

# PAULO FREIRE, O PENSAMENTO LATINO-AMERICANO E A LUTA PELA LIBERTAÇÃO

*Andrés Donoso Romo*  
*Universidad de Playa Ancha*

*Resumo: Analisam-se neste artigo as principais concepções elaboradas por Paulo Freire (1921–1997) a respeito da educação e da mudança social, exercício que permitirá assinalar, no final do trabalho, que sua principal proposta, aquela pedagogia mediante a qual os oprimidos conseguiriam tomar consciência da dominação que sofriam, era uma estratégia complementar a outras formas de luta que assumiam os setores populares, incluindo aquelas que se apoiavam na violência. Para atingir esses objetivos o trabalho contará com quatro seções: na primeira se deterá no processo mediante o qual ele se alfabetizou, na segunda se examinarão as características que fizeram que sua proposta de alfabetização e conscientização tivesse tão boa acolhida, na terceira se contextualizarão suas reflexões no movimento intelectual regional que se propunha contribuir para a construção de uma nova sociedade, e na quarta se precisará o papel que ele outorgava à educação na luta revolucionária.*

## AS PRIMEIRAS APRENDIZAGENS DE PAULO FREIRE

Em um congresso realizado em Genebra, em 1974, Paulo Freire, que nesses anos já era um dos máximos referentes do pensamento crítico em educação, sentia tanta sintonia com o ambiente intelectual de seu tempo que não duvidava em se definir como um “peregrino do óbvio”.<sup>1</sup> Hoje o contexto político e intelectual da América Latina, e do mundo, tem se transformado tão profundamente que tanto essas batalhas de ideias nas quais sua *Pedagogia do oprimido* adquiria sentido quanto às perspectivas que trabalhavam por viabilizar mudanças estruturais ou revolucionárias foram submetidas ao esquecimento pela *pax neoliberal* que hoje predomina.

Assumindo que as ideias de Paulo Freire ainda são escassamente conhecidas e debatidas entre os pensadores engajados com os destinos das grandes maiorias, sobretudo fora do seu Brasil natal, e convencidos de que o pensamento crítico é uma ferramenta preciosa tanto para compreender as dificuldades contemporâneas quanto para empreender práticas capazes de resolvê-las, aqui analisaremos as principais compreensões que o autor tinha sobre o papel da educação nas transformações revolucionárias. Esforço holístico que se realizará mergulhando em suas obras mais reconhecidas e inserindo suas compreensões no ambiente intelectual da época. Uma estratégia que nos permitirá aproveitar ao máximo

1. É possível revisar as intervenções de Paulo Freire nesse congresso em Freire (1975), também é possível pesquisar essa mesma expressão em Freire (1982b, 147; 2005b, 72 e 162).

seu legado e, ao mesmo tempo, evitará que repitamos alguns dos erros mais frequentes na literatura que estuda suas reflexões, como por exemplo, o de estudar isoladamente suas contribuições pedagógicas, despolitizando-as, ou de tratar suas ideias como se estas fossem fruto de um pensador único ou excepcional, dogmatizando-as.<sup>2</sup>

Talvez as aulas mais importantes que recebeu Paulo Freire foram as que em sua mais terna infância lhes deram seu pai, Joaquim, e sua mãe, Edeltrudis. Corria a década de 1920 e sob a sombra de uma mangueira, em sua casa de Recife, os três foram desenhando palavras no solo de terra até que o pequeno Paulo se introduziu por fim no mundo da leitura e da escrita. Junto com obter seu passe para a cidade das letras, nestas lições ele também aprenderá um segredo que se transformará em seu mais prezado legado, qual seja, que para alfabetizar, para aprender e ensinar a ler e a escrever, o único verdadeiramente indispensável é amar.<sup>3</sup>

Nesses anos sua mãe também lhe transmitiu outras compreensões que vão se tornar pilares fundamentais em seu pensamento, entre elas o entendimento de que a educação era sagrada e que, como tal, merecia um profundo respeito e exigia uma grande devoção. Ela acreditava, como pensamos também muitos de nós, que a educação era a melhor herança que se podia deixar aos filhos porque ela forneceria ferramentas que lhes permitiriam ter uma vida melhor.<sup>4</sup>

Foi esse alto apreço pela educação que impulsionou Edeltrudis a bater em todas as portas que foram necessárias para que seu filho ultrapassasse a barreira educacional que lhe parecia destinada e pudesse acessar os estudos secundários. Sublinha-se que tal esforço se entende como o ponto de inflexão que permitirá a Paulo Freire transpor o sistema educacional destinado aos setores populares (que geralmente abrangia apenas o ensino fundamental) e ingressar no sistema destinado aos setores dirigentes (que atingia até o acesso à universidade). Sua incorporação ao segundo sistema foi tão bem sucedida que em 1959 obteve o grau de doutor em filosofia e história da educação na Universidade de Recife, hoje Universidade Federal de Pernambuco, nível acadêmico ao qual depois se somariam mais de trinta doutorados *honoris causa*.<sup>5</sup>

Graças à sua mãe, também, é que podemos inferir quão cedo a educação adquiriu importância para ele, pois foi Edeltrudis quem registrou que ele era capaz de se ausentar da escola se achava que não dominava as matérias que devia es-

2. Algumas referências que apóiam a necessidade de não glorificar ou mitificar o trabalho de Paulo Freire podem ser encontradas em A. Freire (2006, 21) e Gerhardt (1996, 163). A ideia de que muitos trabalhos do autor são despolitizados é tomada, entre outras fontes, de McLaren (2001, xxvi, xxvii).

3. Palavras de Paulo Freire alusivas à sua alfabetização podem ser encontradas em A. Freire (1996, 31), Freire (2010, 25) e Freire e Horton (2009, 52, 227). Mesmo que nas obras de Paulo Freire a noção de amor não tenha muita precisão, aqueles que precisem se aprofundar nela podem consultar, entre outras passagens, Freire (1982b, 79–81; 1983, 29; 2005a, 34, 47, 48, 92, 94; 2007, 58, 59, 105).

4. A alta estima que foi adquirindo a educação na América Latina pode ser rastreada em Coombs (1978, 38, 39, 240) e Martínez Boom (2004, 54). A interpretação exposta a respeito da valorização da educação também foi compartilhada por Paulo Freire, ver Freire (1983, 37).

5. O esforço de sua mãe é lembrado pelo mesmo autor em Freire e Horton (2009, 54). A ideia de dois sistemas educacionais coexistindo se toma de Mariátegui (1986, 50) e Baudelot e Establet (1997, 17). O detalhe dos doutorados recebidos pode ser revisado em A. Freire (2006, 473–479).

tuar em casa.<sup>6</sup> Sendo essa importância a mesma que o levará a sentir, inclusive antes de deixar sua infância, que queria dedicar sua vida ao trabalho educacional. Percepção que ele mesmo corroborava com sentenças como esta: “Um dos meus primeiros sonhos, quando eu era criança, era ensinar”.<sup>7</sup>

Seu pai, no entanto, que trabalhou por algum tempo como policial e em outro como militar, provavelmente foi a pessoa que lhe ensinou que as armas pertenciam a este mundo. Foi seu pai, ademais, a primeira pessoa a chamar-lhe de subversivo, embora utilizando para essa palavra uma acepção pouco habitual. Ele iria tornar-se um subversivo, predizia o pai, porque não deixava que as injustiças fossem encobertas com indiferença e, além disso, porque não ficava apenas incomodado, mas também tornava público seu incômodo. Isso lhe acontecia, por exemplo, quando uma mulher negra era discriminada por causa de sua cor de pele ou quando seus amigos do bairro passavam fome apenas por serem pobres.<sup>8</sup>

Amor, letras e subversão foram elementos que se gravaram bem cedo no coração e na mente de Paulo Freire, sendo os mesmos que ele imprimirá em cada uma das experiências educacionais que o levarão, finalmente, a ser reconhecido como um dos principais educadores do nosso tempo. Nunca esqueceu esses princípios porque sua maior virtude, como destacam muitos dos que lhe conheceram, foi sua busca incansável por ser consequente em relação a seus ideais, por ajustar suas práticas a suas convicções, por tornar coerentes seus pensamentos e ações.<sup>9</sup>

Como toda criança, Paulo Freire desejou bolas de futebol e um mundo melhor. A bola a receberia das mãos de sua segunda esposa, Ana Maria, em um de seus últimos natais, enquanto o mundo melhor, no entanto, foi ele quem quis nos presentear com seu trabalho. Equivocou-se alguma vez? Certamente, se toda pessoa erra várias vezes na vida. Mas o que nunca deve-se perder de vista é que o educador pôs toda sua energia na transformação de um mundo onde fosse mais fácil amar. Em conformidade, aqui avaliaremos um dos melhores frutos do seu esforço, sua visão a respeito de como a educação podia estar à altura desse sonho.<sup>10</sup>

#### AS BASES DE SUA PROPOSTA EDUCACIONAL

Em janeiro de 1964, três meses antes do golpe de Estado que enludou o Brasil por mais de vinte anos, o exitoso projeto de alfabetização de adultos liderado por Paulo Freire na cidade de Angicos, no nordeste do país, deixava de receber apoio

6. O registro que fez a mãe é tomado de A. Freire (1996, 29).

7. Freire em Freire e Horton (2009, 79). Sobre sua vocação educacional consultar também as passagens do mesmo autor na obra de A. Freire (2006, 60, 61).

8. Alusões à condição de militar do pai de Paulo Freire podem ser encontradas em Freire e Horton (2009, 54) e A. Freire (2006, 33, 40). Reflexões sobre sua precoce inclinação revolucionária podem ser consultadas em Freire e Horton (2009, 223, 226). Sugere-se revisar também como Paulo Freire vai tornando-se um subversivo aos olhos daqueles que antes o consideravam um idealista, para isso ver as próprias intervenções do autor em Freire e Betto (1988, 12, 13).

9. Entre os intelectuais que destacam sua coerência como principal virtude se contam Frei Betto (2001, 100) e Francisco Weffort (2007, 31).

10. A referência da bola de futebol é tomada de A. Freire (1996, 64). A expressão alusiva ao seu desejo de colaborar com um mundo onde seja mais fácil amar se toma de Freire (2005a, 213; 2010, 35).

da principal estratégia reformista impulsionada pelos Estados Unidos na América Latina, a Aliança para o Progresso. As razões desse acontecimento nunca ficaram muito claras, ainda que todas as hipóteses concordem com o fato de que as “letras” não estavam sendo ensinadas de acordo com os parâmetros estadunidenses ou, o que dá no mesmo, que não se aceitava a ideia de que, ao se alfabetizarem, os estudantes refletissem sobre sua cotidianidade, menos ainda de que se lhes estivesse convidando a agir segundo as próprias reflexões que elaboravam durante o processo de alfabetização.<sup>11</sup>

Ao deixar de apoiar este projeto educacional que aos olhos de muitas pessoas tinha enorme sucesso, a Aliança para o Progresso estava contribuindo decisivamente para relegar ao esquecimento, após de mais de um século de uso profuso e contínuo, uma das principais ideias motrizes do pensamento iluminista latino-americano: que o povo deveria ser educado para que assim pudesse exercer sua soberania.<sup>12</sup> Apoiando-nos nas compreensões do argentino Aníbal Ponce, em seu livro *Educação e luta de classes*, de 1937, entendemos que atitudes como essas deixavam evidente que os setores dirigentes não promoveriam uma educação que contrariasse seus interesses ou, em outras palavras, que para eles o prioritário não era a educação em si, como tantas vezes apregoaram, senão o resguardo de sua vantajosa posição.<sup>13</sup>

O terreno perdido pelo discurso iluminista foi gradualmente ocupado por uma corrente de ideias, de cunho eminentemente latino-americano, que se conhecerá como a “educação popular”. Corrente que se apoiará na concepção de que é possível educar de diferentes formas, conseguindo assim atentar contra a ideia de que só existia um modelo de educação. Questão que se desdobrará, por sua vez, na necessidade de estabelecer diferenciações entre as modalidades educacionais e, por conseguinte, criará a possibilidade de que cada pessoa considere uma ou outra como a melhor ou a mais apropriada. Paulo Freire não foi apenas um dos protagonistas da educação popular, sendo amplamente reconhecido como tal, mas também um dos que pensaram que os diferentes tipos de educação deviam se distinguir, para além das tecnicidades, pelas visões políticas em que adquiriam sentido.<sup>14</sup>

A partir do que foi exposto até aqui, entende-se que se até então a noção de educação popular somente se referia à educação destinada especificamente aos setores populares, quer dizer, aludia àquela precária educação que recebiam os pobres, agora ela começará também a ser entendida como a educação que os setores populares ministravam a si mesmos. A primeira acepção vai continuar vi-

11. Sobre a controvérsia entre a Aliança para o Progresso e o projeto em Angicos, consultar Weffort (2007, 19), Paiva (1986, 20–27) e A. Freire (2006, 143, 161). Sobre o caráter reacionário que teve a Aliança para o Progresso diante da revolução cubana coincidem, entre outros, Allende (2008, 161), Abel (2008, 228, 229) e Torres (1996, 119).

12. Para aprofundar no pensamento educacional latino-americano de viés iluminista ver Donoso Romo (2008, 27–37; 2012, 30–35).

13. Do texto de Aníbal Ponce veja-se Ponce (1937, 209, 210). Paulo Freire também verbalizou esta mesma conclusão em Freire (1982b, 110, 116).

14. Sobre o caráter político da educação veja-se, entre outras obras, Freire (1982b, 43). Para se introduzir nos autores e debates da “educação popular” revisar, Gadotti e Torres (1994) e Puiggrós (1997).

gente, até hoje, no interior dos sistemas nacionais de educação, da escolarização, da educação primária. A segunda vai se associar à educação extraescolar, à educação não formal, à educação que se leva adiante geralmente prescindindo do Estado.<sup>15</sup>

Assim como é justo destacar a importância de Paulo Freire na elaboração e difusão da educação popular, é necessário sublinhar que ele foi uma das muitas pessoas que deram vida ao ambiente intelectual e educacional da época — e não o “único” expoente—. Disso ele tinha muita clareza e, como mostra prova, não evidenciava nenhum tipo de receio quando recordava ter assimilado algumas ideias aprendidas durante uma das experiências de educação popular do Brasil, originárias do Movimento de Cultura Popular, para dar forma a seu método de alfabetização. Além disso, vale ressaltar que ao ser consultado sobre as origens de uma das principais marcas da sua proposta, a palavra conscientização, reconhecia que a tinha escutado pela primeira vez em reuniões promovidas pelo Instituto Superior de Estudos Brasileiros e que tinham sido muitos os que colaboraram na sua difusão, entre eles o arcebispo de Olinda e Recife, Dom Helder Câmara.<sup>16</sup>

Não se fará aqui uma descrição pormenorizada do seu método de alfabetização, porque isso escaparia aos objetivos propostos e, ademais, porque tal descrição já se encontra muito bem desenvolvida em uma infinidade de documentos. Não obstante, se realizará uma breve caracterização do método que nos permitirá entender as razões de ter conseguido tão bons resultados e, ao mesmo tempo, ter gerado tanta controvérsia. O que se postulará, no fundo, é que por trás da sua proposta encontrava-se uma compreensão que se resume na sentença de que as pessoas incrementam suas possibilidades de aprendizado quando se sentem à vontade. E ainda quando esse conforto possa responder a uma grande variedade de fatores, um deles aprecia-se como fundamental, que os participantes estejam completamente convencidos da relevância do caminho a percorrer.

Em consequência, cada um dos componentes do seu método buscava ressaltar a importância que saber ler e escrever tinha para os estudantes. Por isso, a cada sessão se reforçava a motivação inicial com que os participantes haviam começado o processo, dando-lhes a entender, entre outras coisas, que tinham a oportunidade de se contraporem a todos os que se beneficiavam da sua ignorância, que estavam adquirindo uma ferramenta com a qual poderiam ler melhor o entorno e que tinham também a possibilidade de transferir para o papel seus próprios pensamentos, o que lhes ajudaria a pensar, pensarem-se e repensarem-se.<sup>17</sup>

Vale lembrar que em uma sociedade onde a educação estava sendo cada vez

15. A tese relativa à emergência da perspectiva conhecida como “educação popular” é tomada, fundamentalmente, de Saviani (2010, 317, 318).

16. Sobre a relação entre o Movimento de Cultura Popular e seu método de alfabetização, vejam-se Freire (2007, 109–111), Beisegel (2010, 8, 9) e Gerhardt (1996, 155). Sobre as origens da palavra *conscientização* e a participação de Helder Câmara em sua difusão, ver Devés (2003, 162).

17. A importância de prender o interesse dos envolvidos, em palavras de Paulo Freire, pode-se rastrear em Freire e Horton (2009, 95) e A. Freire (2006, 339). O argumento de que existiriam interessados em manter o analfabetismo se colige de Almada (1989, 19, 108, 109, 132), Allende (2008, 30) e Freire (1982b, 49; 2005a, 83). A importância da alfabetização para pensar a realidade se toma, entre outros, de Freire (1982b, 16) e Fiori (2005a, 8).

mais valorizada, e pelo mesmo motivo os analfabetos eram cada vez mais subestimados, o primeiro desafio a superar era o estigma que afetava os estudantes adultos. Com este fito, Paulo Freire optará por evitar algumas expressões comuns na educação tradicional, como as palavras *escola*, *professor* ou *aluno*, para substituí-las, respectivamente, por *círculo de cultura*, *coordenador* e *participante*. Embora tenha descartado as primeiras porque podiam alimentar sentimentos de inferioridade nos beneficiários, quer dizer, porque podiam sugerir-lhes que participavam de instâncias paliativas, de segundo nível e/ou de categoria inferior, as segundas as utilizava confiante em que podiam reforçar a ideia de que os beneficiários eram parte de atividades especialmente voltadas a eles. Neste sentido, desejava transmitir-lhes que o objetivo não era ingressar no sistema escolar nem que se tornassem bacharéis ou doutores, senão que formavam parte de uma instância valiosa em si mesma onde poderiam alcançar objetivos indisponíveis em outros espaços.<sup>18</sup>

Os conteúdos que se trabalhavam, por sua vez, também seguiam o propósito de interessar ao máximo aos estudantes. Eles eram retirados do seu contexto cotidiano mediante estudos que identificavam os assuntos que mais sensibilizavam a comunidade, para em seguida convertê-los em materiais pedagógicos especialmente pensados para eles. Estes materiais, por estarem munidos de referências conhecidas e altamente significativas, iam ajudando os estudantes tanto a envolverem-se na experiência pedagógica quanto a incrementarem seus conhecimentos. Esse mesmo critério foi o que levou Paulo Freire a descartar o uso de cartilhas ou livros no aprendizado das primeiras letras, sendo este, precisamente, um dos pontos de discordância que teria levado à Aliança para o Progresso a abandonar o projeto em Angicos. Enquanto os estadunidenses arguíam que era necessário que os estudantes contassem com material complementar que lhes permitisse reforçar em suas casas o aprendido nas aulas, nosso autor sustentava que o importante era, ainda mais nas etapas iniciais da alfabetização, captar ao máximo a atenção dos estudantes, objetivo para o qual livros e cartilhas não tinham demonstrado ser funcionais.<sup>19</sup>

Quanto à metodologia utilizada ressalta-se, na mesma linha do que vem sendo exposto, que ela permitia que todos os participantes contribuíssem ativamente com o processo. Por isso se deixavam de lado os procedimentos baseados na concepção de que só uma pessoa sabe e ensina para fomentar aqueles que partiam da compreensão de que todos sabiam e desconheciam algo, por isso todos deviam colaborar, todos podiam aprender. Isso fazia com que fossem dispensáveis os monólogos dos professores, bem como as memorizações e outros procedimentos tradicionais. E permitia que a conversação, o diálogo na nomenclatura do Paulo Freire, se instalasse no coração de todo o processo educacional. Essa metodologia estava ancorada na sua concepção de que, nos processos educacionais, todas as

18. A relevância de não estigmatizar a alfabetização de adultos se deduz de Freire (1982b, 13–16). Sobre a particularidade dos termos utilizados consultar Freire (2007, 111).

19. Sobre as pesquisas que proviam os conteúdos ao processo de alfabetização, pode-se consultar Freire (2007, 120–123). Em relação ao desencontro em torno do material pedagógico entre a proposta de Paulo Freire e a da Aliança para o Progresso, pode-se recorrer às análises de Jerome Levinson e Juan de Onís em Gadotti (1996, 408).

peças eram importantes e de que todas eram cultas, pois estavam imersas em contextos culturais, agregando que a “incultura” existia apenas na cabeça daqueles que buscavam desqualificar os saberes dos demais.<sup>20</sup>

Do exposto até aqui se depreende que não existia improvisação, sorte ou mágica por trás dos bons resultados alcançados pelo método de Paulo Freire em Angicos. Muito pelo contrário, havia reflexão, análise e planejamento mesclados à experimentação, acertos e erros consertados. Existia, sobretudo, a sincera intenção de entregar aos estudantes as ferramentas que lhes permitissem ler as letras e a realidade, passo vital no caminho que os levaria a escrever sua própria história. Isto indica, também, que não se tratava de alfabetizar aos adultos adaptando as estratégias utilizadas com as crianças. Tratava-se sim de implantar, grosso modo, o que veio a ser chamado pelo mesmo Paulo Freire de “método de alfabetização por meio da conscientização”, o qual em vez de propor a repetição de frases como “minha mãe me mimá” ou “Eva viu a uva”, pretendia advertir o estudante “dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar [ . . . ]. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuísse a constantes revisões. À análise crítica de seus ‘achados’. A certa rebeldia no sentido mais humano da expressão”.<sup>21</sup>

Vale notar também que os bons resultados obtidos em Angicos não apenas fizeram com que a Aliança para o Progresso decidisse afastar-se do processo, mas também tornaram o método conhecido entre especialistas e políticos de todo o Brasil e fizeram com que o Governo Federal se apropriasse dele para amplificá-lo em escala nacional. Resta dizer, no entanto, que a razão subjacente ao respaldo adquirido pelo método de Paulo Freire era a mesma que aos olhos de outros o fazia indesejável: permitia que as pessoas se alfabetizassem refletindo sobre sua realidade. A isto se deve agregar que para os brasileiros, como também para os bolivianos e os equatorianos de então, ser alfabetizado era um requisito para poder votar. E em sociedades nas quais os assuntos públicos estavam deixando de ser domínio exclusivo dos setores dirigentes, o voto foi visto como um direito imposterável, convertendo-se em uma das principais motivações práticas para acabar com o analfabetismo. Para se ter uma dimensão da relevância desse método para o governo de João Goulart, caso a Campanha Nacional de Alfabetização liderada por Paulo Freire desde meados do ano 1963 tivesse seguido seu curso, somente no ano 1964 dois milhões a mais de votantes conscientizados poderiam ter ingressado nos processos eleitorais.<sup>22</sup>

Como se sabe, os setores dirigentes brasileiros estavam divididos interna-

20. Sobre as contribuições que professores e estudantes devem fazer para o processo educacional, revisar Freire (2005a, 67, 78, 79). Sobre a compreensão de que todas as pessoas são cultas consultar Freire (2007, 113; 1982b, 21) e Betto (2001, 99). Algumas apreciações sobre o obsoleto de algumas técnicas de ensino tradicional podem ser apreciadas em Freire (2005a, 73; 1982b, 9, 10).

21. Freire (2007, 98). A denominação “método de alfabetização por meio da conscientização” toma-se de Freire (2007, 120).

22. A importância que teve a possibilidade de que os novos alfabetizados votassem é tomada de Freire e Horton (2009, 100). O dado referido aos três países em que os analfabetos não podiam votar é tomado de Posada (2008, 397). Algumas referências da participação de Paulo Freire na Campanha Nacional de Alfabetização e seus números associados podem ser encontradas em Beisegel (2010, 10), Gadotti (1996, 72), Paiva (1986, 15), Weffort (2007, 19) e Saviani (2010, 322).

mente em diferentes posturas e, a que se impôs, foi aquela que procurava frear o aumento de poder dos setores populares. Em outras palavras, a ditadura que estremecerá o Brasil, como grande parte das que por esses anos se abateram sobre os países da região, ao mesmo tempo em que procurou impedir toda transformação revolucionária, encabeçou reformas que, em qualquer cenário, foram consideradas inevitáveis. No âmbito da cultura muitos são os indícios que corroboram essa interpretação, entre eles a paralisação imediata que sofreram todas as políticas culturais depois de instaurada a ditadura e a perseguição sobre os que tinham sido seus promotores. Com efeito, o próprio Paulo Freire foi interrogado e encarcerado em duas ocasiões antes de decidir abandonar o país e empreender o exílio.<sup>23</sup>

#### A EDUCAÇÃO LIBERTADORA COMO PARTE DO PENSAMENTO LATINO-AMERICANO

“Viva o oxigênio!” Foram as primeiras palavras que pronunciou Paulo Freire ao chegar ao Chile, em novembro de 1964. Não há dúvida de que era uma mistura de alívio e júbilo o que sentia, pois tinha passado algumas semanas em La Paz, cidade na qual nenhum forasteiro pode libertar-se do temido “mal das alturas”.<sup>24</sup> Não obstante, se pudéssemos propor para a frase uma interpretação diferente, ele certamente a aprovaria. Era um alívio deixar para trás esses meses difíceis em que conheceu por dentro o que era viver em uma ditadura, assim como era um alívio chegar a um país como o Chile que começava a ser reconhecido como um dos faróis da esquerda latino-americana.

A estadia de Paulo Freire no Chile se estendeu de novembro de 1964 a abril de 1969, coincidindo com a chamada “Revolução em liberdade” encabeçada pelo presidente democrata-cristão Eduardo Frei Montalva. Nesses anos de exílio Paulo Freire pôde tomar distância dos acontecimentos vividos em seu país para melhor avaliá-los, pôde amadurecer suas principais ideias sobre educação, política e cultura, e pôde forjar sua latinoamericanidade (a mesma identidade que prevalecia em grande parte dos intelectuais que se moviam pela região e que ele, mais tarde, definiria como sendo um elo fundamental entre sua “recificidade” e sua “mundialidade”). Frutos deste período são também duas de suas obras principais, *A educação como prática da liberdade* e *Pedagogia do oprimido*, ambas concluídas em Santiago, a primeira em 1965, a segunda em 1968.<sup>25</sup>

23. A noção de que os setores dominantes brasileiros se encontravam divididos é apontada, também, por Marini (1969, 33). Para aprofundar na discussão a respeito da inevitabilidade das reformas na América Latina, pode-se consultar Freire (2005a, 185), Allende (2008, 144), Gutiérrez (1999, 306) e Gilman (2003, 43, 369). A interrupção da política nacional de alfabetização, assim como da política nacional de cultura popular depois do golpe, é consignada por Saviani (2010, 322). Sobre a perseguição política que sofreu Paulo Freire, pode ser consultado o livro de Freire (2007, 45) e, sobretudo, as transcrições dos interrogatórios a que foi submetido em A. Freire (2006, 186–193). Giovanni Semeraro e José Fernández são alguns dos que se detêm brevemente nas implicações que o advento da ditadura teve sobre os processos culturais, ver Semeraro (2009, 98) e Fernández (1999, 31).

24. Tanto a frase como sua interpretação foram retirados de Freire (2006, 36).

25. O caráter reflexivo com que Paulo Freire assumiu seu exílio pode ser pesquisado em Freire (2006, 43, 44, 53) e Freire e Betto (1988, 56), assim como também nos retalhos de seu pensamento resgatados por A. Freire (2006, 207). A importância que teve sua passagem pelo Chile tanto em sua reflexão quanto na

Embora estes livros fossem muito bem recebidos pelos leitores, principalmente entre aqueles que se consideravam a si mesmos como revolucionários e/ou se empenhavam em impulsionar experiências educacionais libertadoras, *Pedagogia do oprimido* será o trabalho que terá melhor acolhida. Importa notar, nesse sentido, que enquanto muitas organizações usavam seus próprios prelos para multiplicá-los, algumas pessoas se dedicavam a fazer cópias manuscritas do texto e outras, inclusive, assumiam o risco de levá-las a países em que sua posse era razão suficiente para que o nome de seu portador acrescentasse as listas de desaparecidos políticos. A enorme divulgação da obra pode ser dimensionada de muitas maneiras, porém, é suficiente assinalar que possui centenas de edições, em mais de vinte línguas, e continua a ser reeditada até hoje.<sup>26</sup>

A boa acolhida que tiveram estes livros, quer dizer que tenham servido como companhia nos momentos de avanço revolucionário ou como alento nos de resistência ditatorial, deveu-se a uma multiplicidade de fatores. Dentre eles um, que suas páginas se nutrissem de experiências concretas que eram ali incluídas para contribuir com outras experiências concretas, assume-se como fundamental.<sup>27</sup> Dito de outro modo eram obras com sabor de realidade, cheiro de realidade, vocação de realidade. Textos onde se tratavam assuntos que os estudantes, os militantes e os dirigentes latino-americanos estavam discutindo em suas casas, nos cafés, nas assembleias.

Do exposto depreende-se outra característica fundamental da escrita do autor: em suas obras não se propunha debater com outros intelectuais nem dialogar com outros livros. Com o fito de contribuir para um mundo melhor, pensava, o mais apropriado era dirigir-se diretamente aos que poderiam transformar a realidade, aos esfarrapados do mundo e aos que com eles lutavam. Por isto, antes que ser um comentador de ideias ou de autores, foi uma pessoa que quis tomar parte nas discussões de seu tempo para, a partir daí, acompanhar os que lutavam, convencer os indecisos e desmascarar os que diziam apoiar as causas populares quando só as obscureciam. Isso não quer dizer que não utilizasse ideias desenvolvidas por outros pensadores, o que fazia amiúde, apenas se destaca que ele as usava como insumos para transmitir e elaborar de maneira mais clara suas próprias interpretações. Em certa medida, a gravidade dos problemas que analisava imprimia tal premência a seus textos que não lhe deixava tempo para criticar posturas alheias, nem tampouco para reagir às interpelações de seus leitores.<sup>28</sup>

---

conformação da sua identidade latino-americana se toma de Freire (2006, 36, 45) e Williamson (1996, 186) e coincide com o exposto por Faletto (1998, 111). O caráter concêntrico com que assumiu sua identidade, nascendo em sua "recificidade" e terminando na sua "mundialidade", é explicitado, entre outros textos, em Freire (2006, 87, 88).

26. A relevância dessa obra pode ser sondada nas próprias palavras que o autor dedica a isso em Freire (2006, 120, 121) e A. Freire (2006, 216). Sobre suas edições e as línguas em que foi traduzida pode-se consultar, dentre outras obras, A. Freire (1996, 48). A difusão artesanal e arriscada de sua obra pode ser rastreada nos testemunhos recolhidos nos livros organizados por Gadotti (1996, 2008). A esse respeito também se podem consultar especificamente De la Riva (1999, 168, 169) e Fazenda (1996, 220).

27. Ver Freire (2005a, 26).

28. A intenção de convencer por meio da palavra é explicitada por Paulo Freire em Freire e Betto (1988, 75, 76). Sua compreensão de que estudar não é consumir ideias, mas criá-las e recriá-las, toma-se de Freire (1982b, 12). Seu desdém por responder às críticas pode ser encontrado em Freire (2007, 130;

Neste afã de acompanhar, de convencer, de seduzir, Paulo Freire foi valendo-se de uma linguagem de trincheira própria das pessoas que acreditavam que as letras podiam se usar como armas. Um dos carimbos que teve sua escrita militante foi que tentou distinguir reiteradamente o bem do mal, os bons e os ruins, o desejável e o indesejável. De um lado estavam os que faziam parte do mesmo grupo do autor, os mesmos aos quais suas obras eram direcionadas, os oprimidos e os revolucionários. Do lado oposto estavam os que se empenhavam em subjugar os demais, os que tentavam fazer crer na normalidade da injustiça, os opressores. Nessa espécie de luta semântica ele concentrava sua energia, por um lado, na defesa do que considerava autêntico, verdadeiro, genuíno ou veraz e, por outro, em desmascarar, denunciar e criticar tudo aquilo que julgava falso, nocivo ou irreal. Por isso, página a página é possível encontrar definições que faziam referência à “palavra verdadeira”, à “educação verdadeira”, à “revolução verdadeira” e, inclusive, ao “amor verdadeiro”.

A demasia de tais definições torna impossível lançar sobre elas um olhar mais preciso sem extrapolar o espaço previsto. No entanto, o que sim se apontará é que muitos dos objetivos de fundo com os quais Paulo Freire pretendia colaborar —quer dizer, aquilo que para ele constituía o verdadeiro, o certo, o autêntico ou o real— eram compartilhados por parte significativa da intelectualidade da América Latina. Procurava, a partir da educação, aquilo que outros procuravam a partir da economia, da filosofia, da teologia, do teatro, da sociologia ou da política, a saber, contribuir aos processos revolucionários que permitiriam o nascimento do “homem novo”.<sup>29</sup> Sobre isto, sim, é possível discorrer ainda mais um pouco.

Como muitos dos desenvolvimentistas, Paulo Freire pensava ser possível progredir e superar a pobreza. Pretensões que seriam alcançadas, segundo estimava grande parte da intelectualidade da época, estudando cientificamente a realidade e elaborando planos que se adequassem aos resultados obtidos. Como todos os que se viram influenciados pelos recém-criados organismos multilaterais e pelos fecundos centros de estudo de abrangência regional, acreditava que a dimensão identitária ou cultural da população regional era problemática, insatisfatória e/ou deficiente, questão que na prática se traduzia na necessidade de substituir tudo o que se vinculasse ao campo e ao tradicional, pelo urbano e moderno. Os primeiros (o campo e o tradicional) por serem considerados como índices de ignorância e ineficiência, os segundos (o urbano e o moderno) porque eram tidos como racionais e eficientes. Não obstante, ao contrário das posições mais usuais que postulavam

---

1982b, 131). Seu desejo de dirigir-se aos deserdados e aos que lutam junto a eles está expresso na dedicatória da *Pedagogia do oprimido*, veja-se Freire (2005a).

29. A vastidão de tais reflexões era justificadas pelo próprio Paulo Freire quando reconhecia que permanentemente repensava os mesmos assuntos em diferentes obras e em vários momentos de um mesmo trabalho, veja-se Freire (1982b, 7). A sintonia que existia entre as diferentes correntes de pensamento de esquerda na América Latina se infere da tendência que existe a entender-lhes umas a outras como antecedentes e/ou tributárias, assim como da propensão que existe a compreender que cada corrente foi uma soma de expressões diversas, nunca só uma perspectiva. Isto pode ser mapeado em interpretações como as que defendem Devés (2003, 137, 157, 158), Faletto (1998, 109), Jackson (2010, 631), Saviani (2010, 333) e Zea (1992, 14). A noção de homem novo em Paulo Freire pode ser consultada, entre outras fontes, em Freire (2005a, 35, 38, 48).

uma substituição mecânica de uma mentalidade por outra, ele enfatizava que era preciso partir do tradicional para chegar ao moderno.<sup>30</sup>

Paulo Freire também considerava, em consonância com os artífices da teoria da dependência, que para acabar com os problemas e enfermidades da pobreza não bastava melhorar as condições materiais por meio do crescimento econômico, como de fato ocorreu ininterruptamente na América Latina desde o término da crise econômica mundial de 1929 até começos da década de 1980, mas era preciso também analisar conscienciosamente as relações entre os países do primeiro e terceiro mundo para impedir que uns estribassem seu bem-estar no mal-estar dos outros. Entre as perguntas que mobilizavam estes pensadores destacam-se: Por que se os indicadores econômicos melhoravam a pobreza aumentava? Por que parecia ocorrer um “desenvolvimento do subdesenvolvimento” ou, nas palavras do próprio Paulo Freire, um “desenvolvimento dependente”? Com questionamentos como esses se tornava cada vez mais difícil continuar acreditando nas fórmulas de emulação impostas pelos mesmos países desenvolvidos, robustecendo-se, em contrapartida, a ideia de que o desenvolvimento e o subdesenvolvimento eram duas faces de uma mesma moeda. Nosso autor participava dessas reflexões precisando, entre outras coisas, que existia um terceiro mundo no interior do primeiro, a saber, os setores populares de tais sociedades, e um primeiro mundo dentro do terceiro, os setores dirigentes.<sup>31</sup>

Paulo Freire também acreditava, como os teólogos da libertação, que era preciso optar preferencialmente pelos pobres. Opção que justificava na ideia de que, embora fôssemos todos iguais perante Deus, não era possível continuar fomentando a insensatez de que os setores dirigentes desfrutassem de mais serviços eclesiais. Alinhado com todos os que contribuíam com esta teologia de raízes latino-americanas, entre eles os sacerdotes Camilo Torres e Nestor García Gaitán, o primeiro como membro do Exército de Libertação Nacional de Colômbia, o segundo como membro do Exército Sandinista de Libertação Nacional da Nicarágua, entendia que a violência estrutural que mantinha os setores populares na miséria não podia ser confundida com a violência insurrecional que os segundos usavam com o propósito de acabar com toda violência.<sup>32</sup> Pensava, como devem

30. Sobre os organismos multilaterais e a massificação da ideia de desenvolvimento, vejam-se, entre outros, Devés (2003, 21, 47, 66), Mance (2009, 503) e Urquidi (2005, 119–126). Para conhecer as origens do conceito de desenvolvimento, assim como seus vínculos com as ideias de progresso, pobreza e planificação, ver, entre outros, Devés (2003, 29) e Martínez Boom (2004, 57–85). Para conhecer os postulados de Paulo Freire sobre o trânsito do tradicional ao moderno, de uma consciência ingênua a uma crítica, vejam-se Freire (1982a, 32, 37, 40; 1982b, 32; 1983, 39; 2005a, 212; 2007, 70, 71, 94, 95, 114).

31. A ideia da dependência como esforço intelectual para compreender o subdesenvolvimento se toma de Devés (2003, 140). A interpretação relativa aos bons indicadores econômicos do período e a piora na distribuição da riqueza se toma de Abel (2008, 250, 251) e Urquidi (2005, 26, 140, 485, 486). Sobre as noções referentes a não ser necessário repetir o caminho que aconselham os países desenvolvidos, ou que o desenvolvimento e o subdesenvolvimento são duas faces de uma mesma moeda, pode-se encontrar já nesses anos em Allende (2008, 151) e Gutiérrez (1999, 79). Também a esse respeito podem ser consultadas as obras recentes de Gilman (2003, 48, 49) e Semeraro (2009, 80). Algumas alusões à distinção entre primeiro e terceiro mundo, defendida por Paulo Freire, pode-se encontrar em Freire (2005a, 184; 1982b, 70, 71, 120).

32. Sobre a teologia da libertação podem ser consultadas as declarações de Paulo Freire e Gustavo Gutiérrez, assim como também alguns analistas atuais como José Luis de Diego e Soledad Loaeza.

ter crido também monsenhor Oscar Arnulfo Romero de El Salvador e o bispo Enrique Angelelli da Argentina, ambos assassinados por suas convicções, que já não bastava apenas rezar ou, com linguagem mais apropriada, que de nada servia oferecer a outra face.

Porém os representantes dessa vertente do cristianismo não eram os únicos que contribuíam à trama argumental que fundamentava a violência libertadora, nem serão os únicos que tomarão o fuzil para exercê-la. Na América Latina da segunda metade do século XX serão muitos os grupos que fizeram das armas seu principal argumento. Só no Brasil mais de trinta organizações optaram pela luta armada.<sup>33</sup>

Nos escritos de Paulo Freire podem se encontrar muitas alusões que se consoavam com os principais postulados da teologia da libertação e dos exércitos de libertação. Contudo, é preciso fazer a ressalva de que nenhuma delas convidava explicitamente à violência, mas serviam-lhe de justificativa.<sup>34</sup>

Por paradoxal que possa parecer, na resposta dos oprimidos à violência dos opressores é que vamos encontrar o gesto de amor. Consciente ou inconscientemente, o ato de rebelião dos oprimidos, que é sempre tão ou quase tão violento quanto à violência que os cria, este ato dos oprimidos, sim, pode inaugurar o amor.

Enquanto a violência dos opressores faz dos oprimidos homens proibidos de ser, a resposta destes à violência daqueles se encontra infundida do anseio de busca do direito de ser [ . . . ].

O importante, por isto mesmo, é que a luta dos oprimidos se faça para superar a contradição em que se acham. Que esta superação seja o surgimento do homem novo — não mais opressor, não mais oprimido, mas homem libertando-se[—].<sup>35</sup>

Além de menções como a exposta, muitas outras pistas permitem supor a condescendência de Paulo Freire com as perspectivas descritas. Por exemplo, antes de deixar o Brasil respaldou a revolução cubana assinando uma declaração coletiva de solidariedade com a ilha. É preciso notar também que *Pedagogia do oprimido* incluiu muitas reverências a figuras em cujas reflexões a violência ocupava uma posição central, como os comandantes do Exército Rebelde Ernesto Guevara e Fidel Castro, ou mesmo de Camilo Torres. Além disso, nas décadas de setenta e oitenta assessorará educacionalmente países recentemente libertados pela força das armas, dentre os quais estavam a Nicarágua de Ernesto Cardenal e a Granada de Maurice Bishop.<sup>36</sup>

Talvez uma das passagens em que o intelectual estudado insinua de modo mais sugestivo sua opinião acerca da violência insurrecional encontra-se em seu

Veja-se Freire (1982b, 127), Gutiérrez (1999, 153, 156, 157), De Diego (2010, 396) e Loaeza (2008, 413, 423, 425, 426).

33. A asseveração a respeito das guerrilhas latino-americanas da segunda metade do século XX foi elaborada com base em Angell (2008, 362), Halperin (1969, 478), Gilman (2003, 51), Ridenti (2010, 379), Semeraro (2009, 96) e Torres (1996, 122).

34. Vejam-se, entre outras fontes, Freire (2007, 58, 59; 2005a, 49).

35. Freire (2005a, 48).

36. Sobre sua assinatura na lista de apoio a Cuba consultar A. Freire (2006, 196). Sobre as referências a Guevara e Castro veja-se especialmente Freire (1982b, 81; 2005a, 22, 145, 191, 194, 195, 196). Sobre os encontros de Paulo Freire com revolucionários e/ou sobre suas assessorias a países recém libertados, veja-se, entre outros textos, Freire (2006, 148, 149), Freire e Betto (1988, 58) e Cardenal (2004, 255).

livro *Pedagogia da esperança*. Ao lembrar a conversa que tivera em meados dos anos setenta com o antropólogo brasileiro Darcy Ribeiro, Paulo Freire assinala que a ditadura se abatera sobre o Chile, em 1973, mais pelos acertos do governo popular do que, como é comum escutar, por suas falências ou erros. Suas palavras, ainda que breves, são eloquentes: “Falamos do Chile. De seus encontros com Allende, do espírito realmente democrático do presidente assassinado; do golpe do Chile que teria ocorrido mesmo que as esquerdas não tivessem cometido os erros que cometeram. Quanto menos erros cometidos tanto mais cedo teria sido o golpe imposto. Em última análise, a razão do golpe se achava muito mais nos acertos do que nos erros das esquerdas”.<sup>37</sup>

Depois do golpe no Chile cada vez foram menos os militantes de esquerda que tiveram dúvidas sobre a legitimidade da violência insurrecional ou, com outras palavras, sobre a efetividade da via pacífica para a instauração do socialismo. Pode-se entender, nesse sentido, que a morte de Salvador Allende foi também a morte de toda estratégia que não se ajustasse à Doutrina de Segurança Nacional. Isso porque a partir desses anos será evidente que os militares, em sua maioria, vão se inclinar do lado das posições que entendiam que era mais barato manter a ordem reprimindo do que amparando aquilo que entendiam como democracias populistas.<sup>38</sup>

Se Paulo Freire compartilhava do resultado dessas análises, quer dizer, se acreditava que a violência revolucionária era inevitável, por que não se decidiu a pegar em armas e embrenhar-se nas selvas como tantos dos que partilhavam das mesmas convicções? Por que seguiu empenhado em atividades associadas ao âmbito cultural se achava que a luta armada era a única via capaz de parir uma nova sociedade? Afinando mais um pouco a curiosidade, por que deixou o Chile, em 1969, quando este país se encontrava imerso em um processo revolucionário promissório e que não contou, quando precisou, com uma enérgica defesa armada? Ademais, por que quando tantos rejeitavam as ofertas provenientes dos Estados Unidos por considerá-las parte de uma estratégia mais ampla de colonização cultural, ele aceitou o convite que do cérebro do império lhe fora feito pela Universidade de Harvard, e deixou a América Latina?

#### EDUCAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Independentemente das razões pessoais que levaram Paulo Freire, no final da década de sessenta, a deixar o Chile para estabelecer-se nos Estados Unidos, acredita-se que o motivo pelo qual ele nunca pegou em armas e deixou a América Latina revolucionária, esta relacionado com o fato dele priorizar sua participação ativa nas discussões acerca das estratégias mais apropriadas para fortalecer os processos revolucionários.<sup>39</sup> Nesta lógica, aceitar o convite vindo dos Estados

37. Freire (2006, 190). A mesma ideia foi insinuada por ele em Freire e Betto (1988, 87).

38. A opção pela via ditatorial como auxílio aos setores dirigentes se encontra em Abel (2008, 230). O clima favorável às armas entre os intelectuais pode ser rastreado, entre outros livros, em Gilman (2003, 161, 171). A análise relativa às posturas sobre a violência insurrecional depois do golpe no Chile se toma de Angell (1997, 112,113).

39. Algumas das razões pessoais que teria tido para se mudar para os Estados Unidos estão expostas em A. Freire (2006, 214–216), Torres (2006, 105), Gadotti (1996, 72) e Gerhardt (1996, 160).

Unidos teria lhe proporcionado uma plataforma capaz de conferir maior visibilidade a suas ideias, uma aspiração que assumem a priori todos os que participam das lutas pela definição do bom.

Aprofundando na interpretação exposta conclui-se que para Paulo Freire, não obstante considerar que na luta semântica era necessário combater tanto as posturas reformistas quanto as marcadamente contrarrevolucionárias, também era importante persuadir aqueles que defendiam posturas revolucionárias espúrias ou equivocadas. Estas últimas, segundo seu juízo, eram todas aquelas fundamentadas em posições sectárias para as quais a história era um assunto totalmente conhecido e, conseqüentemente, sem espaço para que as pessoas pudessem modificar substancialmente seu rumo. Para estas posturas, ou se aceitavam resignadamente os problemas e as contrições, ou se aguardava pacientemente a chegada miraculosa dos acontecimentos que lhes conjugariam. Quer dizer, de um modo ou de outro, a luta não tinha sentido. E para Paulo Freire não haveria transformação social sem luta, assim como não haveria luta se as pessoas não tomassem consciência da necessidade de acabar com a opressão. Por isso pensava, ademais, que as posições sectárias tendiam a fomentar as relações autoritárias, pois nelas se repetia a ideia de que existiriam alguns que sabiam e ensinavam, e outros que não sabiam e aprendiam. Dinâmicas incapazes de atrair as pessoas para os processos, o que terminava minando suas forças, ferindo sua legitimidade e, pelo mesmo motivo, transformava os menosprezados em potenciais detratores.<sup>40</sup>

A postura que defendia Paulo Freire, contrariamente, apostava na conscientização e no diálogo como os eixos principais da dimensão cultural de qualquer estratégia libertadora. Antes da tomada do poder, pensava, era a educação popular, a educação que se davam os próprios oprimidos, a que devia ser utilizada para fortalecer as convicções que impulsionavam às pessoas a incorporarem-se e/ou a manter-se na luta, independentemente da trincheira que escolhessem. Após a tomada do poder, entretanto, a educação formal devia envolver a população na defesa e aprofundamento permanente das conquistas. Isso quer dizer que a conscientização tinha que conseguir que as pessoas se descobrissem oprimidas, percebessem que os opressores faziam todo o possível para mantê-los nessa situação e compreendessem que somente batalhando com seus próprios recursos, livrando-se do medo à liberdade, conseguiriam de fato se libertar e libertar o conjunto da sociedade. Por isso, ainda que a educação conscientizadora não fosse um objetivo em si, era sim um apoio indispensável para os processos revolucionários.<sup>41</sup>

Tão indissociavelmente ligada à revolução se encontrava a educação defendida por Paulo Freire, que ele progressivamente foi enfatizando o fato que não bastava que as pessoas tomassem consciência da situação de dominação que sofriam, pois o mais relevante era que entendessem que essa tomada de consciência era só um momento inicial, imprescindível e necessário, da transformação social. Isso ex-

40. Sobre o sectarismo, os sectários e suas conseqüências, vejam-se Freire (2010, 38; 2005a, 27–29; 2007, 58–60; 2006, 39, 51, 80).

41. Alguns dos mitos a serem vencidos e alguns argumentos a favor da necessidade de revelar-lhes, podem ser estudados em Freire (2005ba, 153, 159, 160, 167; 2007, 51, 99). Algumas passagens que permitem entender a visão sequencial e permanente da educação libertadora podem ser encontradas em Freire (2005a, 46, 155, 181; 1982b, 82, 84,93), também em Fanon (2009, 86).

plica também a razão pela qual ele criticava aos conservadores que desejavam que as reflexões das pessoas se adaptassem à realidade, o que levava a um conformismo que mantinha intactos os privilégios de uns e as misérias de outros, e, ao mesmo tempo, que estimulasse aos revolucionários a promoverem o exercício contrário: transformar o vivido a partir da reflexão. Pelo mesmo motivo, no decorrer de seus trabalhos aparecerá de maneira cada vez mais clara a ideia de que toda revolução que não fosse acompanhada por um trabalho cultural libertador era inviável ou, ainda que por acaso pudesse se impor, em pouco tempo não poderia ser distinguida de uma vil ditadura. Pensava que os fins libertadores não se obteriam com meios opressores. Tinha que existir congruência entre meio e fim, entre pensamento e ação, entre teoria e prática. No final, ninguém liberta a ninguém, afirmava, senão que eram as pessoas por si mesmas as que tinham que amadurecer a convicção da improrrogável necessidade de entrar nas filas revolucionárias.<sup>42</sup>

Paulo Freire não foi o único que pensou que a educação podia apoiar processos revolucionários, pois foram muitos os educadores populares latino-americanos que chegaram a conclusões parecidas. Inclusive pensaram de modo semelhante, embora possa soar paradoxal, os que dedicaram sua vida a impedir, a todo custo, que os educadores populares atingissem seus propósitos. Se os estudantes que promoviam a libertação sofreram com a repressão, como o comprovaram os milhares de universitários brasileiros presos durante os primeiros anos da ditadura, ou os milhares de universitários mexicanos que viram centenas de colegas serem mortos pelas costas em dois de outubro de 1968, ser educador popular, colocar essas ideias em prática, não podia ser uma tarefa simples. Isso foi o que perceberam milhares de alfabetizadores populares da Nicarágua sandinista que deveram-se despedir de sete colegas assassinados pela contrarrevolução e isso foi o que tiveram que sofrer tantos educadores populares como o paraguaio Martín Almada que foi perseguido, preso e torturado somente por “educar para a liberdade”.<sup>43</sup>

A partir do momento em que uma parte dos setores dirigentes retirou seu apoio à experiência em Angicos, Paulo Freire soube que tinha ultrapassado o limite que separava os caridosos dos revolucionários, e escolheu seguir em frente. A situação não podia continuar como estava, pensava, e se era preciso equivocarse, melhor seria fazê-lo do lado dos oprimidos. Qualquer outra opção teria sido cercar-se, esquecer-se dessa criança que se recusa a entender que é normal a fome de outra criança, silenciar esse jovem que não se resigna a acreditar que não se pode fazer nada para sanar as injustiças.

42. Sobre sua compreensão da conscientização como passo prévio para a transformação social, vejam-se Freire (1975, 32, 33; 1982b, 108, 145, 146). A respeito das práticas conservadoras e revolucionárias e os objetivos da ação cultural, consulte-se, entre outros, Freire (1982b, 40, 106, 108; 2005a, 69). O imprescindível que resultava a conscientização para o trabalho revolucionário pode ser verificado, entre outras fontes, em Freire (2005a, 191, 145). Acerca da ideia de que ninguém liberta ninguém, assim como de que o convencimento deve ser adquirido por cada um dos envolvidos, veja-se Freire (2005a, 60, 61, 151, 193, 194).

43. Sobre os estudantes encarcerados e assassinados tanto no Brasil como no México o ano 1968, consulte-se Poerner (1995, 203–219) e Poniatowska (2010, 15). Acerca dos educadores nicaraguenses e do educador paraguaio Martín Almada, vejam-se Cardenal (2004, 286, 295, 296) e Almada (1989, 10; 2005a, 64, 65, 79, 80, 158).

Recapitulando, Paulo Freire nunca aplaudiu os otimistas ingênuos que consideravam a educação como a chave para solucionar todos os problemas, assim como tampouco se identificou com aquelas posturas desencantadas que viam a educação como a fonte mesma de todos os males.<sup>44</sup> Não existia uma educação, pensava, existiam várias. Não existia uma educação neutra, argumentava, pois todas obedeciam e ajudavam a construir diferentes concepções da realidade. Por isso o que deveria ser feito, o que ele fez, era trabalhar incansavelmente para fortalecer a opção que se considerava melhor, a mais justa. E se sua aposta, como a de tantos outros latino-americanos desses anos, foi pela educação que começavam a dar-se a si mesmos os setores populares—por essa que compreendia como fundamental que os envolvidos nas experiências educacionais ficassem à vontade e que se propunha apoiar os processos de transformação social que ocorriam no continente—, seu principal legado foi o princípio de que somente a reflexão não bastava para transformar a realidade, devia-se praticar uma educação libertadora, lutar revolucionariamente e, o mais importante de tudo, amar.<sup>45</sup>

## REFERÊNCIAS

- Abel, Christopher  
2008 “La política social en América Latina desde 1930 hasta el presente”. Em *Historia general de América Latina, tomo VIII, América Latina desde 1930*, organizado por Marco Palacios e Gregorio Weinberg, 213–251. Paris: UNESCO e Editorial Trotta.
- Allende, Salvador  
2008 *Salvador Allende: Pensamiento y acción*. Buenos Aires: Lumen, CLACSO, FLACSO Brasil.
- Almada, Martín  
1989 *Paraguay: Educación y dependencia*. 1974. Assunção: Intercontinental Editora.  
2005 *Paraguay: La cárcel olvidada*. 1978. La Habana: Encuentro Internacional Contra el Terrorismo, Verdad y Justicia.
- Angell, Alan  
1997 “La izquierda en América Latina desde c. 1920”. Em *Historia de América Latina: Política y sociedad desde 1930*, editado por Leslie Bethell, 73–131. Barcelona: Editorial Crítica.  
2008 “Regímenes dictatoriales desde 1930”. Em *Historia general de América Latina, tomo VIII, América Latina desde 1930*, organizado por Marco Palacios e Gregorio Weinberg, 353–370. Paris: UNESCO e Editorial Trotta.
- Baudelot, Christian e Roger Establet  
1997 *La escuela capitalista*. 1971. Cidade do México: Siglo XXI Editores.
- Beisegel, Celso de Rui  
2010 “A educação popular como leitura do mundo”. *Revista Educação: História da Pedagogia, Paulo Freire*, 4:6–17.
- Betto, Frei  
2001 “Paulo Freire: A leitura do mundo”. Em *Contraversões: Civilização ou barbárie na virada do século*, de Emir Sader e Frei Betto, 99–100. São Paulo: Boitempo.
- Cardenal, Ernesto  
2004 *La revolución perdida*. Memorias 3. Madrid: Editorial Trotta.

44. A respeito da noção de que a educação não pode tudo, mas algo pode, assim como sua particular posição a respeito do otimismo e do pessimismo pedagógico, vejam-se A. Freire (2006, 252), Freire (2006, 200) e algumas análises ao respeito em Gadotti (1996, 111) e Gentili (2008, 15, 16).

45. Alguns trechos em que o autor enfatiza a necessidade de passar do discurso à ação podem ser encontrados em Freire (2006, 32; 1982b, 88, 94). Outros intelectuais latino-americanos destacados que também pensaram assim são Fanon (2009, 213) e Allende (2008, 247).

- Coombs, Philip  
1978 *La crisis mundial de la educación*. 1968. Barcelona: Edicions 62.
- De Diego, José Luis  
2010 "Los intelectuales y la izquierda en la Argentina (1955–1975)". Em *Historia de los intelectuales en América Latina: II. Los avatares de la "ciudad letrada" en el siglo XX*, dirigido por Carlos Altamirano, 395–416. Madrid: Katz.
- De la Riva, Fernando  
1999 "Seis pasajes con Paulo Freire al fondo". Em *Educación y transformación social: Homenaje a Paulo Freire*, compilado por Francisco Salinas, 167–182. Caracas: Editorial Laboratorio Educativo.
- Devés, Eduardo  
2003 *El pensamiento latinoamericano del siglo XX: Desde la CEPAL al neoliberalismo (1950–1990)*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Donoso Romo, Andrés  
2008 *Educación y nación al sur de la frontera: Organizaciones mapuche en el umbral de nuestra contemporaneidad, 1880–1930*. Santiago: Editorial Pehuén.  
2012 *Identidad y educación en América Latina: Ensayos*. Caracas: Editorial Laboratorio Educativo.
- Faletto, Enzo  
1998 "Los años 60 y el tema de la dependencia". *Estudios Avanzados*, 33: 109–117.
- Fanon, Frantz  
2009 *Los condenados de la tierra*. 1961. Cidade do México: Fondo de Cultura Económica.
- Fazenda, Ivani Catarina  
1996 "Educador de um novo século". Em *Paulo Freire uma biobibliografia*, organizado por Moacir Gadotti, 220–222. São Paulo: Cortez Editora e Instituto Paulo Freire.
- Fernández, José Antonio  
1999 "La intrahistoria de un pensamiento imperfecto". Em *Educación y transformación social: Homenaje a Paulo Freire*, compilado por Francisco Salinas, 29–46. Caracas: Editorial Laboratorio Educativo.
- Fiori, Ernani Maria  
2005 "Aprender a dizer a sua palavra". 1970. Em *Pedagogia do oprimido*, de Paulo Freire, 7–22. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Ana Maria Araújo  
1996 "A voz da esposa: Trajetória de Paulo Freire". Em *Paulo Freire uma biobibliografia*, organizado por Moacir Gadotti, 27–67. São Paulo: Cortez Editora.  
2006 *Paulo Freire: Uma história de vida*. Indaiatuba: Villa das Letras.
- Freire, Paulo  
1975 "Paulo Freire". Em *Diálogo*, de Paulo Freire e Ivan Illich, 29–39. Buenos Aires: Ediciones Búsqueda.  
1982a *Extensão ou comunicação*. 1969. Rio de Janeiro: Paz e Terra.  
1982b *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.  
1983 *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.  
2005a *Pedagogia do oprimido*. 1970. Rio de Janeiro: Paz e Terra.  
2005b *Educación en la ciudad*. 1995. Cidade do México: Siglo XXI Editores.  
2006 *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 1992. São Paulo: Paz e Terra.  
2007 *Educação como prática da liberdade*. 1967. Rio de Janeiro: Paz e Terra.  
2010 *À sombra desta mangueira*. 1995. São Paulo: Editora Olha d' Água.
- Freire, Paulo, e Frei Betto  
1988 *Essa escola chamada vida*. 1985. São Paulo: Editora Ática.
- Freire, Paulo, e Myles Horton  
2009 *O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social*. 1990. Petrópolis: Editora Vozes.
- Gadotti, Moacir  
1996 *Paulo Freire uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez Editora.
- Gadotti, Moacir, org.  
2008 *40 olhares sobre os 40 anos da pedagogia do oprimido*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire.

- Gadotti, Moacir, e Carlos Alberto Torres, orgs.  
 1994 *Educação popular: Utopia latino-americana*. São Paulo: Cortez e Editora da Universidade de São Paulo.
- Gentili, Pablo  
 2008 *Desencanto e utopia: A educação no labirinto dos novos tempos*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Gerhardt, Heinz-Peter  
 1996 "Uma voz europeia: Arqueologia de um pensamento". Em *Paulo Freire uma biobibliografia*, organizado por Moacir Gadotti, 149–170. São Paulo: Cortez Editora.
- Gilman, Claudia  
 2003 *Entre la pluma y el fusil: Debates y dilemas del escritor revolucionario en América Latina*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Gutiérrez, Gustavo  
 1999 *Teología de la liberación: Perspectivas*. 1971. Salamanca, Espanha: Ediciones Sígueme.
- Halperin, Tulio  
 1969 *Historia contemporánea de América Latina*. Madrid: Alianza Editorial.
- Jackson, Luiz Carlos  
 2010 "Generaciones pioneras de las ciencias sociales brasileñas". Em *Historia de los intelectuales en América Latina: II. Los avatares de la "ciudad letrada" en el siglo XX*, dirigido por Carlos Altamirano, 630–651. Madrid: Katz.
- Loeza, Soledad  
 2008 "La Iglesia Católica en América Latina en la segunda mitad del siglo XX". Em *Historia general de América Latina, tomo VIII, América Latina desde 1930*, organizado por Marco Palacios e Gregorio Weinberg, 411–434. Paris: UNESCO e Editorial Trotta.
- Mance, Euclides  
 2009 "El pensamiento filosófico brasileño". Em *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y "latino" 1300–2000*, organizado por Enrique Dussel, Eduardo Mendieta e Carmen Bohorquez, 495–517. Cidade do México: Siglo XXI Editores.
- Mariátegui, José Carlos  
 1986 *Temas de educación*. Lima: Amauta.
- Marini, Rui Mauro  
 1969 *Subdesarrollo y revolución*. Cidade do México: Siglo XXI Editores.
- Martínez Boom, Alberto  
 2004 *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: Dos modos de modernización en América Latina*. Barcelona: Anthropos.
- McLaren, Peter  
 2001 *El Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución*. Cidade do México: Siglo XXI Editores.
- Paiva, Vanilda  
 1986 *Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira.
- Poerner, Artur José  
 1995 *O poder joven: História da participação política dos estudantes brasileiros*. 1968. São Paulo: Centro de Memória da Juventude.
- Ponce, Aníbal  
 1937 *Educación y lucha de clases*. Cidade do México: Editorial América.
- Poniatowska, Elena  
 2010 "Tlatelolco para universitários". Em *¡No se olvida! Testimonios del 68*, de vários autores, 9–17. Cidade do México: Para Leer en Libertad.
- Posada, Eduardo  
 2008 "Democracia, liberalismo y procesos electorales en América Latina desde 1930". Em *Historia general de América Latina, tomo VIII, América Latina desde 1930*, organizado por Marco Palacios e Gregorio Weinberg, 395–410. Paris: UNESCO e Editorial Trotta.
- Puiggrós, Adriana  
 1997 *La educación popular en América Latina*. 1984. Buenos Aires: Miño y Dávila Ediciones.

- Ridenti, Marcelo  
2010 "Artistas e intelectuales brasileños en la décadas de 1960 y 1970: Cultura y revolución". Em *Historia de los intelectuales en América Latina*, dirigido por Carlos Altamirano, 372–394. Madrid: Katz.
- Saviani, Demerval  
2010 *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados.
- Semeraro, Giovanni  
2009 *Libertação e hegemonia: Realizar a América Latina pelos movimentos populares*. Aparecida: Idéias e Letras.
- Torres, Carlos Alberto  
1996 "A voz do biógrafo latino-americano: Uma biografia intelectual". Em *Paulo Freire uma biobibliografia*, organizado por Moacir Gadotti, 117–147. São Paulo: Cortez Editora.  
2006 "Os mundos distorcidos de Ivan Illich e Paulo Freire". Em *Educação crítica e utopia: Perspectivas para o século XXI*, organizado por Antonio Teodoro e Carlos Alberto Torres, 95–117. São Paulo: Cortez Editora.
- Urquidi, Víctor  
2005 *Otro siglo perdido: Las políticas de desarrollo en América Latina (1930–2005)*. Cidade do México: Fondo de Cultura Económica.
- Weffort, Francisco  
2007 "Educação e política". 1967. Em *Educação como prática da liberdade*, de Paulo Freire, 11–34. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Williamson, Guillermo  
1996 "Paulo Freire 1964–1969: Sua passagem pelo Chile e o Chile pelo qual passou". Em *Paulo Freire uma biobibliografia*, organizado por Moacir Gadotti, 184–187. São Paulo: Cortez Editora.
- Zea, Leopoldo  
1992 "Presentación". 1983. Em *Filosofía de la liberación en América Latina*, de Horacio Cerutti, 11–15. Cidade do México: Fondo de Cultura Económica.