum.

A filosofia do homem do centro tem, por força de sua origem histórica, uma ideologia que nega os interesses do homem da periferia. Lembra Dussel que:

Para Aristóteles, o grande filósofo da época clássica, de uma formação social escravista autocentrada, o grego é o homem; não é o bárbaro europeu porque lhe falta habilidade, como também não é o asiático, porque lhe falta força de caráter; também não são homens os escravos; as mulheres o são às meias e a criança o é em potência. Homem é o varão livre das polis da Hélade. Para Tomás de Aquino, o senhor feudal exerce um *ius dominativum* sobre o servo de seu feudo, da mesma forma o varão sobre a mulher (já que Eva embora tivesse pecado não poderia transmitir o pecado original, porque a mãe só administra a matéria, mas é o homem que dá o ser ao filho). Para Hegel, o Estado que traz o espírito é o “dominador do mundo” diante do qual todo outro Estado “não tem nenhum direito (*rechtlos*)”. Por isso a Europa se constitui na “missionária da civilização” no mundo. (DUSSEL, 1977, p. 11).

Para Dussel está em Parmênides o anúncio do começo radical da filosofia como ontologia: “O ser é, o não-ser não é”. Ele coloca o ser como o fundamento do mundo, no qual todas as coisas estão compreendidas. Todas as coisas são vistas à sua luz. O ser se confunde, então, com o próprio grego e a sua cultura, para além do que tudo mais se resume em nada, em não ser. “A ontologia termina assim por afirmar que o ser, o divino, o político e o eterno são “uma e a mesma coisa”. Identidade do poder e da dominação, o centro, sobre as colônias de outras culturas, sobre os escravos de outras raças. O centro é; a periferia não é”<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Ideologia pela qual o homem do centro, o colonizador ignorou a alteridade do homem da periferia colonizada, razão pela qual a América Latina e o Brasil se encontravam na opressão.

Dussel concluirá adiante que a ontologia – o pensamento que exprime o ser – do sistema vigente e central -, é a ideologia das ideologias, é o fundamento das ideologias do império, do centro. A filosofia clássica de todos os tempos é o acabamento e a realização teórica da opressão prática das periferias. O homem da periferia é negado. Ele afirma que nessa filosofia clássica do centro dificilmente se encontrará de alguma forma o pensamento crítico, capaz de significar uma filosofia da libertação, pois a filosofia clássica do centro se articula à formação ideológica das classes dominantes, e justifica sua dominação a partir do horizonte do próprio ser. Não se pode, enquanto periferia oprimida, pretender alcançar a liberdade, tentando compreender a realidade de periferia à luz da filosofia e da ontologia do centro. O mundo do homem do centro foi, pelo que se verifica ao longo da história de colonização, hostil ao homem da periferia.

A compreensão que terá do seu mundo o homem da periferia – que, aliás, não será a mesma que terá o homem do centro em relação ao seu mundo – torna-se mais clara no modo como Dussel explicita o que ele denomina por coisas-sentido. As coisas-sentido, entes, esclarece ele:

Não nos cercam caoticamente. Fazem parte de um mundo. Quando falamos de mundo nos referimos ao horizonte diário dentro do qual vivemos. O mundo de meu lar, de meu bairro, da classe operária. Mundo é então uma totalidade instrumental, de sentido. (...) O mundo, poderíamos dizer, se vai desdobrando lentamente desde o momento de nossa concepção. Não é o princípio, como pensa a ontologia (DUSSEL, 1977, p. 28).

A partir do século XIV, portugueses e espanhóis, com uma experiência de centralidade pela violência, levam o europeu a julgar-se um “eu” constituinte, uma vez que ele já havia proclamado “eu conquisto”, “eu escravizo”, “eu venço”. Segundo Dussel, è a

partir deste “eu” que aparece o pensamento cartesiano do *ego cogito*, e o “*homo homini lupus*”, de Hobbes, é a definição real, isto é, política, do *ego cogito* e da filosofia européia contemporânea. Para Dussel (1977), a expressão ontológica da ideologia da classe burguesa, triunfante da revolução inglesa, e que dominará o mundo do modo de produção capitalista. A filosofia se converte novamente no centro da hegemonia ideológica da classe dominante. Diante disso, afinal qual o pensamento do dominador, um pensamento que se faz ideologia e se materializa na prática da opressão/dominação? É o que veremos a seguir.

### **1.5 A IDEOLOGIA DO DOMINADOR**

O dominador não pensa como o dominado. Sua ideologia de que as verdades são essências abstratas, independentes de qualquer contexto ou cultura e não brotadas da realidade, põe a realidade do opressor como única e imutável. Age considerando o homem da periferia e a sua realidade no nível dos entes e não na totalidade, isto é, no nível do que Dussel chama de “proxêmica ou ôntico”. Desse modo, sua inteligência não vai além de interpretadora, estimativa, produtora. Ignora, por isso, a totalidade da qual se ocupa a inteligência dialética, assim como ignora também a exterioridade com a qual se ocupará a inteligência histórica, analética ou da libertação. Não sendo também capaz de compreender o mundo como a totalidade do sistema fundamental, impõe também sua linguagem como única. Aceitando sua realidade por meio dessa visão distorcida, determinista, o oprimido jamais provocará qualquer movimento da situação em que se encontra. Jamais transcenderá a sua ambiência, não vislumbrará possibilidades, pois não se muda o imutável. A verdade sobre seu mundo está posta. Não sonhará sua realidade de outra forma a não ser daquela a

que lhe foi dada. Portanto, o sonho se realiza na medida em que, pensando a sua própria realidade, o dominado possa praticar uma filosofia da libertação.

## **1.6 A FILOSOFIA NASCENDO DO HOMEM EM SUA REALIDADE**

È condição precípua, retomar a história da ocupação sob uma perspectiva crítica. No caso da América, onde se incluirá o Brasil, os europeus utilizaram de maneiras as mais cruéis e injustas, como a guerra – expressão máxima da dominação – e a servidão. Delas resultarão ainda a dominação erótica sobre as mulheres, e a dominação pedagógica sobre as crianças. Assim foi feita a dominação, em nome de novos deuses, isto é, do ouro, da prata, do dinheiro, das libras esterlinas e do dólar, com uma violência crescente, do mercantilismo primeiro ao imperialismo das multinacionais.

Uma filosofia da libertação haverá de ter sua origem no homem em sua realidade e não em estruturas ou modelos econômicos. Também não haverá de surgir apoiada em uma ideologia qualquer. Segundo Dussel, ela haverá de saber pensar esta realidade atual, não a partir da perspectiva do centro, do poder político, econômico ou militar, mas desde além da fronteira do mundo atual central, da periferia. Esta é a filosofia que não será ideológica ao ter por realidade a terra toda e os que nela se encontrarem condenados.

## **1.7 A FILOSOFIA COLONIAL**

Não bastaria que na colônia houvesse filosofia. Seria necessário que ela fosse pensada pelo homem colonizado, a partir da sua realidade, da sua ontologia. Dussel constatou que já em 1552 foram fundadas as universidades do México e de Lima. Que a

Espanha teria fundado em suas colônias americanas mais de trinta centros superiores que expediam licença em filosofia – por exemplo: as faculdades de Santa Fé de Bogotá, Guatemala, Quito, Santiago do Chile, Córdoba, Tucumán etc. - cujos professores, segundo Dussel (1977), publicaram suas obras nos mais importantes centros editoriais da Europa. Ainda, conclui ele:

Toda ela foi, ainda que em parte criativa, o reflexo da segunda e escolástica hispânica. No século XVIII, a cultura barroco jesuíta, com suas imponentes *reduções* de índios (...), deu passos importantes em filosofia, física, matemática e política. Mas não chegou a superar a imitação, e o processo foi duplamente ideológico: de um lado, por ser já ideológica na Europa, e, por outro, por repetir-se na periferia ocultando a dominação que se sofria (DUSSEL, 1977, p. 17).

Essa filosofia “colonial”<sup>3</sup> não permitiu a esse homem da periferia uma leitura real do seu mundo e interpretá-lo segundo sua visão e necessidade de construir, por ele mesmo e de modo autônomo, sua existência, dentro do sistema que se anunciava. Conclui-se, daí, que, como ocorrera em outras colônias, nessa etapa colonial mercantilista, não houve nas colônias portuguesas, fundação de nenhum centro filosófico, mas que as elites coloniais que se formavam em Coimbra ou em Londres não significavam senão o começo de uma dominação cultural que se aperfeiçoaria mais adiante (DUSSEL, 1977).

## 1.8 O PENSAMENTO DE EMANCIPAÇÃO ERA FILOSOFIA?

Há mais de dois séculos começou-se a notar a presença de pensamentos emancipatórios em relação ao domínio mercantilista das metrópoles. No entanto, sem imaginar que se

---

<sup>3</sup> Dussel denominada essa Filosofia de colonial não só pelo fato de ser, a mesma, feita nas colônias da América Latina, mas especialmente pelo seu espírito de pura imitação ou repetição na periferia da filosofia vigente no centro.

poderia alcançar muito mais, não se pensou no que poderia ser considerado como uma filosofia explícita. A libertação, da qual fala a filosofia da libertação, a que proporia Dussel, ainda era um horizonte futuro insuspeitado.

Tão logo pôde ser superada a primeira crise da revolução industrial – na segunda metade do século XIX – as elites coloniais são levadas ao centro para serem reeducadas. A chamada segunda revolução industrial traria novas exigências à manutenção do sistema de colonização. Significava “lavagem cerebral”. Como não lhes era possível considerar, dada a situação de dominação cultural, o mundo próprio de cada cultura, com sua história e peculiaridades, passavam a repetir na periferia a mesma coisa, fosse no Egito ou em Buenos Aires. Ensinavam a seus discípulos o *ego cogito*. “Mestres castrados que castram seus discípulos” (DUSSEL 1977, p. 17). Esses filósofos colonizadores haviam esquecido seu passado. O passado não resistiu ao embate do pensamento imperial metropolitano moderno, ao menos em seus grupos mais progressistas, modernizadores, desenvolvimentistas.

Os filósofos modernos europeus, a partir do centro, interpretavam a periferia. Os filósofos coloniais da periferia repetem uma visão que lhes é estranha. “Vêm-se a partir do centro como não-ser, como nada, e ensinam a seus discípulos que na verdade nada são; que são como nadas ambulantes na história. Geopoliticamente não existem, e muito menos filosoficamente” (DUSSEL, 1977, p. 19). Esta triste ideologia, comenta Dussel, com o nome de filosofia é a que ainda se ensinava na maioria dos centros filosóficos da periferia.

Com a Segunda Guerra Mundial, erguem-se os Estados Unidos como novo poder mundial sobre as colônias do império inglês e francês e de outras nações. Os heróis da emancipação neocolonial – tais como: Mahatma Gandhi, na Índia, Abdel Nasser, no Egito, Patricio Lumumba, na África – pensam na liberdade, mas não têm consciência de que passarão das mãos da Inglaterra, França ou Bélgica para as mãos dos Estado Unidos. Como

em etapas anteriores, a liberdade não passou de uma utopia distante. Dussel (1977), embora admita que, nos manifestos, panfletos e obras políticas da época possa ter havido uma filosofia, não aceita que ela possa ser considerada como uma filosofia em sentido estrito e muito menos uma filosofia da libertação.

## **1.9 A DEPENDÊNCIA DA PERIFERIA**

O chamado imperialismo ideológico é uma nova etapa do domínio imperialista, que surge com o que Dussel chama de terceira revolução industrial. Segundo ele, a primeira foi mecanicista, a segunda financeira monopolista, a terceira é a da gestão internacional das multinacionais que estruturam por dentro suas colônias. Agora, esse novo imperialismo terá, pela primeira vez, necessidade de não perder os mercados. Estas já não ocupam os territórios com seus exércitos nem criam burocracias. Agora são proprietários das empresas chave, direta ou indiretamente, que produzem as matérias-primas, as indústrias e os serviços da periferia. Além disso, tal imperialismo controla politicamente as suas neocolônias, os seus exércitos. Mas, o que nunca tinha acontecido, o império possui uma política de produção dos desejos, das necessidades. Isso o leva, pela publicidade dos meios de comunicação de massa, a dominar os povos periféricos, suas próprias oligarquias nacionais. Trata-se também de um imperialismo ideológico.

A filosofia progressista no centro, quando é simplesmente repetida na periferia (e não pensamos já na fenomenologia ou no existencialismo nem sequer no funcionalismo ou na teoria crítica, mas também no marxismo que não redefine os seus princípios a partir da dependência) torna-se ideologia encobertadora. A ontologia e a crítica parcial (como a que pensa que a ciência não pode ser ideologia, seja por seus pressupostos, seja pelo projeto

real inconfessado) são assim, para Dussel (1977), os fundamentos ideológicos últimos da ideologia imperialista.

Está claro que desse modo a periferia teria estado impotente em produzir um pensamento que lhe desse condição de se identificar e reconhecer-se diferente em relação ao centro. Permaneceria, por isso, atrelada àquela filosofia alheia, por cuja ideologia é negada em sua existência e colocada fora da dialética da história.

Depois da emergência dos Estados Unidos como novo poder mundial, a periferia se depara mergulhada sob o último e mais avançado grau de imperialismo. Contra a ontologia clássica do centro, há que se levantar uma filosofia da libertação da periferia, dos oprimidos. Dussel acredita que é do não-ser, do nada, da exterioridade, do mistério do sem-sentido, que terá de partir o nosso pensamento. Assim, a filosofia da libertação pretende, a partir de Dussel,

Formular uma metafísica – que não é ontologia - exigida pela práxis revolucionária e pela poiesis tecnológica, a partir da formação social periférica que se estrutura em maneiras de produção complexamente entrelaçadas. Por isso é necessário distinguir o ser de sua pretensa fundamentalidade eterna e divina; negar a religião fetichista; mostrar a ontologia como a ideologia das ideologias; desmascarar os funcionalismos sejam estruturalistas, lógico-cientificistas ou matematizantes, que ao pretender que a razão não pode criticar dialeticamente o todo, afirma-o por mais analiticamente que critiquem ou operativizem suas partes; descrever o sentido da práxis dos atuais povos oprimidos da periferia, da mulher violada pela ideologia machista e do filho domesticado pode na realidade revelar-nos. (DUSSEL, 1977, p. 21).

Posto isso, entende-se que Dussel estaria anunciando haver chegado a hora de explicitar o que de fato deve ser pensado, em sentido estrito, pelo homem da periferia como filosofia da libertação. Será, pois, do “nada”, do não-ser que surgirá o novo ser, emancipado, liberado, pensando-se e pensando a partir da própria realidade.

## 1.10 O QUE PENSA A FILOSOFIA DA LIBERTAÇÃO ?

O que de fato se constituiria em peculiaridades essenciais da filosofia da libertação de Dussel?

Dussel propõe um discurso filosófico sobre o outro a partir da origem, diferente da origem do discurso da filosofia do centro que nasce na ontologia, no ser. Propõe, inicialmente, que se perceba a distinção que faz entre fenomenologia e epifania.

**A FENOMENOLOGIA** – ocupa-se do que aparece e como aparece a partir do horizonte do mundo, do sistema, do ser.

**A EPIFANIA** – ao contrário, é a revelação do oprimido, do pobre, do outro. Não é puro fenômeno, mas conserva sempre uma exterioridade metafísica. Revela-se, está presente, mas também transcende o sistema e põe, com isso, em questão o dado. A epifania, afirma Dussel (1977), é o começo da libertação real, o que permite avaliar que por ela o homem é o que se revela ser e será o que lhe será possível ser. Somente será livre aquele que se revelar ser o que é. É o que ele expõe por epifania. Não será livre aquele que é não o que ele mesmo revelou ser, mas que é tido pelo que o outro o definiu. É assim que começou a opressão da periferia, ao ser definida pelo centro. O centro é o que pensa, que ilumina o ser da periferia, diz o que ela é e passa a dominá-la, a controlá-la. Para a liberdade do oprimido, Dussel irá propor, pelo novo discurso da filosofia da libertação, a proximidade e não a proxemia. Proximidade e não proxemia. Pela proximidade é que deverá se originar o pensamento para a liberdade.

A filosofia da periferia deverá abandonar o discurso alheio. Dussel propõe que a filosofia da libertação da periferia tenha origem diferente, em relação à origem do discurso da filosofia do centro. Sugere, então, que a origem do discurso da filosofia da libertação

seja na *proximidade* e não na *proxemia*. Para Dussel (1977), aproximar-se é surgir do além da origem do mundo. É um ato anárquico. Entende-se, por isso, que não será possível pretender exercer controle e domínio sobre o outro – que não é coisa: *proxemia*, mas aproximar-se do outro enquanto outro, para além da “origem originária” do mundo: *proximidade*. É anárquico por estar anterior ao estado de possibilidade de definir, de dominar e controlar. Não se determina o que é para sobre ele exercer domínio e controle. O outro é que se revela como outro: *epifania*.

Ter em mente a distinção que Dussel faz entre proximidade e proxemia é condição primeira para se compreender o significado da filosofia enquanto pensada pelo homem da periferia, com vistas à liberdade.

Aproximar-se das coisas é o que denominaremos proxemia. Não. Aqui falamos de aproximar-nos na fraternidade, encurtando distância para alguém que pode esperar-nos ou rejeitar-nos, dar-nos a mão ou ferir-nos, beijar-nos ou assassinar-nos. (...) Aproximar-se é surgir do além da origem do mundo (...) É anterioridade anterior a toda anterioridade. (...) é anterior ao significante e ao significado. (...) Aproximar-se é avançar para a origem originária, para a própria arqueologia do discurso metafísico, filosófico, mais ainda: histórico, político. (DUSSEL, 1977, p. 23- 24).

O outro do qual eu me aproximo não é o que eu defino, fenomenologicamente, a partir do horizonte do mundo, do sistema, do ser. O outro é o que, estando livre, revelou ser: *epifania*.

Uma idéia está explícita: o discurso do pensamento da periferia terá sua origem na *proximidade*. Estaria posto, desse modo, o que pode ser considerado um marco teórico indicador de uma das primeiras características da filosofia da libertação? O discurso da filosofia da libertação deixa de privilegiar a relação homem-natureza (*proxemia*), para se assentar na posição homem-homem, (*proximidade*). Presume-se que tenha sido esta uma das vertentes na qual teve origem a pedagogia de Paulo Freire, por quanto é uma pedagogia

fundada no homem. O modo como a sua pedagogia se propõe libertadora, sugere que nela, o homem não é concebido apenas no horizonte do mundo, de algum sistema econômico ou numa ontologia. Nela, o homem se encontra em estado de supremacia. Sua pedagogia, por isso, nascerá do homem e se voltará para o homem, como veremos mais adiante. Não se trata do homem abstrato, mas do homem geograficamente localizado, social e economicamente excluído – dominado.

### 1.11 DUSSEL E SUA VISÃO DA EXTERIORIDADE

Não seria tarefa fácil pretender o alcance das categorias com as quais Dussel explicitará todo o seu pensamento. Porém, vale ocupar-se ainda da exterioridade, idéia pela qual ele anuncia começar a abordagem da categoria mais importante da filosofia da libertação. É o discurso que tem origem na realidade considerada como exterioridade, isto é como histórica. Dessa realidade histórica nova se desprenderá uma filosofia autêntica. É a autenticidade da filosofia o elemento novo, surgido por conta da exterioridade. Em outras palavras, somente será possível ao homem fazer uma filosofia autêntica se ele tomar a realidade como uma realidade não dada, mas como situação nova que foi por ele historicamente construída. Exterioridade significa pensar a realidade como uma realidade histórica e não dada. Pensada como histórica, a realidade deixará de ser vista como dada, mas construída no tempo pela atividade do homem. Para ele essa idéia trará instrumento interpretativo suficiente para começar um discurso filosófico a partir da periferia, a partir dos oprimidos. Assim é que essa realidade historicamente construída poderá tornar-se uma realidade nova. A idéia da realidade nova provocada trará instrumento interpretativo suficiente para começar um discurso filosófico a partir da periferia, a partir dos oprimidos.

Assim é que essa realidade historicamente construída poderá tornar-se uma realidade nova. Agora age na realidade entendida por ele como histórica que é o novo. Para Dussel, “É a novidade dos nossos povos o que se deve refletir como novidade filosófica, e não ao contrário” (DUSSEL, 1997, p. 45). A autenticidade da filosofia está, não por ser uma novidade de um pensamento diferente, mas na novidade da realidade que o homem construiu diferente, justamente por não pensar a realidade como a única, a verdadeira e imutável. Assim, a filosofia vem a ser filosofia da e para a libertação.

### 1.12 A SUPERAÇÃO DO SER COMO FUNDAMENTO DE TODO O SISTEMA

O ser foi considerado, até então, como o fundamento de todo o sistema. Mas, Dussel (1977) afirma que há realidade também para além do ser, transcendendo-o. Entre as coisas reais que conservam exterioridade do ser, encontra-se uma coisa que tem eventos, que tem história, biografia, liberdade: outro homem.

Se realidade é a constituição substantiva e independente de uma coisa, sua essência, o homem é o propriamente real, mais real do que a totalidade cósmica dos astros e dos seres vivos, que formam entre eles a substantividade físico-astronômica e a botânico-zoológica, sem real exterioridade de uma para com a outra. Somente livre, cada homem, é uma totalidade auto-substantiva, autônoma, outra: exterioridade metafísica, realidade realíssima além do mundo e do ser. (DUSSEL, 1977, p. 48).

O homem, conclui Dussel, pode transcender às determinações e condicionamentos da totalidade, pode revelar-se como o extremamente oposto; pode inscrever-se em totalidade: sou outro; sou homem; tenho direitos!

Dussel tem razão quando afirma que a idéia da exterioridade traria instrumento interpretativo suficiente para começar um discurso filosófico a partir da periferia, do oprimido que carece libertar-se. Ele indica, por meio desse discurso, possibilidades para que essa realidade, agora entendida como historicamente construída, possa tornar-se uma realidade nova. Dessa realidade histórica nova se desprenderá uma filosofia autêntica, cuja autenticidade estará não por ser uma novidade de um pensamento diferente, mas na novidade da realidade diferente que o homem terá construído.

Entendida como propõe Dussel a filosofia da libertação deixa de ser apenas uma idéia para se tornar uma realidade.

Tudo isso assume realidade prática quando alguém diz: “Estou com fome!” A fome do oprimido, do pobre é um fruto do sistema injusto. Como tal não tem lugar no sistema. Em primeiro lugar, por ser negatividade, falta-se, não-ente no mundo. Mas, fundamentalmente, porque saciar estruturalmente a fome do oprimido é mudar radicalmente o sistema. Enquanto tal, a fome é a exterioridade prática ou a transcendentalidade interna mais subversiva contra o sistema: O “além” intransponível e total. (DUSSEL, 1977, p. 48).

Ao falar da fome do pobre, do oprimido, Dussel propõe eliminá-la de um modo que acabará por denunciar por injustiça o próprio sistema, e a exigir que ele seja, por isso mesmo, radicalmente transformado. A liberdade do opressor é possível se ele tiver na própria realidade de opressão uma mediação para a construção de outra realidade, que não mais se caracterize opressora. O oprimido fará da sua realidade opressora a liberdade.

O outro é a noção precisa com a qual se denominará a exterioridade enquanto tal, a histórica, e não a meramente cósmica ou físico-vivente, explica Dussel. Quando o outro se revela estar com fome e que tem o direito de comer, está se revelando sofredor e, embora fora do sistema, ele se revela confiante.

O direito do outro, fora do sistema, não é um direito que se justifique pelo projeto do sistema ou por suas leis. Seu direito absoluto, por ser alguém, livre, sagrado, funda-se em sua própria exterioridade, na constituição real de sua dignidade humana. Quando avança no mundo o pobre comove os próprios pilares do sistema que o explora (DUSSEL, 1977, p. 49).

Em outro momento Dussel dirá ainda o seguinte:

O outro, o pobre, em sua extrema exterioridade do sistema, provoca à justiça; ou seja, chama (-voca) de frente (pro-). Para o sistema de injustiça “o outro é o inferno” (se por inferno se entende o fim do sistema, o caos agônico). Pelo contrário, para o justo o outro é a ordem utópica sem contradições; é o começo do advento de um mundo novo, distinto, mais justo. A simples presença do oprimido como tal é o fim da boa consciência do opressor. Quem for capaz de descobrir onde se encontra o outro, o pobre, poderá, a partir dele, fazer o diagnóstico da patologia do Estado. (DUSSEL, 1977, p. 49-50).

O que daqui se conclui haverá de colocar a consciência daquele que possui um espírito libertador fundamentada em dois princípios: primeiro, que quem quer que seja que se pretender estar em favor da libertação do oprimido haverá de, antes de tudo, revelar a ele o que é que o oprime; segundo, que a libertação do pobre, oprimido por um sistema, somente será possível, se realizada de modo radical, isto é, por meio da mudança do próprio sistema opressor injusto. Estão postas, assim, as idéias novas, libertadoras, sobre as quais deve ter origem o discurso novo proposto por Dussel, marco teórico da filosofia da libertação da periferia.

A filosofia da libertação ergue-se contra todo sistema alienante. Dussel já advertiu que a filosofia da libertação não deve ser procurada até ser encontrada. Entende-se com isso que ela deverá ser a expressão do homem da periferia que, percebendo-se oprimido, não busca adquiri-la, mas passa a fazer da própria opressão possibilidade de sua liberdade; liberdade esta que lhe foi negada pelo opressor por haver lhe negado a alteridade. Impedido de ser outro foi incorporado ao estranho, à totalidade alheia. Totalizar a exterioridade, sistematizar a alteridade, negar o outro como outro é para Dussel, alienação. Fazer o outro

girar em torno da totalidade alheia. “A alienação de um povo ou indivíduo singular é fazer-lhe perder seu ser ao incorporá-lo como momento, aspecto ou instrumento do ser de outro” (DUSSEL, 1977, p. 58). Todo homem, cada homem, enquanto é outro é livre. A ontologia do centro resultou no que Dussel chamará de “lógica da alienação da exterioridade ou da coisificação da alteridade, do outro homem” (DUSSEL, 1977, p. 48).

Para Dussel, a filosofia da libertação haverá de combater e eliminar a alienação em que vive o homem pobre da periferia. Alienado pelo homem do centro é que o oprimido da periferia foi dominado e posto na pobreza.

A práxis de dominação, como relação homem-homem coloca o outro ao serviço do dominador; mas é no trabalho (poiesis) que tal dominação se realiza realmente. É quando o fruto do trabalho não é recuperado por um povo, pelo trabalhador, pela mulher, pelo filho que seu ser fica alienado. Quando o fruto do trabalho do outro dominado; totalizado, é tirado sistematicamente pelo dominador; quando tal apropriação se torna habitual, institucional, histórica, nesse momento a alienação é real, certa, efetiva; é um modo de produção injusto. (DUSSEL, 1977, p. 59).

A práxis de dominação é a ação perversa. A dominação é o ato pelo qual se coage o outro a participar do sistema que o aliena. Está denunciado por injustiça o modo de produção da periferia, da América Latina e, conseqüentemente do Brasil. O homem oprimido da periferia terá, agora por tarefa urgente, o resgate de si mesmo, na sua totalidade e para si mesmo, para, num novo mundo pensado e construído desde a exterioridade alterativa do outro, ser ele mesmo na liberdade.

Dessa maneira, como vimos, a Filosofia da Libertação, embora possa não existir exclusivamente por ela mesma, se constitui numa vertente filosófica na qual tem início um modo novo de discussão sobre a possibilidade de uma nova realidade. O modo como essa filosofia pensa a realidade permite ao homem de todos os lugares, tempos e culturas, construir para si uma nova realidade a partir de uma nova ontologia em relação à ontologia

do centro, isto é, a partir do novo significado que para ele terá o seu mundo e sua existência nele. Esta nova visão do homem da periferia, Dussel propôs, então, que ela seja construída para além mesmo de uma ontologia, o que ele chamou de exterioridade, por meio do que será permitido a ele abandonar a ontologia do centro. Justamente no esforço para remover aquela ontologia única, imutável e eterna é que lhe será possível perceber o quanto aquela visão ontológica era contraditória ao seu desenvolvimento, à sua liberdade.

Percebe-se, pelo que foi escrito, o quanto o “homem latino americano”, como diz Dussel, encontra-se, enquanto periferia, sob essas formas de domínio e opressão, impossibilitado de ver o seu mundo, de interpretar e compreender como realmente ele é. E o que é ainda pior: impossibilitado de reconhecer-se outro (diferente do homem do mundo do centro), de empreender um projeto histórico na construção do seu próprio destino na liberdade. Para Paulo Freire esse homem encontra-se numa situação à qual chamou de “autodesvalia, de inferioridade, característico da alienação, que amortece o ânimo criador dessa sociedade, e a impulsiona sempre às imitações” (FREIRE, 2003, p. 62),

Quando chegará ao seu fim a preponderância geopolítica do homem do centro? Quando se poderá vislumbrar um processo de libertação crescente do homem da periferia? Continuará o homem da periferia ocultando a opressão da qual padece? Quando resultará o seu sofrimento em amadurecimento, e por conta desse amadurecimento, em despertar-se e ver-se interrogando sobre a possibilidade de ser diferente, com um sonho de liberdade? A liberdade para esse homem somente se dá, como quer Paulo Freire, quando ele “renuncia a velha postura de objeto e vai assumindo a de sujeito” (FREIRE, 2003, p. 62).

O sonho de liberdade que se imagina para esse homem, não poderá mais ser pensado como outrora pelo emancipador do centro, mas sim da periferia, fora do sistema vigente central, fora da ideologia do império e da filosofia clássica na qual se orienta a

opressão prática das periferias. Esse sonho de liberdade há que passar pelo que Paulo Freire (2003) chamará de consciência do mundo objetivo, quando começa a ver com os seus próprios olhos, dirá ele. A possibilidade que terá esse homem surge na medida em que vai se integrando com o seu tempo e o seu espaço e em que, criticamente, se descobre inacabado.

No capítulo seguinte, perceberemos, no entanto, que o homem brasileiro, enquanto homem da periferia, encontra-se alienado, empobrecido, dominado e oprimido. Confirmar-se-á também uma denúncia de injustiça que se fará ao modo de produção da periferia, da América Latina e do Brasil. O homem oprimido da periferia estará, por isso, desafiado. Terá, então, por tarefa urgente o resgate de si mesmo, na sua totalidade e para si mesmo, para, num novo mundo pensado e construído desde a “*exterioridade alterativa*” do outro, ser ele mesmo na liberdade. Para esse homem é que Paulo Freire irá propor ao oprimido os meios de como construir sua pedagogia.

Aquela que tem de ser forjada *com* ele e não *para* ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará (FREIRE, 2004, p. 32).

Nossa crença está, portanto, em que a Filosofia da Libertação, de Dussel, poderá fundamentar uma abordagem analítica e crítica da pedagogia da libertação, de Paulo Freire, colocando-os, portanto, lado a lado na luta pela libertação dos oprimidos, dos “*esfarrapados*” da terra.

## CAPÍTULO II

### ASPECTOS DA FORMAÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA E SUAS CONTRADIÇÕES

#### 2.1 EM BUSCA DA AMBIÊNCIA DO NASCIMENTO DA PEDAGOGIA FREIREANA

Tomando como referência o pensamento de Enrique Dussel e de Paulo Freire, procuraremos mostrar neste capítulo que a opressão que se impõe ao homem e à mulher brasileira funda-se originalmente na tradição histórica de exploração pela qual tem passado o país desde o início de sua colonização. A colonização mercantil imprimiu, já nos seus primeiros tempos, o ritmo e os rumos da economia brasileira, predestinando o povo à subalternidade, tanto na sua estrutura social, quanto econômica e política. O resgate histórico, ainda que em linhas gerais, expôs as raízes do empobrecimento da nação até os dias atuais, e permitiu compreender a situação de opressão do povo brasileiro, ambiência que motivou Paulo Freire a envolver-se com a educação; ambiência de miséria e opressão que teve, já no princípio, sua causa fundante naquelas práticas de exploração imposta pelo colonizador português e pela exploração de outros países capitalistas.

“O meu ponto de vista – dirá Paulo Freire – é o dos ‘condenados da terra’, o dos excluídos” (FREIRE, 2002). Assume, por isso, a educação na perspectiva da liberdade, pois,

Os métodos da opressão não podem, contraditoriamente, servir à libertação do oprimido. Nessas sociedades, governadas pelos interesses de grupos, classes e nações dominantes, a ‘educação como prática da liberdade’ postula, necessariamente, uma ‘pedagogia do oprimido. (FREIRE, 2004, p. 9).

Sugere, por isso, que todo educador que se perceber desafiado pela dramaticidade desse contexto no qual há homens diminuídos pela opressão, apóie suas práticas educativas em princípios éticos que permitam aos mesmos realizarem-se na sua “vocação ontológica para o ser mais” (FREIRE, 2002, p. 20). Ele mesmo é quem diz: “Gostaria (...) de sublinhar a nós mesmos, professores e professoras, a nossa responsabilidade ética no exercício de nossa tarefa docente”. (FREIRE, 2002, p. 16). Todo o seu pensamento se encontrará permeado pelo sentido da necessária eticidade, como ele esclarece:

Mas, é preciso deixar claro que a ética de que falo não é a ética menor, restrita do mercado que se curva obediente aos interesses do lucro. (...) Não falo, obviamente, desta ética. Falo, pelo contrário, da ética universal do ser humano,...que condena a exploração da força de trabalho do ser humano. ...A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. (FREIRE, 2002, p. 16-17)

Está posto, por ele, de modo expressivo, a natureza da prática educativa, enquanto prática formadora. Toda a sua pedagogia terá, como elemento norteador, o princípio da liberdade. Como educador, Paulo Freire existia seu pensamento numa pedagogia em que o esforço totalizador da práxis humana busca, na interioridade desta, retotalizar-se como ‘prática da liberdade. Todo educador, cuja prática se pautar nesse princípio, deverá fazer com que sua ação educadora seja um modo de conduzir o oprimido à liberdade. Educar exige, assim, por parte de quem educa, a clareza de qual educação carece o homem, que é a que lhe permitirá pôr-se em liberdade. Essa clareza de consciência exigirá, ainda, que o educador defina e revele a sua identidade, e explicita qual é a intenção da sua prática.

Educar não se impõe como forma universal e uniforme, cujo resultado já é posto mesmo antes do tempo, do lado de fora da história, como se o destino do educando fosse alheio a ele próprio, deixando-o exposto à casualidade. Por esse motivo, o educador há que fugir, a todo custo, da educação concebida como forma abstrata, que não permite a ele nada mais além de encaixar o educando num mundo pré-estabelecido, fora da dialética da história. Há que considerar, ao envolver-se com o educando, a realidade não existindo fora dele, como se com ela jamais ele estivesse envolvido, sem dela nunca haver participado, alheio, portanto, à sua construção e, conseqüentemente, desviando-o de qualquer interesse, sentimento de dever, de percepção de direito de nela influir, de questioná-la, repensá-la e, no que julgar preciso, desejar transformá-la. Por essa perspectiva é que Paulo Freire, na ambiência do nascimento da sua pedagogia, revela que educação propõe ao homem oprimido:

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias (FREIRE, 2003, p. 97-98).

Com uma prática vinculada à realidade, o educador poderá assentar a sua ação educativa numa perspectiva por meio da qual não se contentará em estar apenas possibilitando a liberdade aos educandos, mas de também estar permitindo que, a essa mesma liberdade possa caminhar todo um povo, na construção de seu próprio destino.

Pensando assim encontramos Paulo Freire - para quem educar é colocar o homem em transcendência de sua própria ambiência. Neste sentido, visando à conscientização das massas brasileiras e a sua inserção na história como sujeito, propõe uma “Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação”.

(FREIRE, 2003, p. 44). Num movimento que o impulsiona permanentemente para muito além dos limites delineados pela própria realidade em que se encontra. Fazendo história o homem, como vimos no capítulo I, constrói, necessariamente, outra realidade.

O que nos parece indiscutível – dirá Paulo Freire – é que, se pretendemos a libertação dos homens não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 2004, p. 67).

Na liberdade, Paulo Freire vive como quem deixa transparecer que o seu estado de liberdade não é resultado de nenhum acaso, muito menos algo que lhe foi dado, mas sim uma condição por ele conquistada. Por essa perspectiva é que acabou por sugerir que o educador se revele ser por meio de sua prática. É aquela que, justamente por sentir-se livre, percebe possibilidades e, na liberdade, envolve-se no desejo apaixonante de possibilitar também aos outros, a fazerem sua história e construírem livremente o seu destino.

Assim, percebemos que Paulo Freire é um educador livre que sabe, de um jeito que é próprio seu – isto é: “fazer de suas intenções de libertação do homem o sentido essencial de sua prática (...) numa fundamental coerência entre os princípios e a ação do educador” (WEFFORT, in: FREIRE, 2003, p. 31), educar o homem para a liberdade. É nessa perspectiva que traz inovações à educação. Ana Maria Saul, por ocasião da abertura do Congresso “Paulo Freire: Ética, utopia e Educação”<sup>4</sup>, referiu-se a Paulo Freire como “o maior educador deste século”, evidentemente do século XX - o que implicaria considerar ser também deste início do século XXI -, um nome de expressão mundial na área da educação, que teve uma vida intensa e que deixou uma obra vasta e densa.

---

<sup>4</sup> Congresso organizado pelo programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), em julho de 1997.

Afirmações como essa reforçam a crença de que Paulo Freire traz, por meio de seu pensamento e de sua pedagogia, contribuições inovadoras à educação. Compreender a originalidade de um método de alfabetização fundado no pensamento de Paulo Freire e da sua pedagogia, não será tarefa impossível, porém, é meta que, para alcançá-la, exige avançar num profundo e exaustivo processo de investigação, demandada em projetos de maior dimensão. Estaria a originalidade do método e da sua pedagogia no modo como percebe o homem exposto à opressão e em alguma peculiaridade ao propor a educação como liberdade?

Uma primeira janela se abre à compreensão da problemática que aqui se apresenta. É a que orienta expectativas sobre qual é a realidade sócio-político e econômica, sobre a qual o autor lança seus primeiros olhares de educador.

O que ele percebeu nessa realidade desencadeou todo o processo de elaboração de uma teoria e de um modo de ensinar aprendendo e de aprender ensinando. Havia alguma coisa na vida dos homens e das mulheres que Paulo Freire tomou como razão para seu envolvimento com a educação, pela qual dedicou toda sua vida. É a situação de vida dos homens e das mulheres que motivou Paulo Freire a envolver-se com a educação e a conceber e elaborar uma teoria que iria se materializar em um método inovador de alfabetização.

O esforço educativo que desenvolveu Paulo Freire foi todo marcado pelas condições especiais da sociedade brasileira. Esse esforço, esclarece ele, foi uma tentativa de resposta aos desafios contidos nesta passagem que fazia a sociedade brasileira.

O ponto de partida do nosso trânsito – diz Paulo Freire – foi exatamente aquela sociedade fechada a que já nos referimos. Sociedade, acrescente-se, com o centro de decisão de sua economia fora dela. Economia, por isso mesmo, comandada por um mercado externo. Exportadora de matérias-primas.

Crescendo para fora. Predatória. Sociedade reflexa na sua economia. Reflexa na sua cultura. Por isso alienada. Objeto e não sujeito de si mesma. Sem povo. Antidualogal, dificultando a mobilidade social vertical ascendente. Sem vida urbana ou com precária vida urbana. Com alarmantes índices de analfabetismo, ainda hoje persistentes. Atrasada. Comandada por uma elite superposta a seu mundo, ao invés de com ele integrada. (FREIRE, 2003, p. 56-57).

Está posto o que, na ambiência da gênese da pedagogia de Paulo Freire teria levado-o a conceber uma teoria, um método e uma pedagogia *suigeneris*, e colocá-los na perspectiva da liberdade. Sua preocupação vem do fato de haver se deparado com homens e mulheres oprimidos. Gadotti (1991), lembra que o Nordeste brasileiro da década de 50 e início da década de 60 foi o ambiente histórico-político no qual as idéias de Paulo Freire se formaram e desenvolveram: o período de crise política iniciado com a Revolução de 1930 e encerrado com o golpe militar de 1964. A sensibilidade, por parte dos explorados da terra, quanto aos problemas políticos e sociais, o entendimento de que deveriam os mais pobres ter acesso a melhores condições de vida, inclusive de instrução, havia, sim. São vários os acontecimentos que se constituem no cenário daquele momento: entre outros, o movimento dos católicos radicais, campanha de alfabetização, “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, as ligas camponesas e o movimento pela reforma agrária no interior do Nordeste e as reformas de base, constituíam-se em reivindicações populares dentro de um contexto de transformações sócio-políticas, sobretudo de natureza econômica. O poder dos grandes senhores de terra era, então, questionado pelas “classes populares”, sufocadas por viverem numa dramática situação de miséria.

## 2.2 A CONTRADIÇÃO DA INDUSTRIALIZAÇÃO BRASILEIRA E O CENÁRIO DE PAULO FREIRE

O surto de industrialização pelo qual passou o Brasil, sobretudo após a Segunda Grande Guerra, em certo sentido desordenado por conta de ocorrer sem que para ele houvesse um planejamento consistente, não possibilitou – como naquelas condições nem mesmo poderia – que o país promovesse um desenvolvimento econômico capaz de melhorar a vida da sociedade no seu conjunto. Nessa atualidade havia até mesmo, por parte de correntes reacionárias, “interesse em manter o país no seu antigo estado de dependência ou de alienação semi-colonial” (FREIRE, 2001, p. 55).

Dowbor acredita que a Economia é uma área de conhecimento que, mais do que qualquer outra, tem sido responsável por uma construção teórica dominante, por ter se colocado isenta de qualquer preocupação nem com princípios éticos, nem com a solidariedade, nem com os simples sentimentos de felicidade ou de liberdade e realização da pessoa humana (DOWBOR, in: FREIRE, 2004). Esse modelo econômico ao qual serve essa teoria, é o que acabaria por substituir felicidades gratuitas por felicidades vendidas e compradas. Se por esta razão, da desigualdade, da pobreza e da exclusão pela qual passa a maioria do povo brasileiro, não se isenta de responsabilidade aqueles que, na história brasileira estiveram à frente das políticas econômicas, então é que se há de questionar em que concepção de Economia Política teriam sido posto o projeto de desenvolvimento do Brasil.

Importante contribuição no esclarecimento desta questão encontra-se nas observações de Prado Jr. Ele explica que:

Os economistas ortodoxos - e em particular aqueles que entre nós têm a responsabilidade da condução de nossa política econômica, e que são a esse respeito, alguns deles, dos mais extremados, tal como verdadeiros cristãos novos - situam a sua ciência em plano semelhante ao das ciências exatas, como a Física, por exemplo, isto é, plano de alta abstração em que se manipulam unicamente umas poucas variáveis de grande generalidade, rigidamente inter-relacionadas em termos monetários. Em outras palavras, o fenômeno econômico é destacado como algo que se sobrepõe a quaisquer outras contingências da vida e evolução sociais, dependente delas e se propõe em termos absolutos como forma universal e uniforme, no tempo e no espaço, do comportamento humano no que respeita a produção, circulação, distribuição e consumo dos bens econômicos, isto é, objetos de compra e venda. (PRADO Jr. 1972, p. 7).

Enquanto fonte informativa e explicativa do processo de desenvolvimento, a história flagra a todos aqueles em cujas mãos foram confiadas as políticas de desenvolvimento econômico brasileiro e, por cujo fracasso, no qual sempre resultaram, sugere responsabilizá-los também.

O pensamento de Paulo Freire é atual. Segundo Gadotti (1991), a atualidade desse pensamento decorre não apenas de sua validade universal, mas do fato de que o contexto histórico de hoje não é radicalmente diferente daquele no qual desenvolveu suas idéias. Paulo Freire ainda encontra o homem oprimido, desumanizado, porque fora excluído do processo de desenvolvimento enquanto partícipe da distribuição de renda coletivamente produzida.

Essa questão é, no mínimo, intrigante. Teria o Brasil, ou os donos do poder, como diria Faoro (1991) - por conta da visão generalizada de economia cujos projetos de desenvolvimento se assentaram - sido levado a se acomodar como colônia, sem pensar seu futuro como nação distinta, sem planejar sua própria economia? Ou teria o país se lançado num projeto futuro como nação que se põe na história sem saber para onde ir, seja na formação de sua sociedade, de sua cultura, de sua economia e de sua política? Teria sido alguma forma de irresponsabilidade dos governantes para com o seu povo que levou a

grande maioria – a classe trabalhadora – a viver na pobreza, na marginalidade, desumanizada e oprimida?

Para Paulo Freire, não há atualidade nacional que não seja resultado de processo ocorrido na história. Obriga, por isso, que se busque nela a compreensão da dinâmica da atualidade. Por esse caminho pode perceber-se capaz de superar os limites, do ponto de vista cultural, educacional, político ou econômico, originados no passado. Ele afirma que:

O conhecimento crítico destas marcas demonstrará como, muitas dentre elas, umas, que se formaram lentamente em toda a nossa vida colonial e que se exteriorizam ainda hoje em disposições mentais, e algumas outras, provocadas por fatos novos, vêm se fazendo antinômicas. E vêm também explicando comportamentos contraditórios no homem brasileiro. Comportamento contraditório, sobretudo na vida pública (FREIRE, 2001, p. 25).

É o próprio Paulo Freire quem recomenda investigar as marcas mais remotas, quando se trata de fazermos uma análise da atualidade na qual identifica-se o homem oprimido.

Fontes revelam, por exemplo, que está por volta de cento e cinquenta milhões o número de crianças que passam fome no mundo hoje e que, desse número, cerca de doze milhões simplesmente morrem antes dos cinco anos.

O analfabetismo atinge mais de oitocentos milhões de pessoas e aumenta de cerca de dez milhões a cada ano que passa. O planeta ganha atualmente cerca de noventa milhões de novos habitantes, sendo que cerca de sessenta milhões já nascem nas áreas mais miseráveis, condenados no seu primeiro dia de vida (DOWBOR, in: FREIRE, 2004, p. 10).

A modernidade, que tem provocado deslumbres pelos seus avanços tecnológicos, se ergue sobre o modelo econômico capitalista que tem muito pouco ou quase nada de compromisso com a igualdade dos seres humanos. Com toda razão, o mesmo Dowbor afirma que o capitalismo constitui um excelente ambiente para dinamizar a produção, mas não soube até

hoje criar mecanismos eficientes de distribuição. Na realidade, comenta ainda, a própria estrutura de poder gerada pelos privilégios e pelo enriquecimento de minorias torna inviável a distribuição equilibrada, fato que, como vimos, gera pobreza e exclusão.

### 2.3. O CENÁRIO DE PAULO FREIRE

Foi no pós-guerra que nasceram e se formaram as fontes inspiradoras dos princípios, dos fundamentos e das categorias fundantes do pensamento de Paulo Freire. Contudo, faz-se necessário recuar no tempo, para buscar, na história do Brasil, o que de fato gerou a ambiência na qual Paulo Freire se defronta com as categorias sociais de oprimido e o opressor.

É na história, nos fatos concretos da formação e evolução de nossa nacionalidade que se encontra o material básico e essencial necessário para a compreensão da realidade brasileira atual e sua interpretação com vista à elaboração de uma política destinada a promover e estimular o desenvolvimento. E não nas puras abstrações da análise econômica onde aqueles fatos aparecem fatalmente distorcidos e desfigurados, uma vez que tais abstrações, mesmo quando são de certo ponto justificáveis em outras situações para as quais e na base das quais foram elaboradas, não se ajustam a situações tão distintas como as nossas” (PRADO Jr., p. 19).

Ele afirma que é, sobretudo no passado que se há de buscar a informação necessária para a proposição adequada e a solução acertada dos problemas atuais.

Penetrar na história é condição básica para quem deseja assumir uma discussão sobre o desenvolvimento do Brasil. Na aurora que se anunciava trazendo o país para a história moderna, via-se brotando também os grilhões das amarras e da opressão. A opressão a que se impõe o homem e a mulher brasileira pode ser compreendida sob pontos de vista diferentes, como por exemplo, do ponto de vista da concepção da nossa economia e do modelo econômico, do modelo político, etc., porém, seja qual for o ponto de vista no

qual for tomada a análise da ambiência na qual Paulo Freire inicia e elabora a teoria e sua pedagogia, não se pode prescindir de tomá-la sob o ponto de vista da tradição da colonização formada na exploração econômica mercantil, dos séculos XVI e XVII, pela qual até hoje o país é marcado. Quando Dowbor afirmou que é a Economia uma área que, provavelmente mais do que qualquer outra, foi responsável por uma construção teórica dominante onde desapareceram as preocupações com a ética, a solidariedade, os simples sentimentos de felicidade ou de realização pessoal, acaba por não considerar ser possível separar a teoria do desenvolvimento da Economia, quando se precisa compreender, na história, o processo de construção da situação em que se verifica hoje o desenvolvimento sócio-econômico brasileiro. Por esta razão pode-se afirmar que a teoria do desenvolvimento constitui um desdobramento da teoria econômica, cujo impacto na vida das sociedades modernas tem enorme importância e significação, pois foram os economistas os seus precursores, inspirados, conforme se observa, nas tendências do modelo econômico capitalista. Por isso, a situação que se verifica na *ambiência*<sup>5</sup> brasileira, não pode ser compreendida, do ponto de vista do desenvolvimento, fora do seu embricamento com ações de política econômica e com determinadas teorias econômicas, geralmente, importadas dos países do centro capitalista.

A ambiência que aqui se refere, não se compreende em perspectivas deformadas do economismo unilateral, em nível de alta abstração, em índices de fluxos monetários apenas, fora do contexto de construção histórica, como querem os economistas ortodoxos, em sua análise econômica formal.

---

<sup>5</sup> O termo refere-se ao contexto sócio-econômico no qual Paulo Freire encontrou o homem empobrecido, oprimido e desumanizado, que o teria levado a elaborar o seu pensamento e a sua pedagogia na perspectiva da liberdade.

A compreensão que se busca ter, em relação ao processo de construção do desenvolvimento econômico de um país – em vista de identificar as causas do desequilíbrio econômico para nele intervir – não poderá ser feita por meio de uma mesma teoria econômica, generalizada e abstrata. Isto posto, torna claro o que afirma Caio Jr.. Para ele,

Efetivamente, os modelos empregados na análise econômica ortodoxa não são senão expressão matemática – algébrica ou geométrico-figurativa; ou prestando-se em princípio a isto, - e por isso somente possível em nível de alta abstração, do dinamismo próprio do sistema capitalista que é o assunto específico da economia ortodoxa. (...) Países da nossa estrutura sócio-econômica, que embora enquadrados no sistema geral do capitalismo, estão longe de apresentarem uma estrutura, um comportamento econômico e mesmo relações de produção que no seu conjunto se podem identificar ao que ocorre nas sociedades de alto amadurecimento capitalista cujo funcionamento os modelos teóricos da análise econômica procuram traduzir e exprimir. (PRADO Jr., 1972, p. 22).

O fato é que essas teorias ortodoxas não são capazes de fornecer explicações necessárias em relação à dinâmica do desenvolvimento – da origem, formação e acumulação do capital – que se insere no conjunto e complexidade dos fatos históricos que configuraram um retardo no seu desenvolvimento, como no caso de países como o Brasil.

É de se questionar se esse modelo econômico tradicional assentado em teorias generalizadas, abstratas e essencialistas, das quais se serviram os economistas ortodoxos para propor as políticas econômicas brasileiras, desde sua origem e ao longo da história do país – desvinculadas da sua realidade, alheia à natureza da sociedade – não teria resultado no desenvolvimento econômico da desigualdade e da exclusão. Não teriam tais modelos econômicos sido transplantados para os modelos de educação que se verifica na história do Brasil, vindo contribuir para gerar a ambiência na qual Paulo Freire encontrou oprimidos e desumanizados os homens e mulheres clamando por justiça?

## 2.4 A CRISE DE 1929 E SEUS EFEITOS

O crescimento da economia brasileira não se manteve depois da queda dos preços dos seus produtos de exportação, sobretudo do café, depois da crise de 1929. Encerrava-se definitivamente a trajetória passada da economia brasileira baseada na exportação de gêneros primários. A tendência de redução contínua de exportação de produtos primários se mostrava irreversível. Desaparelhado para servir até mesmo ao mercado interno, aquela expansão de consumo, em que pese as observações de Werneck Sodré, teve de ser atendida por importações crescentes. Para Sodré a queda das exportações e, nelas, o declínio violento da contribuição do café, opera-se acentuada transferência de investimentos da agricultura para a indústria. É um dos momentos mais destacados, por outro lado, da expansão do mercado interno, promovendo, inclusive, a indústria têxtil nacional e constituirá etapa muito importante do desenvolvimento do capitalismo nacional (SODRÉ, 1990). O mesmo se verifica em Furtado quando este firma que a produção industrial cresceu em cerca de 50 por cento entre 1929 e 1937 e a produção primária para o mercado interno cresceu em mais de 40 por cento, no mesmo período (FURTADO, 1971). O país tinha dívidas externas contraídas por conta dos financiamentos para a montagem de sua infraestrutura que demandara por ocasião da sua inclusão como fornecedor de produtos primários dentro do sistema da nova ordem internacional. Sem exportar não conseguia mais saldar seus compromissos com financiadores no exterior, pois a recuperação das exportações de produtos primários era extremamente deficitária, com exceção de um período da década de 1940, sempre esteve muito aquém das necessidades financeiras do país. No entender de Caio Jr., o próprio endividamento vai reforçar esse déficit, na medida em que resultará em progressivo aumento de despesas fora do país em forma de juros e

amortização das novas dívidas que vão sendo contraídas para saldar débitos anteriores. A história desse empréstimo, dirá Sodré, “é uma longa teia tenebrosa em que se desvenda a extraordinária sobrecarga que onerou secularmente o nosso povo” (SODRÉ, 1990, p. 96). Novos empréstimos, despesas no exterior sob forma de juros e amortizações dos novos empréstimos para saldar débitos anteriores. Esse fato, segundo ele, constitui um dos elementos daquele sistema e da posição periférica e dependente que dentro dele ocupa o Brasil, a par da função exportadora em que fundamentalmente se assentou a economia brasileira.

## **2.5 UM BALANÇO DO DESENVOLVIMENTO**

O fracasso do desenvolvimento industrial da nação foi gerado na contradição pela qual foi formada a sociedade desde os seus primórdios. Aliado a esse fator de insucesso está ainda o fato da industrialização brasileira ter sido forjada como simples substitutivo de importações, o que nem se chegou a se concretizar, dado ao desequilíbrio das contas externas. Essas importações, no modo de ver de Caio Jr (1972), particularmente no que se refere às manufaturas, se destinavam, sobretudo, a atenderem, direta ou indiretamente, as necessidades do mercado consumidor relativamente restrito de uma minoria que nas condições do Brasil se pode considerar econômica e socialmente privilegiada, e do qual se achava praticamente excluída, por força de seus ínfimos padrões, a grande maioria e massa da população.

No Brasil, a indústria nasceu objetivando exclusivamente àqueles consumidores de poder aquisitivo compensador, diferentemente do que deveria significar um desenvolvimento sócio-econômico efetivo e da nação como um todo. O nosso processo de

industrialização não partiu sobre a base de uma sociedade consumidora, de modo a abranger o conjunto da sociedade. A industrialização brasileira não significou nem teve por objetivo o mais eficiente aparelhamento das atividades produtivas em geral, para o melhor atendimento do consumo, em conjunto, da sociedade e economia na qual se insere. Nasceu unicamente pela demanda de um setor relativamente pequeno e excepcional no conjunto do país. Segundo Furtado, o número de operários das primeiras manufaturas têxteis modernas instaladas no nordeste – a partir de 1844 – era, ainda em 1910, semelhante ao de São Paulo. Entretanto, numa primeira fase de aceleração industrial ocorrida, aparentemente, durante a Primeira Guerra Mundial, a participação do nordeste no processo industrial sofreu profunda diminuição, enquanto a de São Paulo aumentava expressivamente. Essa “são-paulização”<sup>6</sup> do Brasil encontrará superação em Paulo Freire (2001) que defenderá um desenvolvimento – para o país como um todo – para o qual há que se vencer a inexperiência democrática, em cujo processo o povo se insere, crítica e conscientemente. Quanto ao nordeste, a consequência é uma disparidade crescente nos níveis de renda per capita. Furtado (1971) explica que:

A causa básica daquela decadência está na incapacidade do sistema para superar as formas de produção e utilização dos recursos estruturados na época colonial. A articulação com a região sul, através de cartelização da economia açucareira, prolongou a vida ao velho sistema cuja decadência se iniciou no século XVII, pois contribuiu para preservar as velhas estruturas monoprodutoras (FURTADO, 1971, p. 241).

O sistema de monocultura, dirá ele, e', por natureza, antagônico a todo processo de industrialização.

A compreensão dessa situação fica ainda mais clara na observação de Caio Jr.:

---

<sup>6</sup> O termo é utilizado por Faoro (1991), referindo-se à velha política pela qual São Paulo tornara-se o centro metropolitano de um país de colônias subalternas.

Com tudo isto, a industrialização não logrou suscitar uma atividade econômica capaz de absorver e ir incorporando em nível adequado, o crescimento demográfico verificado no país, e em particular os excedentes expelidos e deslocados do declinante setor agrário. O largo e crescente desemprego mais ou menos disfarçado que se observa no Brasil, e a progressiva marginalização de importantes contingentes demográficos que daí resulta, comprovam o fato. E tendem a perpetuar, e em muitos lugares agravar a defeituosa estrutura social brasileira com seus extremos de relativa abundância de um lado, e de outro a considerável parcela da população que vegeta nos mais ínfimos limites da sobrevivência biológica. (CAIO JR., 1972, P. 81).

A exemplo do nordeste também todo o Brasil, entre todas as conseqüências desfavoráveis verificadas está a da falta de continuidade do processo de industrialização e progresso que seria gerado e sustentado por ele mesmo.

Tal situação reflete as condições desfavoráveis da herança colonial na qual foi sedimentada a economia brasileira, situada na periferia econômica do sistema internacional do capitalismo. A situação de países colonizados como o Brasil se tornaria mais crítica com a subordinação imperialista a que seriam submetidos. Eduardo Galeano (1978) verificou que para os Estados Unidos saía mais barato o ferro que recebia do Brasil ou da Venezuela do que o ferro que extraíam de seus próprios subsolos. A matéria-prima era mantida a preços mais baixos possíveis<sup>7</sup>. Caio Prado Júnior (1972) observa ainda que recentemente, sobretudo após a II Grande Guerra, empresas internacionais vêm desenvolvendo aqui mesmo a produção da qual dependem as importações, o que lhes tem assegurado posições cada vez mais fortes e poderosas no interior da economia brasileira. É um processo contraditório de substituição das importações que acaba favorecendo sobremaneira a essas empresas, a começar pela facilidade e até privilégios que se concederam para suas instalações e operações no país. Tiram assim o melhor partido, instalando-se nas melhores, mais lucrativas e estratégicas posições. O núcleo verdadeiramente dinâmico da indústria

---

<sup>7</sup> A título de ilustração, Galeano lembra que o aço, que é produzido nos centros ricos do mundo, paga salários de "aristocracia operária", e o ferro enquanto produzido nos subúrbios pobres, paga diárias de mera subsistência. (GALEANO, 1978, p. 167).

brasileira se constituirá em nada mais que uma constelação de filiais de empresas internacionais em cuja órbita girará quase tudo que a indústria interna conta de mais expressivo, e isso representa um forte embaraço ao desenvolvimento da economia brasileira, e a mantém atrelada ao seu passado colonial, em cuja economia capitalista internacional é mantida no setor periférico e dependente, incapaz de promover o país ao desenvolvimento do qual necessita para garantir à sociedade como um todo uma condição de igualdade.

A democratização dos bens econômicos ocorrerá quando deles nenhuma classe social for excluída de ter acesso. Por esta razão há que supor que seja tomado como princípio fundamental a inclusão dos oprimidos no processo de construção de riqueza e na sua distribuição. Assim, todas as classes deveriam participar tanto do processo de planejamento quanto das atividades geradoras dessa economia. Paulo Freire observa que há uma “inexperiência democrática” refletida na cultura da “assistencialização” pela qual a sociedade brasileira, em sua maior parte, foi historicamente marcada. Como afirma Paulo Freire (2001), não há democracia sem povo<sup>8</sup>. Pertencem, portanto, à coletividade como um todo, todas as etapas do processo de geração de riqueza das quais o país necessita, bem como a posse das mesmas, por meio das quais será garantida uma vida de bem-estar para toda a coletividade.

Para tanto será imprescindível que aqueles aos quais for confiado responder pela tarefa de planejar o desenvolvimento sócio-econômico de uma coletividade ou nação, venham a fazê-lo a partir de idéias econômicas concebidas substancialmente a partir de sua própria realidade e em vista de seu próprio projeto, de modo a possibilitar que ela assuma com liberdade e autonomia o processo específico de construção de seu desenvolvimento

---

<sup>8</sup> No sentido que Bobbio dá a povo (BOBBIO, 1990, p. 986-987).

econômico, segundo o modelo que perfeitamente corresponderá à sua realidade própria e seu projeto futuro. Princípios os quais deveriam estar sempre no centro do pensamento sócio-econômico da sociedade brasileira.

Essa perspectiva, se por um lado é aquela pela qual todo povo deve orientar o processo de construção de seus recursos econômicos, por outro é a que desaprova o modo como o Brasil, submetido apenas a interesses econômicos do ponto de vista do seu colonizador, foi posto na história. Assim é que desde a primeira investida do colonizador até a sua participação no capitalismo industrial moderno, os seus projetos econômicos resultarão sempre num embaraço crescente à transformação da mesma economia e à libertação dela do seu passado colonial. Ainda que ao longo do seu percurso histórico tenha ocorrido em sua economia diferentes formas com maior ou menor complexidade, nenhuma delas conseguiu escapar a um sistema no qual a economia brasileira deixasse de figurar apenas como setor e elemento periférico e dependente. É uma economia voltada essencial e fundamentalmente para interesses estranhos, e não para a satisfação das necessidades econômicas e aspirações da grande massa da população brasileira. Daí, o motivo de, na atualidade encontrar-se o povo trabalhador, na sua enorme maioria, excluído, pobre, desumanizado e oprimido, vítima da precariedade desse sistema.

Está entendido que por meio de análise, ainda que preliminar como esta, da economia brasileira, lastreada em perspectiva histórica, conforme aqui se apresenta, deixa exposta a raiz do problema. Evidencia que esta situação de precariedade sócio-econômica das classes populares brasileiras não resulta apenas de situações ocasionais, mas que tem suas raízes plantadas no mais profundo e íntimo da estrutura econômica do país. Basta atentar-se, como aqui está sendo feito, para as concepções clássicas na questão do desenvolvimento e as teorias econômicas que nelas se estruturam. Por essas concepções os

problemas são centralizados na questão da renda nacional e em especial a renda per capita – que é apenas uma média aritmética que pouco ou nada considera sobre a sua distribuição – e em outros fatores de análises de desenvolvimento que nada têm a ver com países como o Brasil, de baixo índice de progresso econômico, tido como subdesenvolvido. Analisados, segundo princípios abstratos e não a partir da sua própria realidade, não será possível compreender as contingências a que o desenvolvimento está submetido e, portanto, não será possível a sua promoção. Cada país deve se pôr a construir o seu desenvolvimento sócio-econômico a partir de sua própria realidade e não de concepções abstraídas de modelos idealizados ou de realidades estranhas. Se esta maneira de colocar a questão pode ter alguma procedência nas economias de alto nível de desenvolvimento no mundo capitalista, no caso de países subdesenvolvidos como o Brasil, de renda muito baixa, muito mal distribuída e precária, torna-se improcedente.

Nesse breve histórico por onde se captam noções do processo de desenvolvimento sócio-econômico brasileiro – fator precípua para a promoção da igualdade – põe-se o contexto no qual vieram-se sedimentadas as estruturas desiguais, origem e sustentação da pobreza e miséria do povo brasileiro, situação na qual Paulo Freire encontraria o homem oprimido, desumanizado, silenciado.

O que acabamos de ver, nos insere na ambiência sócio-política, econômica e cultural com a qual Paulo Freire irá se defrontar no Nordeste brasileiro, de início, e nos mais remotos espaços geográficos do país e, mesmo nos centros urbanos. A industrialização não somente atraiu mão-de-obra do campo para a cidade como também gerou nos centros urbanos verdadeiros cinturões de miséria constituídas pelos excluídos do sistema – justamente aqueles que não sabiam ler nem escrever. Da mesma forma, aqueles que permaneciam no campo, explorados enquanto mão-de-obra rural, formavam uma

camada de oprimidos, iletrados, sem consciência de sua própria humanidade. É na direção destas camadas rurais e urbanas da sociedade brasileira que Paulo Freire irá lançar seu pensamento e sua ação pedagógica, como veremos mais adiante.

A partir do que acabamos de expor, verificam-se fundamentos históricos da concreta realidade na qual teve origem o processo de construção do pensamento educacional de Paulo Freire, bem como o dimensionamento político de sua práxis educativa/pedagógica, por onde se envolveu na captação de seus núcleos temáticos básicos, expressos em seus primeiros escritos. Seu ponto de partida encontra-se no contexto histórico de fins da década de 1950 - recuperando a ambiência político-social do Brasil - mais particularmente do nordeste, pelos Movimentos de Cultura Popular, iniciados pela cidade de Natal.

Como fonte esclarecedora do início desta trajetória freireana, o trabalho de Góes é importante, por quanto contribui de modo decisivo para a compreensão dessa ambiência específica do nascimento da pedagogia e do método de Paulo Freire. Segundo ele:

Historicamente, o Método Paulo Freire nasce no Centro de Cultura do MCP Dona Olegarinha, no Poço da Panela, no Recife, em 1961, fruto de 15 anos de acumulação de experiências do educador pernambucano no campo da educação de adultos, em áreas proletárias e subproletárias, urbanas e rurais (GÓES, 1980, p. 50).

Mas verifica-se a presença de Paulo Freire (2001), já em 1950, no contexto da volta de Getúlio Vargas ao poder, com a intenção de concretizar o Pacto Populista, configurado na aliança entre o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) e o Partido Social Democrático (PSD). O próprio Paulo Freire (2001) afirma ser neste cenário político, formado por essa aliança populista, que ele escreverá sua primeira obra, e irá desenvolver também suas

primeiras experiências de educação de adultos, quando ele passará a elaborar suas concepções mais definitivas, com as quais se tornará conhecido em todo o mundo.

## 2.6 PAULO FREIRE E O MOVIMENTO DE CULTURA POPULAR.

O movimento de cultura popular tem uma importante experiência educacional através da campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, vivida em Natal, Rio Grande do Norte, de fevereiro de 1961 a abril de 1964. A pequena cidade do Nordeste do Brasil foi o cenário, cujos personagens eram pessoas pobres e irmanadas por um forte ideal: o de construir escolas pobres. Pobres por serem pensadas na perspectiva dos pobres.

Natal era uma região historicamente dominada pelas oligarquias. Aliás, dentro do cenário nacional, situação posta pelo fato de ser o Brasil o “*locus* mais avançado da acumulação capitalista, numa clara demonstração de que este modo de produção, segundo Paulo Freire apresenta uma tendência estrutural para os regimes de força” (FREIRE, 2001, p. 22), a fim de garantir, a qualquer custo, a sujeição dos expropriados ao modelo econômico de desigualdade e desumanização. A oligarquia era tão forte que, desde 1919 até 1930, sempre destruiu, usando da força e da violência, qualquer organização política que lhe pretendesse fazer oposição no Rio Grande do Norte. Essa histórica truculência política oligárquica antidemocrática encontra-se correlacionada à situação de pobreza do povo<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> Não há, pela nossa cultura, quem, com facilidade, obtenha sucesso na tarefa de negar que *democracia* esteja ligada a *desenvolvimento*. Essa questão “evoca uma das concepções mais persistentes e difundidas, tanto em boa parte das Ciências Sociais contemporâneas como na opinião do senso comum: a suposição de que a maior “desenvolvimento sócio-econômico” corresponde, ou deveria corresponder, maior probabilidade de emergência ou consolidação de regimes de “democracia política” ( MENDES, Candido. Org. Crise e Mudança Social – América Latina. Rio de Janeiro, Eldorado, 1972 ).

Dessa situação decorrem muitas outras. Uma delas é a que tornou a cultura das coisas do cotidiano muito mais com o jeito da pequena elite e muito menos com o jeito do povo. Disso decorre também que a classe pobre vivia em função muito mais dessa elite do que dela mesma; jeito de vida pelo qual, não bastasse o projeto excludente da elite, acabaria ela mesma não vislumbrando outra saída, que não a de estar sempre forçado a uma certa passividade que acabaria por gerar e manter a exclusão de si mesmo. Nesse contexto, um governo que fosse comprometido com as classes subalternas haveria, necessariamente de, com elas, recriar sua própria cultura, condição imprescindível para que a classe excluída pudesse incluir-se como sujeito no processo histórico.

Num certo momento, foi inevitável que dessa classe oprimida emergissem lideranças e que estas se apresentassem como atores capazes de exercer influência direta no cenário político. É quando, e então, surge Djalma Maranhão, prefeito de Natal: de 1956 a 1959 e de 1960 a 1964.

Em ambos os momentos, a postura política do Governo Municipal do Natal foi a de denúncia permanente ao imperialismo e ao latifúndio e a pregação de um poder nacionalista, democrata e popular, o que lhe valeu ser chamado de “Prefeito do Subúrbio” pela oligarquia local ( GÓES, 1980, p. 13 ).

Essa atitude assumida pelas elites revela o individualismo no qual se embriaga e que, egoisticamente, a faz girarem em torno de si e de seus interesses. Só vê a si mesma como uma classe distinta e única, apressada em negar os direitos dos outros. É a essa gente que Paulo Freire se refere, dizendo que quanto mais ela tem, mais quer, não importa os meios de que se serve. Gente insensível que junta à insensibilidade sua arrogância e

---

Ainda sobre esse assunto encontram-se referências na obra de Paulo Freire, *Educação Como Prática da liberdade*. 27ª. Ed. S. Paulo, Paz e Terra, 2003, p. 95.

malvadez; que chama as classes populares, se está de bom humor, de “essa gente”, se, de mau humor, de “gentalha” (FREIRE, 2004).

## 2.7 A RESISTÊNCIA DAS CAMADAS POPULARES

No entanto, as camadas populares não se curvaram passivas aos dominadores, mas, ao perceberem sua condição de dominadas, ofereceram resistência. Registros literários de 1913 comprovam que nessa época já havia resistência do povo de Natal contra as opressões oligárquicas daquele lugar<sup>10</sup>.

Segundo Góes (1980), o fenômeno típico das lutas das camadas médias urbanas contra as oligarquias da República Velha, no Rio Grande de Norte, se chama “caféismo”. Café Filho e Kerginaldo Cavalcanti são os seus principais líderes. O “caféismo” sempre foi perseguido e marginalizado do poder em Natal, embora Café Filho, tenha chegado à vice-presidência da República cooptado pela oligarquia, deixando, paradoxalmente, órfão o próprio caféismo histórico.

O discurso progressista daquele caféismo histórico será, então, retomado por Djalma Maranhão, que continua sua postura contra o imperialismo e o latifúndio, e a favor de um poder nacionalista, democrático e popular. Djalma Maranhão, em virtude de alianças políticas, é nomeado prefeito de Natal, e governa de 1956 até 1959. Nessa sua primeira administração, a prefeitura implantaria o programa municipal de ensino, através das escolinhas de alfabetização e do Ginásio Municipal do Natal.

---

<sup>10</sup>. São de 1913 os versos de cordel de Francisco das Chagas Batista, referindo-se a uma expectativa de resistência do povo contra o jugo da oligarquia de Rio Grande do Norte, sob a liderança de um tal “Capitão José da Penha” (Góes, 1980, p. 15).

## 2.8 O NORDESTE DE PAULO FREIRE

Aproxima-se a virada da década. Natal é uma das capitais de Estado que teve um maior incremento populacional.(GÓES, 1980). Numa população de 160 mil habitantes, era muito reduzido o número de pessoas que exerciam atividades em estabelecimentos devidamente instalados, sendo o setor de prestação de serviço o que reunia o maior número de pessoas. Segundo as estatísticas, a população irá se ocupar das “indústrias de transformação” do “comércio de mercadorias”, “transporte, comunicação e da armazenagem” (GÓES, 1980). Essas informações são de fundamental importância por oferecerem, ainda que muito resumidamente, elementos que permitirão formar uma idéia cada vez mais clara da ambiência na qual irá se configurando o quadro sócio-político-econômico, que demandará, por parte das lideranças políticas de esquerda, uma política educacional progressista, na qual se inseriu Paulo Freire.

Do ponto de vista político, a virada da década é claramente entendida por meio de discursos da resistente e fiel *velha guarda* cafeísta<sup>11</sup> – divorciada, é claro, de Café Filho – nos quais denunciava a oligarquia, ávida de enriquecimento rápido e de lucro fácil, desprovida de espírito público.

E o povo? O velho cafeísta João Maria Furtado, em seu discurso de posse na presidência do Tribunal de Justiça de Natal em 1958, descreve, como denúncias:

---

<sup>11</sup> “O fenômeno típico das lutas das camadas médias urbanas contra as oligarquias da República Velha, no Rio Grande de Norte, se chama “caféismo”. Café Filho e Kerginaldo Cavalcanti são os seus principais líderes” (GÓES, 1980, p.15 ). (Café filho já havia sido cooptado pela oligarquia.)

O pauperismo coletivo (...) se alargando em extensão e profundidade, o aviltamento da moeda (...) e as primeiras explosões de desespero popular [que] rebentam aqui e ali em tumultos e desordens, sinais das aproximações das tormentas que destroem regimes e instituições (GÓES, 1980, p. 22).

Sua fala carrega a visão profética de quem pressentia o aproximar das sombras do imperialismo internacional, crescendo sobre a nação, ao mesmo tempo em que era latente a cumplicidade da elite “hedonista e impatriótica”, modo como ele se refere aos políticos corruptos daquela época, no mesmo discurso acima mencionado. Não obstante, a velha guarda cafeísta ia chegando ao poder, sem, no entanto, ser cooptada pela classe dominante.

Nessa mesma conotação ideológica do velho cafeísmo, está também fundamentado o discurso do jovem socialista Hélio Xavier de Vasconcelos, que falou em nome dos estudantes, por ocasião da instalação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em março de 1959.

Hélio Vasconcelos também, como João Maria Furtado, aponta a tensão do momento histórico-político-social pelo qual o Estado do Rio Grande do Norte, como todo o país, está vivendo. Atenta para a necessidade de se firmar o espírito nacionalista, em vista do perigo que rondava, vindo do imperialismo internacional.

O nordeste continuava vítima do esquecimento pela União que o tratava com indiferença. É a partir de 1958, ano no qual ocorreu uma grande seca na região, que aumentam os questionamentos sobre a política federal, não somente em relação ao Nordeste, mas também a nível nacional. O agravamento das críticas vão acabar resultando na criação da SUDENE pelo Congresso Nacional, em 1959.

Paulo Freire (2003) observa que na primeira metade dos anos 1960 a sociedade brasileira passava por uma situação de trânsito, isto é, passava de uma sociedade fechada para uma sociedade aberta, assunto que será tratado posteriormente. A situação era a

seguinte: terminada a Segunda Guerra Mundial, o Brasil, como já se sabe, estava quebrado economicamente. A crise conjuntural da economia brasileira, dada a nossa situação em relação aos países dominantes, sempre fora reflexo de crises desses países. A economia brasileira estava baseada, fundamentalmente, na exportação, mas exportação de produtos primários não essenciais. O principal produto, o café, desde a crise do capitalismo, teve sua exportação quase que cessada por completo. O Brasil que sempre revelou contradições, no que se refere à concentração de renda, encontrava-se dominado pelas velhas oligarquias rurais cafeeiras, donas do poder econômico – com base econômica na agro-exportação – e, conseqüentemente, donas do poder político, mas que não foram capazes de dar ao país o projeto de desenvolvimento que, pelo contexto, era imprescindível e urgente: o de desenvolver a industrialização e a criação de mercado interno (FREIRE, 2001). O ambiente de críticas e revoltas força, portanto, um projeto, assim como para o Centro-Sul do Brasil, de abrir caminhos ao desenvolvimento por meio da industrialização do Nordeste.

Informações asseguram que:

Vem do final dos anos 50 o crescente descontentamento popular no Nordeste. Em 1956, a oposição ganha o Governo do Rio Grande do Norte e, em 1958, o da Bahia e o de Pernambuco. Nesse ano, Miguel Arraes chega à Prefeitura do Recife e Djalma Maranhão já é Prefeito de Natal desde 1956. Em 1960, a oposição volta a vencer para o Governo de Rio Grande do Norte; Djalma Maranhão se elege o primeiro prefeito de Natal por voto direto; em 1962, Miguel Arraes se elege para o Governo de Pernambuco. (GÓES, 1980, p. 23).

Desse modo, o Nordeste pode ser considerado a primeira região brasileira a dar exemplo, de modo expressivo, de emergência de forças políticas das classes populares. Razão pela qual se esclarece também a importância de se continuar no Nordeste o resgate histórico da ambiência do nascimento de uma pedagogia progressista e libertária, que irá resultar na elaboração de projetos de cultura popular, de resgate e construção da cultura do

povo, de uma escola pobre. Pobre não por ser desprovida de recursos, mas por ser diferente da que, conforme interesse da elite, destinava o povo à exclusão. Pobre por ser, como ensinará Paulo Freire, pensada na perspectiva dos pobres.

Nesse quadro nacional de mudanças e contra mudanças há que se considerar que, ao lado da emergência de forças políticas das classes populares, na época, ocorrerá também a configuração de uma burguesia industrial na condição de elemento hegemônico do sistema nacional de poder. A essa altura, formando um campo complexo de análise à parte, estariam as temerosas implicações que resultariam de um processo de industrialização gerado com anomalias nas entranhas do capitalismo financeiro imperialista. Natal é cenário político sobre o qual vão incidir reflexos dos acontecimentos do Nordeste, do Brasil e do mundo. Entre os acontecimentos de maior impacto estão:

O Concílio Vaticano II e toda a discussão teológica e social que deflagra: a *Mater et Magister* de João XXIII, quando pela primeira vez a Igreja fala em socialização (1961);  
 -a Revolução Cubana, a primeira frontalização latino americana duradoura ao imperialismo, cercada de grande romantismo político (1959);  
 -a Aliança Para o Progresso, transferindo financiamentos maciços às administrações de Carlos Lacerda e Aloízio Alves para criações de pólos anti-Jango e anti-Arraes, respectivamente (1961).

E mais:

-as Ligas Camponesas de Francisco Julião, a partir do Sindicato do Engenho Galiléia (1958);  
 -(...) a sindicalização rural promovida pela Arquidiocese de Natal;  
 -a administração de Miguel Arraes na Prefeitura de Recife e no Governo do Estado de Pernambuco, principalmente no que se refere ao MCP;  
 -o Movimento de Educação de Base;  
 o Sistema Paulo Freire, revolucionando toda uma metodologia de educação, a partir da conscientização;  
 -(...) o surgimento da Ação Popular; a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB);  
 -a Campanha das Reformas de Base do Governo João Goulart;  
 -a Frente de Mobilização Popular;  
 -(...) a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler; o golpe de Estado de 1964. (GÓES, 1980, p. 24-25).

A razão pela qual é citado o prefeito de Natal, Djalma Maranhão, é em virtude de ele ser não somente um legítimo representante das classes populares emergentes, como resistência ao poder antidemocrático das oligarquias, mas, sobretudo, pelo fato de ele ter, no seu governo, feito da educação sua meta número um. Sem sombra de dúvidas, conhecer sua trajetória política é enriquecedor, visto que ele deu à educação e à cultura um significativo espaço político, como condição para que as classes populares pudessem alavancar seus projetos de inclusão social. Político com o seu pensamento fundamentado no humanismo marxista, sensível ainda ao humanismo cristão, chegou a posicionar-se “em defesa do socialismo, da classe operária, do nacionalismo econômico (...), do sindicalismo, da escola pública, do Estado leigo, da industrialização do Nordeste, da Revolução Cubana, do diálogo e aliança com todas as forças antifascistas e contra a corrupção” ( GÓES, 1980, p. 26 ). Promovia, desse modo, a educação como forma de resistência às oligarquias, a fim de quebrar a dependência histórica e para dar um rumo à nação contra o imperialismo. Vale lembrar ainda que será Djalma Maranhão e Moacir de Góes, com os Comitês Nacionalistas e com o lançamento da campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, fiéis empreendedores de um projeto para recriar a cultura do povo com o povo, buscando dar ao povo a condição de participar efetivamente da construção de sua história e da história de seu país como sujeito do processo.

Qualquer análise sócio-econômica feita sobre o Brasil daquela época levará a concluir que havia descomprometimento e indiferença por parte da superestrutura política e jurídica, que insistia em se manter alheia à conturbada realidade social e econômica na qual agonizava a nação brasileira, às vésperas do antidemocrático domínio imperialista. Os dias nordestinos eram os mais duros, com os maiores recordes de subdesenvolvimento, com pessoas vivendo de forma desumana.

As lideranças políticas progressistas resistiam de prontidão, na expectativa de reverter o quadro crucial em que vivia o país, na esperança de que daquela turbulência pudesse brotar um novo Brasil livre como nação e justo com o seu povo. A essa altura, trazer à lembrança as palavras do prefeito de Natal ajudará na compreensão da situação do momento:

Meio físico hostil e instituições superadas prendem o Nordeste num círculo fechado de pauperismo e mergulha suas populações na miséria e nas injustiças sociais. E Natal tem seu lugar nesse quadro. Como a maioria das capitais nordestinas, vive o drama do desemprego e do subemprego, do marginalismo econômico e social de sua população. O resultado é a mendicância, a prostituição, o crime, o desassossego. Vale ressaltar, nesta oportunidade, a enganadora constatação do crescimento da cidade, a produzir nos espíritos menos avisados e mal-informados uma visão deformada da essência dos nossos problemas. Natal cresce, é verdade. Mas cresce apenas horizontalmente, sem indústrias, sem aumento de riqueza social, com uma população ativa concentrada na atividade comercial e setores de serviços, com renda per capita das mais reduzidas<sup>12</sup>.

Além de toda essa situação, as administrações públicas achavam-se orientadas pelas práticas do passado, com técnicas administrativas improvisadas e ineficazes. Esse quadro triste demandava, urgentemente, administrações progressistas que priorizassem o interesse social. Que abordassem os problemas realmente sérios e urgentes da comunidade e que revertesse ao povo, o que lhe era de direito pelo seu trabalho e pelo seu tributo, com real significação social.

A crise político-militar que sacudiu a Nação, em agosto de 1961<sup>13</sup>, exigia que políticos comprometidos com o povo brasileiro se mantivessem em alerta, na defesa da democracia no país, ameaçado pelo golpismo que, manipulado por forças reacionárias de dentro e fora do país, quis submeter o Brasil ao regime de ditadura. Foi nessa época que

---

<sup>12</sup> Parte de um texto enviado à Câmara de Vereadores de Natal pelo Prefeito Djalma Maranhão, em 1962, citado em: GÓES, 1980, p. 28.

<sup>13</sup> A respeito da crise de 1961, Nelson Werneck teceu minucioso comentário explicativo, ver: SODRÉ, Nelson W. Do Estado Novo à Ditadura Militar – memória de um soldado. 2<sup>a</sup> ed. Petrópolis: Vozes, 1988, pp. 225-244.

Leonel Brizola e outros encabeçaram a campanha de resistência legalista, cujo apoio vinha de toda parte onde houvesse organização política progressista nacionalista, comprometida com o povo e com a Nação. Mais uma vez, vinha do Nordeste, sobretudo através da liderança de Djalma Maranhão, o apoio à campanha de resistência legalista, em defesa da posse do presidente João Goulart, consciência política de quem se mantinha fiel aos princípios democráticos do país.

O prefeito Djalma Maranhão, ao lado das forças populares e democráticas, conclama o povo para que se mantenha em permanente estado de alerta, nos seus sindicatos, diretórios, órgãos de classe, sociedades de bairros, ruas e praças públicas, na defesa intransigente da legalidade, que possibilitará a libertação do povo e do País do imperialismo e do latifúndio, a concretização das Reformas de Base e a construção do amanhã mais justo e mais feliz do Brasil”<sup>14</sup>.

Um fator importante assegura a veracidade das informações aqui apresentadas: é o de ser Moacir de Góis – em cuja obra “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, busca orientar-se – possuidor de um profundo conhecimento da ambiência político-socio-econômica na qual irá nascer Paulo Freire como educador. O que se escreve a seguir, esclarece o assunto de que estamos tratando, como diz Moacyr de Góes:

Particpei de dois governos do Prefeito Djalma Maranhão ( 1956 a 1959 e 1960 a 1964 ) como Chefe de Gabinete e como Secretário de Educação, respectivamente. Em ambos os momentos, a postura política do Governo Municipal do Natal foi a pregação de um poder nacionalista, democrata e popular, o que lhe valeu ser chamado de “Prefeito do Subúrbio” pela oligarquia local – anátema transformado em plataforma política, em termos objetivos de sua administração.

Deposto, preso nos cárceres de Natal, ilha de Fernando de Noronha e Recife, condenado pela 7ª Auditoria do exército, Djalma Maranhão morreu só, no exílio do Uruguai, em 1971. Arrancado da Prefeitura de Natal a 2 de abril de 1964, sem ter tido tempo de fechar as gavetas, inquéritos e mais inquéritos só serviram para demonstrar sua lisura e honestidade na aplicação dos dinheiros públicos. Os tempos, todavia, eram de marcatismo e caça às bruxas: as acusações de subversão e comunismo não escondiam o braço armado do imperialismo, do latifúndio, da oligarquia, do obscurantismo da insegurança da classe média e de políticos inescrupulosos aproveitadores da nova situação criada. Instala-se o irracionalismo. A principal acusação à administração municipal é a alfabetização do POVO: a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler” ( GÓES, 1980, p. 13-14 ).

<sup>14</sup> Trecho extraído da nota oficial do Governo Municipal de Natal, publicada na imprensa local, em 1º de abril de 1964, na hora grave e decisiva que o Brasil atravessava, citado em: GÓES. 1980, p. 31.

## 2.9 A CAMPANHA DE PÉ NO CHÃO TAMBÉM SE APRENDE A LER.

Sobre as eleições de 1960, diante da ameaça do regime ditatorial, com os objetivos de preservar a continuidade das instituições democráticas e as riquezas da Nação Brasileira, Aluizio Alves foi eleito Governador de Rio Grande do Norte e Djalma Maranhão Prefeito de Natal, garantindo assim uma posição nacionalista e popular, ao mesmo tempo em que era revelada uma tendência oposicionista e esquerdista do eleitorado de Natal.

Notável foi a formação dos Comitês Nacionalistas, em função dos quais foi organizada a campanha. Segundo Góes (1980), entre janeiro e fins de setembro, foram organizados e funcionaram 240 Comitês Nacionalistas – também conhecidos como Comitês Populares ou Comitê de Rua. (...) O Comitê era constituído de uma diretoria de 13 pessoas e um número ilimitado de membros. O trabalho era coordenado por um comitê central, de cuja diretoria Moacyr de Góes era integrante.

A presença e o funcionamento dos Comitês marca o início da inclusão das camadas populares num processo de construção do que poderia ser chamado de uma sociedade aberta. Havia a possibilidade concreta de que os discursos políticos fossem nascidos de baixo para cima, a partir das classes subalternas. Os partidos políticos progressistas levavam para os Comitês as discussões dos problemas nacionais, tais como: dívida externa, programas de desenvolvimento, educação e cultura, o problema do latifúndio, das oligarquias e do coronelismo. A outra parte da discussão era fundada na realidade de periferia social, vivida pelos integrantes dos comitês: “a falta de água, de escolas, de hospitais, de emprego, de transporte, de garantias de direitos, etc. Esses dois discursos se somam e, pouco a pouco, vão constituindo a plataforma política” (GÓES, 1980, p. 33).

Eram esses comitês que, reunidos nas chamadas Convenções de Bairro, iriam conhecer, discutir e aprovar os programas de governo do prefeito. Aqui está clara a presença de uma forma estratégica de ocorrer uma concreta transformação da difícil realidade na qual vivia o povo. È que agora é o próprio povo quem decide a ação política de acordo suas reais necessidades, e não de acordo as necessidades de um modelo econômico, conforme sempre ocorrera. O povo dava seus primeiros passos no sentido de resgatar seu destino das mãos dos políticos de carreira, para quem a única saída para as classes subalternas estaria nas mãos dos administradores públicos, no pensamento e na ação dos intelectuais, dos cientistas e dos tecnocratas; como se o povo nada fosse capaz de fazer por si mesmo. Aquele povo ensaiava, daquela forma, não mais esperar dos discursos vazios, de promessas para não serem cumpridas. Aqui é possível entender então porque se propõe a transformação a partir da escola.

Somente compreendendo essa ampla e profunda estratégia e tática políticas é possível entender a construção da Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler: a reivindicação da escola emerge em todas as Convenções de Bairros; em geral, encabeçando as listagens elaboradas a partir dos Comitês (GOES,1980 , p. 34).

Dessa forma, estava reativado o programa de alfabetização do Prefeito Djalma Maranhão, de 1957. Na seqüência, viriam os cursos de preparação de magistério leigo, fazendo parte de um programa para atingir, prioritariamente, as regiões de periferia onde havia as maiores concentrações de analfabetos. De uma discussão ocorrida no bairro proletário das Rocas, pelo fim do analfabetismo na cidade, a partir de escolinhas cobertas com palhas de coqueiro, nasceria um movimento que mais tarde seria batizado como a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler. Assim, com uma diretoria modesta, o Comitê Nacional das Rocas assumia uma iniciativa de apoio ao Prefeito, no processo de

erradicação do analfabetismo em Natal. Principais membros dessa diretoria, vitimados pelo arbitrário e repressivo golpe de 1964, acabariam presos, indiciados e processados.

Na situação que se instalou no Brasil na primeira metade dos anos 60, identifica-se uma crise econômica, política e social. As Reformas de Base propunham o que o momento exigia: transformações profundas na estrutura da produção. A começar por uma efetiva mudança na estrutura fundiária, as Reformas de Base deveriam resultar na abertura do mercado interno, na reversão da histórica de injusta concentração de rendas nas mãos da minoria e criar novas formas de relacionamento econômico com os grandes centros capitalistas internacionais, de modo a nação poder adquirir soberania em relação às decisões internas. Falava-se em desenvolvimento nacional, cujas transformações convergiam para o setor industrial, projetado na soberania e na independência financeira. Por outro lado, era possível identificar a defesa de uma alternativa contrária: a de aprofundamento da dependência externa, de modo a associar o desenvolvimento ao imperialismo que resultaria numa concentração de renda ainda maior. Infelizmente foi o que aconteceu. O golpe de 1964 significou a vitória das forças imperialistas que, segundo o modelo definido pela Doutrina de Segurança Nacional, submeteria definitivamente o trabalhador e o trabalho em favor do capital, conforme o modelo econômico capitalista burguês multinacional, em promoção ao desenvolvimento social imperialista.

A crise de 1964 colocou em ampla discussão e atividade política os mais diversos segmentos por todos os cantos do país. Forças sociais se opunham, e os conflitos causados por posições de radicalização política foram inevitáveis. Análise feita por Luiz Gonzaga de Souza Lima, sobre esse período, “identifica o aumento da radicalização política quando entram em cena dois novos fatores: a organização dos camponeses e a divisão dos católicos” (SOUZA LIMA, in: GÓES, 1980, p. 38. ).

Pela primeira vez os trabalhadores do campo se mobilizaram, organizando-se como classe, em sindicatos e ligas camponesas, lutando pelos seus interesses. Também a primeira vez que a Igreja entrou politicamente no campo. Sua participação política nas questões do campo tem início justamente entre os trabalhadores rurais do Rio Grande do Norte. Para essa missão, a Igreja contou com uma complexa rede de organizações, todas orientadas pela arquidiocese de Natal, na pessoa do bispo Dom Eugênio Sales. Consta que “Sessenta e seis sindicatos rurais no Estado, em abril de 1964, atestam a penetração da Igreja no campo, disputando a adesão de camponeses com as Ligas de Francisco Julião e com os sindicatos criados pela ULTAR (União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas Rurais do Rio Grande do Norte), de tendência marxista”<sup>15</sup>.

A radicalização política se dá também entre os católicos. O Concílio Vaticano II fundamenta toda uma discussão teológica e social, que ganha cada vez mais repercussão; a *Mater et Magister* de João XXIII, é onde, pela primeira vez, a Igreja expõe suas novas concepções em torno das questões sociais e defende os princípios da socialização. Aliado a tudo isso estava a hierarquia progressista na Confederação Nacional dos Bispos do Brasil. Essa ala progressista da Igreja estimulava vários outros setores a se organizarem em seus organismos de classe.

Uma boa explicação neste campo de análise requer um trabalho de muito fôlego. Todavia, já se encontra clareza, por meio do que adverte Souza Lima em sua análise, um fator interessante se verifica como mudança na Igreja: “um salto de qualidade, tanto sob o aspecto teórico como teológico: a) a superação da concepção católica concentrada no

---

<sup>15</sup> Relatos do policial José Domingos, delegado que presidiu o inquérito de ordem política mandado instaurar pelo Governador Aluizio Alves, publicado em “*O Poti*”, de 20 de setembro de 1964, e citado in: De Pé No Chão Também se Aprende a Ler. GÓES, Moacyr. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980, p. 39-40.

indivíduo e a identificação de uma perspectiva do indivíduo inserido na estrutura social; b) uma análise da estrutura social brasileira, identificando o capitalismo, o subdesenvolvimento e a dependência como elementos responsáveis pela contradição da estrutura, contradições que o movimento se propunha superar” (SOUZA LIMA, in: GÓES, 1980, p. 41).

A pequena Natal entra para a história numa referência expressiva de políticas progressistas, seja nos Comitês Nacionalistas, nas Frentes de Mobilização Popular, nos Centros de Cultura Popular, na Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, etc. O que se pretende com essa contextualização é que, em meio a essas e outras organizações, estava também presente o Sistema Paulo Freire de alfabetização.

A pedagogia freireana – sobre a qual nos ocuparemos no próximo capítulo desse trabalho - surge na época denominada república populista (1950-1964). Esse é o cenário a partir do qual nascem as principais concepções, idéias e categorias que estarão presentes na base do pensamento de Paulo Freire. Essas idéias vão ser desenvolvidas por ele em educação e atualidade brasileira. “Sem dúvida, estas formulações, somadas às estratégias, construíram um dos principais motores da mais ampla mobilização que já houve no Brasil, em prol de uma educação para as camadas *populares*, nos inícios dos anos de 1960” (FREIRE, 2002, p. X11).

A intensa movimentação em torno da educação que marcou os anos de 1960 aponta o Recife como destaque, reunindo, em 1963, 44 organizações de alfabetização e cultura popular”<sup>16</sup>. Neles Paulo Freire se aproximava do homem excluído com o seu projeto, na

---

<sup>16</sup> Esse número de organizações é identificado pelo I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, realizado em setembro de 1963, no Recife.

perspectiva de quem, numa “pulsão de alteridade”<sup>17</sup>, convida os oprimidos a buscar suas memórias – coletivas e individuais –, como uma forma de ajudá-los a ler o mundo, numa perspectiva que lhes permita avaliar as matrizes históricas que produzem opressões, mas também, oportunidades de autonomia.

Portanto, os movimentos de cultura popular, como acabamos de ver, representam uma reação à situação de opressão em que se encontravam aquelas camadas da população, situadas no Nordeste brasileiro. Paulo Freire não é somente herdeiro destes movimentos. Será, também, um encorajador, participando ativamente deles, em especial dos Movimento de Educação de Base, católico, e da Campanha de Pé no Chão Também Se Aprende a Ler. É daí que a sua sensibilidade será aguçada e sua mente estimulada a produzir uma teoria capaz de sustentar um método de alfabetização que iria possibilitar ao homem oprimido do Nordeste o acesso à cultura letrada e à construção de uma consciência crítica da realidade. No próximo capítulo veremos como e de que se constitui o pensamento de Paulo Freire.

---

<sup>17</sup> Para Dussel é desejo, amor de justiça real, com que o homem da periferia romperia os limites da ontologia do centro, mobilizando e transformando a própria realidade, a partir dessa mesma realidade.

### CAPÍTULO III

#### O PENSAMENTO PEDAGÓGICO DE PAULO FREIRE

##### 3.1 A BUSCA DA LIBERDADE

**“A prática da liberdade só encontrará adequada expressão na pedagogia que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica” ( PAULO FREIRE).**

Nos capítulos anteriores observamos um mapa que mostra a filosofia de Dussel e procuramos contextualizar a aproximação da pedagogia como prática da liberdade de Paulo Freire. Neste terceiro e último capítulo, ao apresentar o pensamento pedagógico de Paulo Freire, faremos a aproximação da Filosofia da Libertação de Enrique Dussel com a Pedagogia da Libertação de Paulo Freire.

Têm sido freqüentes as afirmações de que Paulo Freire é um dos maiores, senão o maior, pedagogo de nosso tempo. Também aqui se afirmou que ele traz, por meio de seu método e de sua pedagogia, contribuições inovadoras à educação. Criou-se, por isso, expectativa sobre que perspectiva ele teria elaborado o seu método e sua pedagogia de modo a se tornarem marcados por originalidade. Estaria a originalidade do seu método e da sua pedagogia no modo como vê o homem no mundo?

O pensamento de Paulo Freire é marcado pelo seu caráter próprio, pela profundidade e consistência de seus argumentos e pela riqueza de detalhes com que é exposto. Nem por isso se torna acessível apenas aos mais letrados, ainda mais sendo ele um

autor que se propõe a fazer com que seja a educação um meio pelo qual se anule a toda espécie de exclusão. Ele coloca a educação como instrumento a possibilitar a inclusão dos que - marginalizados da terra, carentes de instrução e de justiça, discriminados - não têm tido nem voz e nem vez. Não se fazer compreendido por esses, poderia ser, por isso, contraditório. Todavia, não será tarefa das menos exigentes pretender acompanhá-lo na sua nova maneira de ler a realidade, e no modo como se aproxima do homem na sua totalidade, este ser de relações, aberto, transitivo. Penetra no mais profundo de sua existência. Esse homem se revela, mas o faz em toda a profundidade de significados das relações que historicamente estabelece com ele mesmo e com o mundo.

Como já foi dito, o sistema econômico capitalista não tem nenhum compromisso com a igualdade dos seres humanos. É esse o princípio que, desde cedo, esteve no centro dos interesses do colonizador, motivo pelo qual gerou-se uma estrutura de opressão, imposta pelo colonizador português sobre o colonizado. A clássica filosofia europeia<sup>18</sup> presente na ideologia dos portugueses, que deu à colonização o seu caráter exclusivamente de exploração mercantil imprimiu, desde então, o ritmo e os rumos da economia brasileira, além de deixar marcas profundas também na política e na estrutura da sociedade. A elite brasileira, acostumada a servir-se dessa mesma ideologia, prolongou a estrutura de opressão, sedimentando-a pelo interior do país ao longo do tempo.

Essa contextualização, ainda que em linhas gerais, trouxe a compreensão do modo como na sociedade brasileira foram fincadas as raízes da situação de opressão na qual se encontra uma parcela significativa da sociedade. Homens e mulheres desumanizados, fora

---

<sup>18</sup> Dussel afirma que a clássica filosofia levou os europeus a se colocarem no centro do mundo, mantendo, subjugado em sua órbita – como se não existisse em si mesma - todo o resto da periferia. Primeiro o “ego conquiro” (eu conquisto) prática que se reveza com o “ego cogito” (eu penso) – ideologia das ideologias - que se desdobra na dominação e opressão que o centro impõe, há mais de cinco séculos, sobre a periferia (DUSSEL, 1977).

do seu eu, incapazes de desocultar a opressão da qual padeciam. Imersos, sem condição de responder de modo crítico e consciente aos desafios do contexto, romper com as amarras do passado e, do seu próprio modo, projetar sua liberdade. Entende-se, assim, a razão pela qual, ao envolver-se com a educação, Paulo Freire o fará como quem, pela prática, conduz o oprimido em busca da liberdade.

A reconstrução detalhada do contexto da “atualidade nacional”<sup>19</sup>, no qual Paulo Freire entra em cena, não se inclui no propósito deste trabalho. Dele, alguns pontos já foram tratados, outros procuraremos resgatar com a intenção de permitir uma compreensão mais clara da ambiência da gênese do pensamento de Paulo Freire, para, então, aproximá-lo da filosofia da libertação de Enrique Dussel.

Paulo Freire não elabora pedagogia como quem, com pena, procura dar uma resposta a um lamento. O faz pelo que a ele significou – como teria significado também para Dussel (1977) – o grito do homem e da mulher, que o exortou, exigindo que assumisse sua dor, a causa do seu grito.

Na responsabilidade pelo outro, Paulo Freire não se julga, como se sabe, um ponto de partida absoluto, uma origem incondicional, nem apresenta suas idéias como se elas viessem delas mesmas, mas como provindas da realidade e com origem em outras idéias anteriores. Que idéias estariam a influir sobre o pensamento de Paulo Freire? Seria por demais exaustivo e audacioso pretender explorar, nesta empreitada, todas as fontes das quais verte o seu pensamento, tendo em vista a riquíssima e vasta obra com a qual o autor o explicita. O mesmo se diz em relação às categorias sobre as quais encontra-se fundada sua pedagogia. Fica, portanto, a tarefa: identificar categorias da Pedagogia da Libertação de

---

<sup>19</sup> Modo como Paulo Freire se refere àquele contexto brasileiro no qual ele se insere como educador.

explícita. O mesmo se diz em relação às categorias sobre as quais encontra-se fundada sua pedagogia. Fica, portanto, a tarefa: identificar categorias da Pedagogia da Libertação de Paulo Freire e explicitar em que sentido esta se aproxima da Filosofia da Libertação de Enrique Dussel.

A respeito das fontes inspiradoras do seu pensamento, sabe-se que trabalhos têm sido realizados com sucesso<sup>20</sup>. Importante contribuição sobre as referências e a elaboração pessoal de Paulo Freire é dada por Celso Beisiegel (1989), “possibilitando examinar o que Paulo Freire teria extraído de cada um dos filósofos, sociólogos, economistas, psicólogos etc., brasileiros ou não, e de como ele realizou suas sínteses, delas derivando suas próprias formulações, terá, então, o trabalho de Beisiegel como leitura obrigatória” (FREIRE, 2001, p. 24). Portanto, sem correr o risco de frustrar perspectivas, o presente trabalho penetra no pensamento de Paulo Freire, fora da exigência de tratar de forma exaustiva nem das fontes, nem de todos os conceitos e categorias que ele, a partir da aproximação de cada autor que escolheu como referência, desenvolveu o seu método e a sua pedagogia.

### **3.2 POSSIBILIDADES DE O POVO OPRIMIDO CONSTITUIR-SE COMO SUJEITO: DUSSEL E FREIRE**

Paulo Freire reconhece na relativa fase de transição pela qual passava o Brasil uma oportunidade histórica para uma sociedade desenvolvida, mais livre e mais justa. No entanto, “revela simultaneamente certa desconfiança, demonstrando ter consciência dos

---

<sup>20</sup> Como é o caso da pesquisa: Filosofia e Educação: A concepção de Mundo que Fundamenta o Método de Alfabetização Paulo Freire, cujo primeiro relatório foi recentemente concluído - do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, orientado pelo Prof. Dr. Peri Mesquida.

urbanização” (FREIRE, 2001, p. 26). Aponta as realidades assistencialistas, autoritárias e paternalistas das relações sociais e da educação “inautêntica” e “inorgânica” que ainda predomina no sistema educacional “bancário” no Brasil, como ele mesmo afirmará em outras ocasiões. Romão (FREIRE, 2001, p. 26) suspeita ter derivado daí sua opção pela pedagogia, como instrumento de luta pela libertação dos oprimidos.

A pedagogia de Paulo Freire é a pedagogia do oprimido e a educação é uma prática da liberdade. A liberdade é a perspectiva na qual colocou sua pedagogia e pela qual orienta o educador a fazer com que toda sua ação educativa seja um modo de conduzir o oprimido à liberdade.

Foi visto anteriormente que o Nordeste brasileiro da década de 50 e início da década de 60 é o ambiente histórico-político no qual as idéias de Paulo Freire se formaram e desenvolveram. Ele, como muitos, é um explorado da terra, sensível aos problemas políticos e sociais, que entende que deveriam os mais pobres ter acesso a melhores condições de vida, inclusive de instrução. Como já foi dito, o contexto no qual Paulo Freire se envolve com a educação foi marcado por condições especiais da sociedade brasileira, numa tentativa de resposta aos desafios contidos nesta passagem que fazia a sociedade. O homem simples se encontrava minimizado e sem consciência desta minimização. Era urgente uma opção por uma sociedade que se “descolonizasse” cada vez mais. Que cada vez mais cortasse as correntes que a fazia permanecer como objeto de outras. “A educação das massas se faz, assim, algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação” (FREIRE, 2003, p. 44). Paulo Freire empenha-se na busca do homem-sujeito que, por sua vez, implicaria em uma sociedade também sujeito. Fazia-se imprescindível uma conscientização das massas brasileiras, através de uma educação que as colocasse numa

postura de auto-reflexão e de reflexão sobre seu tempo e seu espaço. Auto reflexão – por meio da qual se deve chegar à responsabilidade os países subdesenvolvidos – permitindo às massas o aprofundamento conseqüente de sua tomada de consciência e de que resultará sua inserção na História, não mais como espectadoras, mas como figurantes e autoras.

A opressão do colonizador sobre o colonizado é no que se traduziu a filosofia do centro – transformada em ideologia – e que se impõe ao homem e à mulher brasileira. Funda-se originalmente na tradição histórica que, por sua vez, tem sua origem na clássica filosofia. A maneira pela qual os europeus viam o homem e o mundo levou-os a atribuírem a si mesmos, e a ninguém mais, a posse do sistema vigente central, ideologia na qual teve origem a filosofia clássica, realização teórica da opressão prática das periferias (DUSSEL, 1977).

Daí a imprescindibilidade e a urgência da conscientização como uma das fundamentais tarefas de uma educação realmente libertadora, capaz de levar o homem a ser respeitado no seu mundo e na sua cultura. Homem simples do povo, Paulo Freire, como muitos, engaja-se no esforço de humanização e libertação do homem e da sociedade brasileira. Sem liberdade, dirá Dussel (1977), não há homem. Daí que libertar o homem é resgatá-lo na sua humanidade.

Paulo Freire orienta o homem para que se assuma como um ser histórico. Somente se assumindo como sujeito histórico é que poderá admitir a possibilidade de sair de uma realidade a outra. Essa parece ser uma visão que falta ao homem o qual Paulo Freire encontrou oprimido.

A pedagogia de Paulo Freire que se operacionaliza por um método de alfabetização, foi centrada no homem. Como o que já se observou em outro momento, a educação que Paulo Freire propõe é marcada pelas condições especiais da sociedade brasileira, e leva em

consideração o meio pelo qual o homem progredirá no domínio de sua conscientização. A educação não se dá fora da conscientização.

Paulo Freire propõe a alfabetização como conscientização, para dizer exatamente que, por meio dela o homem poderá atingir a consciência de que foi posto fora da história, desumanizado, ignorado em sua cultura, sem ter podido formar uma autêntica compreensão nem de si mesmo e nem do seu mundo.

Sabe-se, desde o primeiro instante de “Pedagogia do Oprimido” que Paulo Freire é um pensador comprometido com a vida: “não pensa idéia, pensa a existência”. Como educador, funda todo o seu pensamento pedagógico numa prática da liberdade. “Nessas sociedades, governadas pelos interesses de grupos, classes e nações dominantes, a “educação como prática da liberdade” postula, necessariamente, uma “pedagogia do oprimido” (FREIRE, 2004, p.9). Terá ele que aprender a dizer a sua palavra cuja aprendizagem não ocorrerá por meio do método do opressor, mas unicamente por meio do método do oprimido. Não necessita, por isso, de uma pedagogia, mas da sua própria pedagogia, projeto que terá de ser empreendido por ele próprio, por meio de uma pedagogia que lhe dê condição de, “reflexivamente”, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica. “Uma nova pedagogia enraizada na vida dessas subculturas, a partir delas e com elas, será um contínuo retomar reflexivo de seus próprios caminhos de liberação” (FREIRE,2004, p. 9).

Já apontamos o Nordeste brasileiro da década de 1950 e início da década de 1960 como o ambiente histórico-político no qual as idéias de Paulo Freire se formaram e desenvolveram, depois de ele haver acumulado mais de 15 anos de experiência no campo da educação de adultos, em áreas proletárias e subproletárias, urbanas e rurais. A confiança

no povo sempre fez com que rejeitasse formas dadas. A participação em termos críticos era por onde seria possível a transformação em povo capaz de optar e decidir.

As últimas experiências no Movimento de Cultura Popular do Recife, levaram Paulo Freire ao amadurecimento de convicções que vinha tendo e alimentando, desde quando jovem ainda, iniciara relações com proletários e subproletários, como educador. Coordenava, naquele Movimento, o “Projeto de Educação de Adultos”, através do qual lançou duas instituições básicas de educação e de cultura popular: o “Círculo de Cultura” e o “Centro de Cultura”<sup>21</sup>.

Declarações de diversos autores acentuam expectativas em relação à pedagogia de Paulo Freire:

Alvin Tofler, “futurólogo” norte-americano, convidado pelo Ministério da Educação para falar sobre educação e novas metodologias na era da informação, apresentou o “Método Paulo Freire” para os convidados do Ministério, afirmando que era o mais apropriado para o ensino da informática. Disse que há 50 anos Paulo Freire havia criado uma metodologia que hoje os jovens utilizam, espontaneamente, numa espécie de “círculo de cultura”, para ensinar uns aos outros o que aprenderam no uso do computador. Em poucos dias, eles acabam tornando-se “professores” de informática, o que demonstra a eficácia do método global de Paulo Freire” (Gadotti, in: Linhares, Trindade, 2003, p. 108).

A mesma autora diz que o “brasilianista” Thomas Skindimore, em uma entrevista à Veja, de São Paulo, afirmou que o Brasil deveria deixar de copiar modelos do exterior e buscar seus próprios caminhos, e citou Paulo Freire como um exemplo de elaboração de uma pedagogia própria, uma solução apropriada aos problemas brasileiros. Segundo ele, as contribuições mais destacadas de Paulo Freire que lhe deram tamanha notoriedade e estão ligadas a quatro intuições originais: ênfase nas condições gnosiológicas da prática educativa - educar é conhecer, é ler o mundo, para poder transformá-lo; a defesa da

---

<sup>21</sup> Informações acerca das práticas educativas de Paulo Freire são encontradas, entre outras obras, em Educação Como Prática da Liberdade, 27ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003, p. 109ss.

educação como ato dialógico – há a necessidade de uma razão dialógica comunicativa; a noção de ciência aberta às necessidades populares – ligada ao trabalho, ao emprego, à pobreza, à fome, à doença, etc; o planejamento comunitário participativo – a gestão democrática, a pesquisa participante (LINHARES, 2003).

Para Paulo Freire, considerado em sua historicidade não poderá o oprimido aceitar-se – como determina a ideologia do dominador – preso a uma realidade como se esta fosse única e imutável. Para ele o homem é um ser de relações e não só de contatos, que estando com o mundo encontra-se aberto à realidade (FREIRE, 2003a). Do mesmo modo que para Dussel (1977) uma filosofia autêntica somente poderá ser aquela que nasce da mesma realidade de quem a concebe e não de uma realidade alheia, e que a filosofia que se pretender libertadora, não poderá - por essa mesma razão - ser pensada senão da periferia, também à educação se exigirá – enquanto força transformadora – antes de tudo, que parta da visão que o homem terá do outro e de si mesmo, na relação com o mundo.

Entendemos que, para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida. É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é. (FREIRE, 2003a, p. 47).

O homem é capaz de criar e recriar o mundo da cultura. Mulheres e homens vão mudando o mundo para torná-lo adequado à sua necessidade.

O homem libertado tem consciência de que a realidade com a qual se relaciona se apresenta para ele como um desafio diante do qual, como um ser de relação, não permanece passivo. Responde ao desafio não de uma maneira única. Como não é um ser de contato, mas de relação, a captação que faz de sua realidade é naturalmente crítica, reflexiva, o que leva o homem a ser capaz de transcender.

### 3.3 UM SER EM BUSCA DE SUA COMPLETUDE.

Paulo Freire argumenta que o homem tem consciência de que é um ser finito e inacabado e, como tal encontra-se em busca de sua completude, em busca da sua humanização (FREIRE, 2003a). A ação dos seres humanos sobre o mundo, diz ele, não somente muda o mundo, mas, como afirma Marx (1991), muda também o sujeito. Ao construir o mundo homens e mulheres se humanizam. É a consciência de serem inacabadas que dá às pessoas a possibilidade de irem além delas, e esta é uma das marcas dos seres humanos. O homem, por ser inacabado, retorna à fonte, busca sua completude no Criador, no qual se encontrará em sua totalidade.

### 3.4 O HOMEM É UM SER CAPAZ DE TRANSCENDER.

Tem consciência da sua finitude e é, a partir dela, que é capaz de perceber o infinito. Assim pode ele transcender e ligar-se ao criador. Dussel (1977), ao tomar o homem nessa perspectiva, entende que ele não é criado apenas no horizonte do mundo, no espaço delimitado pela ontologia do homem do centro, sujeito ao sistema, mas “é anterior a toda anterioridade”<sup>22</sup>. Esta é a visão por meio da qual Paulo Freire também dirá que o homem é um ser religioso, no sentido de que liga ao criador numa relação libertadora. Por sua essência, essa ligação com o Criador jamais poderá ser de alienação, mas será sempre de libertação. Encontra na sua fonte última o sentido de estar existindo, no que descobrirá

---

<sup>22</sup> A expressão “anterior a toda anterioridade” é compreendida aqui no sentido de que a compreensão da origem do homem não se esgotará por uma perspectiva ontológica do modo como pretendeu o “dominador do centro”, e que resultou na opressão do “homem da periferia”. Será, por essa razão que o homem enquanto “um ser em busca de sua completude”, de Paulo Freire, também estará colocando essa completude transcendendo a esfera do ser de qualquer sistema.

também a sua temporalidade, por meio da qual atinge o passado, o presente e o futuro. O homem existe<sup>23</sup> no tempo. Mas, como fala Paulo Freire, ele também vara o tempo e atinge sua historicidade.

### **3.5 O HOMEM COMO UM SUJEITO HISTÓRICO.**

O homem se torna sujeito da história ao tridimensionar o tempo em presente, passado e futuro. Atinge a consciência de sua historicidade. Paulo Freire demonstra, dessa forma, que o homem existe no tempo “...está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele” (FREIRE, 2003a, p. 49). Percebe a consequência de sua ação sobre o mundo nas diferentes épocas históricas. O homem é, pela sua dimensão cultural, um criador, um interferidor. Estando com o mundo e não apenas nele, não é dele um simples espectador, em cuja realidade interfere e a modifica. “Herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo – o da História e o da Cultura” (FREIRE, 1984, p. 41). Ao homem não cabe apenas ajustar-se à realidade como se nela não pudesse interferir para fazer, buscando sua liberdade, exatamente o contrário. Há que lutar para fugir de acomodar-se, de ajustar-se apenas, desumanizado. Paulo Freire, referindo-se à realidade brasileira, denuncia que:

---

<sup>23</sup> Paulo Freire (2003) observa que existir não é apenas viver. Viver é apenas estar no mundo, enquanto existir é estar no mundo e com o mundo. E é essa capacidade ou possibilidade de ligação comunicativa do existente com o mundo objetivo (...) que incorpora ao existir o sentido de criticidade que não há no simples viver.

Uma das grandes, se não a maior, tragédia do homem moderno, está em que é hoje dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez, sem o saber, à sua capacidade de decidir. Vem sendo expulso da órbita das decisões. As tarefas de seu tempo não são captadas pelo homem simples, mas a ele apresentadas por uma ‘elite’ que as interpreta e lhes entrega em forma de receita, de prescrição a ser seguida. E, quando julga que se salva seguindo as prescrições, afoga-se no anonimato nivelador da massificação, sem esperança e sem fé, domesticado e acomodado: já não é sujeito. Rebaixa-se a puro objeto (FREIRE, 1983, p. 43).

Esse homem adota um eu que não lhe pertence, acomoda-se às prescrições alheias que julga serem opções suas. Na realidade com a qual se depara, Paulo Freire apresenta o homem simples esmagado, diminuído e acomodado, convertido em espectador que, temendo uma convivência autêntica, duvida de suas possibilidades. Acabará com medo da liberdade. Com medo de ser ele mesmo.

Paulo Freire (2004) defende a idéia de que o homem tem, por natureza, a vocação de ser mais, mais humano, que é comum a todo homem e a toda mulher. Essa vocação se realiza pela educação. Mas essa realização não acontece quando as relações entre homens e mulheres se desumanizam.

### **3.6 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DAS RELAÇÕES DE OPRESSÃO.**

Paulo Freire observa que a desumanização das relações se deu historicamente, quando os homens que detinham o poder passaram a abusar dele e obter privilégios para seus iguais, em prejuízo dos outros. Entre eles, a relação de cooperação passou, então, para uma relação de dominação. Ocorria, desse modo, a institucionalização das relações opressoras. Aos oprimidos restou conformarem-se com a situação e adaptarem-se a ela. Nascia, nesse contexto, a educação domesticadora, destinada a contribuir para a perpetuação da ordem injusta e desumanizante, favorável à minoria. Resultou que a

educação que, a princípio, era um instrumento de ser mais, passou a ser agente de ser menos. Os oprimidos passaram a introjetar esta ordem injusta, como se fosse natural e a considerar os opressores como modelo de pessoas bem sucedidas. Modelo que, segundo ele, sempre procurarão imitar sempre que tiverem poder para isto.

Cada oprimido passou a trazer em si a semente do opressor, fortalecendo a estrutura social vigente, injusta e castradora. Os oprimidos foram desumanizados, e lhes foram negadas as condições de sujeito que lhes é própria. Mas também foram desumanizados os opressores. Todavia, Paulo Freire explica que só os oprimidos poderão romper esta estrutura que desumaniza opressores e oprimidos. Os opressores não têm este poder, uma vez que implicaria na renúncia de privilégios que eles consideram justos e necessários à sua realização pessoal e de classe.

### **3.7 A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA ATUALIDADE**

Paulo Freire revela descrédito na educação que era oferecida na fase de transição pela qual passava a sociedade brasileira, cujo contexto já foi colocado, que vinha do fato de ser a mesma fundada na ideologia do sistema de dominação e não no homem brasileiro, na sua realidade, na sua cultura. Fora da realidade, era intensamente verbal, de palavras desgrudadas da realidade, que acabava, não somente não contribuindo para o desenvolvimento econômico e ao processo de democratização, mas resultava em seu obstáculo. Nessa realidade é que Paulo Freire se deparou com o homem simples esmagado, diminuído e acomodado, convertido em espectador que, temendo uma convivência autêntica, duvidava de suas possibilidades, com medo da liberdade. Tragicamente assustado, “inclinando-se a um gregarismo que implica, ao lado do medo da solidão, que se

alonga como “medo da liberdade”, na justaposição de indivíduos a quem falta um vínculo crítico e amoroso, que a transformaria numa unidade cooperadora, que seria a convivência autêntica” (FREIRE, 2003a, p. 53). Afirma, por isso, que o homem há de integrar-se de tal modo a apreender os mistérios das mudanças, para não se tornar um simples joguete. Ao educador caberia discutir o tema específico da época, ligado ao tecido geral do novo clima cultural que se instalava, sem isolá-lo. Os temas deveriam caracterizar o surgimento de uma sociedade aberta, para a qual se devia passar, e não mais os de uma sociedade fechada. A descrença, da qual falou Paulo Freire, na possibilidade da construção de uma sociedade democrática, aberta, vinha do fato de ele perceber a incapacidade das massas de gerarem os seus próprios temas, com os quais pudessem significar a nova realidade da qual precisavam.

### **3.8 A PALAVRA DO DIÁLOGO TRANSFORMADOR**

Dussel sugere a Paulo Freire que acrescente à educação a qual propõe como liberdade das classes oprimidas, a orientação às classes menos favorecidas, a produzir o seu próprio discurso. Discurso este de um diálogo que viria constituir-se na base da ação educativa visto ser o diálogo, para Paulo Freire, a atividade pedagógica por excelência, fundamento de toda práxis educativa.

A palavra que se origina da realidade tem força de transformação. Dussel parece expressar este mesmo pensamento no que tratará por práxis de libertação semiótica, pelo que instaura novas palavras, por que inova o sentido do mundo; cria novos códigos culturais e históricos (DUSSEL, 1977). A palavra, meio pelo qual o homem se expressa no diálogo, quando não é fundada na realidade não terá força transformadora. Se a palavra do

homem que se educa não for gerada da autêntica relação deste com a sua realidade, e ele poderá estar utilizando a palavra alheia. Sendo alheia, não terá força transformadora. Sem poder de transformação ela se tornará veículo de ideologia, aliena.

A palavra do oprimido somente liberta quando for originada da sua própria visão, e da visão que por si mesmo terá de seu próprio mundo. A palavra é meio pelo qual o homem se revela. “Com a palavra, o homem se faz homem. Ao dizer sua palavra, pois, o homem assume conscientemente sua essencial condição humana” (FREIRE, 2004, p. 13). Paulo Freire nega, com isso, a educação na qual a dialogicidade é relegada a segundo plano, e que ao educando é dado menos falar e mais ouvir. A inversão só é possível na medida em que o oprimido abandone o discurso do dominador.

Para elaborar o discurso com o qual significaria a nova sociedade aberta, as classes populares haveriam de estar capacitadas para a geração dos seus próprios temas, com os quais elaborariam um novo discurso, diferente daquele praticado pelas elites, com o qual mantinham a sociedade fechada, antidemocrática.

### **3.9 OS VELHOS TEMAS EM CONTRADIÇÃO COM A SOCIEDADE ABERTA**

Paulo Freire observa que, na sociedade fechada, alguns de seus próprios temas sempre acabavam distorcidos, quando postos como tarefas, pelas condições mesmas da alienação.

Em última análise, toda a temática e o conjunto de suas tarefas, ao ocorrer uma rachadura na sociedade, assumiram uma nova coloração. Na “sociedade fechada”, temas como democracia, participação popular, liberdade, propriedade, autoridade, educação e muitos outros, de que decorriam tarefas específicas, tinham uma tônica e uma significação que já não satisfazem à sociedade em trânsito (FREIRE, 2003a, p. 55).

Aqueles temas daquela sociedade fechada, enquanto significados na concepção bancária, em vez de dar ao homem capacidade crítica para a construção de uma sociedade aberta, faziam-no domesticado (FREIRE, 2003a).

A rachadura apresentada na sociedade da época de trânsito, indícios que já teriam sido verificados desde os primeiros surtos industriais, apontava uma contradição entre os velhos temas e o novo que neles se percebia. A velha sociedade antidemocrática, fechada em seu sectarismo, temendo ameaças aos seus privilégios, se opunha a qualquer possibilidade de mudança, do novo. Paulo Freire sabe que a oportunidade para a democratização do país exigia, contudo, que os velhos temas esgotassem as suas vigências para que dessem lugar aos novos. Não vê outra saída para a democratização do país a não ser por meio de uma resposta do povo, de fazer dele uma sociedade homogeneamente aberta.

### **3.10 O SECTARISMO CONTRA A TRANSFORMAÇÃO DA SOCIEDADE**

Como educador Paulo Freire (2004) tem sua existência na mais profunda fé na educação e na liberdade. A fé é para ele aquilo que se vive. Exemplo radical de quem tem sua ação pedagógica nascendo no diálogo. Aberto ao diálogo – onde será o educando respeitado na sua palavra – abomina o sectarismo velho já no modo como vive. A saída para a democracia não está no sectário, seja ele de esquerda ou de direita. Acrítico, não é sujeito e sim mero expectador, o sectário é arrogante, fincado em princípios antidialógicos, é anticomunicativo. E diz mais:

Não respeita a posição dos outros. Pretende a todos impor a sua, que não é opção, mas fanatismo. Daí a inclinação do sectário ao ativismo, que é ação sem vigilância da reflexão. Daí o seu gosto pela sloganização, que dificilmente ultrapassa a esfera dos mitos e, por isso mesmo, morrendo nas meias verdades, nutre-se do puramente “relativo a que atribui valor absoluto” (...) O radical, pelo contrário, rejeita o ativismo e submete sempre sua ação à reflexão, (...) não nega o direito ao outro de optar. Não pretende impor a sua opção. Dialoga sobre ela ...” (FREIRE, 2003, p. 58-59).

Em outro momento, ele observará que para o sectário, o povo não conta. Julga poder deter ou antecipar a História. Deve comparecer ao processo “ativistamente”. Enquanto que o radical<sup>24</sup>, que não é mero expectador do processo, mas cada vez mais sujeito, na medida em que sua capacidade crítica lhe permite captar suas contradições. “Reconhece, porém, que, se não pode deter nem antecipar (a História), pode e deve, como sujeito, com outros sujeitos, ajudar e acelerar as transformações, na medida em que conhece para poder interferir” (FREIRE, 2003a, p. 60).

Paulo Freire faz toda essa diferenciação entre o sectário e o radical para poder dizer que na atualidade brasileira, não vinha sendo dos radicais a supremacia, mas dos sectários, sobretudo de direita. Foi do que falamos anteriormente quando nos referimos às contradições pelo fato de as mesmas revelarem que o Brasil se apresentava como o locus mais avançado da acumulação capitalista, cujo modo de produção apresentando uma tendência estrutural para os regimes de força, para manter, a todo custo, a ordem na qual se privilegia a uns poucos à custa do sacrifício da maioria. Por isso, é que, apesar de reconhecer na relativa fase de transição uma oportunidade histórica para uma sociedade desenvolvida e democrática, demonstra, ao mesmo tempo, que tem reforçada sua desconfiança, dada a consciência que tem dos limites políticos desse sistema. E comenta:

---

<sup>24</sup> Entende-se por radical aquele que vai à raiz do problema.

desenvolvida e democrática, demonstra, ao mesmo tempo, que tem reforçada sua desconfiança, dada a consciência que tem dos limites políticos desse sistema. E comenta:

Isto é o que nos fazia temer pelos destinos democráticos do País. Pela humanização do homem brasileiro, ameaçado pelos fanatismos, que separam os homens, embrutececem e geram ódios. Fanatismos que se nutriam no alto teor de irracionalidade que brotava do aprofundamento das contradições e que afetavam igualmente o sentido de esperança que envolvia a fase do trânsito (FREIRE, 2003a, p. 60).

O que se pensava, diz ele, não passava de receitas transplantadas, longe de ser uma análise crítica do próprio contexto, por isso inoperante.

### **3.11 A EDUCAÇÃO BANCÁRIA COMO RESISTÊNCIA DAS ELITES**

Eis que, por meio de algumas lideranças, um novo clima cultural começa a se formar. Observa Paulo Freire que um mundo novo se levanta diante das camadas oprimidas que, aos poucos, vão ganhando a consciência de suas possibilidades como resultado imediato de sua inserção no seu mundo e da captação das tarefas de seu tempo. Retomam criticamente os velhos temas e passam a se ver com os seus próprios olhos, na medida em que vão se integrando com o seu tempo e o seu espaço e em que, criticamente, se descobrem inacabados. Substituem as receitas importadas por projetos resultantes de estudos sérios e profundos da realidade. “E a sociedade passa assim, aos poucos, a se conhecer a si mesma. Renuncia a velha postura de objeto e vai assumindo a de sujeito. (...) aquele otimismo ingênuo, se substitui por otimismo crítico”(FREIRE, 2003a, p. 62).

Interessa, para uma reflexão crítica do momento, o que Paulo Freire observa no comportamento das elites, frente à nova postura das classes populares. De um lado,

defendê-los (FREIRE, 2003a). Entre os vários mecanismos que criaram para afastar o povo está o da criação de instituições assistencialistas. Defendem uma democracia na qual o povo é posto como enfermo, cuja enfermidade está em ter voz e participação, e o remédio é silenciá-lo, imobilizá-lo numa sociedade fechada. Rotulam de subversivos os que se integram no dinamismo do trânsito e, ignorando ser o conceito de ordem também histórico-sociológico, condenam-no também por subversivos. Paulo Freire observa que este clima emocional, alongado em irracionalismos, é que gerava, alimentava e fazia crescer as posições sectárias das forças latifundiárias, esmagando a democracia, minimizando e massificando o homem (FREIRE, 2003a).

Paulo Freire se opõe ao assistencialismo não somente por considerá-lo contra a democracia, mas também por ser contrário à vocação natural da pessoa, a de ser sujeito e não objeto, sem possibilidade de participar do processo de sua própria recuperação. Por seu antidiálogo impossibilita a abertura e impõe passividade da consciência em vez da crítica. Contra o assistencialismo Paulo Freire (2003) afirma que o que importa realmente não é apenas ajudar o homem, mas ajudá-lo a ajudar-se. E aos povos também, acrescenta ele. É fazê-lo agente de sua própria recuperação. O assistencialismo tira do homem o direito da responsabilidade que é um dado existencial. Observa que, por conta do assistencialismo, não havia, por parte do homem, decisão. Só há, diz ele, gestos que revelam passividade e domesticação do homem brasileiro:

O de que se precisava urgentemente era dar soluções rápidas e seguras aos seus problemas angustiantes. Soluções, repita-se, com o povo e nunca sobre ou simplesmente para ele. Era ir ao encontro desse povo emerso nos centros urbanos e emergindo já nos rurais e ajudá-lo a inserir-se no processo, criticamente. E esta passagem, absolutamente indispensável à humanização do homem brasileiro, não poderia ser feita nem pelo engodo, nem pelo medo, nem pela força. Mas, por uma educação que por ser educação, haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da

época de transição. Uma educação que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção. Educação que levasse em consideração os vários graus de poder de captação do homem brasileiro da mais alta importância no sentido de sua humanização” (FREIRE, 2003, P. 66-67).

Pensada assim – diferente do modo sectarista – é que a educação não se impõe como forma universal e uniforme, cujo resultado já é posto mesmo antes do tempo, numa concepção mecanicista da história (FREIRE, 2002a).

A possibilidade de transitividade para uma sociedade aberta a que antes se referiu estava frustrada, segundo Paulo Freire. A frustração estava por conta daquela realidade assistencialista, autoritária e paternalista das relações sociais e da educação “inautêntica” e “inorgânica” que ainda predominava no sistema educacional “bancário” brasileiro. O modelo do ensino clássico da sociedade fechada, nega a capacidade humana, mantendo e estimulando a contradição (FREIRE, 2004). A consciência do educando é comparada a uma caixa a ser cheia, um espaço vazio no qual serão depositados, pela educação, fatos e informações. O saber que deixa de ser experiência feita pelo educando para ser apenas narração ou transmissão. Teria Paulo Freire, ao expor a educação bancária, suscitado que ela tivesse se originado das concepções ontológicas do colonizador do centro (Dussel, 1977) que, transformado na pessoa do educador da educação bancária, é o que é, e o educando o que não é? Verbalista, a educação brasileira, ao modo da bancária, desconsiderava a realidade dos educandos, como se os mesmos existissem fora dela, como se com ela eles não estivessem envolvidos, sem dela fazerem parte; alheios, portanto, à sua construção e, conseqüentemente, desviados de qualquer interesse, sentimento de dever, de

percepção de direito de nela influírem, de questioná-la, repensá-la e, no que julgassem preciso, desejarem transformá-la.

A realidade é também para Dussel (1977) de onde deverá nascer o pensamento do homem da periferia que carece da liberdade. Só o homem oprimido da periferia poderá conceber uma filosofia de quem, oprimido, pensa a liberdade. Daí que, uma filosofia da libertação somente poderá ser pensada a partir do próprio mundo do oprimido, da sua própria realidade concreta da periferia. Poderá valer-se de outras categorias interpretativas, porém partirá de seu próprio mundo, de seu sistema, de sua espacialidade. Por essa mesma perspectiva caminha a pedagogia libertadora de Paulo Freire, revelando um esforço de homem marginalizado da periferia, por meio do qual busca escapar-se da situação de opressão em que se depara.

### **3.12 A CONSCIENTIZAÇÃO E A CRÍTICA COMO POSSIBILIDADES DE LIBERDADE**

Paulo Freire não imagina haver, de nenhum modo, qualquer gratuidade ou espontaneidade na compreensão da realidade. A realidade carece, afirma ele, por parte do homem, de empenho para atingir o mais alto grau em que pode ser compreendida no seu condicionamento histórico-cultural. No grau de “intransitividade da consciência” Paulo Freire encontrou a sociedade brasileira, chamada por ele de sociedade fechada.

A consciência transitiva é, porém, num primeiro estado, preponderantemente ingênua. A transitividade ingênua, fase em que nos achávamos e nos achamos hoje nos centros urbanos, mais enfática ali, menos aqui, se caracteriza, entre outros aspectos, pela simplicidade na interpretação dos problemas (FREIRE, 2003a, p. 68).

Nessa posição inicial de intransitividade, caracterizada por ter seus interesses quase que centralizados unicamente em formas vegetativas de vida, fraco nas suas argumentações, com forte teor de emocionalidade; polêmico apenas e sem capacidade de diálogo, buscando explicações mágicas (FREIRE, 2003a).

Intransitividade não corresponde a um fechamento do homem em torno dele mesmo, pois, o homem, qualquer que seja o seu estado, é um ser aberto. Como ultrapassar o grau da intransitividade? “Na medida, porém, em que amplia o seu poder de captação e de resposta às sugestões e às questões que partem de seu contorno e aumenta o seu poder de dialogação”, não só com o outro homem, mas com o seu mundo, se “intransitiva” (FREIRE, 2003a, p. 68). Adquire a possibilidade de vencer o seu compromisso com a existência. Existir implica numa dialogação eterna do homem com o homem. A dialogação do homem sobre o mundo e com o outro, sobre os desafios e problemas, o faz histórico.

Paulo Freire propõe, por isso, uma prática educativa - diferentemente da prática bancária - que, por meio da qual, não se pretenda impor a liberdade ao homem, mas que ela seja dele uma conquista consciente, inserido na sua realidade. A liberdade autêntica, dirá Paulo Freire (2003), que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-los.

A consciência transitiva é, porém, num primeiro estado, preponderantemente, ingênua. Paulo Freire afirma que:

A transitividade crítica, por outro lado, a que chegaríamos com uma educação dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade social e política, se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas. Pela substituição de explicações mágicas por princípios causais. Por procurar testar os “achados” e se dispor sempre a revisões. Por despir-se ao máximo de preconceitos na análise dos problemas e, na sua apresentação esforçar-se por evitar deformações. Por negar a transferência da responsabilidade. Pela recusa a posições quietistas. Por segurança na argumentação. Pela prática do

diálogo e não da polêmica. Pela receptividade ao novo, não apenas porque novo e pela não-recusa ao velho. (FREIRE, 2003, p. 69).

Não há como desenvolver a criticidade fora do contexto. A criticidade, como entende Paulo Freire, leva o homem a progredir na compreensão do seu próprio contexto. Somente ocorrerá na sua inserção, integração, na representação objetiva da realidade. Ao homem é possível, mesmo na sua subjetividade, reconhecer objetivamente qual a melhor resposta aos desafios que o seu mundo lhe exige. A conscientização é o desenvolvimento da tomada da consciência.

Temos pretendido, neste capítulo, revelar o sentido que a educação tem para Paulo Freire, e a qual homem e a qual mulher ela se destina. Ele concebe a pedagogia na ótica do oprimido e a educação como uma prática da liberdade. Por isso, ao propor educação à sociedade brasileira, Paulo Freire deixa evidente que ela se destina ao homem geograficamente localizado e historicamente oprimido. O modo como se instalaram aquelas condições histórico-ideológicas - começadas de fora e que se sedimentaram no interior do Brasil - é que gerou a precariedade sócio-econômica em que viviam as camadas populares. Que contribuição poderia dar a educação?

O contexto de transição pelo qual passava a sociedade exigia, por conta do processo de industrialização e democratização, que a educação deixasse de ser verbal, sem nexos com a realidade, que em nada contribuía ao desenvolvimento econômico e para o processo de democratização, mas resultava, ainda, em obstáculo. Tragicamente assustado, diz ele, inclinando-se a um gregarismo que implica, ao lado do medo da solidão, que se alonga como “medo da liberdade”, na justaposição de indivíduos a quem falta um vínculo crítico e amoroso, que os transformaria numa unidade cooperadora, que seria a convivência autêntica. (FREIRE, 2003, p. 53)

Essa situação punha a sociedade brasileira fora da possibilidade de uma transição para uma sociedade desenvolvida e democrática, pois revelava limites políticos do regime. Se por um lado havia uma esperança, por outro, um temor pelo destino democrático do país – o alto teor de irracionalidade e fanatismo que embrutece e desumaniza os homens – afetava igualmente o sentido de esperança que envolvia a fase do trânsito. Paulo Freire acredita que era do homem das camadas oprimidas que deveria partir a pedagogia que o libertaria. A transição para a democracia seria feita por uma educação na perspectiva da humanização, partindo da realidade, centrada na democracia e no diálogo, visando a liberdade.

O alcance da transitividade crítica (FREIRE, 2003) encontrava-se na urgência da superação da transitividade ingênua, responsável pelas distorções ameaçadoras do irracionalismo sectário. A posição transitivamente crítica implica num retorno à matriz da democracia. Daí ser esta transitividade crítica característica dos regimes democráticos. O passo decisivo da consciência transitivo-ingênua para a transitivo-crítica se dá, afirma Paulo Freire, somente por efeito de um trabalho educativo crítico com esta destinação (FREIRE, 2003a). Enfim, o desafio estava na ascensão da ingenuidade à crítica. Isso demanda uma inserção do homem na sua problemática e a sua capacidade de optar e de rejeitar prescrições.

Assim como para Dussel (1977), a filosofia da libertação não é procurada até ser encontrada, mas será fruto de uma construção histórica do homem, também uma educação como efetiva prática da liberdade terá de ser construída. Nessa construção é que, no horizonte de liberdade do povo oprimido, haverá de estar a desobediência à hegemonia ideológica da pedagogia do dominador; e nesse processo de abandono haveria também ocorrer a formulação de uma nova educação que lhe seja própria; outra que não a de uma

pedagogia do opressor, mas do oprimido. Era da educação o papel de promover o homem à humanização de que precisava para romper com as barreiras impostas pela força sectária do dominador. Temendo mudanças em seus privilégios, as elites sectárias apontavam como criminosos os que acreditavam no homem e como subversiva a sua educação.

### **3.15 A INEXPERIÊNCIA DEMOCRÁTICA**

A sociedade que foi denominada por Paulo Freire (2003), de sociedade em trânsito, refere-se, como ele mesmo disse, a um período de contradições. Se por um lado se pretendia mudança, de outro se procurava impedir as transformações em que tais mudanças resultariam. No entanto, é no interior daquela mesma realidade que Paulo Freire vê as transformações sendo suscitadas. “Situamos a sociedade “fechada” brasileira colonial, escravocrata, sem povo, “reflexa”, antidemocrática, como o ponto de partida de nossa fase de transição” (FREIRE, 2003a, p. 73). Mas, o que estaria na causa daquelas contradições? Paulo Freire comenta o que já foi levantado no capítulo inicial. Foi posto o modo como ficaram ausentes as condições necessárias para a criação de um comportamento participante, que tivesse permitido a formação da sociedade brasileira por suas próprias mãos. Foi visto que as condições estruturais da colonização brasileira não lhe foram, porém, favoráveis. Daí a inexperiência democrática (FREIRE, 2003a) enraizada em verdadeiros complexos culturais. Werneck Sodré também confirmará que no Brasil não havia tradição em torno de educação enquanto processo sistemático, muito menos, no sentido de formação de um pensamento democrático.

Qualquer estudo sobre as origens e o desenvolvimento da educação no Brasil – compreendida como processo sistemático de transmissão da cultura – não poderá esquecer a influência das condições criadas pelo regime colonial em que vivemos durante três séculos e que avançou além da autonomia. Numa sociedade escravista, como a que se estabeleceu entre nós, não houve, e nem poderia haver, o mínimo interesse pela cultura, que não representa necessidade e nem encontrava lugar, função. É duvidoso mesmo que, entre os elementos deslocados para a Colônia, pertencentes à classe dominante, houvesse, como traço geral, o referido interesse. Se tivesse existido, desapareceria aqui, esmagado pelas condições do meio. (SODRÉ, 1976, p.271).

A opressão que é imposta ao homem e à mulher brasileira tem, como vimos, sua compreensão fundada, originalmente, na tradição histórica de colonização mercantil e predatória pela qual passou o país. Marcas profundas foram cravadas na política e na estrutura da sociedade brasileira. Por essa razão é que, visando entender a problemática da atualidade brasileira, foi preciso, primeiramente, reportarmos à história. O Brasil de hoje, dirá Prado Júnior, apesar de tudo de novo e propriamente contemporâneo que apresenta – inclusive estas suas formas institucionais modernas, mas ainda tão rudimentares quando vistas em profundidade – ainda se acha intimamente entrelaçado com o seu passado. E não pode ser entendido senão na perspectiva e à luz desse passado (PRADO Jr. C.).

Paulo Freire, por meio de uma de suas notas, reforça que “O Brasil nasceu e cresceu sem experiência de diálogo. De cabeça baixa, com receio da Coroa. Sem imprensa. Sem relações. Sem escolas. “Doente.” Sem fala autêntica”.<sup>25</sup> Realmente o Brasil nasceu e cresceu dentro de condições negativas às experiências democráticas. Ao lado disto, comenta Paulo Freire:

E possivelmente em parte por causa desta tendência, marchou a nossa colonização no sentido da grande propriedade. Da fazenda. Do engenho. Fazenda e engenho, terras grandes, imensas terras, doadas às léguas a uma pessoa só, que se apossava delas e dos homens que vinham povoá-las e trabalha-las (FREIRE, 2003a, p. 76).

---

<sup>25</sup>Trecho de um dos Sermões do Padre Vieira, citado em: FREIRE, 2003, p. 74.

Criado na cultura do silêncio, esse homem brasileiro se acomodou aos mandos, à dependência e ao protecionismo, desprovido de capacidade da crítica, sem a dialogação, dada a distância social que separava o senhor do escravo, o nobre do plebeu, mas, pelo contrário, constituindo um clima ideal para o antidiálogo, para a verticalidade das imposições, para o mandonismo, para a lei dura imposta pelos donos das terras e das gentes. Na dialogação ninguém se faz dono de ninguém, assim como ninguém se deixa ser por outro apropriado. Ela implica na participação nos problemas comuns, na responsabilidade social e política do homem. A sociedade brasileira não teve oportunidade da experiência comunitária. Para Paulo Freire,

“Não será exagero falar-se de um centro de gravitação de nossa vida privada e pública, situado no poder externo, na autoridade externa. Do senhor das terras. Das representações do poder político. Dos fiscais da coroa, no Brasil império. O que estas circunstâncias propiciavam ao povo era a introdução desta autoridade externa, dominadora; a criação de uma consciência hospedeira da opressão e não uma consciência livre e criadora, indispensável aos regimes autenticamente democráticos” (FREIRE, 2003, P. 79).

Nesse clima tornaram-se as famílias fechadas no individualismo, os centros urbanos criados sem o povo, que neles foi posto sem lastro econômico e longe de neles participar das decisões. O poder, tanto econômico quanto político, girava unicamente em torno da grande propriedade dos senhores de terra e de gente.

O mesmo espírito militar com o qual os portugueses já haviam se aproximado de outros povos e sobre eles imposto seu domínio, fora herdado agora pelas elites agrárias brasileira, agora também donos do poder. Poder exacerbado a que foi se associando sempre submissão. Submissão que trazia como consequência, o ajustamento, a acomodação e não a integração. A acomodação exige uma dose mínima de criticidade. A integração, pelo contrário, exige um máximo de razão e consciência (FREIRE, 2003a), pelo que são

caracterizados os regimes democráticos. A experiência antidemocrática se caracteriza pela acomodação e pelo mutismo. Em vez de diálogo – condição com a qual alguém se envolve em participação – o homem se acomoda às determinações que lhe são impostas:

Esta foi, na verdade, a constante de toda a nossa vida colonial. Sempre o homem esmagado pelo poder, poder dos senhores das terras. Poder dos governadores-gerais, dos capitães-gerais, dos vice-reis, do capitão-mor. Nunca, ou quase nunca, interferindo o homem na constituição e na organização da vida comum (FREIRE, 2003a, p. 82).

Ao homem brasileiro, foi proibido falar, foi proibido crescer. Paulo Freire afirma, ainda, que, com a política de colonização, de moldes tutelares, o povo brasileiro não poderia mesmo ter tido experiências democráticas. A sedimentação de estruturas de exclusão sobre a qual falamos anteriormente, estende-se, fortemente, na exclusão do homem comum do processo eletivo. O povo não votava e nem era votado. A fastado de qualquer experiência de autogoverno, de dialogação, era constantemente submetido. Nunca, porém, capaz de voz autêntica, de opção.

Paulo Freire não admite, em nenhuma outra fase, anterior e durante a vigência do Golpe Militar, ter havido participação do homem comum na vida da sua comunidade. Aceita que apenas na nova condição faseológica que antecedeu ao Golpe Militar – fase na qual, segundo ele, ocorreu uma rachadura da sociedade brasileira – é que se verificará por parte do povo os primeiros ensaios de dialogação. No início dessa recente fase de transição pode-se aceitar um ímpeto popular. De uma voz do povo, com a sua emersão (FREIRE, 2003).

Grande parte do discurso de Paulo Freire, do qual nos utilizamos para explicitar a situação de opressão que tem vivido o homem comum brasileiro, é marcada por aquilo que caracteriza por inexperiência democrática. O povo brasileiro não somente não pôde viver a

experiência democrática, mas, tem, ainda, permanecido profundamente numa cultura oposta à democrática. Dito de outro modo, ele, em vez de inserido em instituições nas quais vivenciasse a prática democrática, viveu, em todo o seu passado histórico, imerso nas estruturas totalitárias, num treinamento efetivo e intenso das práticas antidemocráticas. Isto significa que não ficou parado fora da democracia, mas mergulhou na contra democracia. A antidemocracia é por onde enxerga a si mesmo e o seu mundo. No dizer de Paulo Freire (2003), sempre alimentamos nossa inexperiência democrática ao mesmo tempo em que fizemos dela nosso alimento.

Há que se reconhecer como princípio a toda sociedade que pretenda se democratizar, que o faça a partir de sua realidade, sobre a qual já se tenha criado um contexto cultural imprescindível ao surgimento dos regimes democráticos. A ausência de tais condições resultou no fracasso da tentativa de democratização do Estado brasileiro, por ter sido forjado no modelo alheio à realidade e à cultura da sociedade brasileira. Referindo-se a esse fato, Paulo Freire denuncia que:

Importamos a estrutura do estado nacional democrático, sem nenhuma prévia consideração a nosso contexto. Posição típica ou atitude normal de alienação cultural. A de se voltar messianicamente para as matrizes formadoras ou para outras consideradas em nível superior ao seu, em busca de solução para seus problemas particulares, inadvertidos de que não existem soluções pré-fabricadas e rotuladas para estes ou aqueles problemas, inseridos nestas ou naquelas condições especiais de tempo ou de espaço culturais. Qualquer ação que se superponha ao problema, implica numa inautenticidade, por isso mesmo no fracasso da tentativa. Importávamos o estado democrático não apenas quando não tínhamos nenhuma experiência de autogoverno, inexistente em toda a nossa vida colonial, mas também e sobretudo quando não tínhamos ainda condições capazes de oferecer ao “povo” inexperimentado, circunstâncias ou clima para as primeiras experiências verdadeiramente democráticas. (FREIRE, 2003, p. 87).

A verdadeira democracia somente o será quando o povo a desejar. Será essa democracia, por isso mesmo, construída pelas suas próprias mãos. A democracia, que

Paulo Freire põe como exigência da liberdade é, antes de tudo, uma forma de vida, e carece de uma profunda transitividade de consciência. Transitividade esta que não nasce e nem se desenvolve a não ser dentro de certas condições e em que a o homem seja oportunizado o debate, o exame de seus problemas e dos problemas da comunidade.

Não foram essas as condições em que se encontrava parcela significativa do povo brasileiro. Ao contrário, essas pessoas não apenas não podiam viver a experiência democrática, mas ainda foram, à força, postas no treino de como, silenciados, se comportar de modo contrário à democracia. Foi com o espírito tradicionalmente militar que o português se aproximou do Brasil e fez dele sua colônia exclusivamente de dominação e exploração. Tamanha foi a facilidade com que as elites internas incorporaram esse mesmo espírito, colocando em prática a mentalidade do modelo dominador que acabara de importar. O modelo dominador seria aquele pelo qual a sociedade brasileira orientaria toda a sua formação. Encontram-se há vários séculos de profundidade as raízes da inexperiência democrática. Sociedade fechada, hostil ao homem comum. Essa condição de opressão tornou o povo brasileiro carente de liberdade.

A hostilidade dos que se fizeram donos das terras e das gentes há séculos estancou o desenvolvimento do povo brasileiro, e eliminou os espaços por onde ele pudesse buscar as condições de emergência como uma sociedade democrática<sup>26</sup>, condição a que deverá ter todo homem para realizar sua vocação última, a de viver humanizado e livre.

---

<sup>26</sup> Paulo Freire expõe, a partir da colonização, contextos da estrutura brasileira adversos à experiência democrática da sociedade (FREIRE, 2003, P. 87-88).

### 3.14 A SOCIEDADE RACHADA

Paulo Freire afirma haver mudança em relação ao homem comum nos primeiros anos da década de 1960: seus “primeiros ensaios de dialogação. É o que vinha acontecendo a nós com a ‘rachadura’ da sociedade brasileira, na fase anterior ao golpe militar”. (FREIRE, 2003a, p. 84). O povo começou a entender que era a sua crescente participação nos acontecimentos políticos brasileiros que assustava as forças irracionalmente sectárias, ameaçadas nos seus privilégios com aquela participação (FREIRE, 2003a). “Conservamo-nos “mudos” e quietos até quando começaram a surgir as primeiras alterações que afetaram o sistema de forças que mantinham a sociedade fechada em equilíbrio” (FREIRE, 2003a, p. 89). Alguns fatores foram responsáveis pela rachadura na sociedade, e colocaram o país na fase de transição. Paulo Freire aponta, como exemplo, a restrição do tráfico de escravos e a abolição da escravatura, experiência com novo regime político, o nascimento da indústria, a política imigratória, etc., sobretudo, após a Primeira Guerra Mundial, quando se acentua o processo de industrialização e urbanização. Recorrendo ao que salientou Fernando Azevedo, Paulo Freire observa que estas alterações

Teriam que refletir-se em toda a vida nacional. Juntar-se a outras tantas que se processavam no campo da cultura. No campo das artes. Da literatura. No campo das ciências, revelando uma nova inclinação: a da pesquisa. A da identificação com a realidade nacional, a do seu conhecimento. A da busca do planejamento, em substituição aos esquemas importados (FREIRE, 2003a, p. 90).

O país, dirá ele, começava a encontrar-se consigo mesmo. Seu povo emergia iniciava as suas experiências de participação. Tudo isto, observa, estava envolvido nos embates entre os velhos e os novos temas.

### 3.15 DEMOCRACIA APRENDIDA NA PRÁTICA

Para Paulo Freire, não há a atualidade nacional que não seja resultado de processo ocorrido na história. Obriga, por isso, que se busque nela a compreensão da dinâmica da atualidade. É a história o caminho pelo qual se tem buscado, até aqui, explicitar o contexto em que nele – com o seu *olhar peculiar*<sup>27</sup> – Paulo Freire propõe a educação como um modo de estimular o homem, que encontrou oprimido, a se libertar da opressão. O seu pensamento pedagógico tem origem no que percebeu na vida dos homens e das mulheres, e que tomou como razão para seu envolvimento com a educação, pela qual dedicou toda sua vida. A exemplo do que propõe Dussel sobre o pensar a partir da realidade de quem pensa, sabe-se que foi a forma de vida dos homens e das mulheres, no seu tempo e no seu espaço – daí a peculiaridade do seu olhar – que motivou Paulo Freire, a envolver-se com a educação, a conceber e elaborar seu método e a sua pedagogia assentados na perspectiva da liberdade. Cresce, por isso, a crença na sua pedagogia como contribuição inovadora à educação.

O educador do oprimido encontrado na história – Paulo Freire – se revela preocupado em encontrar uma resposta no campo da pedagogia às condições da fase de transição brasileira.

Estávamos convencidos, e estamos, de que a contribuição a ser trazida pelo educador brasileiro à sua sociedade em “partejamento”, ao lado dos economistas, dos sociólogos, como de todos os especialistas voltados para a melhoria de seus padrões, havia de ser a de uma educação crítica e criticizadora” (FREIRE, 2003a, p. 94).

---

<sup>27</sup> Grifo meu – para acentuar que há peculiaridade na pedagogia freireana quando esta se funda no homem e volta para o homem. Que é na realidade e de como nela se encontra existindo o homem que Paulo Freire busca conceber a educação e a sua pedagogia para a liberdade.

A educação que prestaria contribuição à sociedade na sua transição seria somente aquela que tentasse a passagem da transitividade ingênua à transitividade crítica.

As elites, para quem os direitos políticos dos mais baixos eram considerados coisas absurdas e imorais, agarradas à velha estrutura dos seus privilégios, tendem a travar, de várias formas, o processo do qual decorre a emersão popular. O homem comum precisa de mudanças estruturais que possibilitem ao povo encontrar a sua identidade, ter seus direitos assegurados, numa nação que desfrute de soberania. Fazia-se necessária e urgente uma

Reforma total no seu processo educativo. Reforma que atingisse a própria organização e o próprio trabalho educacional em outras instituições ultrapassando os limites mesmos das estritamente pedagógicas. Necessitávamos de uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política (FREIRE, 2003a, p. 96).

Paulo Freire não encara ingenuamente a educação como algo milagroso, como valor absoluto, ou que a educação seja instituição incondicional para a transformação da sociedade. Mas, não admite que se negue ou minimize a sua força instrumental<sup>28</sup>.

Ela há de se fazer presente como instrumento permanente desse homem que anseia por mudanças. Incluída entre as instituições as quais deveriam sofrer reformas profundas, que atingissem a própria organização e o próprio trabalho educacional em outras instituições ultrapassando os limites mesmos das estritamente pedagógicas. Segundo Paulo Freire (2003a) o momento exigia Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições

---

<sup>28</sup>Em sua obra Educação como Prática da Liberdade, 2003, p. 96, Paulo Freire faz referência de suas leituras de onde também originou a consciência que tem ao revelar sua fé na educação – não sozinha – mas instrumental.

alheias. A perspectiva sobre a qual Paulo Freire põe agora a educação permite que os velhos temas sejam por ela redimensionados. Para ele, seguindo Dewey, democracia se aprende na prática e somente sabe o que é liberdade quem se acha existindo nela. Paulo Freire defende a inserção do homem, a sua responsabilidade política e social, como meio pelo qual o homem vai ganhando cada vez mais ingerência:

Nos destinos da escola de seu filho. Nos destinos do seu sindicato. De sua empresa, através de agremiações, de clubes, de conselhos. Ganhando ingerência na vida do seu bairro, de sua Igreja. Na vida de sua comunidade rural, pela participação atuante em associações, em clubes, em sociedades beneficentes. Assim iríamos ajudando o homem brasileiro, no clima cultural da fase de transição, a aprender democracia, com a própria existência desta. Na verdade, se há saber que só se incorpora ao homem experimentalmente, existencialmente, este é o saber democrático. (FREIRE, 2003, p. 100).

Punha-se a exigência de uma educação corajosa, que enfrentasse a discussão com o homem comum, de seu direito àquela participação. Ele dirá ainda, a exigência de uma educação que levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço.

### **3.16 A MUDANÇA POR MEIO DA RESSIGNIFICAÇÃO DA REALIDADE**

Paulo Freire reflete uma preocupação, já presente na sociedade brasileira, em se fazer identificada com a realidade, em caráter sistemático, que marcava o clima de transição. O modo contundente e a clareza com que expõe suas idéias resultam do profundo conhecimento que tem do homem e da realidade brasileira, com os quais se identifica. É, como já nos referimos anteriormente, a peculiaridade do seu modo de perceber o homem e sua realidade. É esse o modo que se inseriu na educação naquele momento de processo de transição da sociedade brasileira – por meio da educação – que provocava mudança na

realidade. Por ter nascido da realidade é que tinha poder de modificá-la. Ao mesmo tempo em que faz parte dessa realidade, é capaz de se distanciar dela, e retornar a ela para modificá-la. Tem consciência da sua historicidade. De que, em outro tempo, por meio de sua inserção, a mesma realidade poderá ser outra, modificada.

Na medida em que algumas questões vão sendo esclarecidas, outras mais vão surgindo – aliás, próprio do caráter de uma pedagogia libertadora – como é a que, por exemplo, suspeita se não estaria Paulo Freire enraivecendo as elites sectárias, agarradas à estrutura de seus privilégios, por estar inaugurando temas novos e ressignificando a outros. Estaria ele popularizando o termo “mudança” e ao mesmo tempo relacionando-o à realidade brasileira? Teria ele ainda, nas suas análises da realidade brasileira, ressignificado “democracia”, sugerido que fosse associada à mudança?

Tais suspeitas se apóiam no que ele mesmo relata sobre sua experiência de educador nos Círculos de Cultura e nos Centros de Cultura:

...pareceu-nos fundamental fazermos algumas superações, na experiência que iniciávamos. Assim, em lugar de escola, que nos parece um conceito, entre nós, demasiado carregado de passividade, em face de nossa própria formação (mesmo quando se lhe dá o atributo de ativa), contradizendo a dinâmica fase de transição, lançamos o Círculo de Cultura. Em lugar de professor, com tradições fortemente “doadoras”, o Coordenador de Debates. Em lugar de aula discursiva, o diálogo. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o participante de grupo. (FREIRE, 2003, p. 111).

O espírito pelo qual o homem é impelido à mudança é o democrático. A própria essência da democracia envolve uma nota fundamental que lhe é intrínseca – a mudança (FREIRE, 2003a). Sem a participação não poderá haver mudança. Dirá Paulo Freire que não há nada que mais contradiga e comprometa a emersão popular do que uma educação que não coloque o educando nas experiências do debate e da análise dos problemas e que não lhe propicie condições de verdadeira participação. Repudia, com isso, o que chama de

bacharelismo, oco e vazio. Bacharelismo pelo qual se estimula a palavra fácil e o discurso verboso. Entre nós, continua ele, a educação teria de ser, acima de tudo, uma tentativa constante de mudança de atitude (FREIRE, 2003a).

Há em Paulo Freire uma preocupação com a democratização da cultura, pois a sua popularização poderia ser confundida com massificação (FREIRE, 2003a). Quando popularizou o seu método já vinha, há mais de 15 anos, acumulando experiências no campo da educação de adultos, em áreas proletárias e subproletárias, urbanas e rurais. A confiança no povo é, então, o que sempre fez com que rejeitasse formas dadas. A participação em termos críticos era por onde seria possível a transformação de um povo, capaz de optar e decidir.

Experiências no Movimento de Cultura Popular do Recife levaram Paulo Freire ao amadurecimento de convicções que vinha tendo e alimentando, desde quando, jovem ainda, iniciara relações com proletários e subproletários, como educador.

Coordenava, naquele Movimento, o “Projeto de Educação de Adultos”, através do qual lançou duas instituições básicas de educação e de cultura popular: o “Círculo de Cultura” e o “Centro de Cultura”, como expressão dessa nova pedagogia, que não se reduzia à noção simplista de aula. No entender de Gadotti (Im LINHARES, 2003), na sociedade do conhecimento de hoje isso é muito mais verdadeiro já que o “espaço escolar” é muito maior do que a escola. Paulo Freire quis a escola aberta para o mundo.

científica, tal como aparece no problema de pesquisa, constituiu-se no fio condutor do nosso trabalho.

Ao apresentarmos, no primeiro capítulo, o sentido, a natureza e as condições históricas do surgimento da Filosofia da Libertação, percebemos que ela – a Filosofia da Libertação de Enrique Dussel pôde fundamentar uma abordagem analítica e crítica da pedagogia da Libertação de Paulo Freire.

A proximidade entre Enrique Dussel e Paulo Freire se revela no modo como ambos encontram exposto à opressão o homem da periferia. Para ambos, essa opressão tem origem na história. Não admitem, portanto, que se negue a historicidade do homem colonizado, pois seria o mesmo que pretender que ele aceite essa realidade que o oprime como única e imutável.

Propõem, por isso, ao oprimido, possibilidades de transformar essa realidade de opressão em situação de liberdade. Daí, do mesmo modo que para Dussel o pensar desse homem oprimido poderá ser um pensamento de liberdade, Paulo Freire sugere que seja o próprio oprimido quem deverá construir a sua pedagogia a partir de uma educação colocada numa perspectiva de liberdade.

Tanto Enrique Dussel quanto Paulo Freire propõem ao oprimido a possibilidade de liberdade não apenas a partir de idéias, mas a partir da realidade. E, assim como a opressão é, para ambos, uma realidade que se dá na história, a passagem de opressão para a liberdade também será o resultado de uma construção histórica, da qual o oprimido se encontrará no centro do processo de construção da outra realidade em que se colocará em liberdade. A história à qual Enrique Dussel e Paulo Freire se referem é a da colonização do homem (homens e mulheres) da periferia, (com relação ao Centro = países capitalistas centrais) oprimido pelo colonizador do Centro que se fez, então, opressor.

científica, tal como aparece no problema de pesquisa, constituiu-se no fio condutor do nosso trabalho.

Ao apresentarmos, no primeiro capítulo, o sentido, a natureza e as condições históricas do surgimento da Filosofia da Libertação, percebemos que ela – a Filosofia da Libertação de Enrique Dussel pôde fundamentar uma abordagem analítica e crítica da pedagogia da Libertação de Paulo Freire.

A proximidade entre Enrique Dussel e Paulo Freire se revela no modo como ambos encontram exposto à opressão o homem da periferia. Para ambos, essa opressão tem origem na história. Não admitem, portanto, que se negue a historicidade do homem colonizado, pois seria o mesmo que pretender que ele aceite essa realidade que o oprime como única e imutável.

Propõem, por isso, ao oprimido, possibilidades de transformar essa realidade de opressão em situação de liberdade. Daí, do mesmo modo que para Dussel o pensar desse homem oprimido poderá ser um pensamento de liberdade, Paulo Freire sugere que seja o próprio oprimido quem deverá construir a sua pedagogia a partir de uma educação colocada numa perspectiva de liberdade.

Tanto Enrique Dussel quanto Paulo Freire propõem ao oprimido a possibilidade de liberdade não apenas a partir de idéias, mas a partir da realidade. E, assim como a opressão é, para ambos, uma realidade que se dá na história, a passagem de opressão para a liberdade também será o resultado de uma construção histórica, da qual o oprimido se encontrará no centro do processo de construção da outra realidade em que se colocará em liberdade. A história à qual Enrique Dussel e Paulo Freire se referem é a da colonização do homem (homens e mulheres) da periferia, (com relação ao Centro = países capitalistas centrais) oprimido pelo colonizador do Centro que se fez, então, opressor.

Para Dussel, a opressão do colonizador sobre o colonizado traduziu-se em uma filosofia do Centro. Chegado o século XIV tem início o processo de exploração colonial, começando primeiro pelos portugueses e depois pelos espanhóis, que mais tarde deixarão lugar ao império inglês. É pela espada e pela dor que os europeus, colocados no centro da história, subjugando o que de mais havia por outras partes do mundo. Essa opressão funda-se originalmente nessa tradição histórica que, por sua vez, tem sua origem na filosofia clássica, que tem servido à ideologia dominante. A maneira pela qual os europeus viam o homem e o mundo levou-os a atribuírem a si mesmos, e a ninguém mais, a posse do sistema vigente central, ideologia na qual teve origem a filosofia clássica, realização teórica da opressão prática das periferias. A ontologia do homem dominador situa o homem da periferia como ente interpretável, como idéias conhecidas, com mediações ou possibilidades internas ao horizonte da compreensão do ser. O *ego cogito*, que fundamenta a cultura do opressor, levou o dominador à idéia de que o homem da periferia, por não ser europeu, é irracional. Por essa idéia, o opressor (que é) impõe uma única condição ao oprimido, que é a de não ser – de não se reconhecer no seu eu. Essa ideologia do dominador do Centro norteará a elite brasileira no sentido de erguer as estruturas internas do país, resultando na presença de estruturas opressoras.

Paulo Freire terá recorrido a essa contextualização histórica de Dussel para mostrar o modo como foram fincadas, na sociedade brasileira, as raízes da opressão. A elite brasileira, que se acostumou a servir-se daquela mesma ideologia, vem sedimentando no país, ao longo dos anos, a mesma estrutura de opressão.

Explicamos, assim, a origem da desumanização de homens e mulheres, encontrados fora do seu eu, incapazes, como afirma Paulo Freire, de desocultar a opressão da qual padeciam. Imersos, sem condição de responder de modo crítico e consciente aos desafios

do contexto de romper com as amarras do passado e, do seu próprio modo, projetar sua liberdade.

Como Dussel, Paulo Freire viu que a concepção de mundo e de homem que teve o colonizador acabou por negar a alteridade do colonizado. Foi esse o contexto que denunciemos, no segundo capítulo desse trabalho, o modo como a colonização mercantil imprimiu, já nos seus primeiros tempos, o ritmo e os rumos da economia brasileira, “predestinando” as camadas populares à subalternidade e à opressão – tanto na sua estrutura social, quanto econômica e política – a partir do modo como o país foi colonizado.

Paulo Freire não elabora pedagogia como quem, com pena, procura dar uma resposta a um lamento. O faz pelo que a ele significou – como significara também para Dussel – o grito do homem e da mulher, que o exortou, exigindo que assumisse sua dor, a causa do seu grito. Propõe que a pedagogia seja, então, para o oprimido, um instrumento de luta pela liberdade. Do mesmo modo que para Dussel uma filosofia da libertação do homem da periferia deve ser pensada da periferia, como necessidade de se pensar a si mesma perante o Centro opressor, Paulo Freire propõe, também, uma pedagogia originada da visão do oprimido, em busca de sua liberdade.

Paulo Freire empenha-se, por meio de sua pedagogia, na busca do homem-sujeito que, por sua vez, implica em uma sociedade também sujeito, o que resultará de sua inserção na História, não mais como espectador e figurante, mas como ator e autor. E, como Enrique Dussel, com a Filosofia da Libertação, propõe que o oprimido não pense idéias, mas sim realidade, Paulo Freire propõe, também, que a pedagogia do oprimido parta da realidade do oprimido.

Enrique Dussel propõe, ainda, que a “filosofia colonial” seja negada, em um movimento de negação da negação, pelo homem da periferia, ao mesmo tempo em que

Paulo Freire encoraja o oprimido que rejeite a “educação bancária”. Ocorre que, tanto Enrique Dussel quanto Paulo Freire, denunciam a “filosofia colonial” e a “educação bancária”, respectivamente, por considerarem que as mesmas não se originam da visão do oprimido, mas da visão do opressor. Daí, segundo Paulo Freire, a urgência da conscientização como uma das fundamentais tarefas de uma educação realmente libertadora, capaz de levar o oprimido a afirmar-se no seu mundo e na sua cultura, à prática da liberdade.

Paulo Freire afirma que sua pedagogia nasce da visão que tem o homem da periferia em sua relação com o mundo. Apoiando-se em princípios da filosofia da libertação, a pedagogia freireana se levanta contra a pedagogia da dominação (bancária), e se apresenta formulada a partir de uma nova concepção de mundo exigida pela práxis revolucionária dos atuais povos marginalizados. Uma pedagogia que nasce de uma filosofia da libertação dos marginalizados da terra, que pensará toda a realidade, não mais a partir da perspectiva ideológica do sistema dominador, mas terá como realidade a dos oprimidos de toda a terra. Está reforçado, assim, o argumento – com o qual respondemos à principal pergunta dessa nossa pesquisa – confirmando haver uma progressiva proximidade entre os dois autores, desde o modo como percebem empobrecido o homem da periferia e assumem esse homem numa mesma perspectiva de liberdade. Como Paulo Freire, Dussel entende que o homem da periferia pode vir a ser diferente, em relação à situação de opressão em que se encontra. O homem não se encontrará fora das possibilidades de participar política e economicamente em sua sociedade, pela sua própria natureza, nem a pobreza é a condição que lhe coube, nem por haver nascido no espaço onde nasceu e ainda se encontra, pela cor de sua pele, sexo, e muito menos pela sua etnia. O homem acha-se nessa condição por conta do sistema injusto que o desumaniza e o oprime.

A situação de opressão é histórica nos dois sentidos do termo: não pode ser permanente e fez parte do processo histórico. Assim é que, enquanto para Dussel é por meio de um novo modo de pensamento que o homem encontra-se a si mesmo, percebe-se em sua possibilidade de outra realidade, no mesmo sentido Paulo Freire, como que levando esse pensamento à prática, põe a educação como meio pelo qual o homem passará a ser sujeito de sua própria história.

Mas, assim como em Paulo Freire o oprimido não poderá libertar-se pela pedagogia do opressor, o homem da periferia é aconselhado por Dussel à desobediência a essa hegemonia ideológica do centro dominador. Nesse processo que fará o homem da periferia, Dussel afirma que há, também, que se dar a formulação de uma filosofia que seja própria dele, muito mais além de ser apenas uma “filosofia da colônia”. A possibilidade de liberdade do povo brasileiro, assim como de todo o povo da periferia, estará somente na sua renúncia à crença do que o fez curvado sob o peso da função serviçal a que o dominador lhe impusera - prolongando-se por meio das elites internas.

Paulo Freire oferece ao oprimido não somente uma nova concepção de si e do mundo. Ele o instrumenta com uma “ferramenta” libertadora: a educação. A pedagogia de Paulo Freire não nasce, como pretendem a filosofia e a pedagogia do opressor, de uma idéia – a ontologia clássica – ou de um sistema – o modo de produção capitalista do Centro. Ela nasce do homem oprimido. Também não está voltada nem para uma idéia, nem para um sistema, como pretende o dominador, mas, ela que nasceu do homem, volta, também, para o homem e está a serviço da liberdade.

É possível que o leitor perceba, em muitos aspectos, superado e incompleto este trabalho, já mesmo nas primeiras leituras dos sem número de tantos outros escritos sobre o pensamento e a prática educativa de Paulo Freire. Não há, de nossa parte, nenhuma

ingenuidade neste sentido. Mas perceberá também que ele é fruto de um esforço sincero de quem, em sua visão, pôs em prática as lições de buscar, apaixonadamente, aprender a buscar sua liberdade, a humanizar-se.

Paulo Freire não pretendeu ser um libertador dos oprimidos, mas, como sempre viveu o que acreditou, com eles se comprometeu, dentro do tempo, para com eles lutar pela liberdade. Seja como for a avaliação do leitor, ele haverá de ser capaz de reconhecer que se guardou fidelidade em relação à direção para a qual, tanto Paulo Freire quanto Enrique Dussel, convergem todo o pensamento: a de que, assentada numa Filosofia da Libertação, uma educação libertadora se faz com a vida, e que enquanto prática da liberdade, postula uma pedagogia do oprimido que, por ser fundada numa filosofia da liberdade, não está para o oprimido, mas é do oprimido. Assim como a realidade concreta – opressor/oprimido – sobre a qual está fundada toda a vocação da filosofia da libertação, é homem-homem, também a pedagogia freireana se assenta na posição homem-homem. Como orientando-se numa “práxis de libertação” nasce do homem oprimido e volta-se para o homem emancipado, livre.

O homem brasileiro, assim como o de toda periferia, não haverá de ver como virtude, a obediência e a disciplina diante da opressão. Não haverá, também de, por outro lado, envenenar-se no ressentimento por não poder voltar-se contra o dominador. Assim como ele já pode, por meio da Filosofia da Libertação, perceber-se vitimado pela cultura da dominação, poderá ele também agora, por meio da Pedagogia do Oprimido, e de outros movimentos que dela tem se derivado<sup>29</sup>, mostrar seu despertar consciente para a liberdade,

---

<sup>29</sup> Programas de formação de professores na perspectiva de uma “pedagogia progressista” têm procurado sustentação nas idéias e nas práticas de Paulo Freire. Segundo Barreto, tais idéias teriam alimentado “grupos de revolucionários em El Salvador, jovens artistas no Japão, militantes negros nos Estados Unidos, sindicalistas na Itália, teólogos da libertação, professores nos mais variados contextos da terra e uma

em relação à sua situação de opressão, consciente de que a sua libertação é condição para a libertação.

---

infinidade de trabalhadores da educação popular, desenvolvidos por pessoas comprometidas com alguma forma de libertação” (BARRETO, 1998, p.15). A Teologia da Libertação, Comunidades Eclesiais de Base, os Movimentos Populares, Movimentos Educacionais, ONGs, etc. “sob a influência do pensamento de Paulo Freire hoje no Brasil estão se realizando muitas experiências educacionais de enorme impacto, relacionadas com a chamada “Constituinte escolar”, que utiliza os princípios metodológicos freireanos e com o emblemático “Orçamento Participativo” no quadro do movimento pela Escola Cidadã, outra expressão também utilizada por ele nos últimos anos”. (GADOTTI, M. Im Compartilhando o Mundo com Paulo Freire. LINHARES C. & TRINDADE, M. N. (Org.). São Paulo: Cortez Editora, 2003.

## REFERÊNCIAS

- BANDEIRA, Moniz. **Presença dos Estados Unidos no Brasil**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1973.
- BOBBIO, Norberto. **Dicionário de Política**. Brasília: UNB, 1994.
- CARDOSO, F.H. y Faletto, C. **Dependencia y Desarrollo en América Latina**, Ciudad de México, Siglo XXI, 1971.
- CARVALHO, José Murilo de. **Os Bestializados**. 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- CUNHA, Luiz A. **Educação e desenvolvimento Social no Brasil**. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1978.
- DUSSEL, Enrique D. **Filosofia da Libertação**. São Paulo, Loyola, 1977.
- FAORO, Raymundo. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro**. Vol. 1, 10ª. ed. São Paulo, Globo, 1991.
- FAORO, Raymundo. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro**. Vol. 2, 10ª. ed. São Paulo, Globo, 1991.
- FIGUEIREDO JOSÉ R. **Modos de Produção no Brasil**. São Paulo, Autores Associados, 2004.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 45ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2003d.
- \_\_\_\_\_. **À sombra desta mangueira**. Olho d'água, São Paulo, 2004b.
- \_\_\_\_\_. **Ação cultural para a liberdade**. 10ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002b.
- \_\_\_\_\_. **Educação Como Prática da Liberdade**. 15ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1984.
- \_\_\_\_\_. **Educação Como Prática da Liberdade**. 27ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003a.
- \_\_\_\_\_. **Educação e Atualidade Brasileira**. 2ª ed., São Paulo, Cortez Editora, 2001.

- \_\_\_\_\_. **Educação e Mudança**. 27ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003c.
- \_\_\_\_\_. **Educação na Cidade**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Extensão ou Comunicação**. 12ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002c.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**. 24ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002a.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança**. 11ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003e.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 39ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004a.
- FREIRE, P. & FAUNDEZ, A. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. 5ª ed. São Paulo: Rio de Janeiro, 2002.
- FREIRE, P. & GADOTTI, M & GUIMARÃES, S. **Pedagogia: Diálogo e Conflito**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, P. & HORTON, M. **O Caminho se faz caminhando**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- FREIRE, P. & SHOR, I. **Medo e Ousadia**. 10ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- FULLAT, Octavio. **Filosofia da Educação**. Tradução: Roque Zimmermann. Petrópolis: Vozes, 1994.
- FURTADO, Celso. **Formação Econômica do Brasil**. 11ª. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.
- <sup>1</sup> FURTADO, Celso. **Formação Econômica do Brasil**. 11ª. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977
- GADOTTI, Moacir. **Convite à Leitura de Paulo Freire**. 2ª edição, São Paulo, Scipione, 1991.
- GALEANO, Eduardo. **Veias Abertas da América Latina: tradução de Galeno de Freitas**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

GÓES, Moacyr de. **De Pé no Chão Também se Prende a Ler**. São Paulo, Civilização Brasileira, 1980.

LINHARES, C. & TRINDADE, Maria N. (org.), **Compartilhando o Mundo com Paulo Freire**. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

MARX, K & ENGELS, F. **A ideologia Alemã**, São Paulo: Hucitec, 1991.

MENDES, Candido. **Org. Crise e Mudança Social – América Latina**. Rio de Janeiro, Eldorado, 1972.

PRADO JÚNIOR, Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo**. 23ª. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

SODRÉ, Nelson W. **Formação Histórica do Brasil**. Bertrand Brasil, Rio de Janeiro, 1990.

\_\_\_\_\_. **Formação da Sociedade Brasileira**. São Paulo: José Olímpio, 1944.

\_\_\_\_\_. **O que se deve ler para conhecer o Brasil**. 7ª ed. São Paulo: Bertrand Brasil, 1988.

SOUZA, João Francisco de. **Atualidade de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez 2002.

STRECK, Danilo R. (org.). **Paulo Freire, Ética, Utopia e Educação**. São Paulo, Vozes, 1998.