



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS - CFCH
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

NATHALIE RAMOS MONTEIRO SOUSA

A DIFUSÃO DA PEDAGOGIA LIBERTADORA
DE PAULO FREIRE: 1964 – 1980.

RIO DE JANEIRO

2016



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS - CFCH
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

NATHALIE RAMOS MONTEIRO SOUSA

A DIFUSÃO DA PEDAGOGIA LIBERTADORA

DE PAULO FREIRE: 1964 – 1980.

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Libânia Nacif Xavier

RIO DE JANEIRO

2016

NATHALIE RAMOS MONTEIRO SOUSA

A DIFUSÃO DA PEDAGOGIA LIBERTADORA

DE PAULO FREIRE: 1964 – 1980.

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Libânia Nacif Xavier

Defesa em: ____/____/2016

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Libania Nacif Xavier (UFRJ)

Prof^a. Dra. Ana Ivenicki (UFRJ)

Prof. Dr. Fernando Gouvêa (UFRRJ)

RIO DE JANEIRO

2016



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação “**A DIFUSÃO DA PEDAGOGIA LIBERTADORA DE PAULO FREIRE: 1964 – 1980**”

Mestrando(a): **Nathalie Ramos Monteiro Sousa**

Orientado(a) pelo(a): **Profa. Dra. Libânia Nacif Xavier**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 29 de julho de 2016.

Banca Examinadora:

Presidente:

Profa. Dra. Libânia Nacif Xavier

Profa. Dra. Ana Ivenicki

Prof. Dr. Fernando César Ferreira Gouvêa

CIP - Catalogação na Publicação

S725d Sousa, Nathalie Ramos Monteiro
 A difusão da pedagogia libertadora de Paulo
 Freire: 1964 - 1980. / Nathalie Ramos Monteiro
 Sousa. -- Rio de Janeiro, 2016.
 129 f.

 Orientadora: Libânia Nacif Xavier.
 Dissertação (mestrado) - Universidade Federal
 do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa
 de Pós-Graduação em Educação, 2016.

 1. Educação. 2. História. 3. Paulo Freire. 4.
 Exílio. I. Xavier, Libânia Nacif, orient. II. Título.

Enquanto há esperança, há luta.

Rubem Alves

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho àqueles que não mediram esforços para que este dia chegasse. Aos meus pais, Glória e Natanael.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar Àquele que transformou muitos não em sim. Que me permitiu avançar em mais uma etapa. “Porque Dele e por Ele, para Ele são todas as coisas”.

Agradeço a minha orientadora Profa. Dra. Libânia Xavier por ter aceitado o desafio ao longo deste percurso. O resultado presente nestas páginas também é fruto de uma pessoa atenta à escuta do outro, à generosidade e à prática de uma relação que acredita que o ser humano tem potencialidades. Obrigada por ter aberto os espaços do grupo de pesquisa e através dele, eu pude conhecer outra realidade.

Agradeço ao Centro de Recursos Paulo Freire (Instituto Paulo Freire – Portugal/ Universidade do Porto), pelo auxílio durante o período de levantamento para a realização deste trabalho.

Meus agradecimentos à equipe do PPGE, em especial, a Solange Araújo por sua atenção e disponibilidade. Solange sua ajuda foi muito importante para vencer os desafios que encontrei no percurso do mestrado.

RESUMO

SOUSA, Nathalie Ramos Monteiro. **A difusão da pedagogia libertadora de Paulo Freire: 1964 – 1980**. Rio de Janeiro, 2016. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação), Universidade Federal do Rio de Janeiro.

O presente trabalho propõe compreender os processos que contribuíram para a difusão das perspectivas pedagógicas de Paulo Freire (1921-1997) para além das fronteiras brasileiras. Conhecido nacional e internacionalmente, ele tornou-se um educador modelar, tendo em vista os efeitos rápidos e positivos de seu “método” de alfabetização de adultos, baseado em uma relação dialógica. Suas ideias políticas e suas perspectivas pedagógicas cruzaram os mares, tornando-se um paradigma de educação libertadora, capaz de conscientizar o seu público a respeito dos efeitos das desigualdades sociais sobre as condições de vida, a distribuição de riqueza e de oportunidades. Ademais, os questionamentos presentes em suas publicações não se restringiam a uma determinada região ou país, pois, em sua trajetória observou que os problemas que existiam no “terceiro mundo” também estavam presentes no “primeiro mundo”, ou seja, a luta por uma educação e por uma sociedade democrática ultrapassa as fronteiras. Nosso recorte temporal situa-se no período compreendido entre as décadas de 1964 a 1980, época em que Paulo Freire esteve exilado. Nosso trabalho nasce de um ponto paradoxal, a tentativa de forjar um esquecimento ao forçar a saída do educador do país acaba por ter um efeito contrário. Partimos da hipótese que a tentativa de silenciá-lo contribuiu ainda mais para a difusão de seu trabalho. E nos mobilizou a questão em torno do papel da história e da memória e as tensões presentes nesta relação. A construção deste trabalho está situada em uma perspectiva da pesquisa histórica e da reflexão sobre o papel desempenhado pela memória na fixação de experiências relevantes, política e profissionalmente. E do olhar abordado pela metodologia das histórias de vida, pela qual as narrativas individuais têm muito a dizer, não se limitam apenas às experiências pessoais, pois trazem informações sobre o contexto em que estas experiências se forjaram. O estudo do percurso biográfico de Freire traz suas contribuições, visto que, no exílio sua obra foi valorizada, aquele período aprofundou a difusão da perspectiva política-pedagógica do educador tendo em vista uma proposta de alfabetização, e a educação com característica humanizadora e emancipadora. Apesar do reconhecimento internacional observada nos centros de estudos e pesquisas que estudam o pensamento do educador localizadas no exterior, ainda há no Brasil, espaços acadêmicos que nutrem um ‘preconceito’ em relação a Paulo Freire. A importância de seu trabalho também se encontra na perspectiva de educação para anúncio de um novo tempo e também nos deixou como legado um projeto educativo cuja essência é modernista.

Palavras-chave: Educação, História, Paulo Freire, Exílio.

ABSTRACT

The spread of liberating pedagogy of Paulo Freire: 1964-1980.

This paper proposes to understand the processes that contributed to the spread of pedagogical perspectives of Paulo Freire (1921-1997) beyond the borders of Brazil. Known nationally and internationally, he became an educator model, given the rapid and positive effects of his "method" of adult literacy based on a dialogical relationship. Moreover, the questions present in their publications were not restricted to a particular region or country, because in its history noted that the problems that existed in the "Third World" were also present in the "first world", the struggle for a education and a democratic society beyond the borders. Our time frame is set in the period between the decades from 1964 to 1980, a time when Paulo Freire was in exile. Our work is born of a paradoxical point, attempting to forge a forgetting to force the country educator output ends up having the opposite effect. Our hypothesis that the attempt to silence him further contributed to the dissemination of their work. And mobilized in the question about the role of history and memory and the present tensions in this relationship. The construction this work is situated in a perspective of historical research and reflection on the role of memory in the setting of relevant experiences, political and professionally. And to look addressed by the methodology of life stories, in which the individual narratives have much to say, not limited to personal experiences as provide information about the context in which these experiences were forged. Freire's biographical route study brings contributions, since in exile his work was valued, that period deepened the spread of political-pedagogical perspective of the educator regarding a proposed literacy and education with humanizing and emancipating feature. Despite the international recognition observed in studies and research centers studying the thought of educator located abroad, there are still in Brazil, academic spaces that nurture a "preconception" in relation to Paulo Freire. The importance of their work is also in prospect ad for education of a new time and also left us as a legacy an educational project whose essence is modernist.

Keywords: Education, History, Paulo Freire, Exile.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	14
CAPÍTULO I–DE SUAS RAÍZES EM RECIFE AO PENSAMENTO PARA ALÉM DAS FRONTEIRAS BRASILEIRAS.....	32
1.1 Percurso escolar, dificuldades que impulsionaram sua ‘abertura curiosa e esperançosa diante do mundo’.....	34
1.2 SESI: tempos de construção de experiências para uma educação libertadora	40
1.3 Anos de 1960, tempos de agitação e contradições.....	47
CAPÍTULO II–EXÍLIO E DIFUSÃO DA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA FREIREANA.....	59
2.1 O início do exílio e da difusão das ideias e práticas de Paulo Freire, a passagem pelo Chile (1964-1969).....	63
2.2 Da Suíça, para a Europa e África: Paulo Freire ganha o mundo.....	69
2.3 O IDAC e as redes de sociabilidade intelectual e política de Paulo Freire.....	73
CAPÍTULO III –A DIFUSÃO DAS IDEIAS E DAS MEMÓRIAS DE PAULO FREIRE.....	80
3.1 Publicações, palavras e ideias.....	81
3.1.1 Paulo Freire em África.....	86
3.2 Memórias e exílio.....	92
3.3 Silenciamento e difusão: a visibilidade do trabalho de Paulo Freire.....	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
REFERÊNCIAS.....	104
ANEXOS.....	109
NOTAS.....	120

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –Cartazes utilizados por Freire no trabalho de alfabetização no Chile.....	66
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro1 – Scielo (<i>Scientific Electronic Library Online</i>).....	20
Quadro 2 - Levantamento das produções acadêmicas Anped (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação).....	21
Quadro 3 – CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior).....	23
Quadro 4 – Publicações do IDAC (Instituto de Ação Cultural).....	78

LISTA DE ANEXOS

Figura 1: Nota publicada pela Folha de São Paulo em 25/09/1987.....	111
Figura 2: Autuação da Justiça Militar (Aeronáutica), ano 1968.....	112
Figura 3: Depoimento de Paulo Freire (01/07/1964).....	113
Figura 4: Fragmento do Relatório, do IPM, de 30 de setembro de 1964.....	114
Figura 5: Fragmento do ofício, 1964 do IPM (Inquérito Policial Militar).....	115
Figura 6: Visto concedido pela embaixada boliviana em 1964.....	116
Figura 7: Salvo conduto que autoriza Paulo Freire a sair do país em novembro de 1964.....	117
Tabela 1: Quadro detalhado mencionado no item 1.3 –anos de 1960, tempos de agitação e contradições.....	110
Tabela 2: Publicações da <i>Coleção Cadernos Livres</i> referentes ao subtópico 3.1.Publicações, palavras e ideias.....	118

1. APRESENTAÇÃO

A construção deste trabalho está relacionada à participação no grupo de pesquisa intitulado “Para a História da Profissão Docente: estratégias associativas e legitimação profissional” coordenado pela Professora Dra. Libânia Nacif Xavier¹. À época participei dele na condição de bolsista de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq). No qual investigamos docentes e intelectuais portugueses (Rui Grácio, Rogério Fernandes, Irene Lisboa) e a espanhola Rosa Sensat. Em uma perspectiva comparada observamos a atuação destes educadores e selecionamos no Brasil, o educador Paulo Freire. A escolha foi feita por eles terem militado por uma educação democrática e pela renovação do modo de ensinar nas escolas e em espaços não escolares.

Ressalvadas as particularidades de cada contexto, a característica que os aproximou apesar de estarem em diferentes continentes foi que enfrentaram em seu trabalho condições desfavoráveis em relação ao tratamento oferecido à educação e ao exercício profissional dos educadores (falta de autonomia profissional, a restrição à liberdade) pelos governos vigentes na época que passavam por um período de transição política, econômica e social. Este trabalho resultou em 2015, na monografia do curso de Pedagogia (UFRJ) chamada *A construção da escola democrática no Brasil e em Portugal: as contribuições de Paulo Freire (1921-1997) e Rui Grácio (1921-1991)*.

Do desdobramento do trabalho anterior iniciamos a pesquisa no projeto “Processos educacionais e história da profissão docente”. Esta continuidade ao estudo anterior contribuiu para a elaboração do trabalho que será apresentado nas próximas páginas. Os estudos realizados no grupo de pesquisa fazem parte do PROEDES (Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade).

O presente trabalho propõe compreender os processos que contribuíram para a difusão das perspectivas pedagógicas de Paulo Freire (1921-1997) para além das fronteiras brasileiras. Conhecido nacional e internacionalmente, ele tornou-se um educador modelar², tendo em vista os efeitos rápidos e positivos de seu “método” de alfabetização de adultos, baseado em uma relação dialogal. Suas ideias políticas e suas perspectivas pedagógicas cruzaram os mares, tornando-se um paradigma de educação libertadora, capaz de conscientizar o seu público a respeito dos efeitos das desigualdades sociais sobre as condições de vida, a distribuição de riqueza e de oportunidades. Sendo assim, à luz de suas ideias e concepções, procuraremos analisar as

suas principais ideias em prol da construção de uma sociedade democrática por meio da intervenção nos processos educativos, especialmente, no âmbito da educação popular dirigida a adultos analfabetos, em espaços extraescolares.

Como se sabe, o exílio imposto ao educador pernambucano foi um dos fatores, embora não tenha sido o único, que propiciou a difusão de suas ideias e modelos pedagógicos. Consideramos em nossas hipóteses que, para Freire, tal experiência abriu as portas para que sua ação ganhasse visibilidade no exterior. De modo que, a tentativa de silenciá-lo contribuiu ainda mais para a difusão de seu trabalho. Os contatos culturais estabelecidos por Paulo Freire e os educadores visitados no exílio, ainda que de modo indireto, auxiliaram a alimentar processos nacionais de construção da escola democrática, por exemplo, no Brasil e também na África, em particular nas ex-colônias portuguesas. Tais contatos proporcionaram a circulação de ideias e tinham como ponto de partida a defesa da educação popular e da valorização da docência como atividade profissional e engajada na transformação da sociedade (seja dos profissionais da escola, seja dos educadores populares).

Em resposta a uma pergunta sobre o período em que esteve exilado a uma entrevista³ concedida em 1989 enquanto ocupava o cargo de Secretário da Educação em São Paulo relatou que não podia “ficar choramingas, não deixar que a nostalgia tomasse conta senão não podia fazer nada”.

No período em que esteve exilado (1964-1980), Paulo Freire se fixou em Genebra (Suíça). Naquele país, ele assumiu o cargo de consultor do Conselho Mundial de Igrejas (CMI). A entrada de Paulo Freire no CMI lhe concedeu liberdade para retomar o seu trabalho ganhando visibilidade mundial. Em conjunto com outros brasileiros exilados, ele participou da fundação do Instituto de Ação Cultural (IDAC), que tinha por finalidade prestar serviços educativos, sobretudo, aos países considerados de Terceiro Mundo que estavam no processo de independência.

Na época em que o grupo esteve em solo genebrino, Paulo Freire e seus companheiros, entre os quais, Rosiska Darcy de Oliveira, Miguel Darcy de Oliveira e Claudius Ceccon⁴ puderam visitar diversos países dos cinco continentes (Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, Cabo Verde, Angola, Austrália, Nicarágua, Itália, Ilhas Fiji, Índia, Tanzânia). Criado em Genebra (Suíça) no ano de 1971, o Instituto de Ação Cultural (IDAC) se conformou como um espaço de possibilidades e visibilidade às ações de Freire. Buscamos observar em que medida esse centro de pesquisa também pode ser considerado como difusor de um projeto educativo baseado em uma educação popular

libertadora, contribuindo para a construção das nações africanas recém-libertas do jugo colonial português.

Selecionamos como recorte temporal o período em que Paulo Freire esteve exilado (1964-1980) com vistas a compreender a difusão de seu pensamento através das ações e publicações deste educador que possibilitaram o seu reconhecimento transnacional. A saída forçada do educador do país ocorreu em um período em que a sociedade brasileira passava por mudanças culturais, sociais e políticas, época na qual os críticos do autoritarismo político tiveram suas liberdades de expressão restritas devido ao estreito controle exercido pelo governo vigente.

Seu percurso é permeado pela operacionalização da memória em suas tensões, seja na dimensão em que o educador reaviva a memória na perspectiva de sua função como libertação e resistência, seja na memória construída pelo regime autoritário que o considerou uma ameaça à nação por difundir ideias subversivas no processo de alfabetização. Quando Freire esteve exilado na ditadura militar foi criado o Mobra⁵ (Movimento Brasileiro de Alfabetização) entre 1967 a 1985, cuja intencionalidade se inspirou em seu ‘método’ com a finalidade de levar ao país um projeto de alfabetização que usava as palavras geradoras, no entanto, esvaziadas de seu sentido político. Di Pietro e Galvão (2007:49) mencionam que o Projeto serviu “às estratégias de controle social e legitimação político-ideológica do regime autoritário”.

Nessa perspectiva, os escritos de Paulo Freire apresentam, ainda hoje, elementos caros à construção de propostas pedagógicas que buscam disseminar o pensamento crítico, a autonomia intelectual, a valorização da cultura dos grupos excluídos da cidadania, assim como a concepção de que o papel primordial da docência é justamente contribuir para a libertação dos oprimidos.

1.1 OBJETIVOS

A) GERAIS

1. Conhecer as trajetórias profissionais e pessoais de Paulo Freire durante o período do exílio (1964-1980), entendendo que estas duas dimensões jamais se separaram, seja em suas ideias ou em suas ações pedagógicas.

B) ESPECÍFICOS

1. Compreender os motivos do exílio e seus efeitos na formação de redes de sociabilidades, nas quais Paulo Freire se integra;
2. Analisar as estratégias de difusão da obra e das ações de Paulo Freire para além das fronteiras brasileiras.
3. Observar o papel da memória, suas possibilidades e tensões, com base nos relatos do educador e das pessoas que lhe eram próximas a respeito de seu percurso biográfico e de suas contribuições pedagógicas, políticas e sociais.

1.2 JUSTIFICATIVA

O presente trabalho é continuação do trabalho monográfico para o curso de Pedagogia em 2015. E também como dito anteriormente resulta da participação do grupo de pesquisa “Processos Educacionais e História da Profissão Docente” que faz parte do PROEDES (Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade). Na experiência como bolsista de iniciação científica PIBIC (CNPq), eu pude estudar educadores que, como Paulo Freire, estiveram engajados na luta pela democratização da educação e da sociedade, bem como, apresentaram novas estratégias e concepções de ensino, debatiam as condições do exercício da profissão docente, sofreram e resistiram às intervenções de governos autoritários, no Brasil e em Portugal.

Naquele momento, ao estudar os referidos educadores me deparava à época com questionamentos e reflexões sobre o trabalho docente que eu exercia e para o qual estava me qualificando. Somado a isto, tive a oportunidade de ter estado na Universidade do Porto (Portugal) na condição de bolsista do Programa Erasmus (*BeMundus*) durante a graduação. Ao voltar da cidade do Porto e encontrar ali um Centro de Estudos sobre Paulo Freire, retornei com a curiosidade de entender mais seu trabalho.

O interesse pelo tema também surgiu a partir de das aulas (Filosofia da Educação no Mundo Ocidental e Filosofia da Educação Contemporânea) ministradas pelo Professor Dr. Reuber Scofano na Faculdade de Educação logo no início do curso e em uma disciplina eletiva chamada Questões Atuais em Filosofia da Educação, esta última enfocava especialmente os educadores Paulo Freire (1921-1997) e Rubem Aves (1933-2014). Apesar de Paulo Freire ser o Patrono da educação brasileira (Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012) ao longo da licenciatura são poucas as disciplinas que trabalham com

o referido educador. Ou seja, a crença imaginada de que a Educação ou as áreas de licenciatura só estão baseadas em Freire não se sustenta.

O reconhecimento de Paulo Freire no exterior foi percebido através da presença de Centros de Pesquisa que levam seu nome em vários países, por exemplo, em Portugal na Universidade do Porto há um espaço sob a direção da professora e pesquisadora Luiza Cortesão chamado Instituto Paulo Freire de Portugal que oferece cursos, debates, colóquios, círculos de estudos direcionados no ideário freireano. Em 2016, dentre vários temas foram organizadas sessões de Tertúlias (conversas) sobre *Pedagogia do Oprimido*. No *site* do Instituto Paulo Freire, em São Paulo, há um mapeamento da ‘comunidade freireana’ pelo mundo. A presença do educador num espaço transnacional⁶ do educador também pode ser vista na existência de congressos internacionais sobre o educador. Por exemplo, em setembro deste ano de 2016, aconteceu no Chile, o X Encontro Internacional Fórum Paulo Freire, cujo tema é "Paulo Freire e a superação do neoliberalismo". Em Cuba ocorreu, também neste ano, o IX Encontro Internacional "Presença de Paulo Freire". Em âmbito da língua inglesa, há um relevante congresso que se desenvolve anualmente, o *American Education Research Association's* (AERA). Nele há um grupo chamado *Paulo Freire Special Interest Group* (Grupo de Interesse Especial sobre Paulo Freire) destinado ao estudo, debates e criação de novas formas em que a pedagogia crítica seja inserida na prática educativa á luz do educador. Em contrapartida, na Faculdade de Educação da UFRJ, onde esta dissertação se desenvolve, há poucas referências à contribuição de Freire, seja no currículo do Curso de Pedagogia, seja no Programa de Pós Graduação em Educação⁷.

Ao falarmos de Paulo Freire é frequente se realizar uma associação ao seu “método” de alfabetização⁸ em um país que durante décadas enfrentou o analfabetismo ou como indicado pelo IBGE em 1960, como taxas de *sobrevivência escolar*. Mas, como seu trabalho conseguiu alcançar outros lugares fora do Brasil e foi capaz de fomentar estudos em outros países? Justificamos a importância do tema para a educação a partir da contribuição de Paulo Freire que por meio de sua vida e percurso profissional influenciou e continua a influenciar educadores e profissionais de outras áreas que buscam na leitura freireana adotar um caráter humanístico em suas atuações profissionais. Seu trabalho tornou-se referência para o campo pedagógico e demais áreas profissionais que, nas palavras de Dubet (2005) *atuam sobre os outros*, em âmbito nacional e internacional.

Além disso, apontam Apple e Nóvoa, Fernandes (1998) que Paulo Freire é o mais importante pedagogo de língua portuguesa no século XX. Nóvoa (1998), por sua vez, menciona que sua vida e sua obra estão inscritas no imaginário pedagógico do século XX e vários autores refletiram e escrevem acerca de seu pensamento. Outra marca, segundo o autor, é que a escrita freireana é pautada pela oralidade e seus livros são conversas, isto é, Paulo Freire valoriza o diálogo. Torres (1998:50) expressou que Paulo Freire inspirou uma geração de educadores. Outro aspecto importante é que o educador pernambucano aborda a educação na perspectiva de anúncio de um novo tempo. Assim, seu “método de conhecimento” (FREIRE, 1979) foi utilizado em outros países e foi considerado por Ana Maria Freire (1996) como um divisor de águas, pois, tanto ao alfabetizar, ou no trabalho realizados nos Círculos de Culturas ou em suas publicações, a educação era vista a partir de uma concepção mais ampla e mais progressista, sendo um ato político, ia além de aprender as habilidades básicas (leitura e escrita, por exemplo).

Ou seja, rompe com a ideia de que a educação é neutra e a partir de sua educação libertadora e humanizadora convoca homens e mulheres a “tomarem posse de sua realidade” (FREIRE, 1979). Esta concepção mais ampla de acordo Gadotti (1996), de sua pedagogia radical levou Freire a discutir o Terceiro Mundo no Primeiro Mundo, e por sua vez, José Romão (2010) acrescenta e destaca que no percurso profissional, o convite para lecionar nos Estados Unidos foi fruto da competência de seu trabalho. Para Ribeiro (2009:12), ‘Paulo Freire propõe a integração do humano ao mundo, seu enraizamento, sua “ação ativa” de optar pela realidade, de criar e recriar o mundo, de exercer a crítica e construir a cultura’.

A relevância na atualidade é destacada por Michael Apple e António Nóvoa (1998) ao assinalarem que o pensamento de Paulo Freire ‘rema contra maré’ ao apresentar o trecho:

(...) Lembrá-la é, por isso, um acto necessário. E socialmente útil. Diz Paulo Feire (...) em *Pedagogia da autonomia*: “A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou virar quase natural. (...) Do ponto de vista de tal ideologia, só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada. O de que se precisa, por isso mesmo, é o treino técnico indispensável à adaptação do educando, à sua sobrevivência. O livro com que volto aos leitores é um decisivo não a esta ideologia que nos nega e amesquinha como gente” (APPLE & NÓVOA, 1998:8).

Para a elaboração deste trabalho, realizamos um levantamento das produções acadêmicas (artigos, dissertações e teses) publicadas entre os anos de 2010 a 2015. Selecionamos dois espaços em que os trabalhos são difundidos: a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), na qual escolhemos as três últimas reuniões ocorridas em 2011, 2013 e 2015. No *Scientific Electronic Library Online* - Biblioteca eletrônica científica *online* (Scielo). Buscaremos através de este levantamento encontrar produções que ofereçam uma aproximação com o tema abordado. Para tal, utilizei a palavra-chave “Paulo Freire” que resultou no *site* da *Scielo* observamos os seguintes resultados:

No *Scielo*, do levantamento realizado entre os anos de 2010 a 2015, foram localizados 173 trabalhos a partir da busca com a palavra “Paulo Freire” em áreas diversas⁹. No entanto, deste total, 79 trabalhos apresentavam como características assuntos relacionados ao autor (temas como: círculo de cultura, concepção dialógica, liderança dialógica, educação libertadora, comprometimento docente, ensino/aprendizagem nas teorias de Paulo Freire, educação popular). Especificamente, na área de Educação foram encontrados 21 trabalhos. Localizamos seis trabalhos que fazem parte de um Dossiê chamado "Paulo Freire e o debate educacional contemporâneo". Abaixo se encontram os principais temas localizados:

Quadro1 – *Scielo (Scientific Electronic Library Online)*

Temas	Autores/Ano
A relação entre Paulo Freire e o papel das agências europeias que cooperaram na educação popular brasileira.	(HADDAD, 2014)
A gestão de Freire em seu trabalho na secretaria de Educação de São Paulo.	(FRANCO, 2014)
A ressonância da alfabetização em Angicos e a atualidade.	(STRECK, 2014)
Uma leitura sobre o educador a partir de três dimensões (o homem, a educação e uma janela para o mundo).	(LIMA, 2014)
Os aportes de Freire na área curricular.	(MENEZES e SANTIAGO, 2014)
Trabalho de Freire em prol que os homens busquem na construção de suas subjetividades a autonomia.	(DULLO, 2014)
Trabalhos sobre a releitura do pensamento de freireano para a prática docente com vistas à educação libertadora e emancipatória.	(JÚNIOR, 2015; TORRES, 2013; GLASS, 2013; COSTA, 2013; PELOSO e PAULO, 2011)
Estudos acerca da especificidade do trabalho na Educação de Jovens e Adultos.	(VARGAS e

	GOMES, 2013)
Relevância da formação docente.	(RIBEIRO, 2013; SOARES, 2011; FREITAS et al, 2011; ZUCCHETTI e MOURA, 2010; ROSSO et al, 2010)
A importância do diálogo, um dos eixos do pensamento freireano.	(XAVIER e SZYMANSKI, 2015; COMIN, 2014)
A contribuição de Freire para o campo da construção do conhecimento na área da pesquisa-participante.	(FREITAS, 2014)
Perspectiva histórica - a análise de um parecer que possibilitaria ou não a atuação de Freire no retorno do exílio na UNICAMP.	(BITTENCOURT, 2014)
A atuação de Freire no exílio na África.	(MESQUIDA, PEROZA, AKKARI, 2014; PEREIRA e VITTORIA, 2012).

A seguir apresentamos um quadro com o levantamento localizado na Anped:

Quadro 2- Levantamento das produções acadêmicas Anped (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação).

Edição	Local/ Ano	Grupo de Trabalho	Título	Autores
37ª edição	Florianópolis (Santa Catarina, 2015)	Didática	Por uma didática humanizadora à luz de Paulo Freire.	(FAGUNDES e BRAGA, 2015)
		Didática	Freire e a Didática.	(CUNHA e SAUL, 2015)
Homenagem a Paulo Freire		Educação Popular	Atualidade do conceito de conscientização na educação popular com base em Paulo Freire e João Bosco Pinto	(ADAMS, 2015)
		Educação Popular	Paulo Freire e o Corpo Consciente	(PEREIRA, 2015)
		Currículo	Presença e reinvenção da pedagogia de Paulo Freire nas políticas e práticas de formação de educadores: o caso do município de Guarulhos.	(VOLTAS e PINTO, 2015)
		Currículo	A pesquisa segundo a proposta curricular do	(MARTINS, 2015)

			colégio marista de criciúma e a curiosidade epistemológica de Paulo Freire	
		Filosofia da Educação	Prática da liberdade e ação libertadora. A arte de educar em Paulo Freire	(AGOSTINI, 2015)
		Educação de Jovens e Adultos.	Os limites e possibilidades da formação integral: educação e trabalho, numa concepção freireana.	(SILVA, 2015)
36ª edição	Goiânia (Goiás, 2013)	Educação Popular	Paulo Freire em sistemas públicos de educação no Brasil: pesquisando políticas e práticas.	(SAUL, 2013)
		Educação Fundamental	A construção curricular no contexto do ensino fundamental com base em critérios fundamentados no pensamento de Paulo Freire	(GOMES e ALVES, 2013)
35ª edição	Porto de Galinhas (Pernambuco, 2012)	Educação Popular	Formando educadores no contexto da educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire na secretaria de educação da cidade de São Paulo (1989-1992)	(SAUL e SILVA, 2012)
Homenagem a Paulo Freire		Sociologia da Educação	Enfoque feminista da perspectiva político-pedagógica freireana.	(FLEURI e MURACA, 2012)
		Educação de Jovens e Adultos	Pesquisas em educação de jovens e adultos no Brasil: a presença de Paulo Freire.	(OLIVEIRA, DIAS, NETO, 2012)
		Educação Ambiental.	Uma aproximação entre Gadamer e Paulo Freire como contribuição para refletir sobre a pesquisa em Educação Ambiental.	(OLIVEIRA, GHISLOTIARET, DI TULLIO, 2012)

No banco de dissertações e teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) foram encontrados um total de 367 trabalhos publicados entre os anos de 2011 a 2012¹⁰. De um total de 176 publicações em 2011 localizamos as produções que surgiram ao usar a palavra-chave “Paulo Freire” em várias áreas¹¹. Entretanto, selecionamos o quantitativo relativo à área da Educação que somaram 94 trabalhos. E em 2012 foram encontradas 94 publicações referentes à área da Educação.

Quadro 3 – CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior).

Tema	Autores/Ano
O uso de novas tecnologias em sala de aula.	(SILVA; SOUZA; SILVA, Jayson; CARUSO, 2011)
Formação docente	(CABELLO; PAULA; SOUZA e GONCALVES; GROSCH; NASCIMENTO; CORREIA; SILVA, Suzi; JOANETE; CHEMIN; BERNARDI; PORCARO; OLIVEIRA; FONSECA; SANTOS; CAMARGO, 2011)
Educação de Jovens e Adultos	(SCHMIDT; SILVA, PEREIRA; KESKE; 2011)
As potencialidades do papel da educação libertadora, emancipatória, cidadã e como fator de resistência	(SILVA, Alexandre; GARRE; SILVEIRA; FERNANDES; SILVA, Sonia; MENESES; SOUZA; SILVA, Carlos; FERREIRA, Karla; FERREIRA, Luciana; NASCIMENTO; MARTENDAL; TRINDADE; SOUSA; CONDINI, 2011)
Educação Popular	(OLINDA; SOUSA; PAIVA; SANTOS; NUNES; ROSA; COSTA; ALVES; PATROCINIO, 2011)
A importância do diálogo	(SILVA; NAZARIO; COVER; LAGES; PINTO; ALMEIDA; FERRAZ; BIANCHINI, 2011)
Currículo	(VIANA; SILVA; ROCHA; CERQUEIRA; MACHADO; MATOS; AGUIAR, 2011)
As experiências que envolvem práticas pedagógicas	(MAROCHI; ALBUQUERQUE; LIMA; SANTOS; SILVA; GRIPA; MAJOR, 2011)
A relação entre escola e sociedade que envolvem por exemplo, aspectos políticos, ambientais e mundo do trabalho	(MAINARDI; POMPEIA; MENDES; VIEIRA; NASCIMENTO; DAHMER, 2011)
Educação Infantil	(SCHERER, 2011)
Educação Superior	(ZACOUTEGUY; SENA; SOUTO; ROSETTO, 2011)
Avaliação	(UTZIG; FLORES, 2011)
Multiculturalismo	(ROCHA; MONTEIRO; MELLO; OLIVEIRA; BARBOSA; RADECK, 2011)
Formação de Leitores	(MELLO; SOUZA; DIAS, 2011)
Educação de Jovens e Adultos	(HENNICKA; FERNANDES; NUNES; VALE; SILVA, Marcus; ARAUJO; SILVA, Anete, 2012)

As experiências relacionadas às práticas pedagógicas	(SÁ; DIAS; ALENCAR; BRAATZ; MARQUES; SOUZA; SILVA; Adalzira; SCATOLINI; JORDÃO; MARIANO; COUTO; CARVALHO; TAVARES; PERKOV; BAHIA; GONCALVES; JUNIOR; MUZY; ALMEIDA; SILVA, Mariana; FIORUSSI; DAMIANI; SILVA, Adriana; RIBEIRO; LIMA; CUNHA, 2012)
Formação docente	(GARCIA; SECCO; PIORINO; PORTO; OLIVEIRA; BULDRIN; LEIRIAS; CARVALHO; SANTOS; PEREIRA; FREDERICK; MELO; CARMONA; CECHINEL, 2012)
Currículo	(SYDOW; SILVA, 2012)
Educação Popular	(SIPRIANO; MACHADO; MORENO; RIBEIRO, 2012)
A relação entre educação e sociedade a partir de assuntos que abordam aspectos políticos, políticas públicas de educação, movimentos sociais, a construção de conhecimentos e a educação ambiental	(ADRIANO; KLENK; MASI; BELLIZIA; FERREIRA; JUNIOR; SANTOS; BRIGEIRO; OLIVEIRA; BASSOTTO; VASCONCELOS, 2012)
A potencialidade educativa direcionada a emancipação, a cidadania e formação humanizadora.	(FORTUNATO; DAUD; MARAFON; JUNIOR, Jonas; FOCHEZATTO; FILERAZ; GONCALVES, JUNIOR, Flávio; ZATTI; ALVES; TROIAN, 2012)
O uso das tecnologias alternativas em sala de aula	(OLIVEIRA; NOGUEIRA; BERNARDES; SANTOS; MILANI, 2012)
Educação Inclusiva	(RODRIGUES; NASCIMENTO; CAMPOS, 2012)
Socioeducação	(CARDOSO; SILVA; GREGORACCI, 2012)
Multiculturalismo	(XIMENES; BURIGO; SILVA, 2012)
Avaliação	(MILEO, 2012)
Letramento, Alfabetização e a formação de leitores	(BARBOSA; RODRIGUES; ÁVILA; SOUZA, 2012)

Ao refinarmos a busca utilizando as palavras memória, exílio e Paulo Freire, do total de cento e setenta e três trabalhos encontrados no *Scielo* apenas dois se aproximam do tema estudado, são eles: *A contribuição de Paulo Freire à educação na África: uma proposta de descolonização da escola* (Akkari et al, 2014) e *A luta pela descolonização e as experiências de alfabetização na Guiné-Bissau: Amílcar Cabral e Paulo Freire* (PEREIRA e VITTORIA, 2012). Encontramos na Anped apenas um que se relacionava ao tema no GT de Sociologia da Educação intitulado *Elza Freire e a memória do exílio brasileiro* (SPIGOLON, 2012). E na CAPES não foram localizados trabalhos de acordo com o segundo critério de busca.

1.3 ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

A construção deste trabalho está situada em uma perspectiva da pesquisa histórica e da reflexão sobre o papel desempenhado pela memória na fixação de experiências relevantes, política e profissionalmente. A percepção da relação entre memória e história concedeu aos historiadores uma nova forma de pensar as relações entre o passado e o presente.

Como afirma Glezer (2007: 42), as mudanças do último quartel do século XX abriram outras possíveis leituras historiográficas. Nesta perspectiva, Ferreira (2002) destaca que há um rompimento na visão determinista da liberdade do homem quando os depoimentos orais são ouvidos, pois, evidencia a “construção dos atores de sua própria identidade e reequaciona as relações entre passado e presente ao reconhecer claramente que o passado é construído segundo as necessidades do presente”. (FERREIRA, 2002: 342). E acrescenta Bragança apud Pérez (2012: 90):

Num tempo veloz e fugaz, em que a alienação, o isolamento e o silenciamento das experiências nos forçam a perder nossa memória coletiva, rememorar e compartilhar a memória coletiva é uma ação rebelde que adquire um caráter de resistência; a memória compartilhada é uma forma de não sucumbir ao esquecimento [...].

Desta forma, esta ação de relembrar uma trajetória de vida traz como menciona Alberti (2005), o ‘fascínio do vivido’. A autora também faz uso da fala de Rousso (2005) ao dizer, ‘a memória, já se disse, é a presença do passado’. Em sua visão, a memória combina ‘a ilusão do reestabelecimento do vivido e o trabalho da memória em dar sentido ao passado’ (ALBERTI, 2005:16).

De modo que, a memória não traz apenas a visita ao passado, ela pode estar permeada de tensões, de negociações, de construções e de enquadramentos como indica Pollak (1989). Nosso recorte temporal situa-se no período compreendido entre as décadas de 1964 a 1980, época em que Paulo Freire presenciou as alterações de governo no Brasil e em países da América do Sul que durante seu percurso passaram pelo mesmo momento histórico.

Ele presenciou a transição entre um breve momento de experiência democrática e a ascensão da ditadura militar no Brasil. No entanto, o empenho de uma proposta político-pedagógica que buscou construir conhecimentos e promover a democratização do ensino e da sociedade por meio de uma pedagogia emancipadora, especialmente, direcionada à população de adultos analfabetos foi considerada uma atitude contrária à

ideologia do regime vigente, e por isso, foi perseguido pelo governo militar. Desta forma, por ser considerado um traidor da nação e uma ameaça à segurança nacional, o educador teve que deixar o país e inicia a vida de exilado.

Nosso trabalho nasce de um ponto paradoxal, a tentativa de forjar um esquecimento ao forçar a saída do educador do país acaba por ter um efeito contrário. Partimos da hipótese que a tentativa de silenciá-lo contribuiu ainda mais para a difusão de seu trabalho. E ao pensarmos o papel da história e sua relação com a memória, nos mobilizou um questionamento acerca da operacionalização da memória, isto é, como as memórias de Paulo Freire são apresentadas? Como ele se tornou um educador de reconhecimento internacional que inspirou outros educadores (e até outras áreas do conhecimento)?

Ainda que o contexto histórico fosse adverso e paradoxal. A difusão das ideias de Paulo Freire alcançou grande visibilidade a partir da publicação de *Pedagogia do Oprimido* (1968) no período em que o educador esteve no exílio. Durante esta fase recebeu convites para ministrar palestras e seminários no exterior, por meio da atuação no Conselho Mundial de Igrejas (CMI) e junto à equipe do IDAC (Instituto de Ação Cultural) pelo qual pode percorrer várias partes do mundo.

Também contribui ao trabalho, a perspectiva metodológica abordada por Lelis e Nascimento (2010), acerca das “histórias de vida”. As autoras à luz de Queiroz (1988:20) caracterizam esta técnica como “o relato de um narrador sobre sua existência através do tempo que trata da subjetividade, memória, discurso e diálogo”. A importância desta perspectiva é que por meio das narrativas há a possibilidade de captar as relações de quem narra com a coletividade na qual o indivíduo está inserido. Conforme as autoras, as narrativas individuais têm muito a dizer, não se limitam apenas às experiências pessoais, pois trazem informações sobre o contexto em que estas experiências se forjaram. Corroborar a afirmação anterior Bragança (2002:90) ao mencionar que as histórias de vida ‘se revestem de um objetivo politicamente emancipador, visto que, potencialmente, as mudanças se dão também em uma perspectiva mais ampla, social’.

Bragança (2012), por sua vez, estabelece uma relação entre a narrativa de histórias de vida e identidade. Ao narrar, as identidades são reconstruídas e não apenas os fatos sucedidos, pois, há uma ressignificação, há a possibilidade de dar novos significados às narrativas. Tal reflexão incide através nos conceitos abordados por

Pollak na qual vê a identidade em múltiplas dimensões, “a imagem de si, para si e para os outros”.

Deste modo, o percurso profissional e pessoal de Freire se situa entre os tensionamentos da memória e das identidades atribuídas a ele de modo positivo ou não e as identidades elaboradas por ele decorrente do processo de exilado que teve que se adaptar ao ‘contexto de empréstimo’ e não deixar ocorrer ‘o desenraizamento’ enquanto esteve fora do Brasil. Neste contexto, a tentativa de isolamento deu espaço à construção de redes de sociabilidade através da ajuda de amigos, de pessoas com histórias comuns a dele. Forma-se a partir da solidariedade uma rede de resistência e de sobrevivência àquele contexto.

Assim, a elaboração deste trabalho está situada em uma perspectiva de compreensão da difusão do pensamento freireano no período em que o educador pernambucano antes de conseguir concretizar seus esforços em prol da alfabetização no país é acusado por suas ideias representarem um perigo à nação. O estudo do percurso biográfico de Freire traz suas contribuições, visto que, no exílio sua obra foi valorizada, aquele período aprofundou a difusão da perspectiva política-pedagógica do educador tendo em vista uma proposta de alfabetização, e a educação com característica humanizadora e emancipadora.

Apesar do reconhecimento internacional, o educador é visto por alguns grupos sociais (e nas recentes manifestações populares ocorridas em 2015, em que foi estendida a faixa “chega de doutrinação marxista, basta de Paulo Freire”) como *persona non grata*. Mesmo em algumas Universidades, ainda existe uma atmosfera de apagamento das contribuições deixadas por Freire e se nutre de certo ‘preconceito’ em relação ao educador, associando suas publicações com a categoria de ‘livros de autoajuda’.

Por outro lado, alguns jornais brasileiros¹² apresentaram, em 2016 a manchete: “Só um brasileiro aparece entre os 100 livros mais pedidos nas universidades dos EUA”. As reportagens fazem referência ao projeto *Open Syllabus* (o projeto reúne ementas de disciplinas de instituições de ensino superior em todo o país e descobre quais são os livros mais solicitados pelos professores). O segundo livro mais pedido na área da educação no país e o que coloca o nome do brasileiro no ranking é *Pedagogia do Oprimido*.

Em entrevista concedida ao *Programa Matéria-Prima* no ano de 1989, Paulo Freire relata que jornalistas estrangeiros lhe procuravam e hoje, conta-se nos dedos as universidades no Brasil que possuem centros de pesquisas voltados ao estudo da

contribuição deste educador. Essa atmosfera de silêncio em torno da memória de Paulo Freire, de certa forma, também desconsidera aquilo que o educador valorizava, ou seja, a busca por uma comunicação entre professor e aluno baseada no diálogo e em um ensino centrado na construção de conhecimentos. Desse modo, ainda que indiretamente, se desconsidera a possibilidade de promover uma educação humanista e com capacidade de empoderar e emancipar o homem.

Tendo em vista o fato de que nossas fontes estão apoiadas em depoimentos pessoais do próprio Freire e de seus familiares e amigos, nós não poderemos deixar de considerar as contribuições de Jacques Le Goff (1990), Michael Pollak, (1989) que abordaram a questão da produção e das operações de memória que constroem símbolos, lugares e pessoas como educadores exemplares, homens de pensamento e ações políticas coerentes e profícuas. Ao analisarmos as trajetórias pessoal e profissional de Paulo Freire, nós reconhecemos estas e outras tantas qualidades, contudo, nós também sabemos que nos depoimentos aqui analisados são construídas inúmeras formas de “ilusão biográfica” (Bourdieu: 1996) nas memórias dos que com ele conviveram. Isto nos alerta para a necessidade de manter o distanciamento em relação às fontes pesquisadas para não reproduzirmos uma memória monumentalizada. No entanto, a perspectiva de Bordieu (1996) nos desafia a trabalhar o percurso do educador pernambucano através da percepção da rede de relações, da influência desta rede junto a outros exilados ou pessoas próximas a ele que lhe possibilitaram, “deslocamentos e colocações no espaço social” ao longo de sua trajetória de vida.

A abordagem que pretendemos desenvolver neste trabalho considera o estudo da produção intelectual de Freire à luz dos processos históricos nela imbricados, tais como a resistência aos efeitos perversos dos regimes ditatoriais. Através de suas obras procuramos evidenciar suas concepções teóricas, pedagógicas e políticas evidenciadas em suas publicações. Ademais, nosso intuito é perceber como Paulo Freire desenvolveu ações e ideias que articulavam a educação com a democracia, de acordo com as possibilidades e as dificuldades postas nos contextos em que viveu. Também contribuem os estudos sobre História da Educação, já que, nos fornecerão elementos teóricos e conceituais para as análises de interesse do nosso estudo.

Ao realizar parte do curso de graduação na cidade do Porto (Portugal), tivemos a oportunidade de visitar o Centro de Recursos Paulo Freire de Portugal (IPFP) localizado na Universidade do Porto. As fontes selecionadas são publicações que fazem parte da coleção *Cadernos Livres*¹³ que abordava nesta época temas relativos à democracia, à

libertação feminina, à educação através de um olhar político e conscientizador tendo sido editadas em solo português em meados da década de 1970¹⁴ pela livraria Sá da Costa. Também traz contribuições ao trabalho os materiais *Paulo Freire, educar para transformar: almanaque histórico do Projeto Memória “Paulo Freire – educar para transformar”* (2005) realizado por Maria José Vale e *Paulo Freire, educar para transformar: fotobiografia* (2005) produzido por Carlos Brandão, o *Boletim UniFreire* e o livro *Paulo Freire, anistiado político brasileiro* organizado por Moacir Gadotti e Paulo Abrão (2012) e *Paulo Freire: uma biobibliografia* (1996) encontrados no site do Instituto Paulo Freire em São Paulo.

Um ponto importante que gostaríamos de explorar nesta dissertação relaciona-se com a memória e suas relações com a história política do período em análise, especialmente, quando observamos que o exílio foi uma tentativa de silenciar as ações do educador. Isso nos leva ao encontro das tensões presentes nas relações entre a história e a memória, pois, como memória e identidade se relacionam, os grupos conservadores que eram contrários à proposta de Freire atribuíram a ele uma identidade negativa, ao passar a imagem de um homem interessado em promover uma revolução baseado na ingenuidade do povo e que, além de tudo, ainda abandonou o país. No entanto, há outras identidades construídas para este educador que transmitem a imagem de homem bom, preocupado com os oprimidos, com os esquecidos, os analfabetos, ‘com os esfarrapados do mundo’, um homem que foi perseguido pelo governo militar por trabalhar em prol da libertação dos oprimidos.

Acerca das fontes que foram utilizadas neste trabalho, consideramos que se tornou fértil analisar a ação freireana a partir das leituras que indicam que ele desempenhou o papel não somente intelectual, mas que também e, sobretudo, atuou como mediador cultural na medida em que em seu trabalho visava não apenas a alfabetizar, porém, nesse processo, também conscientizar¹⁵ os adultos analfabetos, procurando demonstrar que eles possuíam e produziam cultura e realizavam grandes feitos com seu trabalho, ainda que não fossem socialmente reconhecidos. Como exemplifica a fala de um alfabetizando durante o trabalho desenvolvido por Paulo Freire durante seu exílio no Chile: “Porque trabalho e trabalhando transformo o mundo” (FREIRE, 1967: 110)¹⁶ A conscientização nas palavras de Paulo Freire:

Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o

mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece... (FREIRE, 1970¹⁷).

Para o autor, a ‘conscientização é isto: tomar posse da realidade’. No entanto, ela não possui um poder mágico. Assim o objetivo primordial da educação através da ‘conscientização’ está estreitamente vinculada ‘à práxis: pela autêntica união da ação e da reflexão’ (FREIRE, 1979). De modo que a realidade desvelada desfaz os mitos que foram introjetados dando espaço a liberdade que rompe a ‘cultura do silêncio’. Em entrevista a Carlos Alberto Torres (1998:58), Freire resume:

Conscientização (...) é ver como a sociedade funciona. É o modo de compreender melhor o problema dos interesses, a questão do poder?. Como obter poder, o que significa não ter poder. Finalmente, implica ter uma leitura mais profunda da realidade (e) o senso comum estando para além do senso comum.

A possibilidade libertadora de seu “método” de alfabetização estava, justamente na metodologia dialógica, que igualava professor e alunos, letrados e analfabetos, levando a que analfabetos dominassem rapidamente as técnicas de escrita e leitura, tendo em vista a percepção do seu sentido e a positivação do seu lugar no mundo, na sociedade e na política, em suma.

No grupo de participantes do IDAC puderam colaborar pessoas de diversas formações acadêmicas. Falaremos brevemente sobre alguns brasileiros que estiveram colaborando no Instituto. Na coleção *Cadernos Livres*, o grupo apresenta suas reflexões, dentre os participantes estão: Rosiska Darcy de Oliveira que escreveu *A libertação da mulher* (1976) em parceria com Mireille Calame; *Ivan Illich*¹⁸ e *Paulo Freire: A opressão da pedagogia, a pedagogia dos oprimidos* (1977) junto com Pierre Dominicé; *Guiné -Bissau: reinventar a educação* (1978) escrito com seu esposo Miguel Darcy de Oliveira; além de Paulo Freire que publicou *Educação Política e Conscientização* (1975). Como informam na contracapa, os textos citados foram publicados a partir da reprodução de originais brasileiros cedidos pelo IDAC à editora portuguesa Sá da Costa localizada em Lisboa que organizou os escritos em uma coleção denominada *Cadernos Livres*¹⁹.

Para além das publicações do IDAC, serviram de fontes as publicações de Paulo Freire e sobre ele, tais como suas correspondências pessoais que viraram livros: *Cartas à Cristina. Reflexões sobre minha vida e minha práxis* (2003 [1994]) e *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em progresso* (1978). Para entendermos o processo da circulação de ideias e modelos pedagógicos utilizaremos a publicação

Paulo Freire: Política e Pedagogia (1998) A dissertação de mestrado (Universidade de Aveiro/ Portugal) apresentada por Marta Oliveira sobre a livraria lisboeta Sá da Costa.

Apresentaremos os três capítulos que estruturam esta Dissertação. No primeiro capítulo intitulado **De suas raízes em Recife ao pensamento para além das fronteiras brasileiras** analisamos as questões que se emergiram do cruzamento entre a trajetória pessoal e profissional de Paulo Freire (1921-1997) durante o período em que inicia o exílio (1964-1980). Apresentamos as vivências e experiências que contribuíram para a construção do pensamento freireano.

No capítulo posterior chamado **Exílio e difusão da perspectiva pedagógica freireana** apresentamos o período do exílio ocorrido entre 1964 a 1980, no qual o educador é preso e forçado a deixar o país. Buscamos compreender a expansão das ações freireanas a partir de seus percursos pelos países em que esteve exilado e em suas atuações no Conselho Mundial de Igrejas (CMI) e no IDAC (Instituto de Ação Cultural). Esta análise foi realizada com base na observação das redes de sociabilidade estabelecidas pelo educador.

No capítulo 3, nomeado **A difusão das ideias e das memórias de Paulo Freire** exploramos algumas das publicações de Freire²⁰, que foram escritas no exílio, em especial aquelas que foram desenvolvidas junto à equipe do IDAC. Notamos que as obras publicadas nesta época contribuíram para que o pensamento do educador recifense alcançasse uma visibilidade e respeitabilidade mundialmente.

Um dos caminhos que viabilizaram a difusão de suas ideias e práticas tem relação com a necessidade sentida nas jovens nações africanas, em particular aquelas de língua portuguesa, de instrumentalizar a alfabetização como “ação política” e a educação como parte do projeto de construção de uma sociedade fundada em valores democráticos, como ocorreu, por exemplo, na Guiné-Bissau.

Sua ação pautada no incentivo à perspectiva da mediatização/mediação contribuiu para o processo de libertação da autoconsciência dos adultos analfabetos, ultrapassando a visão de que a alfabetização se restringe ao ensino da escrita e da leitura.

CAPÍTULO 1: DE SUAS RAÍZES EM RECIFE AO PENSAMENTO PARA ALÉM DAS FRONTEIRAS BRASILEIRAS.

“A minha mundialidade se explica na minha latino-americanidade, esta na minha brasilidade, que se explica por minha pernambucalidade e esta por minha recifencidade”.
(FREIRE, 200:42)

A epígrafe demonstra o quanto Paulo Freire se percebe como cidadão do mundo, sem jamais renegar as suas origens mais próximas. O capítulo está dividido em três tópicos: o primeiro aborda suas experiências no período de escolarização que lhe despertaram a curiosidade sobre o mundo e uma atitude esperançosa diante dele. No segundo trata a vivência no SESI descrita pelo autor como um *tempo fundante*, um espaço que lhe proporcionou a base para sua atuação em outras partes do mundo. E o terceiro tópico versa sobre o período em que Freire contribuiu nos movimentos de alfabetização, especialmente, na cidade de Angicos, experiência que levaria a ação do educador pernambucano alcançar notoriedade no mundo. Outra importante atuação do educador que é pouco discutida e apresentada nas publicações que tratam sobre Paulo Freire e até do próprio educador, foi de acordo com Gouvêa (2015), o trabalho do educador entre 1958 e 1953 no Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife (CRPE-RE) que estava relacionado ao Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais sob a direção de Anísio Teixeira.

Neste capítulo, pretendemos apresentar os dados relevantes da trajetória biográfica de Paulo Freire, tendo em vista reunir elementos que demonstrem como surge a sua visão de mundo, da educação e da possibilidade de contribuir para a libertação humana. Ao tratarmos da trajetória de Paulo Freire nos deparamos com os riscos de monumentalizar sua biografia ou de apresentar uma história factual e cronológica. Pierre Bordieu (1996) argumenta que falar de uma vida vai além da expectativa de contar uma história linear como aponta o senso comum.

Por cada trajetória possuir aspectos singulares e subjetivos corre-se o risco também de uma criar concepção ilusória da realidade social. Buscaremos neste trabalho apresentar a trajetória do educador pernambucano a partir das considerações de Levi (2006) que inter-relaciona a biografia e o contexto valorizando a época e o meio como fatores capazes de caracterizar uma atmosfera que explica a singularidade das trajetórias. Acrescenta-se a importância da percepção como destaca Bordieu (1996) da ‘estrutura da rede, de seus deslocamentos e colocações no espaço social’ dando

relevância à construção da ‘rede de relações’. Conforme sinaliza Levi (2006) a construção biográfica necessita da ampliação da rede de sociabilidade, visto que, ‘a vida não pode ser compreendida apenas pelos seus desvios e singularidades, mas ao contrário, mostrando que cada desvio em relação às normas ocorre num contexto que o justifica’ (LEVI, 2006:176).

Podemos compreender o percurso de vida de Paulo Freire a partir da possibilidade de um olhar nesta relação entre biografia e contexto levando em consideração as aportes de Levi (2006: 180, 182) quando argumenta que apesar da repartição do poder, apresentar uma força de coerção em maior ou menor intensidade, ela sempre deixa uma ‘margem de manobra para os dominados’ e é nesta ‘margem de liberdade’ que nasce a oportunidade de realizar mudanças sociais.

Paulo Freire nasce na cidade de Recife (Pernambuco) em 19 de setembro no ano de 1921. Segundo Brandão (2005) ao elaborar a árvore genealógica do educador pernambucano nos apresenta sua filiação composta por sua mãe Edeltrudes Neves Freire, bordadeira e seu pai Joaquim Temístocles Freire, militar. A influência da formação inicial construída no ambiente familiar acompanhou-o por toda a trajetória e serviu de base para a construção de seu pensamento. Na relação cotidiana com seus pais foi vivenciando os pontos, que estão presentes em seus escritos entre os quais a importância e a valorização do diálogo:

Com eles aprendi o diálogo que procura manter com o mundo, com os homens, com Deus, com minha mulher, com meus filhos. O respeito de meu pai pelas crenças religiosas de minha mãe ensinou-me desde a infância a respeitar as opções dos demais. (FREIRE, 1979: 10).

Assim, a parceria entre os pais propiciou um ambiente familiar em que havia uma coerência entre a palavra e a ação. Atitude ressaltada por Freire em seus escritos. Esta coerência proporcionou a realização de escolhas, tanto que Freire influenciado por sua mãe opta por seguir a fé cristã e conhece ainda criança na prática o valor e a importância da liberdade, da criatividade e do respeito.

Ao tecer suas memórias, Freire avalia que sua infância é marcada pelo contato com a natureza em seu quintal. Ali inicia o processo de aprendizagem da leitura e escrita. A alfabetização prazerosa marca sua infância e o acompanha como uma característica a ser utilizada nos processos alfabetizadores, pois, ressalta que as palavras faziam parte de universo de criança e de suas experiências e a participação de seus pais através do diálogo contribuiu para isso. A informação e informação ocorriam em espaço informal, pois, a formalidade do espaço escolar viria mais tarde.

Portanto, a alfabetização iniciada por seus pais permanece nas suas memórias como uma etapa afetiva. Em suas palavras: “Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo, não do mundo maior de meus pais. O chão foi meu quadro-negro; gravetos o meu giz” (FREIRE *apud* VALE, 2005: 10). O quintal do bairro Casa Amarela era um espaço estimulador da aprendizagem, ali foi o seu ‘primeiro mundo’.

Desta maneira, vemos a importância de outro ponto de seu pensamento em que o aprender significativo está conectado com as experiências pessoais e com o lugar e contexto em que se encontra o aprendiz.

Freire (2002), posteriormente vai para uma escola particular na qual lecionava Eunice Vasconcelos (1909-1977), relata que ela foi uma das professoras que mais o marcou, pois com ela aprendeu ‘a formar sentenças’, as demais foram Áurea em Recife e Cecília em Jaboatão dos Guararapes. Especialmente com Eunice Vasconcelos experimentou a continuidade de sua casa na escola. A fronteira entre casa e escola não existia na presença da professora. Ali o menino se sentia feliz, a passagem do tempo não era percebida, ‘a escola não punha entre parênteses minha alegria de viver’. Também relata que naquele lugar não sentia sua curiosidade ameaçada tampouco era ‘reduzido a um depósito vazio que deveria ser enchido de conhecimento’, pois, havia um convite ao conhecer. A preocupação de sua professora no exercício de ‘formar sentenças’ era segundo Freire (2002) era estimular o desenvolvimento de sua expressividade oral e escrita. Não havia a preocupação em memorizar as definições dadas pela gramática, pelo contrário, Freire escrevia em um papel a quantidade de papel que queria e sabia e a partir de então, a professora e ele discutiam o significado delas.

1.1: Percurso escolar, dificuldades que impulsionaram sua ‘abertura curiosa e esperançosa diante do mundo’.

O seu percurso escolar é permeado pelas dificuldades econômicas enfrentadas pela família, quando ele tinha em torno dos oito ou nove anos de idade. O período da infância e adolescência também foi uma época de aprendizagem dura, pois, sofreu assim como muitos brasileiros com a escassez de alimentos e a fome: ‘(...) que chegava sem pedir licença (...) ficando sem tempo certo para se despedir (...). Por não compreender os significados das frases, achava-se incapaz de aprender, “sofria pelo que me parecia minha rudeza insuperável”. Para ele, foi necessário passar pelos momentos de fome,

mas, principalmente quando ao passar a comer melhor e com mais frequência é que tempos depois notou que “a rudeza” não era tão grande assim.

Mesmo Freire tendo nascido em uma família de classe média sua realidade estava conectada com a de outros meninos e meninas cujas famílias haviam sido afetadas pela crise. Ele avalia que participava ‘do mundo dos que comiam’, ainda que comesse pouco e também daqueles que não comiam, mesmo que se alimentasse mais que eles, se referia ‘aos meninos e meninas dos córregos, dos mocambos, dos morros²¹’. Embora a dificuldades deles fosse maior, o que os ligava era a posição de classe e a fome.

Desta forma, o autor enfatiza que se via ‘no perfil raquítico, nos olhos grandes e às vezes tristes, (...) de muito deles’ (FREIRE, 2002:40). Quando faz referência ao período em que ocupou o cargo de diretor da Divisão de Educação do SESI e afirma que não era necessário consultar especialistas sobre as relações entre a desnutrição e as dificuldades de aprendizagem, pois, compreendia o quão difícil era para os meninos e meninas filhos de trabalhadores que passaram fome em aprender, já que, “tinha o conhecimento existencial, destas relações”. Ademais, tece uma crítica à escola “autoritária e elitista” que ao elaborar a organização do currículo e no tratamento dado aos conteúdos programáticos não leva em consideração os saberes que nascem nas classes exploradas e que, em última análise, decorrem de mecanismo de resistência e sobrevivência.

Entretanto, o autor não considera que tais empecilhos à aprendizagem “sejam capazes de criar em quem as experimenta uma espécie de natureza incompatível com a capacidade de escolarização” (Freire, 2002:41). Contudo, assinala que esta tarefa cabe aos ‘educadores e professores progressistas, que vivem a coerência entre seu discurso e sua prática’, visto que tais dificuldades de aprendizagem podem ser reduzidas quando a escola leva em consideração ‘a cultura, a linguagem dos oprimidos’ quando a escola aproveita a forma desenvolvida por eles para calcular, por exemplo, até trabalhar o saber sistematizado escolar.

Tão jovem já pensava que o mundo teria de ser modificado e se houvesse algo errado, não poderia prosseguir. Segundo o autor encontrou positividade em dois momentos diante das dificuldades: (FREIRE, 2002:38).

1. O de, experimentando-me na carência, não ter caído no fatalismo;
2. O de, nascido em uma família de formação cristã, não ter me orientado no sentido de aceitar a situação como a expressão da

vontade de Deus, entendendo, pelo contrário, que havia algo errado no mundo e que este precisava de reparo.

Devido à crise econômica mundial de 1929²², a economia brasileira foi afetada e houve repercussão na vida de muitas famílias. Afetados pelas dificuldades econômicas vividas em anos anteriores²³ somadas aos reflexos da crise mundial, em 1932, Freire sai de Recife e segue para uma cidade a 18 km de distância chamada Jaboatão dos Guararapes. Este período o autor descreve como um momento triste e traumático devido à separação dos espaços e dos amigos queridos por aquele menino, também lhe doía a ruptura da escola estimuladora, mas, ao mesmo tempo ele nutria uma curiosidade em relação à mudança. Freire sentiu pela primeira vez a experiência de um ‘exílio semiconsciente’ (FREIRE, 2002: 64).

Em Jaboatão experimentou o que chamou de ‘curso de realidade brasileira’, quando ao conversar com seu pai ou escutar as conversas entre ele e seu tio João Monteiro que era jornalista de oposição²⁴ ficava sabendo dos acontecimentos. Nas conversas e comentários ouvidos, ele tomava ciência do ‘desrespeito às liberdades (seu tio ficava dois em casa e três dias preso), o abuso do poder, a arrogância dos dominadores, o silêncio a que se submetia o povo, o desrespeito à coisa pública, a corrupção que ele chamava de ‘ladroeira desenfreada’. (idem: 71).

Mesmo sem compreender, era nas falas dos adultos que percebia que o ‘estado em que as coisas andam’ precisava de mudanças. Ouvia de seu pai e de seu tio, já em 1928, ambos falando:

Do autoritarismo, da robustez do poder dos poderosos, do “sabe com quem está falando?”, do arbítrio, dos desmandos, das falcatruas, do desrespeito ao povo, de sua exploração, do silêncio que lhe era imposto, da impunidade dos dominantes e de seus asseclas, da prática segundo a qual aos amigos, tudo; aos inimigos, a lei’. (idem: 73).

Apesar de lembrar os discursos e atos na infância, que se repetem, lança uma reflexão em que isto não deve ser o motivo para a inércia, ‘constituir-se em razão de apatia, de fatalismos’. Em contrapartida deve dar lugar à luta. Pois, para ele, ‘é incrível como as classes dominantes neste país, mesmo os seus setores mais modernizados capitalisticamente repercutem sempre procedimentos e hábitos que têm o ranço do estilo colonial’. (idem: 75). Através da luta, mas não de qualquer maneira, esta não seria desprovida de esperança e sua duração seria permanente, visto que, ainda que Freire traga suas memórias infantis e da adolescência ainda persistem muitos anos depois como ele narra (2002: 76):

A arrogância no trato com as classes populares, o seu descaso por elas, a gula com que as exploram, o seu autoritarismo, o discurso em que descaradamente dizem o contrário do que fazem, os pretextos mais insustentáveis para justificar suas medidas de exceção, com que, através do tempo, vêm calando ou tentando calar o povo brasileiro.

Retomando aos tempos de Jaboatão, ali fez amizades e com eles pode partilhar experiências que contribuíram para a formação de sua personalidade.

Como registram Brandão (2005) e Vale (2005), aos treze anos seu pai falece e as condições financeiras da família ficam piores. De maneira que a conclusão do ‘curso primário’ sofre atrasos e naquela cidade só existiam escolas primárias. Para continuar os estudos teria que retornar à Recife. Vale (2005) aponta que a família vendo o entusiasmo dele pelos estudos optou em que os demais irmãos e a mãe fossem trabalhar e pouparam o mais novo. Sua mãe recebia uma reduzida pensão por ser viúva. Entre 1935 e 1936, a situação da família começa a melhorar quando os irmãos conseguem empregos mais estáveis e Freire contribuiria para a renda familiar, em menor parte ao lecionar língua portuguesa no Colégio Oswaldo Cruz e através de aulas particulares. Paulo Freire dedica a eles as conquistas que ele alcançou em sua vida.

Freire viveu em Jaboatão durante nove anos (de abril de 1932 a maio de 1941) e o retorno à Recife aconteceu com a família em melhores condições financeiras.

No entanto, a renda familiar não era suficiente para pagar uma escola particular, assim, sua mãe consegue uma bolsa de estudos no Colégio Oswaldo Cruz. E aos dezesseis anos ele inicia o ‘curso ginásial²⁵’, (atualmente o ginásio equivale do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental e a média de idade dos iniciantes varia entre onze, doze anos de idade).

Freire (2002) destaca que teve em sua trajetória escolar professores que lhe abriram caminhos, Eunice Vasconcelos que foi no campo do ensino uma influência que deixou marcas. Posteriormente encontrou Cecília Brandão, professora ‘misto de modernidade e tradição’, que o ajudou diante das dificuldades financeiras e de aprendizagem, ‘sem ela dificilmente poderia ter chegado ao Colégio Oswaldo Cruz’, ela foi a responsável por desenvolver o gosto pelos estudos da linguagem, da gramática. Em seguida, graças a Aluizio Azevedo conseguiu retomar seus estudos em 1937, sem esta oportunidade ‘dificilmente poderia ter me experimentado na vida como tenho feito’, e, anos mais tarde sua convivência com ele ganharia um ar familiar, pois, tornou-se seu sogro em seu segundo casamento com Ana Maria Araújo Freire.

Sendo estudante no ‘curso ginásial’, o gosto pela gramática seria intensificado com as aulas do Professor José Pessoa da Silva, que na época era estudante de Direito na Faculdade do Recife. Com ele, Freire (1989), experimentou suas aulas que não eram ‘lições de leitura, no sentido tradicional da expressão’, no qual a ênfase estava no modo como se lia para os demais colegas, ainda que fosse uma ação mecânica e entediante enfatizar a cadência na leitura. Com Moacir de Albuquerque, foi potencializado ainda a mais a vontade de ‘perseguir o momento estético, a boniteza da linguagem’. Assim a paixão pela “beleza da linguagem” impulsiona os estudos autodidatas de Filologia e Filosofia da Linguagem.

O começo de sua trajetória profissional se dá em 1942. Freire era um estudante-professor. Freire (2002) aponta que foi José Pessoa quem sugeriu a Aluizio Azevedo que dirigia o colégio para que o aproveitasse como professor de Português. E ali se declarou “enfeitiçado pela docência”. Em suas aulas cada conteúdo disciplinar não era ‘reduzido a tabletes de conhecimento que deveriam ser engolidos pelos estudantes’, porém, era proposto aos estudantes aulas motivadoras e curiosas a partir de textos dos próprios estudantes ou de autores. Para Freire (1989) os textos eram ‘como objetos a serem desvelados e não como algo parado, cujo perfil eu descrevesse’, assim, não havia espaço para a memorização mecânica, já que, era importante a apreensão profunda do objeto. Sua paixão se movia em direção aos mistérios da linguagem, em direção ao jogo das palavras sabendo movimentá-las conforme o discurso que criava, rumo à estética da escrita, considerada por ela uma obrigação ainda que tenha como ponto de partida algum autor, salienta que sejam bons autores. Sobre a paixão pelo ensino Brandão (2005:30²⁶) ao mencionar Freire (1986) ressalta:

Em algum momento, entre os 15 e os 23 anos, descobri o ensino como minha paixão^a. Antes de mais nada, devo dizer que ser um professor tornou-se uma realidade, para mim, depois que comecei a lecionar. Tornou-se uma vocação, para mim, depois que comecei a fazê-lo. Comecei a dar aulas muito jovem, é claro, para conseguir dinheiro, um meio de vida; mas quando comecei a lecionar, criei dentro de mim a vocação para ser um professor. Eu ensinava gramática portuguesa, mas comecei a amar a beleza da linguagem. Nunca perdi essa vocação. (...) Ensinando, descobri que era capaz de ensinar e que gostava muito disso. Comecei a sonhar cada vez mais em ser um professor. Aprendi como ensinar, na medida em que mais amava ensinar e mais estudava a respeito^{aa}.

Ao lembrar o início de seu percurso profissional, o educador pernambucano aborda a como as pessoas ao serem indagadas acerca de sua formação profissional em geral fazem referência ao tempo de experiência profissional, à ênfase a formação

acadêmica. Aponta que dificilmente levam em consideração a influência recebida pelas pessoas com as quais convivem e exemplifica, através da atuação docente coerente, de ‘competência bem-comportada, de humilde e séria gente’. Para ele, ‘no fundo, a experiência profissional se dá no corpo da existencial maior. Se gesta nele, por ela é influenciada e sobre ela, em certo momento, se volta influentemente’. (FREIRE, 2002:113).

Freire ao indagar a si mesmo sobre a sua formação como educador, pensador da prática educativa, assinala que as contribuições em sua ação vieram dos pedaços pelos quais andou no Recife, da intimidade com os livros a partir das idas às livrarias, das visitas aos ‘córrego e seus morros, discutindo com grupos populares seus problemas ou como durante dez anos, vivi a tensão entre prática e teoria e aprendi a lidar com ela: o tempo do SESI’, assim como, o tempo de estudante-professor. Notamos que os professores admirados por ele de certo modo influenciaram-no na escolha pela carreira do Direito, Cecília Brandão sua professora, aos ‘setenta anos e poucos anos’ tornou-se advogada, bem como, o professor do Colégio Oswaldo Cruz já mencionado que cursava a mesma faculdade.

Cursa a Faculdade de Direito e obtém o diploma de advogado em 1947, por este aproximar-se da área das Ciências Humanas, pois, em Recife não havia curso de formação de professores. Apesar disso, não chega a exercer a profissão. Os motivos para o abandono segundo Freire (2003:17) *apud* Vale (2005:18) podem ser compreendidos a partir de seu pensamento em que trabalho deve pautar-se pela “ética, competência, seriedade, pelo respeito às gentes”. Estava ele sendo contrário a tais princípios se no seu primeiro caso como advogado levasse como forma de pagamento os objetos de sua casa e utensílios de trabalho de um dentista que contraiu uma dívida junto a seu cliente. O dentista recém-formado que não conseguiu quitar a dívida contraída na compra de equipamentos disse a Freire que seguisse a sugestão dada por ele, mas também ressaltou que ‘se já estava difícil pagar sua dívida trabalhando, sem seus instrumentos de trabalho seria impossível saldá-la’.

Antes de finalizar os estudos na universidade, casa-se em 1944 com sua primeira esposa Elza Maia Costa Oliveira (1916- 1986) e com ela teve cinco filhos²⁷. Sua esposa era alfabetizadora, professora primária e diretora de escola, com ela percebe que sua realização pessoal estava na área da educação e passou a preocupar-se “sistematicamente com os problemas educacionais”.

1.2: SESI: tempos de construção de experiências para uma educação libertadora.

Em 1947, após a experiência de lecionar no Colégio Oswaldo Cruz, Paulo Freire recebe o convite por intermédio de Paulo Rangel Pereira do presidente da instituição e engenheiro Cid Sampaio para integrar a primeira equipe no recém-criado SESI²⁸ (Serviço Social da Indústria) que faz parte do Departamento Regional em Pernambuco. Assume o cargo de Diretor da Educação e Cultura e neste espaço nota a importância da alfabetização entre os adultos trabalhadores.

A contribuição da equipe ocorreu com a discussão e a organização do pensamento norteador para operacionalizar a ação da instituição no campo assistencial e formador. Em relação à função institucional o autor avalia que, ‘no fundo seria ingênuo pensar que o SESI fosse expressão da bondade incontida da classe dominante, que tocada pelas necessidades de seus trabalhadores, o criara para ajudá-los’ (FREIRE, 2002:117). O autor nomeia posteriormente em *Pedagogia da esperança* (2003²⁹ [1992]) esta fase que considera muito importante de *tempo fundante*. O autor apresenta uma análise dos pontos principais sob a visão político-pedagógica a que se une a implicações de outras naturezas (ética, ideológica, histórica, sociológica, etc.).

O educador pernambucano assinala que a criação do SESI sob a ótica da classe dominante, nasce de um ‘momento de liderança inteligente’ pelo qual se criou uma instituição patronal que de caráter assistencial torna-se assistencialista. Para o autor, uma das implicações recai sobre a prática pedagógica que unida à prática assistencial não priorizava a problematização da prática pedagógica.

Conforme Freire (2002) as práticas que tentassem fomentar nos *sesianos* atitudes democráticas eram recusadas por serem consideradas perigosas ou subversivas. Logo, conclui que a relação entre a classe operária e o SESI era contraditória. Freire considerou esta relação como uma ‘tentativa de amaciamento dos conflitos de classe e esforço de obstaculizar a formação de uma consciência política, militante entre os trabalhadores. Daí que as práticas estimuladoras de um saber crítico fossem vistas, cedo ou tarde com restrições’. (FREIRE, 2002:117).

A sua experiência no SESI foi permeada pela percepção das contradições existentes, mesmo que pouco mencionasse as classes sociais, ali era o espaço em que notava a presença ‘dos conflitos de interesses, que são permeadas por ideologias diferentes, antagônicas’. Freire (2002) complementa seu pensamento acerca desta experiência contraditória ao sinalizar a ênfase dada pela classe dominante ‘no

treinamento puramente técnico da classe trabalhadora’, e prossegue ‘quanto se proclame a mentira da neutralidade da prática educativa, do trabalho assistencial, quanto mais se consiga amaciar a resistência a esta mentira tanto melhor para a consecução de seus fins’. De modo que considera este tipo de ação traz liberdade para a classe dominante utilizá-la uma prática manipuladora. Ademais, em suas palavras, aborda que a pós-modernidade reacionária vem alcançando sucesso na propagação ideológica de uma nova história em que há a inexistência de ideologias e classes sociais, isto é, não há a necessidade de lutar, de sonhar e da utopia, pois, não existem interesses antagônicos. Nasce assim, ‘um discurso pragmático, que cabe agora ao capitalismo criar uma ética especial em que se funde a produção entre iguais ou quase iguais’, ou seja, existe uma preocupação em criar uma ética ‘sadiamente capitalista’.

Portanto, apresenta sua postura como educador progressista que diz:

Não posso, como educador progressista, em nome do dever de evitar maiores sofrimentos às classes populares, limitar o universo de sua curiosidade epistemológica a conhecimentos de objetos devidamente despolitizados. Em outras palavras, não posso despolitizar a compreensão do e a intervenção no mundo ou porque devo ser caridoso com as classes populares, evitando que, sabendo mais verdades, sofram mais por não terem condições imediatas de lutar ou porque me deixei levar pelos “encantos” da ideologia neoliberal em alta. Ideologia de privatização, jamais dos prejuízos, pois que estes devem continuar a ser pagos pelas classes populares. (FREIRE, 2002:119).

Apesar da discussão do tema da cidadania ser atual e a lembrança de Freire rememorar seu trabalho no final da década de 1940 a meados da década de 1950, ainda persiste a afirmação que o educador pernambucano nos traz:

(...) A questão do direito à voz das classes populares, que implica sua mobilização, sua organização, uma educação desocultadora de verdades, é tão atual hoje quanto fundamental foi ontem. no fundo, está é a questão agora, tão discutida, tão debatida da cidadania, mas, hoje, como ontem, tão negadas às classes populares brasileiras. Aos renegados (as), interditos (as), proibidos de ser. (idem: 120).

Freire (2002) em seu trabalho no SESI assume sua postura progressista vinda de uma posição ética, rejeitava ‘à injustiça, a qualquer tipo de discriminação, à espoliação’. Justifica que seu posicionamento é fruto de um saber produzido ‘na prática e na reflexão crítica sobre ela, como na análise da prática dos outros’, ou seja, era um saber ‘forjando-se, produzindo-se, em processo, na tensa relação entre prática e teoria’. Portanto, a sua opção em ser um educador progressista não vieram das leituras de autores prescritivos,

dizendo-lhe o que devia ser. Mas, era por causa de seu inconformismo com a existência de uma realidade injusta e negadora.

Um dos pontos que contribuíram para sua opção político-pedagógica progressista foram as marcas de sua formação cristã. De maneira que, em seu trabalho no SESI mostrou-se exigente no tocante a que educadores(as) promovessem uma prática educativa que incentivasse a participação. Mas considerou o passado, que se adentra no presente, não como um tempo de autoritarismo, de silêncio imposto às massas populares, mas como um tempo em que “uma cultura da resistência foi se gerando como resposta à violência do poder.”(idem: 122).

Infelizmente, o presente do Brasil ainda guarda resquícios do período colonial na visão do autor. Apesar das contradições que não eram tão explícitas no SESI, o que lhe movia a continuar era a crença, a vontade e o empenho em fazer uma escola e uma gestão democrática. Assim sendo, o empenho e a proposta de sua equipe tinham por objetivo em estimular a curiosidade crítica dos estudantes, uma escola em que a ‘memorização dos conteúdos transferidos’ fossem substituídos por um pensamento em que ensinar e aprender são indissociáveis.

Logo, buscou direcionar uma educação para o povo a partir de sua realidade e de sua linguagem, auxiliado por sua experiência como professor e em sua participação na Ação Católica. Também estava a par e aberto às tendências pedagógicas no período do pós-guerra como menciona Vale (2005). Permanece ali por dez anos, de acordo com Freire (1996) trabalha no SESI na Divisão da Educação e Cultura (1947-1954) como Diretor e como Superintendente do mesmo (1954–1957). Neste período conquistou posições importantes como: a nomeação em 1952 da função de Professor Catedrático da Faculdade de Belas Artes, da Universidade do Recife. A motivação para prosseguir veio de sua trajetória pessoal, de sua vivência democrática com sua família na qual estavam presentes a liberdade, o respeito pela autoridade de seus pais. Sendo assim, sua equipe trabalhou pela democratização da escola com os objetivos de construir relações estabelecidas entre todos os envolvidos com a escola (famílias, educadores, profissionais que trabalham no espaço escolar e comunidade); democratizar com o intuito de compreender o ato de ensinar; democratizar tendo em vista o respeito aos conhecimentos trazidos pelos estudantes e respeito à sua identidade cultural.

Na concepção da equipe, a ‘evasão’ escolar e a aprendizagem eram vistas em relação com dois itens fundamentais, o primeiro diz respeito às dificuldades enfrentadas em casa da ausência ou não dos itens básicos para sobrevivência (alimentação, vestuário

etc.), a presença ou não de brincadeiras e as condições de saúde física e mental. O segundo ponto recai sobre a docência, se eles possuem seriedade, competência científica, amorosidade, humor, clareza política e coerência. Assim, a atuação da equipe voltava sua atenção à formação das famílias e à formação docente. De forma que os erros serviram como incentivo para rever a ação da equipe, os objetivos da prática, os métodos utilizados. A partir dos encontros³⁰ nos seminários de formação e nos Círculos de pais e professoras em que eram debatidas variadas temáticas e houve a percepção que o trabalho realizado preparava um passo a frente, no qual a 'escola tentaria estender sua área de influência das famílias de seus alunos à comunidade em que se achava instalada'. De forma que a participação de todos, especialmente dos pais nas reuniões, contribuiu e tornou visível a notória diferença na disciplina escolar e no aprendizado.

Paulo Freire dedicou-se à formação de professores ao criar cursos de formação e círculos em que professores e pais de alunos através do diálogo fomentassem uma estreita relação entre experiências pedagógicas e a vida cotidiana. Constituindo-se assim, em uma visão que ultrapassa a área da educação e que lhe permite vivenciar a tensão existente entre a prática e a teoria. Assim, ao trazer à memória a importância das experiências vividas e os saberes produzidos pela equipe no SESI, também sinaliza que elas:

(...) Foram, ao mesmo tempo, antecipações a coisas que faria muito tempo depois e tempo de aprendizado indispensável a práticas de que participo hoje. Trabalhando no SESI com diferentes profissionais, em níveis também diferentes, e com operários, a quem desafiei a ir assumindo, cada vez mais, atitudes de sujeito, a ir aprendendo democracia, praticando-a, terminei por fazer uma série de aprendizados indispensáveis a quem se insere no processo de mudança da realidade. Aprendizado, por exemplo, da importância incalculável da informação e da formação, quer dizer, da informação que, no processo vai virando formação. (idem:144).

Outra experiência trazida à memória foi o caso do boné, na opinião de Freire (2002:145), era melhor convocar os zeladores e perguntar-lhes se queriam usá-lo ou não para em seguida realizar os procedimentos para a compra, no entanto, a ideia foi derrotada. Mas, em relação a marca em sua experiência de vida está quando Freire diz: "Quantos 'bonés' não vêm sendo impostos a nós sem que tenhamos sido consultados e, ainda, em nome de nosso interesse e de nosso bem-estar!

Após deixar o SESI, outra experiência fecunda para Freire ocorreu na década de 1950. Segundo Freire (1996), junto a outros educadores interessados pela escolarização e orientados por Raquel Castro, foi fundado o Instituto Capibaribe que se tornou um

centro de referência, devido ao ‘seu alto nível de ensino e de formação científica, ética e moral voltada para a consciência democrática’. Conforme Peloso e Paulo (2009) ali Freire inicia suas experiências como alfabetizador. Acerca da década de 1950, Peloso e Paulo (2009), António Nóvoa (1998), Brandão (2005) apontam que este período se caracterizou como um tempo de amadurecimento, de corporificação e intensa prática ‘político-pedagógica e pedagógica-política’, ou seja, sua experiência de militância pedagógica de Paulo Freire. Puiggrós (1998:93) complementa dizendo que o pensamento e a ação de Freire são frutos das leituras de vários autores, ou seja, ‘é importante recordar a importância do personalismo, do existencialismo e do marxismo no pensamento de Freire, bem como, assinala Fernandes (1998:133-134) e Freire (2002) acerca do papel que desempenharam autores³¹ como Dewey, Gramsci ou Habermas’ (NÓVOA, 1998: 174).

Em seguida, em 1956 foi nomeado junto com outros notáveis educadores pelo prefeito progressista Pelópidas Silveira para assumir o cargo de Membro do Conselho Consultivo de Educação do Recife. Freire (1996) complementa a informação anterior mencionando que alguns anos depois o educador recifense é designado para o cargo de Diretor da Divisão de Cultura e Recreação do Departamento de Documentação e Cultura da Prefeitura Municipal do Recife, conforme atesta a assinatura de Germano Coelho, em 14 de julho de 1961.

Em julho de 1958 na cidade do Rio de Janeiro, firma-se como educador progressista a partir da apresentação do relatório de sua autoria, considerado um divisor de águas, chamado “A Educação de Adultos e as Populações Marginais: o problema dos Mocambos”, apresentado no II Congresso Nacional de Educação de Adultos. Paulo Freire foi o Relator da Comissão Regional de Pernambuco, naquela ocasião consoante Freire (1996:35), ele defende por meio de uma linguagem peculiar e uma filosofia da educação renovadora que na Zona dos Mocambos a educação de adultos estivesse baseada:

(...) na consciência da realidade da cotidianidade vivida pelos alfabetizados para jamais reduzir-se num simples conhecer de letras, palavras e frases. Afirmava também que só se faria um trabalho educativo para a democracia se o processo de alfabetização de adultos não fosse sobre – verticalmente – ou **para** – assistencialmente – o homem, mas **com** o homem (nos anos 50 e até após a publicação, no início dos anos 70, nos Estados Unidos, da *Pedagogia do Oprimido*, Freire não nominava mulheres, entendendo, erroneamente, que, ao dizer homem, incluía a mulher), com os educandos e com a realidade. Propôs uma educação de adultos que estimulasse a colaboração, a decisão, a participação e a responsabilidade social e política. Freire,

atento à categoria do saber que é apreendido existencialmente, pelo conhecimento vivo de seus problemas e os de sua comunidade local, já explicitava o seu respeito ao conhecimento popular, ao senso comum.

Freire também falava de educação social, da importância de o estudante conhecer a si e os problemas sociais que lhe preocupavam. Para ele, a educação ia além da profissionalização ou do ajuste aos modelos acadêmicos de escolarização. Falava da necessidade da participação popular em direção a um processo em que ele tivesse visibilidade na vida pública, uma participação engajada na esfera social como um todo. Também se dirigia às mulheres ‘para que superassem suas condições de miséria mudando a natureza de suas próprias práticas domésticas’. No contexto histórico quando decorreu o congresso estava no governo do país o presidente Juscelino Kubitschek (1902-1976) sob o destaque da influência do populismo³² demonstrava preocupação com a miséria da população e percebia a necessidade de soluções para os problemas sociais, dentre os quais, os problemas educacionais. No entanto, o uso do populismo em prol de preocupações e soluções relativas ao povo apresentam outras características que não são somente beneficentes.

Abriremos um parêntese para abordar brevemente o conceito de populismo à luz de Batistella (2012), Bobbio (1986) e as reflexões de Freire (1979, 2002) sobre o panorama populista. Alessandro Batistella (2012) utiliza uma citação de Ângela de Castro Gomes (2001) que nos auxilia a compreender a construção do conceito de populismo pelo autor, vejamos:

Em primeiro lugar, o populismo é uma política de massas, vale dizer, é um fenômeno vinculado à proletarianização dos trabalhadores na sociedade complexa moderna, sendo indicativo de que tais trabalhadores não adquiriram consciência e sentimento de classe: não estão organizados e participando da política como classe. As massas, interpretadas pelo populismo, são originárias do proletariado, mas dele se distinguem por sua inconsciência das relações de espoliação sob as quais vivem. Só a superação desta condição de massificação permitiria a libertação do populismo ou a aquisição da verdadeira consciência de classe. [...]. Em segundo lugar, o populismo está igualmente associado a uma certa conformação da classe dirigente, que perdeu sua representatividade e poder de exemplaridade, deixando de criar os valores e os estilos de vida orientadores de toda a sociedade. Em crise e sem condições de dirigir com segurança o Estado, a classe dominante precisa conquistar o apoio político das massas emergentes. Finalmente satisfeitas estas duas condições mais amplas, é preciso um terceiro elemento para completar o ciclo: o surgimento do líder populista, do homem carregado de carisma, capaz de mobilizar as massas e empolgar o poder (GOMES, 2001, p. 24-25).

Paulo Freire (1979³³) avança um pouco mais no tempo e nos apresenta suas considerações acerca do populismo em 1961 a partir do governo de Jânio Quadros que teve uma expressiva votação, talvez a maior no país. Entretanto assinala que seu governo ‘tratou de ter uma política paradoxal, de independência frente à metrópole e de controle sobre o povo’. Também ressalta que esta nova forma de governar vem a ser uma resposta ao engajamento do povo, a sua presença nos centros urbanos através da sua participação no processo histórico. Bobbio (1986) apresenta dentre outros aspectos, a característica de renascimento das fórmulas do populismo quando os diferentes setores sociais se mobilizam (por exemplo, em momentos de crise). O autor também aponta o ressurgimento da força popular através da ação de grupos participantes de movimentos contestatórios.

Conforme Brandão (2005) houve um crescente debate, mobilização e participação em torno das causas populares. Em várias partes foram criados ou fortalecidos os sindicatos, os partidos políticos, os movimentos sociais do campo e da cidade e de educação popular, além das Ligas Camponesas e da Igreja Católica através da Ação Católica³⁴ da qual Paulo Freire recebeu bastante influência sendo ‘adotadas e postas em prática’. Posteriormente, os movimentos sociais foram expandindo as lutas em prol de outros grupos como as mulheres, os negros, os indígenas e outras minorias.

De tal modo, nasce a liderança populista que tem o papel mediador entre as massas emergentes e as elites de poder. No entanto, o educador pernambucano sinaliza que sua ação ocorre por meio da manipulação, isto é, é ‘manipuladora de massas por não poder manipular as elites’. E apresenta-se sob duas visões:

Por um lado, constitui inegavelmente uma espécie de narcótico político que entretém não somente a ingenuidade da consciência que surge, como também o hábito que as pessoas adquiriram de serem dirigidas. Por outro lado, na medida em que utilizam os protestos e as reivindicações da massa, a manipulação política acelera, de forma paradoxal, o processo pelo qual as pessoas “desvelam” a realidade. Este paradoxo resume o caráter ambíguo do populismo: é manipulador e, ao mesmo tempo, fator de mobilização democrática. Assim, o novo estilo de vida política que se encontra nas sociedades em transição não se limita ao papel manipulador dos líderes que mediatizam massas e poder. Com efeito, o estilo populista de ação política termina por criar condições favoráveis para que os grupos de jovens e de intelectuais participem da vida política com as massas. Apesar de ser um exemplo de paternalismo manipulador, no entanto, o populismo oferece uma possibilidade de análise crítica da manipulação em si mesma. Em todo o jogo de contradições e ambigüidades, a emergência das massas populares nas sociedades em transição abre caminho às massas para que cheguem a ser conscientes de seu estado de dependência. (FREIRE, 1979: 37).

Por isso, sua esposa Ana Maria Freire (1996) argumenta que ‘as ideias, o discurso e a prática de Freire já se faziam por um caminho autenticamente popular’. De acordo com a autora, os desejos por mudanças vinham ao encontro de uma parcela da sociedade civil na década de 1950, fazendo surgir uma atmosfera favorável e estimuladora da participação popular, de sua mobilização com vistas a discutir ideias e novos rumos em direção às transformações sociais e políticas. Para ela, Freire ‘traduziu as necessidades de seu tempo e se engajou’. Em contrapartida setores da sociedade hegemônica defendiam a mudança para o desenvolvimento econômico do país enquanto outros movidos pelo pensamento progressista se indignavam com as desigualdades e injustiças sociais e com o analfabetismo do povo. Assim, como cita Brandão (2005:44) Freire junta-se a outros políticos, intelectuais, educadores, militantes populares e artistas. Alguns nomes são mencionados por Freire (2002:155), são eles: Germano Coelho na área política, Francisco Brennand, o escultor Abelardo da Hora, a Luís Mendonça (referência no teatro popular e por qual passou Ariano Suassuna) na área cultural, Paulo Rosas, à psicóloga Anita Paes Barreto na defesa de uma postura para além do desenvolvimento da economia, mas que fosse uma mudança radical ‘nas estruturas políticas e econômicas que de década a década reproduziam uma mesma conjuntura social de injustiça, exclusão e desigualdade’.

A autora segue salientando que Paulo Freire forjou-se através de ‘sua práxis vivida como pedagogo do oprimido’ antes mesmo de haver escrito a obra. O motivo é que seu ponto de partida era o povo (o saber, a linguagem, a necessidade popular), o respeito ao povo, ao seu cotidiano e as suas dificuldades. Ademais, buscava ultrapassar o ponto de partida apresentando ‘uma proposta de superação deste mundo de submissão, de silêncio e de misérias, apontando para um mundo de possibilidades’. De maneira que, a partir do relatório apresentado no Congresso nasceu outra forma de se compreender o campo pedagógico, distinta da visão daquele período em que a educação é ‘neutra, alienante e universalizante’. Freire (2002) baseado em sua experiência pessoal relata que entre seus familiares experimentavam vivências democráticas, porém, a sociedade brasileira estava fundamentada no autoritarismo. Assim, entre suas escolhas preferia ‘a abertura democrática do movimento da Escola Nova ao invés da severidade despótica da escola tradicional’. (FREIRE, 2002:124).

1.3: Anos de 1960, tempos de agitação e contradições.

Francisco Weffort³⁵ (1967:09) aborda o breve período de experiências democráticas (1946-1964) ao exemplificar o aumento da participação popular por meio do voto (ainda que fosse manipulado pelas lideranças populistas), o esforço para aumentar as sindicalizações rurais e urbanas, o movimento grevista em 1963 em Pernambuco e o curto trabalho da SUPRA (Superintendência da Reforma Agrária). Fausto (1994) complementa os exemplos trazidos por Weffort (1967) ao mencionar as experiências das Ligas Camponesas, ocorridas no governo de João Goulart, caracterizado como um importante movimento do período e que fora liderado por Francisco Julião.

O surgimento das Ligas ocorreu em finais de 1955 com a proposta de defesa dos camponeses contra a expulsão da terra, contra a exploração de seu trabalho e a elevação do preço do arrendamento das terras. Em 1963, ocorrem avanços para a população rural a partir da criação de uma lei que institui o Estatuto do Trabalhador Rural no qual os benefícios conquistados foram a carteira profissional para o trabalhador rural, a regulação da duração de trabalho, dentre outros.

De acordo com o autor houve também um movimento engajado da União Nacional dos Estudantes e uma mudança em direção às causas populares de setores controlados por reformistas moderados da Igreja Católica que também foram motivados pela encíclica papal *Pacem in Terris* (1963). Em contrapartida, os conservadores que aparentavam estar na defensiva, assumiram um papel de relevo na mobilização que antecedeu a saída de João Goulart do governo. Fausto (1994) destaca a importância do Movimento Operário e das Reformas de Base que se constituíram na visão do autor como uma ‘tentativa de modernizar o capitalismo e reduzir as profundas desigualdades sociais do país a partir da ação do Estado, incluindo medidas nacionalistas’. (FAUSTO, 1994: 448).

Na década de 1960 Paulo Freire participou de um contexto histórico pautado por contradições³⁶ e por relevantes experiências em seu percurso de vida pessoal e profissional. Foi quando ele participou do Movimento de Cultura Popular (MCP) em que coordenou o “Projeto de Educação de Adultos³⁷” e de campanhas no Rio Grande do Norte em favor da alfabetização e educação popular, tais como: a “Campanha de pé no chão também se aprende a ler” (1961 a 1964) e a “Campanha de alfabetização de

Angicos” (1963), na qual em quarenta e cinco dias trezentos trabalhadores rurais foram alfabetizados.

Relata Freire (2002) que o MCP surge da vontade política de Miguel Arraes, recém-empossado prefeito de Recife somada às mesmas intenções de um grupo de líderes operários, de artistas e de intelectuais. O sonho do prefeito era tornar ‘possível a existência de um órgão ou serviço de natureza pedagógica, movido pelo gosto democrático de trabalhar **com** as classes populares.

O eixo central do MCP estava centrado na ‘compreensão crítica do papel da cultura em âmbito geral e particular’, visto que, ela era um ponto importante para o processo de formação e de mudanças necessárias na sociedade, mas para isso era necessário que a educação fosse baseada em uma perspectiva progressista.

Educação progressista que auxilia a que a utopia permaneça em pé diante dos pragmatistas que conforme diz Freire sonham o ‘anti-sonho’ e decretam a morte das ideologias das classes sociais e de seus conflitos, assim como a morte da história. Portanto, o educador pernambucano preocupou-se desde os tempos do SESI com a questão dos poderosos e dos sem-poder, quando se refere ao tema do conhecimento, à produção do conhecimento e a sua instrumentalidade. Pois, a educação progressista diferente do pensamento neoliberal, ‘não separa a habilidade técnica da razão filosófica, o uso das mãos do exercício da mente, o prático do teórico, a produção econômica da política’. (idem, 173)

Para Paulo Freire o MCP estava inserido entre os que pensavam a prática na inter-relação entre a educação e a política. Buscava-se nestas ações sensibilizar as classes populares através de práticas educativas progressistas com a finalidade de despertar a consciência crítica e que elas se engajassem ao esforço de mudança social, ao invés de uma sociedade perversa e injusta houvesse outra mais democrática.

Deste modo, os participantes estabeleciam como objetivos a ‘preservação das tradições da cultura popular’, o ‘sonhar com a transformação da sociedade brasileira’, sonho movido pela utopia, e salienta Freire que ‘o caminho é o da luta democrática pelo sonho possível de uma sociedade mais justa, mais humana, mais decente, mais bonita’. (FREIRE, 2002, 156, 160).

Em 1962, torna-se o primeiro Diretor do Serviço de Extensão Cultural (SEC), da Universidade do Recife³⁸ que visava a levar a universidade a estender suas ações a áreas não acadêmicas, mas, escolarizadas, atingindo inicialmente os estudantes pré-universitários e os professores do magistério público do nível fundamental, em seguida,

as lideranças sindicais oferecendo cursos de formação nas áreas populares. Freire combateu a separação entre docência e a pesquisa, fortalecendo o conhecimento produzido na Universidade, bem como suas funções de ensino, pesquisa, extensão e formação. Desta forma, o trabalho ali exercido era realizado com vistas a aproximar o mundo popular e a universidade visando à democratização cultural, articulando a cultura popular e a cultura oficial. (Vittoria, 2011).

Para Freire, ‘nenhum contexto cresce globalmente se nele tocamos parcialmente apenas. O desenvolvimento de uma região demanda a formação crítica intelectual das maiorias e não só de uma elite egoísta e centrada em si mesma’ (idem: 176). Por isso, o SEC em seu curto tempo de funcionamento (de junho de 1963 a abril de 1964) participou diretamente dos trabalhos criados pelo Programa Nacional de Alfabetização sob a responsabilidade do Ministério de Educação e Cultura. Devido ao curto tempo de funcionamento não conseguiram criar os cursos formadores e após o Golpe de Estado, as direções que sucederam conforme Freire (2002) não tinham porque ter os mesmos sonhos nossos nem a mesma compreensão do papel das universidades.

A equipe³⁹ de Freire acreditava na capacidade de as classes populares de aprendizagem apesar dos obstáculos que lhes são impostos. A equipe tinha uma tese cujo fundamento era ético, científico e filosófico. Acreditavam na tese político-pedagógica de ‘possibilitar às classes populares ocasiões em que, desafiadas pudessem começar, a desocultar, com a participação de educadores, verdades escondidas. Desocultação de verdades a que se deveria juntar a apreensão de saberes técnicos e científicos’.

A chegada do golpe militar acabou desfazendo os projetos do grupo, que possibilitavam o SEC a dizer seu contexto e interromperam o andamento dos trabalhos que estavam sendo desenvolvidos, dentre os quais, os convênios firmados que possibilitaram as ações no Rio Grande do Norte (Angicos) e com o Ministério da Educação e Cultura, pelo qual ocorreu a criação do programa e a formação de equipes alfabetizadoras que iriam atuar no país. Foram criados cursos de extensão direcionados a jovens secundaristas de algumas escolas particulares recifenses. Neles as normalistas debatiam a educação e a atualidade brasileira, os grupos envolvidos em programas de educação popular discutiam os cursos sobre realidade brasileira e educação popular. Houve um cadastramento inicial dos professores e professoras da Universidade do Recife com a finalidade de organizar e de dar-lhes conhecimento da existência ou do envio de documentos e materiais oriundos de universidades de fora do país com as quais

estabeleciam contato. Também foram publicados boletins informativos sobre o que estava sendo feito e os planos futuros. Foi interrompido o projeto em funcionamento de uma rádio universitária, a autorização para iniciar programas voltados à África e frustrou-se a conversa desenvolvida com líderes sindicais para uma proposta de crescimento mútuo na discussão de nossa realidade (FREIRE, 2002).

Freire (2002) em conversa com seu amigo Odilon Coutinho relata a felicidade de presenciar o processo de alfabetização de um educando em Poço da Panela. Por intermédio de Coutinho, Paulo Freire viria a conhecer o jornalista Calazans Fernandes⁴⁰. O encontro entre o educador e o jornalista aconteceu a partir do relato de Odilon Coutinho ao governador Aluísio Alves. Ao tomar conhecimento das experiências em alfabetização realizadas por Freire, o governador do Rio Grande Norte solicitou ao jornalista Fernandes que estava em Natal para que entrasse em contato com o educador.

No encontro entre ambos, Calazans lhe faz uma pergunta: ‘que podemos fazer, para que o senhor nos ajude, no Rio Grande do Norte, a enfrentar o analfabetismo? Dispomos de verbas da Aliança para o Progresso⁴¹ destinadas à Educação’. O educador pernambucano responde afirmativamente desde que o estado aceite sua colaboração e suas poucas exigências. Para ele, o importante era ter autonomia para realizar o trabalho, ‘estou certo de que, se a *Aliança para o Progresso*⁴² pretende realmente cooptar-nos, desistirá em pouco tempo pela impossibilidade de fazê-lo’. (idem:183).

Logo, a partir de um convênio entre o governo estadual, SEC e a Sudene, com o financiamento da *Aliança para o Progresso*, surgiu o programa de alfabetização, o local para realizar o projeto pioneiro era a cidade natal do governador estadual que chamava-se Angicos. O entusiasmo em participar de um projeto em uma região marcada pela pobreza e pela dependência social motivou a realização do trabalho ainda que a equipe e Freire tivesse que lidar com as tentativas de interferência dos técnicos do programa financiador:

(...) Demos não sei quantos “não” a inúmeros itens que os técnicos da Aliança pretendiam inserir. (...) Eu me recordo que havia itens, nesse projeto, inaceitáveis. (...) que implicavam indiscutível interferência (...) Completei que, de qualquer forma, (...) o Brasil tinha que ter autonomia para decidir, por exemplo, onde os seus professores iriam estudar e que móveis construir (...). (FREIRE, 2013: 48).

As negativas de Freire visavam à defesa de um projeto de alfabetização mais autônomo e direcionado à realidade brasileira, pois, estavam em jogo decisões relativas ao país. O autor argumenta que o dinheiro aplicado ainda que sob a forma de doação ou

empréstimo não lhe obrigava a aceitar as condições impostas. Também Paulo Freire se defende dizendo que a utilização dos recursos do *Programa* não quer dizer que ele compactuou com a ideologia ou está a serviço do imperialismo norte-americano. Sendo assim, para o andamento do projeto acontecer foi preciso que os técnicos americanos concordassem com as propostas do educador e de Nairton Santos⁴³ com quem Freire analisava os projetos enviados pelos norte-americanos à época.

E com a perspectiva de que o investimento na Educação Popular (que representava uma ameaça para a manutenção da situação existente) servia para fornecer potenciais eleitores⁴⁴ (FREIRE, 1979:12):

O plano de 1964 devia permitir o aumento no número dos eleitores em várias regiões: no Estado de Sergipe, por exemplo, o plano devia acrescentar 80.000 eleitores aos 90.000 existentes; em Pernambuco, o número de votantes passaria de 800.000 a 1.300.000 etc. Os políticos viram o Movimento de Educação Popular como qualquer outra forma de mobilização de massas: em função de suas preocupações eleitorais. (...). Os políticos populistas não compreendem as relações entre alfabetização e “conscientização”. Obcecados por um único resultado – o aumento do número de eleitores –, deram somente um apoio muito escasso, do ponto de vista político, a esta forma de mobilização.

Torres (1998:57) apresenta a dimensão do problema, o segundo autor apresenta dados da época ao destacar que em 1962 quando Freire desenvolveu sua experiência pedagógica inicial no Nordeste, o Brasil tinha cerca de quinze milhões de analfabetos numa população de 25 milhões. Dado que a tarefa de aumentar o alfabetismo implicava uma crescente população de eleitores (o que provocava um notável aumento no apoio político do regime populista). E Freire (1979:11) faz sua crítica ao mencionar que ‘os grupos de direita nunca ocultaram sua hostilidade contra todas as tentativas para aumentar o número de eleitores’.

No projeto participaram trezentos educandos, alfabetizando(as), distribuídos entre quinze círculos de cultura instalados em salas de escola ou de casas da cidade como descreve o educador. Freire (1979) e Ana Maria Freire (1996) apresentam brevemente as etapas do ‘método’ que conseguiu alfabetizar em 45 dias tantas pessoas. Inicialmente nos “círculos de cultura”, os participantes dialogam acerca do objeto que conhecerão e também sobre a representação da realidade que será decodificada. Em seguida, o coordenador faz perguntas ao grupo que vão aprofundando suas leituras de mundo. São elas: “Quê? Por quê? Como? Para quê? Por quem? Para quem? Contra quê? Contra quem? A favor de quem? A favor de quê? – são perguntas que provocam os alfabetizando em torno da substantividade das coisas, da razão de ser delas, de suas

finalidades, do modo como se fazem, etc.” (FREIRE, 1996: 36). Nasce a oportunidade a partir deste debate de realizar uma re-leitura da realidade, que pode estimular o participante a se engajar em práticas políticas com a finalidade da mudança social. E complementa Freire (1996: 37) ao enfatizar que o ponto de partida é convidar o analfabeto:

A sair da apatia e do conformismo de “demitido da vida” em que quase sempre se encontra e desafia-o a compreender que ele próprio é também um fazedor de cultura, para que ele se veja enquanto homem ou mulher vivendo e produzindo em determinada sociedade. Assim, se percebem como fazedores de cultura, está vencido, ou quase vencido, o primeiro passo para sentirem a importância, a necessidade e a possibilidade de se apropriarem da leitura e da escrita. Estão alfabetizando-se, politicamente falando.

Conforme detalhado no quadro em anexo, as ações de alfabetização se desenvolveram em etapas e resalta as diferenças entre o modo de se alfabetizar uma criança e um adulto. Destacamos a importância desta atividade a partir do exemplo encontrado no *site* Boletim UniFreire.org⁴⁵: o recém-alfabetizado Antônio, representando a turma no encerramento do curso, havia se dirigido ao presidente João Goulart (1919-1976) e dito:

Naquele momento anterior veio o presidente Getúlio Vargas, matar a fome do pessoal, a fome da barriga que é uma fome fácil de curar. Agora, na época atual, veio o nosso presidente João Goulart matar a precisão da cabeça que o pessoal todo tem necessidade de aprender. Temos muita necessidade das coisas que nós não sabia, e que hoje estou sabendo. Em outra hora nós era massa, hoje não somos massa, estamos sendo povo. (Boletim UniFreire, 2013)

Durante os trabalhos de alfabetização Freire (1996) em 1963 também participou de um grupo do qual foram escolhidos quinze integrantes pelo Governador Miguel Arraes por serem “pessoas de notório saber e experiência em matéria de educação e cultura” do estado pernambucano. Eles se autodenominaram “Conselheiros Pioneiros” do Conselho Estadual de Educação de Pernambuco foram responsáveis pela elaboração do Primeiro Regimento do Conselho⁴⁶.

O trabalho em Angicos repercute no país e em outros países. Ademais a convite do ministro Paulo de Tarso Santos, em junho de 1963, foi coordenador e lançou as bases no governo de João Goulart do Plano Nacional de Alfabetização. Freire (1979:11) traz maiores informações:

E foi assim que, entre junho de 1963 e março de 1964, foram realizados cursos de formação de coordenadores na maior parte das Capitais dos Estados brasileiros (no Estado da Guanabara se

inscreveram mais de 6.000 pessoas; igualmente criaram-se cursos nos Estados do Rio Grande do Norte, São Paulo, Bahia, Sergipe e Rio Grande do Sul, que agrupavam vários milhares de pessoas). O plano de ação de 1964 previa a instalação de 20.000 círculos de cultura, capazes de formar, no mesmo ano, por volta de 2 milhões de alunos. (Cada círculo educava, em dois meses, 30 alunos.). Assim começava, a nível nacional, uma campanha de alfabetização que haveria de alcançar primeiro as zonas urbanas, para estender-se imediatamente aos setores rurais.

Ao trazer as lembranças Freire considera a experiência em Angicos como um ensaio progressista, ao lembrar momentos importantes como: a solicitação de indulto de dez condenados recém-alfabetizados; a decisão do presidente Goulart de ouvidas as instâncias regulares, atender ao pedido; a estória da primeira greve ocorrida na cidade no setor da construção (Freire, 2002).

O *Programa* pretendia alfabetizar cinco milhões de adultos em mais de 20 mil círculos de cultura⁴⁷ e foi oficializado em 21 de janeiro de 1964. A extinção⁴⁸ ocorreu em 14 de abril de 1964 pelo governo militar. O motivo alegado foi o corte de financiamento realizada pela *Aliança pelo Progresso* que percebia os possíveis riscos de agitação social gerados pela ação alfabetizadora e, que por sua vez, possuía um ‘caráter agregador e profundamente democrático’ conforme assinala Vittoria (2011).

No cenário da educação as teorias pedagógicas estavam sendo discutidas e se almejava levar o clima de mudança social para dentro da escola e de espaços de educação popular, ao se pensar, sobretudo na crença no ser humano e na potencialidade do coletivo para alcançar uma mudança. A experiência de Angicos para Freire simbolizou uma ‘quebra de tabus metodológicos’, em suas palavras.

Sobre sua proposta de alfabetização, Freire (1996) destaca o ‘método’ por não utilizar a memorização de palavras descontextualizadas, autoritária em que as palavras são doadas pelo educador, visto que, “(...) mais que escrever e ler que ‘a asa é da ave’, os alfabetizandos necessitam perceber a necessidade de um outro aprendizado: o de ‘escrever’ a sua vida, o de ‘ler’ a sua realidade, o que não será possível se não tomam a história nas mãos para, fazendo-a, por ela serem feitos e refeitos.” (FREIRE, 1981 *apud* VALE⁴⁹, 2005:29). Mas a alfabetização é uma ato de (re)criação, de interferir em seu contexto através da autoformação, pois, “ninguém é analfabeto por eleição, mas como consequência das condições objetivas em que se encontra. Em certas circunstâncias, ‘o analfabeto é o homem que não necessita ler’, em outras, é aquele ou aquela a quem foi negado o direito de ler.” (FREIRE, 1981 *apud* VALE⁵⁰, 2005).

Ao difundir uma nova forma de alfabetizar, Paulo Freire tem seu nome reconhecido e difunde “a novidade” por outros países (México, Alemanha, Estados Unidos, as colônias africanas de língua portuguesa...). Leva neste movimento, não somente o aprendizado da leitura e da escrita, mas, novas maneiras de ler o mundo e a percepção do homem como sujeito histórico e político. Vittoria (2011) assinala que para Freire, a centralidade da ação de aprender, ensinar e se relacionar com os demais está baseada na palavra, no diálogo e na comunicação por ela gerada. Assim, a palavra e a relação de sua leitura com o mundo são vistas como elementos de uma ação contra-hegemônica⁵¹. A palavra não é mais exclusiva do educador, mas passa a pertencer ao grupo a partir do momento em que as discussões, as reflexões sobre seu significado e a realidade levam a uma postura crítica, a uma (re)leitura crítica do mundo de cada um e dos outros.

Nestes relatos sobre as experiências de alfabetização, vemos a importância política e pedagógica das ações de Freire. Por outro lado, a sua militância não foi bem vista por setores conservadores, que viam em sua proposta uma ameaça, logo Freire passará a ser perseguido pela sua maneira de pensar. De maneira que a memória se constitui de identidades pautadas pela boa memória como diz Ricoeur (2002) e pelas memórias forjadas, construídas, atribuídas. Bragança (2012), por sua vez, estabelece uma relação entre a narrativa de histórias de vida e identidade. Ao narrar, as identidades são reconstruídas e não apenas os fatos sucedidos, pois, há uma ressignificação, há a possibilidade de dar novos significados às narrativas. Tal reflexão incide através nos conceitos abordados por Pollack na qual vê a identidade em múltiplas dimensões, “a imagem de si, para si e para os outros”.

Deste modo, o percurso profissional e pessoal de Freire se situa entre os tensionamentos da memória e das identidades atribuídas a ele de modo positivo ou não e as identidades elaboradas por ele decorrente do processo de exilado que teve que se adaptar ao ‘contexto de empréstimo’ e não deixar ocorrer ‘o desenraizamento’ enquanto esteve fora do Brasil. Freire (2002:155) comenta sobre uma questão que fora posta a ele informalmente no período em que esteve preso. Em seu rememorar narra:

“Chegou-se a se dizer que haviam encontrado, depois do Golpe de [19]64, na sede do movimento (MCP), quantidade enormes de uniformes de guerrilheiros, e de armas também, para a luta armada que preparávamos” e prossegue “não pude deixar de, com humor rir, rir de mim mesmo, de todos nós (que trabalhavam no MCP), imaginando-nos com farda de comandante, com boné de comandante na cabeça, treinando os jovens guerrilheiros”.

A identidade atribuída, podemos exemplificar na frase em que Freire (2002) relata que uma amiga dele nos tempos de exílio lhe disse em Paris que “um intelectual tido como sensato asseverou, raivoso a veracidade desse desvairamento. E, com ares de justiceiro, afirmava quem desta ou daquela maneira, devíamos pagar por nossa insensatez: no exílio, na cadeia, afastados de nossas atividades acadêmicas” (FREIRE, 2002). Neste contexto, a tentativa de isolamento deu espaço à construção de rede de sociabilidade através da ajuda de amigos, de pessoas com histórias comuns a dele. Forma-se a partir da solidariedade uma rede de resistência àquela época.

Alberti (2005) nos auxilia na compreensão acerca do recorte temporal selecionado, pois, nos traz a perspectiva da história política que enfoca o estudo das diversas maneiras em que se articulam os atores e grupos, em nosso caso, Paulo Freire e a rede de sociabilidade que foi sendo construída ao longo de sua trajetória. Esta forma de se observar a história, traz à luz a importância ‘das ações dos indivíduos e de suas estratégias’. Outro ponto relevante é a História das memórias, como apresenta a autora é importante lembrar que a constituição da memória está relacionada à construção da identidade e ela é continuamente negociada.

De um lado a identidade atribuída a ele quando se instalou a ditadura que o considerou um homem perigoso. De outro, uma pela qual ainda é lembrado como o homem educador que trouxe uma proposta educativa que trazia a alfabetização como elemento político, isto é, como uma pessoa que desenvolveu ações e ideias que articulavam a educação com a democracia. Esta do período anterior a sua saída forçada. E uma que foi se construindo na tentativa de silenciamento ao retirá-lo de sua terra natal, como Freire menciona, no ‘contexto de empréstimo’ teve que manter suas atividades anteriores unindo-se a outros grupos de exilados para ‘não perder suas raízes’, isto é, fazer no exterior o que não pode fazer no Brasil.

Como cita a autora à luz de Pollak (1989):

A memória resiste à alteridade e à mudança e é essencial na percepção de si e dos outros. Ela é resultado de um trabalho de organização e de seleção daquilo que é importante para o sentimento de unidade, de continuidade e de coerência – isto é, de identidade.

Freire participou de muitas atividades nas décadas de 1950 a 1960 como mencionamos anteriormente. Entretanto, pouco é conhecida a participação do educador entre 1958 a 1963 no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais⁵² (CBPE). Gouvêa (2015) apresenta a partir de sua pesquisa no Boletim Mensal do CBPE considerações

acerca da passagem modesta do educador por este local, bem como, traz questionamentos sobre ‘o (auto)apagamento’ de sua trajetória, já que, nas publicações sobre e de Paulo Freire esta época não é apresentada. O CBPE criado em 1955, se situa em uma época transitória, ‘de acelerada industrialização’ e que apressou as mudanças institucionais e no contexto socioeconômico.

Este processo ‘de desenvolvimento do capitalismo no país’ ocorreu na gestão de quatro presidentes (Getúlio Vargas, de 1951 a 1954; Juscelino Kubitschek de 1956 a 1960; Jânio Quadros em 1961 e João Goulart de 1961 a 1964). Segundo o autor nesta fase de experiências democráticas são inaugurados o CBPE e os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais que tinham por objetivo estabelecer um diálogo entre o conhecimento em âmbito nacional e local (Gouvêa, 2015). Em Recife foi criado em 1957 e dirigido por Gilberto Freyre. A presença do sociólogo contribuiu ao dar credibilidade ao centro e, isso, possibilitou ‘que o regional servisse de base para o alcance das questões nacionais e internacionais’, através das atividades desenvolvidas naquele espaço.

O autor sinaliza que a participação de Paulo Freire no CRPE-Recife ocorreu em 1958 e dele se afastou em 1963. A partir da fonte documental, observa-se que Paulo Freire busca aproximar-se do Centro na tentativa de fazer parte ‘da rede de intelectuais’, visto que, as pesquisas e estudos educativos ali desenvolvidos possuíam uma relevância em âmbito nacional. O educador recebeu um convite para ser comentarista do Curso “Política e administração escolar no nordeste brasileiro”. Dois anos depois também participou do Encontro Nacional de educadores para o Desenvolvimento. Em 1963, integrou a equipe docente do curso de Programação Educacional, a cargo da disciplina “Realidade Brasileira”. No entanto, um projeto que poderia reforçar os laços entre Paulo Freire e o CBPE, foi recusado pelo educador que alegou falta de disponibilidade para participar, segundo Gouvêa (2015:15) esta recusa pode ter representado a desvalorização do educador em relação a convites posteriores por parte do CBPE. Em 1963, Freire deixa as atividades no Centro de Pesquisas.

Como cita Gouvêa (2015), o esquecimento é parte da memória, a ação do apagamento deste período nos deixa mais perguntas e incentiva a estudar a contribuição de Freire em outros espaços, visto que, sobre este período já há um destaque à atuação do educador em lugares como a Universidade de Recife, a SUDENE e no MCP como aponta o autor.

Devido ao seu caráter militante e a ameaça que suas ideias traziam ao governo recém-instalado, Paulo Freire é preso no Recife e posteriormente é exilado. No próximo capítulo apresentaremos o início da trajetória de Freire em direção ao exílio, assim como, as motivações que levaram o educador a deixar o país.

CAPÍTULO II: EXÍLIO E DIFUSÃO DA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA FREIREANA.

No presente capítulo propomos apresentar o período do exílio ocorrido entre 1964-1980, no qual o educador foi preso e forçado a deixar o país acusado de ser um perigo à segurança nacional. Argumenta-se que uso das palavras geradoras em sua atividade de alfabetização fomentaria na população a disseminação de ideias subversivas. Em seus percursos pelos países em que esteve exilado, bem como em suas atuações no Conselho Mundial de Igrejas (CMI) e no IDAC (Instituto de Ação Cultural), Paulo Freire teceu redes de sociabilidade⁵³ que potencializaram a difusão de suas ideias pelo mundo.

Como abordado em meu trabalho monográfico⁵⁴, naquele contexto, o Brasil sofreu as repercussões políticas e ideológicas após a II Guerra Mundial (1939-1945), quando os modelos de organização social inspirados no nazi fascismo mostraram sua terrível face e os modelos comunistas e socialistas alimentavam as utopias de uma sociedade mais justa. Logo ao final da II Guerra Mundial, o país presenciou a queda do Estado Novo, em 1946, vivendo um breve intervalo democrático (1946-1963), Posteriormente, a política brasileira sofreria um golpe de Estado, com a implantação doregime militar de 1964.

Em nível internacional, terminada a II Guerra Mundial, o mundo passou por um período chamado Guerra Fria na qual, duas grandes potências não se atacavam diretamente, mas, procuravam influenciar o modelo governamental do resto do mundo.

A divisão estabelecida colocava de um lado os capitalistas, aliados dos Estados Unidos da América e os socialistas que se identificavam com a União Soviética. Logo, os EUA com a intenção de resguardar seus interesses econômicos, tinham o temor que a América do Sul fosse governada por regimes opostos ao capitalismo, chamados regimes de esquerda (socialistas, comunistas e anarquistas). Portanto, deu seu apoio a que fossem implantados no continente, golpes e ditaduras militares. Em 1959, a ameaça ao capitalismo chegou na forma de tomada de poder por Fidel Castro que era favorável às ideias da União Soviética quando junto à guerrilheiros cubanos retiram do poder o ditador Fulgêncio Batista que era aliado aos EUA.

Conforme ilustra Vittoria (2011), o mundo estava sob a influência dos “movimentos das peças de xadrez” realizada entre os dois países. Nessa atmosfera, o Paraguai em 1954, a Argentina em 1955, 1962, 1966 e 1976, a Nicarágua em 1967, o

Chile e a Bolívia em 1971, o Uruguai em 1973, assim, como o Brasil em 1964 sofrem com golpes militares. Em 1964, o presidente eleito João Goulart é deposto e começa a ditadura no país que acabou em 1985 com a eleição indireta de Tancredo Neves como primeiro presidente não-militar. Com sua morte prematura assume seu vice José Sarney.

Nesses 21 anos, o Brasil passou por atos institucionais, dentre os quais o AI-5 instaurado em 1968 e com duração de 10 anos, suspendeu os direitos políticos tanto públicos quanto privados, fechou o Congresso Nacional, desenvolvendo uma política de caráter centralizador, arbitrário e autoritário.

Acerca do contexto da época, avaliaremos à luz de Freire como se caracterizava esse período, especialmente por volta de 1967, quando ocorre a publicação de *Educação como prática da liberdade* (1967). Na publicação, o autor faz referência a uma “sociedade fechada” e a “um período de transição”, assim como, em *Pedagogia do Oprimido* (1968), escrito já no período do exílio, quando esteve no Chile, que também traça um panorama da época. Assim caracteriza o autor aquele período efervescente:

O livro apareceu numa fase histórica cheia de intensa inquietação. Os movimentos sociais na Europa, nos Estados Unidos, na América Latina, em cada tempo-espaco com suas características próprias. A luta contra a discriminação sexual, racial, cultural, de classe, (...). Os golpes de Estado com a nova face, na América Latina, e seus governos militares que se alongaram da década anterior. Os golpes de Estado agora ideologicamente fundados, e todos eles ligados de uma ou de outra maneira ao carro-chefe do Norte, na busca de viabilizar o que lhe parecia dever ser o destino capitalista do continente. As guerrilhas na América Latina; as comunidades de base, os movimentos de libertação na África, a independência das ex-colônias portuguesas, a luta na Namíbia, Amílcar Cabral, Julius Nyerere, sua liderança na África e sua repercussão fora da África. A China. Mao. A Revolução Cultural. A extensão viva do significado de maio de 1968. As lutas político-sindicais e pedagógico-sindicais, todas obviamente políticas, sobretudo na Itália. Guevara assassinado na década anterior e sua presença como símbolo não apenas para os movimentos revolucionários latino-americanos, mas também para lideranças e ativistas progressistas do mundo todo. A Guerra do Vietnã e a reação no interior dos Estados Unidos. A luta pelos direitos civis e o transbordamento do clima político-cultural dos anos 60, naquele país, para a década de 1970. (FREIRE *apud* BRANDÃO, 2005: 42).

Os anos da ditadura que caracterizou o regime militar no Brasil, foram marcados pela presença da tortura, das perseguições, do uso da censura, trouxe às famílias dos oponentes deste regime a dor gerada pelo medo, pelas mortes, desaparecimentos e prisões. Portanto, em nome da segurança nacional famílias foram separadas, os homens viram seus direitos sendo anulados, assistiram a liberdade transforma-se em utopia e motivo para lutar pela anistia e pela redemocratização.

Como dito anteriormente, naquele contexto sócio-político, a sociedade brasileira estava sob o governo de um regime autoritário que também se utilizou da censura e da repressão através de órgãos como o DOPS (Departamento de Ordem Política e Social). Nessa situação, o educador junto a sua esposa Elza e seus cinco filhos devido a esta situação decidem deixar o país. Como veremos, na condição de exilado, Freire prosseguiu em sua luta com a proposta de educação libertadora. Estando ancorada em caráter emancipatório, sua obra alcançou outros lugares do mundo.

Em suas memórias, Freire (1979) aponta que a chegada do governo militar, não somente paralisou as atividades e esforços em prol da área de educação de adultos e da cultura popular, como colocou sob suspeita e foram considerados subversivos aqueles que defendiam ideias progressistas e Paulo Freire estava entre eles.

Naquele período, Paulo Freire estava em Brasília coordenando os trabalhos sobre alfabetização e teve que refugiar-se em casa de amigos para não ser preso, conforme relatos de Peloso e Paulo (2009:17). Como se sabe, o educador esteve preso por cerca de 70 dias no 14º Regimento de Infantaria em Recife no dia 16 de junho e menciona Freire (1979) que foi submetido durante quatro dias a interrogatórios, que continuaram depois no IPM (Inquérito Policial Militar) do Rio'. Ele também respondeu a inquéritos administrativo e policial-militar na capital fluminense por duas vezes quando ainda residia em Recife. *Em Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire* (1979), o educador cita que durante os questionamentos:

O que se queria provar, além de minha “ignorância absoluta” (como se houvesse uma ignorância ou sabedoria absolutas; esta não existe senão em Deus), o que se queria provar, repito, era o perigo que eu representava. Fui considerado como um “subversivo internacional”, um “traidor de Cristo e do povo brasileiro”, “Nega o senhor – perguntava um dos juízes – que seu método é semelhante ao de Stalin, Hitler, Perón e Mussolini? Nega o senhor que com seu pretendido método o que quer é tornar bolchevique o país?...”.

O que aparecia muito claramente em toda esta experiência, de que saí sem ódio nem desesperação, era que uma onda ameaçadora de irracionalismo se estendia sobre nós: forma ou distorção patológica da consciência ingênua, perigosa ao extremo por causa da falta de amor que a alimenta, por causa da mística que a anima.

Justificou-se a detenção de Freire por acreditarem haver, de sua parte, o intento de transformar os brasileiros que estavam sendo alfabetizados em comunistas e isto trazia riscos à segurança nacional, assim como, as palavras geradoras contribuiriam para

promover comportamentos subversivos, pois, estavam influenciadas por uma pedagogia marxista.

A modo de ilustração foram anexados os fragmentos de uma nota de jornal e documentos localizados na seção Memória do *Portal Boletim UniFreire* na reportagem *Prisão e anistia de Paulo Freire: documentos reveladores*⁵⁵ publicado em 2013. Os documentos fazem parte do livro o livro *Paulo Freire – Anistiado Político Brasileiro* lançado em 2012, fruto do projeto “Paulo Freire Memória e Presença: preservação e democratização do acesso ao patrimônio cultural brasileiro” desenvolvido entre os anos de 2011 e 2012.

O site *Boletim UniFreire* apresenta um fragmento do Inquérito Policial Militar (IPM) 1426/68 (em anexo), do Superior Tribunal Militar, que objetivou apurar as responsabilidades de todos aqueles que, no Movimento de Cultura Popular e no Programa Nacional de Alfabetização⁵⁶, tivessem desenvolvido atividades capitulares nas leis que definem os crimes militares e os crimes contra o Estado e a Ordem Política e Social. O documento traz a descrição da trajetória acadêmica do indiciado. Além disso apresenta ‘seu histórico como ser crítico, reflexivo e atuante, tratando inclusive de Angicos e do Plano Nacional, descrevendo os modelos teóricos que conhecia ou sabia existir e as noções mais substanciais do seu próprio pensamento. Isso tudo sob a formalidade da situação opressora de estar sendo inquirido, bastante diferente da situação habitual e naturalmente formativa em que costumava falar para e com as pessoas’.

Em anexo também está o fragmento do Relatório de 1964, segundo a página virtual pesquisada, o documento se refere à “promoção da subversão na Universidade do Recife”. Nele consta, entre outros textos registrados na íntegra, a inquirição das testemunhas envolvidas. O portal também cita que havia a manipulação dos discursos dos depoentes. Além disso, menciona participantes como Yedda Botelho Sales, supervisora do Plano Nacional de Alfabetização (PNA) e Amado Menna Barreto Júnior (funcionário público pertencente ao Ministério da Educação e Cultura). O trecho do referido relatório, que reproduzimos abaixo, demonstra o clima que se impunha, à época:

“[o depoente afirmou] que essas atividades [as atividades subversivas da União Nacional dos Estudantes, de alfabetização, do movimento de cultura popular] adquiriram maior vulto com a instituição do PNA; que o processo de alfabetização empregado foi o do Professor Paulo Freire; que esse processo posteriormente foi elevado à categoria de método; que esse “método” pode ser perfeitamente relacionado com

as ações do movimento revolucionário comunista; que a análise do trabalho de estudo e pesquisa permite fazer ligação dos princípios da alfabetização veiculada pelo ‘método Paulo Freire’ com a tese defendida pelo pesquisador Vieira Pinto [...], de orientação eminentemente esquerdista, na qual pregou a dissolução dos alicerces básicos da tradicional universidade brasileira [...]; que o PNA visava não apenas a alfabetização e conscientização da massa analfabeta, mas muito particularmente a sua politização, com a evidente intenção de formar um eleitorado perfeitamente identificado com os princípios que até então nortearam as atividades subversivas no país”. Depois, mais adiante, no mesmo depoimento, essa referência discreta à obra de Vieira Pinto se tornaria muito mais do que uma comparação ou insinuação, mas uma conclusão, comprovada “cientificamente”.

O Relatório ainda se propõe a analisar algumas das palavras geradoras do método freiriano. Para o Relatório, a palavra “arado” referia-se exclusivamente ‘ao exame da sociedade capitalista e suas várias dominações’; “terreno” estaria ‘vinculada à dominação econômica, ao latifúndio e ao imperialismo estrangeiro na exploração dos minérios; a palavra “comida” dá motivo ao exame das ajudas externas ao país e a palavra “bicicleta” explora “a dominação social, o problema dos transportes (com destaque para o privilégio das castas abastadas)”’. (BOLETIM UNIFREIRE, edição 02, 2013).

Desta forma, aconselhado por amigos pede asilo na embaixada boliviana localizada no Rio de Janeiro. No momento em que permaneceu ali foi procurado pelo Diretor de um Departamento do Ministério da Educação da Bolívia, que o contratou para prestar assessoria no campo da educação, em particular da educação primária e de adultos.

Seguiu em setembro para o país vizinho já empregado e residiu na Bolívia por 40 dias. O convite de trabalho ocorreu no governo do então presidente Victor Paz Estensoro (1907-2001) que foi solidário aos brasileiros exilados. O presidente boliviano liderou o Movimento Nacionalista Revolucionário, inseriu o voto secreto a reforma agrária e a nacionalização das minas, entretanto, foi deposto pelo general Barrientos, que impôs ao povo boliviano uma cruel ditadura. A rápida passagem de Freire pelo país foi pressionada pelas tensões políticas do golpe militar na Bolívia e pela dificuldade de adaptação aos 3.600 metros de altitude de La Paz. Anexados estão o vistode entrada no país e o salvo-conduto que garantiu a Freire a saída da Bolívia.

2.1: O início do exílio e da difusão das ideias e práticas de Paulo Freire, a passagem pelo Chile (1964-1969).

Chega ao Chile no mês posterior. Fixa residência entre novembro de 1964 a abril de 1969. No país reencontra sua esposa e filhos chegados em meados de janeiro de 1965. Em solo chileno Paulo Freire aproxima-se de outros intelectuais brasileiros,

igualmente exilados: Plínio Arruda Sampaio, Ernani Maria Fiori, Álvaro Vieira Pinto, Francisco Weffort, Fernando Henrique e Ruth Cardoso, Thiago de Mello, entre outros. O período em que esteve em Santiago foi importante, pois lá, ele conseguiu reiniciar suas atividades. Inicialmente realiza as funções de Assessor de Jacques Chonchol, Presidente do Instituto de Desenvolvimento Agropecuário (INDAP) e do Ministério da Educação do Chile que estava sob o governo democrático de Eduardo Frei e seguido pelo curto governo do presidente socialista Salvador Allende. Em seguida torna-se Consultor da UNESCO junto ao Instituto de Capacitação e Investigação em Reforma Agrária do Chile, conforme relatam Brandão (2005), Vale (2005) e Rosas (s/d). Neste período Freire pode executar algumas experiências em âmbito social e educativo, assim como, experimentar as ideias iniciadas no Brasil em outras terras.

De acordo com *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire* (1979), o “método” de Paulo Freire foi utilizado em todos os programas oficiais de alfabetização no país e lançou uma projeção de que em seis anos a taxa de analfabetismo chegaria a 5%. Antes a alfabetização estava a cargo do esforço privado. A administração do presidente Frei estava em sintonia com a atmosfera que ansiava por mudanças na América Latina, pois, conforme observou o próprio Freire o presidente chileno buscava:

Aumentar a participação popular no desenvolvimento de toda a comunidade. Não somente nas políticas dos partidos... mas, sobretudo, nas expressões reais de nossa vida atual: o trabalho, a vida local e regional, as necessidades da família, a cultura de base e a organização econômica-social. (FREIRE, 1979: 12).

Em 1965, foi criado o Escritório de Planejamento para a Educação de Adultos que estava sob a responsabilidade de Waldoms Cortês que possuía experiência na área. Também pensava como Freire que era preciso rever os métodos e materiais de ensino, visto que, era frequente transferir a metodologia voltada para as crianças aos adultos. Alguém falou a Cortês que um brasileiro chamado Freire estava no país. Sem conhecer a experiência brasileira de alfabetização, Cortês encontrou um educador que colocou em prática suas considerações acerca da educação de adultos. No entanto, havia um obstáculo adiante, como um método considerado subversivo no Brasil seria aceito no Chile? Conforme Freire (1979) alguns integrantes do Partido Democrata-Cristão consideraram o método “radical”, subversivo e outros consideraram sua utilidade para servir aos interesses do partido. Contudo, Cortês conseguiu que o programa de

alfabetização fosse aceito após colocar dois especialistas de diferentes posições políticas em sua equipe técnica.

O Escritório de Planejamento para a Educação de Adultos desempenhou um papel de coordenador junto a outras instâncias públicas e privadas e possibilitou colocar em prática os programas desenvolvidos. Entre estes, estava a Corporação da Reforma Agrária (CORA), que se ocupou de realizar expropriações e criar comunidades agrícolas em forma de colônias e assim permitir que cada pessoa tivesse a posse da terra. Os pequenos fazendeiros contavam com ajuda técnica e econômica vinda do INDAP e a outra instância coordenada era o Instituto Nacional de Desenvolvimento Agropecuário (INEP).

Estas instâncias permitiam o agrupamento das pessoas, uma vez que, o analfabetismo situava-se nas zonas rurais. Ademais, cita Freire (1979) que a reforma agrária chilena não buscou só o aumento produtivo, porém, se preocupou com a integração social. Outras instâncias também estavam em contato com os analfabetos como: o Serviço de Saúde Nacional, que unia a alfabetização e a ação sanitária; o Serviço das Prisões e a Seção de Promoção Popular, que estimulou a criação de organizações comunitárias. Ou seja, naquele período, as instituições não ofereciam apenas apoio técnico, mas, procuravam conforme o pensamento do partido minimizar o abismo entre os que participam efetivamente da vida social daqueles que não tem condições para fazê-lo.

Para alcançar comunidades isoladas eram realizados acordos com as instituições existentes, como por exemplo, as igrejas protestantes. O Escritório de Planejamento para a Educação dos Adultos⁵⁷ realizou o desenvolvimento de materiais pedagógicos e a formação dos coordenadores através do diálogo e do “método” de Paulo Freire em um curso que durava trinta horas. O programa em dois anos de funcionamento ganhou visibilidade internacional e um prêmio da UNESCO, colocando o Chile entre os cinco países que melhor superaram a questão do analfabetismo à época.

O cartaz abaixo nos permite apresentar um exemplo de como funcionava a metodologia de alfabetização de adultos adotada por Freire. As palavras eram selecionadas após um levantamento do universo vocabular da população. Para isso, também eram considerados alguns critérios, dentre os quais, a riqueza fonêmica e estar presente no contexto mais amplo da vida dos alfabetizandos e da linguagem local. Neste exemplo, foram usadas as palavras ‘trabalho e sapato’, como se vê abaixo.

FIGURA 1: CARTAZES UTILIZADOS POR FREIRE NO TRABALHO DE ALFABETIZAÇÃO NO CHILE.



Fonte: BRANDÃO (2005:70).

Paulo Freire gostava de estar no Chile por sentir que lá, a difusão de suas ideias pedagógicas baseadas no diálogo, na conscientização e na superação da situação de opressão em que viviam os analfabetos poderia ser feita por eles próprios. Em sua passagem cita:

Um sonho que tenho, entre um sem número de outros, é “semear” palavras em áreas populares, cuja experiência popular não seja escrita, quer dizer áreas de memória preponderantemente oral. No Chile, quando lá vivi, no meu tempo de exílio, os “semeadores de palavras” em áreas de reforma agrária foram os próprios camponeses alfabetizando, que as “plantavam” nos troncos das árvores, às vezes no chão dos caminhos”. (TRIVIÑOS & ANDREOLA *apud* BRANDÃO⁵⁸, 2005:71)

Durante os cinco anos em que viveu em solo chileno sua produção foi extensa. Vale (2005), Peloso (2009), Rosas (s/d) e o site *Projeto Memória: Educar pra transformar (2005)*⁵⁹ resumem as principais características encontradas em suas publicações. Freire escreveu *Educação como Prática da Liberdade (1965)*, que foi publicada no Brasil em 1967, esta obra é uma ‘edição ampliada’ de sua tese de doutoramento *Educação e atualidade brasileira* apresentada em 1959. Conforme a página, a tese apresenta, a ideia de uma escola democrática, centrada no educando e na problemática da comunidade em que vive e atua; uma escola que, através de uma nova prática pedagógica, seja capaz de provocar no aluno a transição de sua consciência mágico-ingênua para a consciência crítica, fomentadora de transformações sociais. Ou seja, o ponto central é a transformação da sociedade pela educação, apresentando-se como uma reflexão acerca de suas experiências pedagógicas. Nela, Freire reafirma a sua

concepção de educação conscientizadora e seu potencial de força de mudança e libertação através da frase “o processo de educação não se completa na etapa de desvelamento de uma realidade, mas só com a prática da transformação dessa realidade”.

A abordagem acerca da escola democrática já havia sido desenvolvida no início do século XX, em 1932 com o Movimento da Escola Nova⁶⁰ e com a apresentação do documento *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, ou seja, os Pioneiros já discutiam o tema décadas anteriores. No entanto, as propostas debatidas no século passado e as discutidas pelo educador convergem no que se refere à expansão ao acesso à educação e ao rompimento com um modelo de escola tradicional. Porém, a divergência se situa em relação ao público a que se destinavam estas propostas, no projeto escolanovista estavam direcionadas à educação formal, à escola pública e as de Freire se dirigem aos analfabetos adultos, à educação popular.

Sua obra mais conhecida e traduzida foi *Pedagogia do Oprimido*⁶¹ (1968), Peloso e Paulo (2009), pontuam que a publicação se refere aos mecanismos opressivos existentes na educação que serve ao sistema capitalista e sugere um método abrangente, pelo qual o homem é capaz de tornar-se homem por meio da palavra, que passa a ser cultura que conscientiza e politiza. Acrescenta Vale (2005) que esta publicação pode ser vista como uma proposta pedagógica radical pensada a partir da realidade do Terceiro Mundo, já que, dá ênfase às ideias de que todo processo educativo é um processo político. Os pontos chave estão na importância do diálogo e a noção de que a ação educativa deve ter igualmente para educador e educando.

Outras publicações⁶² escritas no exílio foram *Contribución al proceso de concientización del hombre en América Latina* (1968); *Acción Cultural para la Libertad* (1968), neste último trata de um conjunto de textos de reflexão a respeito da alfabetização. Nele há a proposta de um processo pedagógico que permita ao alfabetizando o entendimento do ato de ler, a partir de seu contexto social, através da prática de diálogo conscientizador e gerador de uma reflexão crítico-libertadora. Freire foi também autor de *Educación e conscientización: extensionsimo rural* (em colaboração com Ernani Maria Fiori, José Luiz Fiori e Raul Veloso Farias) em 1968; de *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural* (1969). Sobre este livro de acordo com Vale (2005), Freire reflete sobre a questão da comunicação no meio rural, entre agrônomos com formação acadêmica e homens simples, cuja experiência foi construída no cotidiano da lida com a terra. Discute o conceito de invasão cultural, de

extensão, revista em seu sentido linguístico e filosófico, e a reforma agrária e também na mesma temática escreveu *Educación para la Concientización* (1969).

Observamos que no site *Projeto Memória* (2005) se encontram livros e artigos publicados por Freire, notamos que grande volume de publicações ocorreu no período do exílio. Percebemos que as obras eram publicadas primeiro no exterior e anos depois no Brasil. As várias traduções e publicações em língua estrangeira (espanhol, inglês, francês, alemão, holandês) indicam a existência da circulação de suas ideias.

A decisão de deixar o Chile teve a participação da família. Foi motivada segundo Gadotti (1996), pela oposição do Partido Democrata Cristão que fez a acusação em 1968, de que seu livro representava uma violência contra a democracia cristã e contra o presidente Frei (considerado um homem bom), somado ao temor aos terremotos, e em seguida as bases que permitiam a continuação de seu trabalho foram abaladas com a chegada de Augusto Pinochet em 1973, Freire não assistiu a esta mudança de governo.

Posteriormente, recebe dois convites, o primeiro para ser professor convidado da Universidade de Harvard, em Cambridge, Massachusetts, nos Estados Unidos, local em que permanece por dez meses de abril de 1969 a fevereiro de 1970 ministrando aulas sobre suas reflexões. Ali deu forma definitiva ao livro *Ação Cultural para a Liberdade* (1968, Santiago / Chile) a partir dos inúmeros convites que recebia para dar conferências e palestras que possibilitam a circulação de suas obras e concepções de mundo para fora da universidade. Conforme se lê em Peloso e Paulo (2009), o contato “com os proibidos, com os interditados” dos guetos negros, porto-riquenhos, o faz perceber “a presença do terceiro mundo no corpo do primeiro mundo”. De maneira que a escrita do livro acima dá ênfase ao ‘contraste de sua ideia de ação cultural com o imperialismo cultural’ e estar nos Estados Unidos propiciava a análise deste contraste. Sobre isto, as autoras ressaltam uma citação de Freire:

[...] a minha passagem por Harvard, por pequena que tenha sido, foi uma passagem gratificante, por várias razões. Primeiro, era a minha experiência com esse mundo altamente tecnológico, misterioso, que é a sociedade americana. A minha experiência com a discriminação, que eu nunca tinha visto com tanta intensidade! A discriminação no Brasil existe, nós somos uma sociedade racista, machista, autoritária, mas, para mim, pelo fato que o capitalismo ainda não deu certo – e eu espero que não seja só “ainda”, mas que não dê certo nunca no Brasil – o que acontece é que a quantidade de negros brasileiros que estão fustigando o medo dos brancos da concorrência em empregos é muito pequena ainda. E porque é muito pequena, então os brancos são

racistas melosos, enquanto nos Estados Unidos não tem nada de meloso, é no porrete logo. (FREIRE; GUIMARÃES, 2002, p. 54)⁶³.

Ademais, a passagem pelos Estados Unidos apesar das dificuldades e do esforço em estudar a língua inglesa para compreender e ser compreendido resultou em uma experiência que lhe deu a oportunidade de permanecer no país. Ou ir para o Canadá, nesse último país, ele esteve em junho de 1971, para trabalhar em Universidades em Ottawa ou Montreal e possuía uma carta-convite que chegou a ele do CMI, por conta de uma solicitação feita pelo ex-padre e sociólogo pernambucano Almeri Bezerra de Melo, amigo de Paulo Freire, conforme aponta Ribeiro (2009).

Corroborar José Eustáquio Romão, amigo pessoal de Paulo Freire, sobre a importância do trabalho de Freire no exílio em entrevista⁶⁴ concedida a BBC (*British Broadcasting Corporation*) Brasil em 2015 quando cita que o convite para trabalhar nos Estados Unidos surge por causa de sua competência, em contraste com o Brasil ‘que é credencialista’, que valoriza os títulos, assinala José Romão. Para ele, Freire diverge dos intelectuais que consideram que devemos partir da teoria para iluminar a realidade, ao contrário, ele valoriza e legitima o conhecimento que vem da prática.

2. 2: Da Suíça, para a Europa e África: Paulo Freire ganha o mundo.

Destacam Gadotti (1996), Andreola e Ribeiro (2005), Ribeiro (2009) e Faundez⁶⁵ (1996) que a década de 1970 foi um período de intensa produção e enriquecimento contínuo de sua prática pedagógica. Os autores mencionam que este impulso deveu-se aos convites recebidos por Freire, nos Estados Unidos e, especialmente, para realizar seu trabalho na Suíça. Assim como nos Estados Unidos seu trabalho teria a disposição excelentes recursos e condições para se desenvolver.

Mas, Genebra lhe ofereceu uma condição muito apreciada por ele, a liberdade. Andreola e Ribeiro (2005) apresentam as justificativas da escolha, citam uma declaração em 1978 e uma entrevista dada em 1994 na qual Paulo Freire diz “Foi muito importante viver quase um ano nos Estados Unidos, porque eu tive a possibilidade de ver de perto o bicho na toca (em referência ao capitalismo, de acordo com Ribeiro, 2009)”. No entanto, era importante para Freire não permitir que o trancassem na toca, seu temor era isolar-se em bibliotecas e ficar limitado às burocracias universitárias ou, ainda, ficar restrito à sala de aula. Isto é, seu desejo era ser “professor numa esquina da rua”.

Assim, apresenta o motivo de sua escolha: “Vocês devem saber que tomei uma decisão. Meu problema é o problema dos esfarrapados da Terra. Vocês precisam saber que optei pela revolução” (GERHARDT⁶⁶, 1996:163). Opção influenciada pelos motivos que o levaram ao exílio, segundo Andreola e Ribeiro (2009), ainda que estivesse lecionando em universidades norte-americanas pairava sobre Freire a atmosfera de ser considerado ‘altamente subversivo e suas ideias serem contrárias aos interesses imperialistas americanos, sendo por isso silenciado pela ditadura, com respaldo total do governo americano’. De fato, a opção pelos pobres, analfabetos e oprimidos era frontal à ideia do *self mademan* que justificava o sucesso do capitalismo norte-americano. Igualmente, a simpatia aos regimes socialistas e à possibilidade de emancipação da situação de opressão atingia, tanto o imperialismo dos EUA, quanto a dominação de classe vigente no Brasil. Como sabemos, esta se fundava no racismo, no preconceito contra o trabalho, especialmente o trabalho manual e em tudo o que significasse o reconhecimento de direitos aos excluídos.

Ribeiro (2009) faz referência à impossibilidade de retornar ao Brasil, sua relutância em retornar ao Chile e o não desejo em permanecer nos Estados Unidos ou Canadá somadas a questões burocráticas, fez com que seu amigo e também exilado, o pernambucano Almeri Bezerra de Melo⁶⁷ sabendo das aflições de Paulo Freire fosse a Genebra acompanhado pelo Presidente e pelo Secretário da Igreja Pós-Conciliar com a finalidade de negociar a ida de seu amigo para trabalhar no CMI.

Sua estadia na cidade de Genebra dura dez anos (de 14 de fevereiro de 1970 a março 1980) e na Suíça assumiu no Conselho Mundial de Igrejas as funções de conselheiro educacional de governos do Terceiro Mundo e de Presidente do Conselho Executivo do IDAC e foi professor na Universidade de Genebra.

Em entrevista a Claudius Ceccon⁶⁸, Paulo Freire em 1978, relembra o momento em que recebe o convite para trabalhar no CMI.

Em [19]69 eu voltei e aí eu já era matéria do *New York Times*. Nessa altura eu já tinha o original de *Pedagogia do Oprimido* terminado, que só saiu em setembro de 70. Foi exatamente neste intervalo que fui convidado para Harvard. Quando voltei ao Chile da primeira viagem, comecei a receber convites para os Estados Unidos. Foi uma coisa muito engraçada. Porque recebo a carta de Harvard e oito dias depois recebo a daqui do CMI. Harvard me propunha estar lá em abril de 69, e o Conselho me propunha estar aqui em setembro. Resolvemos fazer uma contraproposta aos dois. À Harvard para ficar até fins de 69 e ao Conselho para ir no começo de 70. Os dois aceitaram e foi bom, porque eu queria muito ter a experiência nos Estados Unidos. Andreola e Ribeiro (2005: 109-110).

Ao aceitar o convite feito pelo Conselho Mundial de Igrejas estava se abrindo, para Paulo Freire um “espaço sem limites para projetos de ação educativa em todos os continentes”. E de acordo com entrevista dada ao jornal *Pasquim* (*apud* ANDREOLA e RIBEIRO, 2005:110), esclarece que a mudança para Genebra era decorrente de sua visão como professor aconteceria independentemente de estar ou não na universidade.

Freire (1978:10) argumenta que a sua motivação viria da possibilidade de trabalhar e considerava que o título acadêmico não iria dar o que lhe interessava, pois, entanto, o receio em alienar-se fechado em bibliotecas estudando os livros e, gradativamente, se afastando da realidade. Este temor veio quando se percebeu fora do contexto da América Latina, temia em perder o contato com a prática e com o concreto, por isso, escolheu o Conselho Mundial de Igrejas, que lhe deu esta chance de ao invés de ‘estudar um livro, estudar uma prática diretamente’.

Da mesma maneira, a liberdade em poder trabalhar sozinho ou com o grupo do IDAC foi oportunidade para que na opinião do psicólogo Paulo Rosas (1930-2003), grande amigo e companheiro de lutas desde os inícios, no Recife, destacasse: “A partir de Genebra, Paulo projetou-se na história da educação no século XX como um cidadão do mundo”. No entanto, esta projeção só foi possível graças à liberdade encontrada no CMI. Ali segundo Freire (2000⁶⁹) *apud* Andreola e Ribeiro (2005:111), ele jamais foi perguntado sobre suas crenças religiosas e tampouco foi chamado pelo secretário geral “que era assim uma espécie de papa” para que ‘se acautelasse ou moderasse seu discurso’, relata que, talvez nunca tenha sido tão livre, enquanto trabalhador’ quando esteve no Conselho.

Ana Maria Freire *apud* Vitoria (2011:177) também traz sua colaboração ao expor que o convite feito a Paulo Freire pelo CMI “era especificamente dar um caráter mais humanista às suas relações mundiais com as populações das partes do mundo onde atuava”. Mas como atuava o CMI⁷⁰? Ribeiro (2009) esclarece que o Conselho Mundial de Igrejas resulta do movimento moderno de “ecumenismo”, explica o autor:

(...) No sentido atual, quando tratamos de ecumenismo⁷¹, nos referimos a uma globalidade, a uma abrangência integral das relações, em todos os âmbitos da vida humana. No sentido da eclesiologia, a palavra nos remete à “unidade visível da Igreja” que ultrapassa todos os obstáculos teológicos, políticos, culturais, geográficos e religiosos.

Na década de 1970, Paulo Freire trabalhou no Departamento de Educação e Formação Ecumênica e ali desempenhou ações relacionadas aos programas vinculados

ao organismo, um deles chamado de Programa de Diaconia e Solidariedade. A finalidade era estimular as igrejas à cooperação na diaconia (serviço) pelo mundo. Os objetivos eram preparar grupos com a finalidade de oferecer ‘conhecimentos especializados e assessoramento técnico e capacitar igrejas locais para promover programas em benefícios das necessidades humanas e de desenvolvimento de suas comunidades’. (Ribeiro, 2009: 104)

Dentro do programa mais amplo, Paulo Freire estava responsável por uma subunidade, especialmente, da Educação Básica de Adultos. Na Tese intitulada *Andarilhagens pelo mundo: Paulo Freire no Conselho Mundial de Igrejas – CMI* Ribeiro (2009) traça um panorama acerca do início da preocupação do CMI em torno da educação na formação dos missionários em âmbito teológico. De modo breve, a semente plantada, estava na criação do Fundo para a Educação Teológica que continha em seu documento um eixo direcionado à “missão para com os pobres e oprimidos” segundo grifos do autor (RIBEIRO, 2009: 116).

Destaca o autor (2009) que a preocupação inicial do CMI em um âmbito maior relativa às questões educacionais e à formação teológica ecumênica de seu corpo missionário passa a dar lugar a outros espaços. Sem perder o enfoque com vistas à ‘busca da humanização dos sujeitos desumanizados’ em lugares como a Ásia, a África e a América Latina, novas reorientações e discussões nascem na Quarta Assembleia em Upsala (Suécia) realizada em 1968. Os novos eixos orientadores eram oriundos dos reflexos do contexto, causados pelas repercussões das manifestações de grupos (estudantis, trabalhadores...) em busca de garantia de seus direitos. O trabalho de Ribeiro (2009) faz referência aos debates do período, e, sobretudo a questão que a Igreja, até aquele momento, não estava atuando no mundo em acordo com a sua missão e vocação. Assim, o CMI lança um desafio às Igrejas-membro para que se tornassem mais atuantes e mais comprometidas com aqueles que mais precisavam de sua ajuda, ou seja, os pobres e excluídos.

Nesta atmosfera de renovação foi instalado no CMI o Departamento de Educação, em 1969, oferecendo uma excelente oportunidade para que Paulo Freire contribuísse e solidificasse seu trabalho. Ademais, havia uma compatibilidade entre a atuação do conselho suíço e a formação cristã de Freire. De acordo com Vale (2005) a filosofia de Freire possui uma relação próxima do pensamento católico, principalmente com a Teologia da Libertação. Esta formação iniciada na infância está presente em toda a obra de Freire ao mencionar a fé, o amor, o diálogo, a liberdade, a tolerância, a

humildade, a confiança nos homens. E também pode ser vista em sua postura ao afirmar “não entendo, jamais entendi desde quando criança, como se torna possível conciliar a fé no Cristo e a discriminação racial, de sexo, de classe, de nação”.

Freire introduziu no CMI a palavra “conscientização”, um termo caro, mas que faria uma diferença no movimento ecumênico. Em uma citação, Ribeiro (2009) reúne os fatores que justificam a mudança de atuação no CMI. Em resumo, em 1972, em trabalho coletivo com Freire, o brasileiro Aharon Sapsezian implanta a palavra contextualização que logo percorre círculos ecumênicos e evangélicos. E Freire traz a questão da ‘educação como conscientização’ que não se relaciona com a memorização, mas, com a transformação humana e social, antes a educação era destinada à leitura dos evangelhos e ele modifica isso.

E desde os tempos de Chile se preocupou com o uso do termo e conscientização e a sua banalização. Então deixa de usá-lo até 1974 segundo Mário Ribeiro. No CMI Paulo Freire deixou a contribuição de seu trabalho a partir das viagens realizadas por ele. O autor apresenta em seu trabalho um extenso levantamento das viagens realizadas entre março de 1970 a abril de 1980.

2. 3: O IDAC e as redes de sociabilidade intelectual e política de Paulo Freire.

O IDAC (Instituto de Ação Cultural) criado a partir da demanda vinda dos inúmeros convites recebidos para seminários e palestras que resultaram em várias viagens realizadas pelo grupo tinha por finalidade prestar serviços educativos, sobretudo, aos países considerados de Terceiro Mundo que estavam no processo de independência. Naquele período em que o grupo esteve em solo genebrino era composto por Paulo Freire, Rosiska Darcy de Oliveira, Miguel Darcy de Oliveira e Claudius Ceccon, dentre outros.

O texto intitulado *Exílio e liberdade* que faz parte do livro *Vivendo e aprendendo. Experiências do IDAC (Instituto de Ação Cultural) em educação popular* (1980) aponta que o instituto foi criado com finalidade de ser um centro de pesquisa e intervenção pedagógica. O texto indica que o centro nos seus dez anos de existência (1971-1981) passou por diversos lugares do mundo e teve contato com uma diversidade de experiências educativas desde a alfabetização de jovens em países da África até chegar ao contexto europeu a partir das ações do movimento feminista.

A par de suas diversas funções, a prática orientadora estava baseada nas concepções da *Pedagogia do Oprimido* (1968), na qual a ação político-pedagógica voltada aos interesses e a realidade do grupo com o qual se está trabalhando. Além disso, há uma compreensão de que a capacidade de intervir sobre a realidade seria impulsionada pela aquisição de conhecimentos e de instrumentos ao longo do processo de aprendizagem. Logo, a educação é vista por um viés conscientizador. Assim sendo, o IDAC consegue trabalhar em uma diversidade de contextos e ao mesmo tempo. Para os brasileiros exilados, torna-se uma rede de apoio e sociabilidades, de reforço das identidades de cada exilado, por meio do trabalho e da continuidade de um projeto comum. O contexto do exílio implicou para eles uma adaptação à nova realidade, porém, não podiam esquecer suas raízes, pois, para os autores, “quem perde a identidade perde suas raízes.” (Freire *et al*, 1980: 10).

E aquele momento, o IDAC constituía-se em um ponto de partida para os trabalhos que começavam a ser realizados e uma maneira de manter o vínculo com a realidade que foi forçadamente deixada. Para eles, a realidade ali vivenciada era emprestada e o grupo passou a refletir de forma sistemática sobre as experiências já conhecidas na América Latina com o objetivo de pensar novas ações para o novo contexto em que estavam situados. Desta forma, aprendendo nas novas conjunturas estavam preparando-se para reajustar-se quando retornassem ao Brasil, segundo a leitura que contextualiza as experiências vividas pelo grupo na Suíça (FREIRE *et alii*, 1980).

Na etapa inicial, a tradução para as línguas europeias de *Pedagogia do Oprimido* (1968) serviu como estímulo para o avanço da equipe. Os autores sinalizam que a repercussão da obra freireana incidiu sobre dois tipos de gente, a primeira, os educadores insatisfeitos e que perderam o encanto pela escola e o segundo, formados por movimentos grupos sociais que buscavam novos conhecimentos e valores a partir de um contexto educativo que propiciasse tais anseios. De maneira que, a tradução das publicações pode ser vislumbrada como uma das estratégias utilizadas pelo IDAC na defesa das ideias freireanas. Pode ser vista também como um ato de resistência contra a violência gerada pelo exílio e como modo de reafirmar as identidades “militantes”. De modo a dar continuidade ao trabalho que eles já vinham realizando no Brasil.

As experiências da América Latina despertaram a curiosidade do público europeu e acabou por fomentar encontros e seminários em que eram levantadas dúvidas e troca crítica de saberes e ensinamentos. Desta forma, a equipe de brasileiros se

apropriava da nova vida, pois, sabia que o contexto político demoraria a mudar, então esperançosos e ativos esperavam por momento propício para o regresso e escutavam aos grupos que contestavam o modelo de escola em vigor e procurava reinventá-lo.

De acordo com Freire *et. al.* (1980), a espera durante o exílio pela alteração da circunstância histórica impulsionou ao grupo para que agarrassem as chances para intervir que o IDAC proporcionava e desta forma, se envolviam nos temas concretos por eles vivenciados em países tão diversos como a Suíça, a Itália e Guiné-Bissau. As temáticas envolvidas foram distribuídas pela equipe em dois eixos principais reafirmando o explicitado anteriormente, de acordo com os autores:

De um lado, a crítica do tipo de escola em vigor nas sociedades altamente industrializadas e que, a despeito de toda retórica sobre a igualdade de chances e da educação como fator de emancipação, continua a ser, no fundo, um mecanismo de reprodução das desigualdades sociais e um aprendizado da dependência, da desigualdade e da impotência. De outro lado, o envolvimento direto junto a grupos sociais em movimento, que, como dissemos acima, procuram constituir-se em contextos educativos nos quais os participantes elaboram sua própria identidade e adquirem os instrumentos e conhecimentos necessários à sua intervenção transformadora sobre a realidade.” (Freire *et al.*, 1980: 12).

Os enfoques abordados anteriormente formam parte de outra publicação intitulada *Cuidado, Escola! Desigualdade, domesticação e algumas saídas* (1980) lançada pela editora Brasiliense e trata sobre o primeiro ponto. Abordaremos mais adiante as características desta publicação.

Retomando ao segundo tópico da citação destacamos que o livro *Vivendo e aprendendo. Experiências do IDAC* (Instituto de Ação Cultural) *em educação popular* (1980) trouxe três experiências vividas pelo grupo do IDAC. Sendo a primeira, vivenciada na Itália por meio da educação operária no quadro do movimento sindical entre os anos de 1972 a 1974. A segunda observada na educação com mulheres no âmbito do movimento feminista, ocorrido na Suíça a partir de 1973 e, a terceira, a experiência na Guiné-Bissau, de reestruturação da escola e de alfabetização e educação de adultos no contexto do movimento de libertação no poder, ocorrida entre 1976 a 1979. Ademais, o IDAC enfatiza no texto a sua preocupação em procurar “uma nova linguagem de comunicação social”.

Conforme autores declaram no livro citado, a proposta de trabalho do Centro visava potencializar e estar coerentes com as escolhas políticas-pedagógicas ao longo dos anos trabalhados e marcados pelos aprendizados frente a sociedades que não

conheciam. Por isso, a aproximação aos grupos visitados e de seus movimentos de resistência não ocorria com o intuito de levar soluções prontas, previamente arquitetadas, porém, um fio condutor amparava a ação da equipe do IDAC, que eram conhecer a finalidade, a quem se dirigia ou a quantidade de pessoas para que o trabalho tivesse bom aproveitamento.

De maneira que o princípio orientador é “que não é possível ensinar sem aprender” e o modelo de trabalho adotado é o planejamento aberto, no qual as etapas podem ser modificadas conforme os resultados obtidos. Além disso, o objetivo da ação educativa segue as concepções da *Pedagogia do Oprimido*, observada por meio da criação de novos conhecimentos fomentada pelos itinerários de pesquisa. Nesse processo, os participantes se utilizam de suas experiências, de suas percepções e da realidade vivida por cada um, com a intenção a partir da relação dialógica (ou seja, é contra a domesticação do diálogo), busca incentivar o desenvolvimento do desvelar e alterar a realidade. Nessa iniciativa, nós notamos que as ideias de Freire que iniciavam sua expansão no continente europeu demonstram que a Educação não se restringe à sala de aula por ser capaz de atingir outros espaços.

A construção do Instituto foi congruente com o panorama do que acontecia na Europa, sobretudo, em relação ao inconformismo por parte dos estudantes frente à educação formal. A inquietude gerada também traz questionamentos e naquele pano de fundo marcado pelas mobilizações de maio de 1968, tem início a discussão na Suíça, sobre a crise da educação e a percepção que ela não é neutra, mas, está constituída dentre outros elementos, pela dimensão política. De maneira que as ações discutidas no IDAC ultrapassam os muros escolares e abordam temas elaborados em seus projetos como a marginalização, a questão de gênero, a condição da classe operária e da educação pública. (FREIRE *et alii*, 1980).

Em 1979, a equipe e Paulo Freire retornam ao Brasil a partir da concessão da anistia e do processo de redemocratização. Consideramos findo o período do exílio quando Freire se reintegra ao trabalho. Em 1979, de acordo com os levantamentos realizados por Ribeiro (2009), Freire viaja ao Oriente e a outros países. Em agosto visita São Paulo, Rio de Janeiro e Recife, mas ainda não havia obtido passaporte e aguardou a Anistia que saiu em 22 de agosto de 1979. Em 1980 continua suas viagens a vários países e passa o mês de março no Brasil preparando seu retorno. Finaliza sua última visita à Guiné-Bissau e organiza seu desligamento das atividades em Genebra. Ribeiro (2009) assinala que no dia 15 de junho de 1980, Freire retorna definitivamente ao país.

Uma publicação que trouxe importantes debates para este período de transição foi o livro *Cuidado escola!* publicado no Brasil em 1980 e escrito pela equipe do IDAC teve sua apresentação escrita por Freire. De acordo com o livro, para compreender a escola é necessário haver a percepção que ela está inserida dentro de uma sociedade, na qual “a educação formal que é vivida na escola é um subsistema do sistema maior”. Portanto, não cabe em seu pensamento ver a escola a partir de uma relação mecânica com a sociedade, pela qual ela seria a responsável pela “alavanca das transformações sociais ou que ela seja um puro reflexo do sistema que a engendra”.

Freire (1980) reafirma sua posição que a escola não existe enquanto pensarmos nela na condição de categoria abstrata, enquanto instituição em si, um espaço que carrega a imagem de permanecer igual ao longo dos anos e a qual classificamos como boa ou ruim. Também aborda a disseminação que a escola está em crise, mas, chama a atenção:

Fala-se da crise da escola como se ela existisse desgarrada do contexto histórico-social, econômico, político, da sociedade concreta onde atua; como se ela pudesse ser decifrada sem a inteligência de como o poder, nesta ou naquela sociedade, se vem constituindo, a serviço de quem e desservindo a quem, em favor de que e contra que.

Desta maneira o livro dividido em oito tópicos⁷² foi direcionado aos pais, professores e, especialmente aos alunos. O livro contém imagens ilustradas por Claudius Ceccon e textos que levam o leitor a pensar a sério sobre o ensino, enquanto este se diverte. Embora a publicação tenha sido escrita para leitores europeus e fale de acontecimentos das escolas europeias, Brandão (1980) ressalta que também se aplica ao nosso contexto em todos os sentidos, ‘só que de modo mais grosseiro, porque afinal nós somos a periferia do sistema de cujo centro eles estão mais perto’ e lutamos ‘ingenuamente’ para alcançar um dia. Para o autor as ilustrações presentes na obra auxiliam como aprender com as ‘falácias desta educação dos outros, do futuro, a luta para corrigir os erros e as mentiras da nossa educação, a de hoje e a de amanhã’. Em síntese, é uma luta interna e externa em nome de uma esperança na educação e no homem que convive com ela nas palavras do autor.

Rosiska Darcy (2010) menciona que além de *Cuidado, Escola!* (1980), outros livros como *A vida na escola: a escola da vida* (1987) foram editados pelo Instituto. A intenção dos livros é apresentar a educação e a instituição escolar em uma perspectiva ampla, alternativa e com enfoque na valorização e nas capacidades que os estudantes possuem. Ademais há a preocupação do grupo em levar as perspectivas de

conscientização política para dentro das escolas brasileiras. Uma educação libertadora superando a visão em que a escola resolveria todos os problemas na década de 1960 (pedagogismo ingênuo) e a concepção que ela era um espaço reprodutor de desigualdades, demonstrando um olhar pessimista da educação na década de 1970. As publicações do IDAC traziam como temas a ‘a relação entre educação e desenvolvimento, a crítica das escolas nas sociedades avançadas e a crítica a um modelo de escola que domestica os espíritos e reproduz as desigualdades’.

A educação e a política iniciam sua reinvenção, ou seja, para Darcy (2010) há um destaque para a educação popular, as comunidades eclesiais de base e o novo sindicalismo. O IDAC é convidado pelo Cardeal Dom Paulo Evaristo Arns para exercer atividades de assessoria e realizar atividades educativas na Arquidiocese de São Paulo.

Desta maneira, a atuação do grupo de pastorais junto às ações voltadas à população (mulheres, operários...) demonstram a influência de movimentos como a Teologia da Libertação⁷³ neste período, pois abordam temas que tratam da necessidade de tornar reais o respeito aos direitos humanos, assuntos que afetam diretamente homens e mulheres sem distinção, tais como: a referência à violência doméstica, urbana, da própria polícia, a miséria, o debate da cidadania com a elaboração da Constituinte. E também se constituem como oposição ao governo vigente.

Deste trabalho são produzidos materiais que servem de apoio para os debates em comunidades:

Quadro 4 – Publicações do IDAC (Instituto de Ação Cultural)

Título	Autor	Editora	Ano
Cartilha do Constituinte – <i>Eu sou Constituinte</i>	(IDAC / CPO - Comissão Nacional de Pastoral Operária)	(IDAC / CPO - Comissão Nacional de Pastoral Operária)	s/d
<i>Fraternidade sim, violência não.</i>	(Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, 1983)	IDAC	1983
<i>As mulheres e a saúde. Aprender para viver melhor.</i>	Sem autor	IDAC	
<i>Você e a violência. Guia prático para você se defender da violência urbana e dos excessos da polícia.</i>	(OLIVEIRA, Miguel Darcy; BARSTED, Leila Linhares.	IDAC / Ordem dos Advogados do Brasil,	1984
<i>Os Direitos da Mulher - a Violência doméstica.</i>	(OLIVEIRA, Rosiska Darcy de; BARSTED, Leila Linhares; PAIVA, Miguel)	IDAC/Marco Zero	1984

<i>Mulheres em movimento.</i>	(OLIVEIRA, Rosiska Darcy de; <i>et. al.</i>)	IDAC/Marco Zero	1984
<i>Igreja e constituinte: subsídios para a reflexão e a ação pastoral.</i>	(Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, 1985)	IDAC	1985
<i>A dívida e a pobreza. Quanto custa acabar com a miséria no Brasil.</i>	<i>Brasil</i> (OLIVEIRA, Miguel Darcy de, <i>et. al.</i>)	IDAC	1986

Rosiska Darcy (2010) afirma que o IDAC trouxe uma nova proposta, pois, outros temas também ganham notoriedade no Centro, e representam uma conquista, por serem assuntos pertinentes à realidade brasileira. Alguns assuntos exemplificados pela autora são: a igualdade de gêneros e a ausência da hierarquia quando a diferença entre os gêneros é reconhecida. Em relação à mulher foram discutidas questões sobre sua saúde, seus direitos, sobre o combate a violência doméstica e em relação a outros grupos (idosos e portadores de necessidades especiais). Em 1982, Freire deixa a presidência do IDAC e, desde então o Centro realiza suas atividades socioeducativas no Rio de Janeiro.

No próximo capítulo trataremos da difusão do pensamento de Paulo Freire. Destacamos que o graças ao trabalho realizado junto à equipe do IDAC, o educador pode percorrer outras partes do mundo com sua equipe e pode trocar experiências e aprendizagens. Por isso, Freire considerou o período do exílio como uma época intensa e profundamente pedagógica, pois, ao distanciar-se de seu país, pensar em quem ficou e estar em um contexto “emprestado” passou a compreender não apenas a si mesmo, mas ao Brasil tanto que seu trabalho desenvolvido no exílio era um “ensaio” para o tão ansiado retorno, retomaria o que não pode fazer no Brasil.

CAPÍTULO III: A DIFUSÃO DAS IDEIAS E DAS MEMÓRIAS DE PAULO FREIRE.

Quão importante foi, para mim, pisar pela primeira vez o chão africano e sentir-me nele como quem voltava e não como quem chegava. (FREIRE, 1978:9)

A seguir propomos apresentar em três tópicos a expansão do trabalho de Paulo Freire a partir de seu trabalho no IDAC, o qual lhe possibilitou visitar muitas regiões do mundo, seja fisicamente ou através de suas publicações. De maneira que suas ideias, experiências e memórias foram se construindo ao longo de sua trajetória, assim como, a notoriedade de sua ação, exemplificada a partir da alfabetização como ‘ação política’ nas nações libertas da colonização portuguesa.

Conforme Rosiska Darcy (2010), Vale (2005) o IDAC serviu de base institucional para o deslocamento da equipe nas visitas pelos diversos países por onde eles passaram, tais como, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, Cabo Verde, Angola, Austrália, Nicarágua, Itália, Ilhas Fiji, Índia, Tanzânia entre outros. Assim, serviu como “uma plataforma para o diálogo das ideias e experiências de Paulo Freire com outras realidades socioeducativas”. Conforme afirmado na epígrafe que abre este capítulo, a ampliação de seu trabalho, especialmente na África, foi acompanhada por um sentimento de retorno, que difere da visão exploratória do colonizador que marcou a história das emergentes nações africanas.

A estrutura disponibilizada pelo IDAC e reconhecimento da relevância que o trabalho social realizado pelo Instituto e pelo CMI possuíam ao redor do mundo contribuiu para a formação de redes através dos deslocamentos que Freire e sua equipe realizavam em suas viagens. De maneira que o grupo de exilados unidos pela semelhança de suas histórias encontrou no trabalho uma estratégia para resistir ao exílio, para a manutenção de sua sobrevivência por meio do fortalecimento de suas identidades. Para Claude Dubar (1998), a identidade é vista a partir da “articulação entre dois aspectos do processo biográfico (a trajetória objetiva definida como a sequência das posições sociais ocupadas durante a vida e a trajetória subjetiva entendida como um jogo de (re)construção subjetiva de uma definição de si”. Assim, as dimensões profissional, política, cultural e subjetiva encontravam a harmonia necessária para as identidades de cada um e do grupo como um todo.

O papel institucional do IDAC e do CMI exerceram, como assinala Sirinelli (1998) um poder de influência uma capacidade de ressonância e de amplificação que

impulsionaram a circulação do projeto por uma educação com sentido político e emancipador em diversos lugares do mundo. Esta circulação pode ser observada na produção de publicações realizadas pelo grupo do IDAC em diversas línguas⁷⁴. São publicações que atingem a um variado público e possibilitaram a Freire ter o reconhecimento internacional que atribuíra, cada vez mais, uma legitimidade e um caráter social, político e pedagógico ao seu trabalho.

3.1: Publicações, palavras e ideias.

Para redigir esta seção do terceiro capítulo, nós selecionamos as publicações de Paulo Freire que, de modo direto ou indireto, reportam ao tempo e à sua atuação na África de língua portuguesa. Iniciamos a análise das publicações que fazem parte da coleção *Cadernos Livres*⁷⁵ e apresentaremos outras obras editadas pelo IDAC que exemplificam a estratégia de difusão de uma visão crítica e problematizadora da sociedade, bem como do modelo de educação escolar então vigentes, articulando a temáticas emancipatórias vinculadas ao contexto social e político que, visivelmente, se encontrava em transformação.

Acerca da referida coleção observamos, que seus livros são acessíveis à população pelo seu baixo custo, ela é composta por 16 revistas que tratam sobre variados temas: democracia, libertação da mulher, a escrita de Paulo Freire sobre a educação através de um olhar político e conscientizador⁷⁶. Como informam na contracapa, os textos foram publicados a partir da reprodução de originais brasileiros cedidos pelo IDAC à editora portuguesa Sá da Costa localizada em Lisboa que organizou os escritos na década de 1970 (localizamos publicações dos anos de 1970, 1974, 1975, 1976, 1977 e 1978). As capas destas publicações estão reproduzidas em anexo para que o leitor possa ter acesso à estética e às temáticas centrais expostas nestes Cadernos.

Conforme observou Oliveira (2011), esta coleção marca uma nova fase da Livraria Sá da Costa, com o final do regime do Estado Novo em Portugal, a partir da chamada Revolução dos Cravos ocorrida em 1974. Foi uma época de mudança também para as colônias ultramarinas portuguesas que estavam em processo de independência e iniciavam o processo de construção das emergentes nações africanas. Após longas décadas, estas se libertavam da dominação colonialista e se abriam a uma organização democrática. Sendo assim, é notória a presença de publicações que se referem ao tema

da independência das antigas colônias, de assuntos que discutem a questão do colonialismo e dos movimentos de libertação nos países africanos de língua portuguesa.

Nesta coleção, o grupo formativo do IDAC apresenta suas reflexões e campos de intervenção preferenciais. Rosiska Darcy de Oliveira escreveu *A libertação da mulher* (1976) em parceria com Mireille Calame; *Ivan Illich⁷⁷ e Paulo Freire: A opressão da pedagogia, a pedagogia dos oprimidos* (1977) junto com Pierre Dominicé; *Guiné-Bissau: reinventar a educação* (1978) escrito com seu esposo Miguel Darcy de Oliveira; além de Paulo Freire que publicou *Educação Política e Conscientização⁷⁸* (1975). Os autores acima mencionados apresentam publicações que estão em debate com o contexto social, político e histórico. Em cada livro há o delinear de um projeto de feição igualitária e libertadora, de caráter democrático ou socialista que se voltavam para a educação e para a sociedade..

Assim, a militância de Rosiska Darcy que aborda o movimento feminino se articula a um contexto mais amplo no mundo, merecendo registro a observação de Sarti⁷⁹(2004), ao nos lembrar que em 1975, a ONU declara aquele ano como Ano Internacional da Mulher, dando visibilidade à luta feminina. Sem esquecermos que anteriormente em 1968, a efervescência cultural auxiliou a modificar comportamentos, trouxe questões relativas ao trabalho, ao direito, à saúde e à redistribuição de poder entre os sexos na visão da autora.

Outros nomes relevantes além de Paulo Freire deixaram sua contribuição na referida Coleção, como Ivan Illich que usando as palavras de Pierre Furter (1998) denunciou a escola, atribuindo a esta a nominação de “vaca sagrada” por considerar que aquela permanecia, ao longo do tempo, alheia ao contexto que a cercava. Para Illich *apud* Furter (1998:72), este ‘esquecimento’ decorre da acomodação dos pedagogos em produzir ‘um novo saber voltado a os problemas sociais e políticos de nosso tempo, no quadro das instituições educativas, pois se comportavam como se fosse autônomo’. Embora tenhamos bons argumentos para discordar da visão negativa, e absolutizadora de Illich a respeito da contribuição positiva que as instituições escolares possam prestar, se faz necessário relacionar esta ideia ao contexto histórico em que foi formulada.

Destacamos, também, a presença de figuras importantes que fizeram parte da Coleção e apresentaram temas relacionados ao momento de transição social e político em se encontrava a sociedade portuguesa, contribuindo para se pensar sobre educação e sobre novos projetos para o país. Vitorino Magalhães Godinho (1918-2011), historiador, foi ministro da Educação e Cultura dos segundo e terceiro governos provisórios (1974)

e realizou profundas mudanças significativas no sistema educativo português. Em sua publicação *Para a Renovação da política nacional* (1978) que contem excertos de António Sérgio sob o formato de tópicos (1. Reformas da mentalidade; 2. Como foi pensada e para quê, a breve interpretação da história de Portugal; 3. Os problemas de Portugal; 4. Política de transporte e política de fixação e 5. A prioridade da agricultura para o arranque do desenvolvimento) na segunda parte do livro. O autor objetiva refletir sobre o problema nacional português, considerando a democracia socialista como caminho para se vencer a crise nacional, a partir de um programa baseado na construção da democracia socialista.

Na publicação de sua autoria chamada *Democracia* (1974), António Sérgio (1883-1969), outro importante pensador português, discorre sobre a democracia, considerando-a sob vários aspectos. Mas chama a atenção que, para ele, este regime é, ou deve ser fiscalizado pelos representantes da opinião pública baseados na legislação com a finalidade de buscar meios de promover a ‘progressiva igualização de todos os membros da sociedade, visando à aproximação da sociedade sem classes’. Para Sérgio (1974:27) quem dá realidade a uma democracia é o cidadão de espírito e de caráter crítico, que consegue dominar os seus próprios nervos e que sabe se opor aos variados poderes (pelos seus juízos), [que apresenta] uma resistência pacífica, porém, obstinada, lúcida.

Devido às limitações deste trabalho, nós optamos por trazer uma breve apresentação do livro *Educação, Política e Conscientização* (1975) escrito por Paulo Freire e publicada pela mesma editora. Na referida publicação, constam três textos: o primeiro chama-se *Uma conversa com Paulo Freire* (Documento IDAC nº 1, abril de 1973). Nele Paulo Freire responde a onze perguntas que versam sobre as críticas e acusações relativas ao seu afastamento do contexto da América Latina. Apesar de este ter sido seu ponto de partida teórico e prático, Freire era acusado de idealista e / ou reformista, ainda que seu trabalho tenha sido conhecido e aplicado em países da Europa Ocidental, Estados Unidos e África (Tanzânia).

Outros pontos abordados foram a tomada de consciência a partir da experiência da alfabetização; o engajamento político do cientista e a importância de se ter uma investigação crítica, vigilante e rigorosa para não levar adiante a mistificação da verdade apresentando a ciência através do mito da neutralidade e da imparcialidade do cientista. Também foi perguntado sobre o desafio da tarefa do partido revolucionário em sua organização e em sua relação entre ‘a vanguarda e as massas’ e o risco de não se

cair na manipulação das massas; a criação da palavra conscientização e o empenho do educador em desmistificá-la.

Sobre esta questão, Paulo Freire (1975) responde que não é possível conceber a conscientização como um ‘passatempo intelectual’ ou ‘como a constituição de uma racionalidade desgarrada do concreto’. A última pergunta reúne as principais considerações feitas durante a entrevista, tendo usado os seguintes termos: “Quais são, ao seu ver, os elementos essenciais de um processo de educação política numa perspectiva autenticamente liberadora?”

Nas palavras de Freire (1975:23) os problemas enfrentados decorrem da falta de diálogo e da incoerência entre o dito e a ação. Para o educador, isto ocorre porque há uma descrença, acredita-se na ‘incapacidade natural’ das massas populares em apreender o mundo de acordo com a norma culta. Assim, observa Freire, muitos educadores caem na dicotomia ‘típica de uma sociedade de classes, entre ensinar e aprender, em que a classe dominante ‘ensina’ e a classe dominada ‘aprende’. Naquele contexto sua atenção estava voltada aos problemas enfrentados por partidos revolucionários.

Freire destaca, ainda, uma contradição entre a opção revolucionária e o emprego de procedimentos que correspondem à prática de dominação (FREIRE, 1975:24). Ele menciona uma advertência fundamental com base em Marx em sua terceira tese sobre Feuerbach: “O educador precisa ser educado”. Outro enfoque que responde as perguntas feitas é a ênfase na relação entre o homem e sua realidade, ou seja, não há uma ‘ação desgarrada, não existe conscientização fora da práxis, fora da unidade teoria-prática, da reflexão-ação’.

O segundo texto *A observação militante uma resposta à relação entre ciência social e engajamento político* (Documento IDAC, nº 3, setembro de 1973) e o terceiro texto *O seminário como momento de reflexão crítica num processo de educação política* (Documento IDAC, nº 5/6, abril de 1974) complementam e ampliam as respostas dadas às perguntas feitas no primeiro texto. No segundo texto Freire traz a relevância do papel do investigador engajado que se integra ao grupo social e na vivência aprende com ele, não vê o outro como parte de um estudo de um objeto passivo, tampouco procura não reproduzir uma nova relação de dependência nos grupos que inicialmente estavam impregnados pela ideologia e cultura dominante. Este pesquisador pode desempenhar o papel de detonador do processo de tomada de consciência ao refletir junto com o grupo da qual sairá a teoria, o desnudamento da

realidade, a clarificação do sentido da luta e de sua prática de libertação nas palavras de Freire (1975).

O terceiro texto aborda as questões relativas aos conceitos de educação, do aprendizado e do saber, das relações entre professor e aluno, a escola e a sociedade teoria e prática, da tomada de consciência e a ação transformadora da realidade. Para o educador, o seminário representa um momento e um contexto no qual cada participante é convidado a proceder a uma reflexão crítica sobre sua prática passada e presente, tendo sempre em vista o retorno à prática. Assim, não há como criar um rígido programa pré-estabelecido, pois, a base está nas questões colocadas pelos problemas do cotidiano, pelas experiências concretas de cada participante. O trabalho é feito através da identificação das questões, da relação com a prática, para em seguida ser realizada uma confrontação entre as experiências vividas e a compreensão do como (descrição) e o motivo (interpretação) dos êxitos e fracassos, dos obstáculos enfrentados para em conjuntos buscar as soluções, indicações para agir na realidade.

O seminário apresentado neste modelo é semelhante à experiência de Angicos, pois, também possui a colaboração de um coordenador que atua ‘como um facilitador da tomada de consciência no interior do grupo’, ou seja, é incompatível com a educação bancária. De modo que os participantes aos poucos elaboram seus métodos de trabalhos, uma forma de agir e compreender a realidade de maneira autônoma ao ponto da intervenção do coordenador ser cada vez menos necessária. Para Freire (1975:35): “Alfabetizar não quer dizer aprender a ler e a escrever um código linguístico, mas sim aprender a ler (compreender) e escrever (transformar) sua própria realidade”.

Outro livro que se aproxima ao tema de nosso trabalho foi escrito por Rosiska Darcy de Oliveira e Pierre Dominicé e pertence à mesma coleção chama-se *Ivan Illich e Paulo Freire: A opressão da pedagogia, a pedagogia dos oprimidos* (1977). Em relação a este livro notamos que os autores, especialmente, quando se referem a Paulo Freire realizam uma retrospectiva rápida de sua trajetória, e traçam os pontos norteadores de seu pensamento. Ao abordarem Ivan Illich e o educador pernambucano consideram que a contribuição de ambos ‘ultrapassa o discurso estritamente pedagógico e a simples crítica da escola, para inserirem suas interrogações numa análise mais global’. Para os autores os projetos de ambos se complementam:

(...) Graças a Freire e a Illich, a pedagogia não pode continuar a fechar-se dentro da escola. É chamada a revelar as suas opções políticas, isto é, definir-se em relação às forças produtivas, ao poder político, à ideologia dominante. Daqui para a frente fica, assim,

submetida a um confronto ao qual, na maioria das vezes se esquivou. Freire e Illich sublinham um dos aspectos da cumplicidade política da pedagogia com o Poder. Denunciam, de forma diferente a sujeição dos objectivos da escolaridade ao quadro de referência ideológico da classe política no Poder e às exigências da produção econômica. (...) Para Illich, a crítica da instituição escolar, é, como vimos, apenas um exemplo de um sistema – o modo de produção industrial – que se impõe ao homem, sufocando a sua criatividade e a sua capacidade de acção e de auto-organização. Freire, por seu turno, ao denunciar as práticas educativas “ao serviço da dominação”, é levado a redefinir o próprio conceito de educação e de saber. Esboça uma teoria de conhecimento que tenta estabelecer, em termos dialécticos, a relação entre a tomada de consciência e acção de transformação da realidade, entre teoria e prática, estudo e acção. (OLIVEIRA e DOMINICÉ, 1977, 55-56).

Para Oliveira e Dominicé (1977), apesar dos projetos chegarem a diferentes pessoas, alcançarem diversos sentidos e influência, podendo por vezes a interpretação ser deturpada, os dois projetos, aparecem em uma época em que as sociedades ocidentais, ditas altamente industrializadas, se encontravam numa crise econômica, social e ideológica sem precedentes. De modo que, Freire e Illich deixavam em seus leitores e ouvintes a possibilidade de conceber um novo horizonte, de ir além do universo institucional fechado e se sentiam estimulados a inventar novas formas de vida ou novas inserções profissionais.

3.1.1: Paulo Freire em África.

Freire menciona seu apreço aos africanos, ao invés de reproduzir o olhar que ainda insistia em ver o continente a partir de pontos negativos (fome, miséria, doenças...). Viu naquele povo a riqueza de sua cultura e da variedade linguística. Por outro lado, Freire (1978, 2011⁸⁰) traz à luz o contexto que contribuiu para esta visão negativa sobre os povos do continente africano se difundisse. Lembra que, em virtude da dominação exercida pelos colonizadores portugueses, ao longo de cinco séculos, as culturas que vicejavam no referido continente foram invadidas, sofrendo constrangimentos e opressão de toda sorte. Assim não houve a possibilidade de áreas importantes como a educação se desenvolverem. Exemplifica Freire (2011[2003]) que a Guiné-Bissau em cerca de cinco séculos só formou ‘catorze guineenses no nível superior e onze no nível do ensino técnico’ e quando se tornou independente em 1975, a população alfabetizada era de aproximadamente 6%.

Rosiska e Darcy Oliveira (1978:07) pontuam que a população de oitocentos mil habitantes esteve quarenta e oito anos relegada ao esquecimento, sofreu com os bombardeios, o deslocamento forçado da população, com a tortura e o terror, com a agressão indiscriminada à população civil. Entretanto, os guineenses foram os que mais duramente combatiam a dominação colonialista.

O trabalho realizado na década de 1970 foi uma experiência marcante, rica e desafiante. Observamos que as ações de alfabetização presentes nos textos a seguir se aproximam das propostas trabalhadas em Angicos (1963). O primeiro contato, ou ‘reencontro’ como o educador enfatiza, com a África aconteceu através de um convite para visitar a Tanzânia. Ali ele colaborou com a Campanha Tanzaniense de Alfabetização e também participou de projetos experimentais⁸¹ como o currículo no Curso de Educação Adulta.

Sua passagem pela África resultou no livro *Cartas a Guiné-Bissau. Registros de uma experiência em processo* (1978). E naquele contexto⁸², a Guiné-Bissau findava o período de lutas pela libertação contra o colonialismo português (e que seria um dos fatores para o 25 de Abril em Portugal) sob a liderança do PAIGC (Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde) de influência marxista. Este partido era conduzido por Luiz Cabral que, posteriormente, em 1980 foi retirado do poder por um golpe militar. Luiz Cabral sucedeu a liderança do partido após seu irmão Amílcar Cabral ter sido assassinado em janeiro de 1973.

Apesar de Paulo Freire não ter conhecido em vida o militante, nota-se no livro *Cartas à Guiné-Bissau*, o pensamento e a proposta de ação de ambos apresentam proximidades devido ao caráter revolucionário que os marca. Ressalta o educador pernambucano que antes da visita ao país a equipe do IDAC lia e estudava os escritos de Amílcar Cabral para ir conhecendo a realidade do lugar. Conforme Freire (1978:87):

Quanto mais re-estudamos a obra teórica de Amílcar Cabral, expressão de sua prática na prática de seu povo, tanto mais nos convencemos de que a ela teremos sempre de voltar. Suas análises do papel da cultura na luta pela libertação não se reduzem ao momento histórico da guerra. Na verdade, aquela luta que era, ao mesmo tempo, como ele dizia "um fato cultural e um fator de cultura", continua agora, apenas em forma diferente. Ontem, a luta pela libertação perseguia a vitória sobre o colonizador, através da "libertação das forças produtivas" de que resultassem "novas perspectivas ao processo cultural" do País. Hoje, a libertação como processo permanente significa não apenas a consolidação da vitória, mas também a concretização de um modelo da sociedade, já em certo sentido desenhado na etapa da luta. Este modelo, que é eminentemente político, deve envolver, necessariamente, um projeto cultural global

em que a educação, nela incluída a alfabetização de adultos, se insere. Projeto cultural que, sendo fiel, de um lado, às matrizes populares, sem contudo idealizá-las, seja fiel, de outro, ao esforço de produção do País. Neste sentido, nos parece que uma ação cultural, desde o nível mesmo da alfabetização de adultos, tem muito o que fazer.

Deste modo, a equipe ficou entusiasmada e inquieta com convite do Comissariado de Educação para construir as bases do trabalho de alfabetização. Oliveira (1978:09), se perguntava: o que nós teríamos para oferecer a um povo que emergia vitorioso de uma guerra de libertação nacional? Como corresponder às suas expectativas? O grupo sabia que não iria trabalhar com “intelectuais frios ou com especialistas neutros”, porém, com militantes empenhados na reconstrução do país. Freire (1978) diz que a reconstrução não partia do zero, já que estava baseada nos dois pilares que a colonização não pode arrancar no ‘processo civilizatório’: suas fontes culturais e suas reminiscências históricas.

A postura do grupo era de militante empenhada pela humildade em ‘escutar mais do que falar e quando falar era para aprender’, ou seja, a ênfase em ‘aprender para depois ensinar e retornar a aprender’. Foi assim que Paulo Freire respondeu ao convite dos guineenses, segundo suas próprias palavras: “Como homem do Terceiro Mundo, como educador com este mundo comprometido, outra não pode ser a minha posição, como a dos companheiros com quem trabalho, senão a de oferecer a contribuição mínima que possamos dar ao povo da Guiné-Bissau⁸³”. (FREIRE, 1978:85). Para ele, a verdadeira ajuda consistia na prática em que há um envolvimento e ajuda mútua, pela qual o crescimento se dá no esforço de comum de conhecer a realidade que procuram modificar. Oliveira (1978) e Freire (1978) contam que antes de desembarcar no país para realizar uma intervenção imediata, preferiram exprimir com sinceridade ao governo do país a falta do conhecimento da realidade local, assim pediam aos guineenses para realizar as visitas à Guiné-Bissau antes de iniciar os trabalhos. De maneira que, os estudos iniciados em Genebra seriam complementados com as visitas posteriores e através do contato com os educadores guineenses.

Desta forma, as experiências realizadas em outros espaços e contextos que Freire e/ou sua equipe passaram não se repetiam, visto que, eram discutidas, postas à crítica e à análise, na visão do educador elas não são transplantadas. Freire cita que Amílcar Cabral nunca negou o valor das experiências positivas de outros contextos, mas também jamais aceitou a sua imitação. Logo, a preocupação durante a preparação estava na vigilância mútua ‘quanto à tentação de superestimando este ou aquele aspecto desta ou

daquela experiência de que antes participáramos, pretender emprestar-lhes validade universal'. Portanto, ressalta Freire (1978) a relevância em analisar as experiências anteriores com vistas a compreender criticamente o caráter político e ideológico da alfabetização com o contexto mais amplo, relacionando a educação e o sistema educacional em geral com os processos iniciais e posteriores à alfabetização em consonância com a produção, à saúde e com os objetivos presentes no projeto global da sociedade.

Freire (1978) relata que o ambiente em que os trabalhos se desenvolveriam se diferenciavam dos anteriores, os guineenses através das ações do PAICG partilharam e foram tocados (in)diretamente pela consciência política durante as lutas de libertação. Rosiska e Darcy Oliveira (1978) indicam que as ações do PAIGC associavam a luta de libertação nacional a uma melhoria concreta da vida cotidiana da população, isto é, “construir uma sociedade sem a exploração do homem pelo homem”. Para os autores, o partido favoreceu o desenvolvimento de uma mentalidade cooperativa e solidária, além de discutir e valorizar os aspectos positivos e combater os negativos⁸⁴ na sociedade. Contrapõe assim, a realidade de um país que apresentava cerca de 90% da população analfabeta (do ponto de vista linguístico), por outro lado, havia a existência de certas “comunidades sofisticadamente letradas, mas grosseiramente “analfabetas” do ponto de vista político”.

O livro também descreve na carta-relatório que o introduz e nas dezessete cartas trocadas entre Paulo Freire e Mário Cabral as atividades que foram se desenvolvendo em solo guineense. De modo breve, abordaremos as questões centrais que permeiam a publicação. Freire destaca que as preocupações nos trabalhos de alfabetização estavam voltadas a um serviço em que estivesse presente a coerência entre a teoria do conhecimento colocada em ação e a fidelidade a uma opção política. Neste caso, quando o educador escolhe uma opção política revolucionária em sua prática o estudante será o sujeito do ato do conhecimento. De modo que, o educador tem o papel de colaborar no processo de alfabetização deste adulto proporcionando os melhores caminhos. Para Freire (1978) é nas relações entre educadores e educandos, mediatizados pelo objeto e pelo esforço empreendido que o ato de conhecer ganha significação.

Em contrapartida, não cabe a ele “desnudar o objeto e entregá-lo de maneira paternal aos educandos”, negando-lhes a oportunidade de empregar esforços, ação indispensável ao ato de conhecer. Portanto, o que importa é a análise crítica do objeto, é preceder a problematização quando os educandos precisam de informações que irão

ajudá-los a compreender, a prosseguir a análise, visto que, para o educador adivinhar não é o mesmo que conhecer. Logo, não tem valor o discurso sobre o objeto, mas os caminhos que fomentam a curiosidade para aproximar os educandos do objeto de análise, sem isto a informação não se torna ato de conhecimento, mas sim uma transferência de conteúdo entre educadores e educandos.

Sendo assim, Freire (1978) trata da questão da superação do uso das cartilhas desde o início de seu trabalho na alfabetização. O educador destaca a importância da introdução de outros materiais que facilitassem os exercícios de fixação e lhes proporcionassem aprofundar as descobertas da língua. Foi a favor de materiais que incentivassem o ato criador e que os alfabetizados através das palavras geradoras pudessem conquistar o domínio da língua por meio das combinações silábicas. Nas palavras de Freire este esforço construído no ato criador de formar as palavras inexistente nas cartilhas, já que, o material está pronto, o que reforça uma atitude passiva⁸⁵.

Diante disto, problematiza a questão do conhecimento a ser encarada pelas sociedades revolucionárias no âmbito educativo. Posto que, os educandos enquanto sujeitos demandam o ato de conhecer a partir de um viés que não é estático, pois este está em permanente renovação movido pela curiosidade do objeto que, por sua vez, promove a (re)criação de conhecimentos entre educadores e educandos e permite até ‘visualizar dimensões até no momento despercebidas’. Quando ocorre a separação, a escola se burocratiza, independente do nível, ‘se transforma em "mercado de saber”’; o professor, num especialista sofisticado, que vende e distribui um "conhecimento empacotado”’; o aluno, no cliente que compra e "come” este conhecimento’. Quando mais burocratizados, aderidos à cotidianidade, perdem a capacidade de distanciar-se para compreender a sua razão de ser nas palavras de Freire (1978).

Por isso, Rosiska e Darcy Oliveira (1978) enfatizam que no caso de Guiné-Bissau⁸⁶ havia a necessidade de enraizar a escola no campo e ligar o estudo ao trabalho. Visto que, a formação nas escolas ocidentais se baseava em uma estrutura composta por um saber e um sistema inadequados à realidade e aos recursos disponíveis no país. A educação consistia em um sistema estruturado para servir os interesses de uma minoria que se afastavam e mal conheciam o cotidiano e o meio rural. Argumentam que a escola ao invés do caráter seletivo e elitista necessitava proporcionar uma formação completa direcionada à preparação para um estilo de vida que a maioria deles levará nas comunidades rurais do país.

Os trabalhos se desenvolveram em três momentos que se inter-relacionavam. Neles apareceram obstáculos que precisavam ser debatidos, como a questão em que língua seria usada a alfabetização? Paulo Freire estava diante de uma população que trazia fortemente a presença da oralidade e da diversidade linguística. Mais um indicativo que alfabetizar ultrapassa a atividade de ler e escrever alcançando outras dimensões:

A imposição da língua do colonizador ao colonizado é uma condição fundamental para a dominação colonial que se estende na dominação neocolonial. Não é por acaso que os colonizadores falam da sua língua como língua e da língua dos colonizados como dialeto; da superioridade e riqueza da primeira a que contrapõe a ‘pobreza’ e a ‘inferioridade’ da segunda. [...] Na verdade, o processo de libertação de um povo não se dá em termos profundos e autênticos, se esse povo não reconquista a sua palavra, o direito de dizê-la, de ‘pronunciar’ e de ‘nomear’ o mundo. Dizer a palavra enquanto ter voz na transformação e recriação de sua sociedade: dizer a palavra enquanto libertar consigo sua língua da supremacia da língua dominante do colonizador. (FREIRE, 1978, p. 145).

Em contrapartida, Amílcar Cabral argumenta que a opção pela língua portuguesa como língua oficial decorre de sua consideração como uma boa herança deixada pelos portugueses (CABRAL s/d *apud* CORTESÃO⁸⁷, 2011). Declaração que Freire não concordou, argumentando que Cabral deixava de ver que a linguagem não é neutra, pois, carrega consigo uma ideologia. Posteriormente, em *Pedagogia da Tolerância* (2004) *apud* Akkari *et. al.* (2014), Freire obtém a justificativa⁸⁸ da viúva Ana Maria Cabral sobre a opção feita por seu esposo Amílcar Cabral.

Apesar da discordância de Freire, a alfabetização foi realizada em língua portuguesa, ao invés da língua nativa usada nas zonas rurais (crioulo), embora, tenha argumentado que assim como a educação, a língua não é neutra, já que, carrega consigo a ideologia do colonizador conforme destacam Akkari *et al* (2014). Para Freire e Faundez (1985:127) *apud* Akkari *et. al.* (2014), naquele momento a sociedade ao delegar ‘a língua do colonizador o papel de mediadora da formação do seu povo’ tem de ser advertida, que esta escolha feita, ao invés de resolver o problema da diferença entre as classes sociais, gera seu aprofundamento.

Deste modo, a experiência em Guiné-Bissau não foi totalmente exitosa devido às escolhas tomadas diante da conjuntura do contexto. A prevalência da língua portuguesa sobre o crioulo, ‘língua de unidade nacional desde os tempos de luta’ como diz Freire (1978) dificultava uma educação libertadora em sua plenitude, isto é, ‘na verdade, o

processo de libertação de um povo não se dá, em termos profundos e autênticos, se esse povo não reconquista a sua palavra, o direito de dizê-la, de “pronunciar” e de “nomear” o mundo’ (FREIRE, 1978: 134). Para Freire (2011) não foi possível o aprendizado da língua portuguesa, já que, para os guineenses o português era uma língua estrangeira, ou seja, ‘uma língua que não fazia parte da prática social do povo’. Contudo, é possível contra argumentar esta afirmativa, já que a língua portuguesa, para o bem ou para o mal, já fazia parte da história dos povos africanos.

3.2. Memórias e exílio.

Paulo Freire (2002) traz o sentimento de quem viveu no exílio, estar longe de sua gente implicava na ‘dramaticidade do desenraizamento’, especialmente, nota-se em sua trajetória o quanto ele enfatiza suas raízes recifenses, nordestinas e latino-americanas. O educador (2011) cita que o exílio lhe ensinou e a muitos outros brasileiros que era necessário ultrapassar ‘o nosso paroquialismo’. Em seguida pontua que seu sentimento profundo em ser latino-americano, mundial, necessariamente precisava de que ele tivesse um primeiro lugar, Recife.

O exercício de visitar a memória presente nos seus textos é notado como uma forma de legitimar seu percurso pessoal e profissional, visto que, relata Freire (2011, 1975), que sofreu acusações de ter abandonado o país. Também esta é uma estratégia de resistência ao período pontuado pelo educador como ‘o contexto de espera’, de esperar por notícias dos que ficaram e esperar o tempo em que pudesse retornar.

Por outro lado, por sua biografia ser conhecida, especialmente, nas áreas relacionadas à educação nos traz a dificuldade de manter o distanciamento. Quando analisamos suas publicações ou as declarações das pessoas próximas a ele, há o risco de reproduzir uma biografia ilusória como aponta Bordieu (1996). Assim como de tomar seus escritos como documentos inquestionáveis, levados pela sensibilização das circunstâncias por ele vividas desde o contexto na infância/ adolescência. Acrescentada a sua trajetória de exilado e a defesa de suas ideias e ações empenhadas na área da alfabetização, principalmente, quando mencionamos a experiência de Angicos (1963) e a sua atividade em instituições reconhecidas no exterior, corre-se o risco de monumentalizar sua trajetória e suas publicações, tal como nos alerta Le Goff (1990).

Por isto, ao tomar as publicações como fontes para este trabalho temos que tentar levar em consideração o alerta de Le Goff de que ‘todo documento tem em si um

caráter de monumento’. No entanto, para evitar as armadilhas é necessário acionar os depoimentos de memória e observá-los com olhos analíticos, desconstruindo-o e analisando o conjunto de condições em que interferiram a produção daquelas memórias. Para Le Goff (1990:545), o que torna o ‘documento em um monumento é seu uso pelo poder’.

As memórias construídas por Paulo Freire e seus companheiros de exílio constituem um ato de resistência à violência política que representa ser expulso de sua terra natal e proibido de retornar e ser preso. Por isso, seria ingênuo de nossa parte, pensar que nos relatos e nas memórias com as quais nós estamos lidando para construir a nossa interpretação a respeito da difusão das obras e práticas educativas de Paulo Freire há somente verdade. De acordo com o autor: ‘o documento (que no caso de nosso estudo são as memórias, os relatos e os escritos de um indivíduo e de sua rede de sociabilidades, ou seja, de seu grupo) não é uma simples operação de reprodução do passado, tal como ele aconteceu, mas é sim um produto da sociedade, dos homens e mulheres que as fabricaram, segundo as relações de forças e as disputas em torno do poder’. (Le Goff, 1990:545).

De volta a questão da memória, Ricoeur (2000) *apud* Loriga (2010:19) destaca seu aspecto positivo, da “boa memória”, quando cita que apesar das ciladas que o imaginário arma para a ela, é “pelo esforço da lembrança, sentimos e sabemos, que algo se passou, aconteceu, que nos implicou como agentes, como pacientes, como testemunhas”. Este esforço como aponta Ricoeur não envolve apenas a memória individual e espontânea (composta por suas tensões e contradições, como afirma Pollak, 1989), mas, alcançam outros espaços e estratégias de construção do passado, tais como a memória coletiva, os monumentos históricos, certas publicações como biografias e autobiografias, dentre outros produtos e operações.

Exemplo de produção de uma memória intencional é o depoimento de Rosiska Darcy ao *Programa Exílio e Canções*⁸⁹ (2014). Ali, ela relata as vivências⁹⁰ do tempo de exilada (por haver sido acusada de denunciar a tortura contra aqueles que se opunham ao regime político vigente na época), juntamente com seu marido, o diplomata Miguel Darcy de Oliveira. A rede de relações vai se tecendo a partir do acolhimento de Paulo Freire e sua família à jornalista, daí surge o convite para criar o IDAC.

A escritora caracteriza a fase do exílio em uma palavra, privação, a carência de tudo, de estar sem passaporte, sem profissão trouxe para ela em suas palavras a sensação de “desnudamento do homem, a sensação da perda e o desaparecimento de referências”.

Também considera que o exílio expropria o ser humano de tudo exceto da memória que ela carregava consigo. Rosiska Darcy relembra que em um encontro entre amigos foi cantada a música Asa Branca em homenagem a Paulo Freire e percebeu que naquele instante que não havia força militar no mundo capaz de derrotar a memória e esperava por indícios de que mais cedo ou mais tarde aquele período findaria.

De maneira que, suas palavras Freire tornou-se em um mestre para ela, pois, “era naquele ano referência mundial” (16’48”)e se refere à respeitabilidade de Freire no mundo. Conta a escritora que umas das tristezas dela era que o “Brasil expulsava, exilava e maltratava um educador que tinha uma acolhida mundial, uma escuta mundial e um prestígio imenso”. (16’55”).

A partir da fala da escritora podemos estabelecer pontes com Sirinelli (1998) quando este autor ressalta a importância da circulação e da transmissão de ideias e conhecimentos. Destaca Sirinelli (idem:267) que ‘certos autores passam a ser símbolos das expectativas ou das sensibilidades de uma época, pois, deixam uma marca particular na imaginação dos seus contemporâneos, ou da geração seguinte’. Na fala de Rosiska Oliveira ao relatar suas experiências e considerar Paulo Freire um mestre e mencionar sua respeitabilidade mundial, ela apresenta o educador como um representante de um período ao mencionar que o educador “naquele ano era referência mundial” (16’48”).

Tanto a narrativa das memórias de Rosiska Oliveira quanto às de Paulo Freire revelam como aponta Le Goff (1990) que as trajetórias individuais de cada um estão inseridas, ‘se enraízam no social e no coletivo’. Ademais, em tempos de exílio e ‘desenraizamento’, a memória caracteriza-se como elemento essencial da identidade como ressalta Le Goff. Por sua vez, Pollak (1989:11) complementa ao considerar que as histórias de vida possuem um fio condutor em comum, a identidade é vista como um motor para a reconstrução. Por meio da ‘reconstrução de si mesmo, o individuo tende a definir seu lugar social e sua relação com os outros’.

De modo que, a relevância da memória coletiva ultrapassa aquela visão linear da história, pois, ela é dinâmica. Esta dinamicidade está presente no jogo das classes (dominantes ou dominadas), para Le Goff (1990), o poder disputado pelas forças sociais se utiliza da manipulação da memória coletiva para sua afirmação, sua sobrevivência na medida em que a dominação exercida pelos grupos se utiliza de mecanismos como os silêncios, os esquecimentos ou pelo vigor da lembrança. Estes mecanismos de enquadramento da memória podem ser observados na fala de Rosiska Oliveira quando cita a contradição entre a respeitabilidade de Paulo Freire no exterior e o fato do país ter

‘expulsado e maltratado’ o educador que iniciava um trabalho de alfabetização considerado fora do país como um modelo paradigmático. Esta ação sinaliza que houve uma deturpação das contribuições do educador, fato que exigiu uma tomada de posição em defesa de seu trabalho e de sua contribuição social e política, assim como de sua pessoa.

3.3. Silenciamento e difusão: a visibilidade do trabalho de Paulo Freire.

A difusão das ideias de Paulo Freire alcançou grande visibilidade a partir da publicação de *Pedagogia do Oprimido*, e dos convites recebidos para ministrar palestras e seminários no exterior, assim como, a atuação no Conselho Mundial de Igrejas (CMI) e junto à equipe do IDAC (Instituto de Ação Cultural) pelo qual pode percorrer várias partes do mundo. Como afirma Nóvoa (1998) a receptividade à leitura freirena é facilitada pela maneira como as publicações foram escritas, ao invés de textos prescritivos, o leitor encontra um convite à conversa com frases marcadas pela oralidade. Outra característica são as abordagens contidas nos textos que não se reduzem especificamente a um determinado contexto ou país. Ao tratar de sua infância, do percurso escolar, e, sobretudo, da fome e das dificuldades, das discriminações sofridas pelo povo e ao trazer propostas por uma luta para que homens e mulheres iniciem uma mudança em suas vidas, isto é, “deixem de ser a sombra dos outros”, tais abordagens podem fazer parte de outros contextos em outros lugares no mundo. Conforme exemplifica Freire (1987: 54) em sua passagem pelos Estados Unidos quando cita: “(...) a existência de um terceiro mundo no primeiro” e vice-versa.

Ademais, Puiggrós (1998: 93) ressalta que o pensamento freireano foi fruto de diversificadas leituras e influências e aponta brevemente, uma tríade inicial que compõe as ideias do educador:

Tal como afirma Carlos Alberto Torres, o existencialismo (o Homem como ser em construção), a fenomenologia (o Homem constrói a sua consciência), o marxismo (o Homem vive no dramatismo do condicionamento econômico da infraestrutura e no condicionamento ideológico da superestrutura) e a filosofia hegeliana (o Homem como autoconsciência, parte da experiência para se elevar até a ciência, através da dialética). Num plano mais político, deve-se acrescentar a influência do progressismo desenvolvimentista nos anos 1960 e das teorias revolucionárias latino-americanas nos anos 1970.

Assim, ao pensarmos na difusão observamos que algumas características recorrentes nas publicações de Paulo Freire (a valorização ao diálogo, a tolerância, o ouvir para aprender, o respeito ao outro, a relação tensa entre teoria e prática (práxis), etc.) podem ser consideradas como pontes que expandiram as propostas do autor. Sobre este ponto, Kupiec *et al.* (2014) apresentam uma característica facilitadora desta difusão quando Paulo Freire disserta acerca do processo educativo, sendo este mediatizado pelos pares e pelo mundo.

Almeida (2004) e Silva e Gomes (2013) observam que o educador pernambucano enfatiza mais a expressão *mediatização*, porém, isto não significa que a palavra mediação não pareça em seus escritos, embora Almeida (2004) mencione que Freire somente usa a palavra mediatização. O vocábulo mediatização para Silva e Gomes (2011:38) significa à luz de Freire (1987) constituir “uma relação direta entre o ser e a educação sendo mediatizada pela realidade social que o cerca”. De acordo com os autores, esta relação não é arbitrária, isto é, está enfocada em uma educação libertadora como motor para que o homem supere os processos de opressão e busque sua autonomia. Ademais, acrescentam Almeida (2002, 2004), Silva e Gomes (2011) e Losso (2010, 2011) que o conceito de mediatização usado por Freire recebeu influências de leituras de Lukács (1979) a partir dos estudos sobre Marx, pois, relaciona esta palavra à ‘construção de uma ontologia do ser social’ tão presente em Lukács.

De modo que Almeida (2004) contribui para a compreensão do termo ao explicar:

Na teoria freireana, a mediatização é compreendida como uma “ponte” entre os seres humanos e o mundo, porém, na prática, ela expressa a superação do imediato no mediato e está presente desde o primeiro momento que a palavra geradora é apresentada aos educandos. Por exemplo, o tijolo⁹¹ é apresentado a eles como imediato: um tijolo qualquer entre outros tijolos e outros objetos, todos imediatos; quando a palavra é decodificada, por meio das famílias silábicas, ela assume para os educandos um caráter mediato. Assim, o tijolo, antes imediato, passa a ser compreendido na sua relação com outros objetos e com os seres humanos, portanto, como cultura. A mediação também é o fundamento do Círculo de Cultura, pois a sua dinâmica propicia a superação do imediato no mediato por meio do tema gerador.

E Losso (2011) complementa ao dar relevância ao diálogo pautada pelo pensamento de Freire (1997) que traz a relação entre a busca do conhecimento e a educação dialógica. Esta relação é estruturada pela interação entre três pontos: ‘o ato de pensar exige um sujeito que pensa, um objeto pensado, que mediatiza o primeiro sujeito

do segundo, e a comunicação entre ambos, que se dá por meio dos signos linguísticos'. A construção do diálogo na educação dialógica ultrapassa a troca de palavra entre os interlocutores, pois, busca na prática pedagógica incorporar o estudante não apenas no sentido de dar a voz, porém, visa sua participação para que ele construa sua autonomia, a consciência de si enquanto sujeito histórico e os conteúdos abordados sejam conhecimentos baseados em uma formação social.

No exemplo citado por Almeida (2004) apresenta o uso da palavra mediação⁹², mas para Almeida (2002, 2004), Losso (2010, 2011), Silva e Gomes (2011) esta palavra é imprecisa devido a seu sentido abrangente e a sua utilização por pesquisadores em várias áreas, inclusive na educação. O que contribui segundo Silva e Gomes (2011) para a importação de conceitos de outras disciplinas. De maneira que para os autores esta indefinição de conceitos pode ser vista a partir do viés da construção entre as relações explícitas e implícitas presentes neste processo. Para eles, “é preciso que a mediação seja pensada em um plano paradigmático que seja socialmente construído de forma multilateral e dialógica”, ou seja, para Losso (2010:14), por não ser uma atividade qualquer, a mediação enfatiza a ação reflexiva como finalidade. Portanto, a autora argumenta que é condição indispensável ao se trabalhar na ótica dialética entender a realidade através da totalidade social levando em consideração os deslocamentos dos sujeitos dentro dela e as exigências vindas desta totalidade.

Ao pensar na mediação a partir da perspectiva acima, como uma atividade humana baseada na práxis, Adams (2009) aborda a palavra através das obras de Freire e expõe as bases do pensamento do educador já mencionadas. Mas destacamos a partir de Adams (2009) um ponto relevante, a consideração em Freire da educação como mediação, no entanto, “não ser encarada ingenuamente, como algo milagroso, que por si fizesse as alterações necessárias à passagem da sociedade brasileira de uma para outra forma” (FREIRE, 1976⁹³: 88 *apud* ADAMS, 2009). Sobre isto, Adams (2009) aborda que para Freire a responsabilidade ‘das mediações pedagógicas’ não incide somente no professor, mas recai também sobre o educando, assim ambos aprendem através da educação problematizadora.

Roger Chartier (2002) a partir do olhar da história cultural traz contribuições para pensarmos a difusão das ações e da proposta do pensamento de Freire. No sentido em que ao observamos as publicações editadas pelo IDAC ou aquelas produzidas pelo educador pernambucano há a possibilidade de compreender o modo como uma determinada realidade social é construída.

Ao observarmos o posicionamento de Freire e de sua equipe presentes na forma como as edições são escritas, seja no uso de ilustrações ou pelo tom dialogal dos textos notamos as considerações de Chartier (2002) ao se referir que os discursos produzidos nas percepções da realidade social não são neutros. De maneira que, tanto Freire quanto o grupo do qual pertence utilizam as publicações, as visitas e práticas com os grupos populares como estratégias de denúncias de uma sociedade marcada por desigualdades e opressões e anúncios de uma proposta educativa combativa e pela via da educação popular a possibilidade de mudança.

Também em relação à postura de não interferência nos locais visitados sem prévio convite ou conhecimento anterior da realidade a ser visitada e a abertura a aprendizagem na relação com o outro (ao contrário da invasão cultural) exemplificam a fala de Chartier (2002:17) quando o autor aponta a ausência de neutralidade na percepção da realidade social ao mencionar que estas percepções “tendem a legitimar um projecto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas”.

Podemos exemplificar o dito anteriormente a partir das considerações de António Nóvoa (1998) quando aborda uma das obras mais conhecidas de Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido*. O autor apresenta duas dimensões que estão sempre presentes na obra de Paulo Freire. A primeira “o compromisso com os esfarrapados do mundo⁹⁴” e a outra é a centralidade no diálogo. Além disso, a facilidade da difusão ocorre através de “duas redes” (religiosa e política), que auxiliaram a disseminar suas ideias e sua imagem, principalmente, no contexto de ‘uma perspectiva progressista da ação da Igreja e de um apoio aos movimentos de libertação no Terceiro Mundo’ (NÓVOA, 1998: 170). De tal modo, considera Nóvoa que a facilidade, a identificação e a proximidade dos leitores são fatores impulsionados pela variedade de tradições presentes em Freire fruto da diversidade de autores que o influenciaram em seu pensamento. Entretanto, de acordo com Romão (2015), apesar destas influências não apresentava uma radicalidade teórica, pois, sua escrita contém a presença da influência do cristianismo e do marxismo, dentre outras.

CONDIDERAÇÕES FINAIS

Para este trabalho, acreditamos que a abordagem de Sirinelli (2003) nos auxilia a pensar a atuação de Freire durante os deslocamentos realizados em seu percurso

biográfico. Para este autor, os intelectuais são tratados como criadores de cultura, já os mediadores culturais seriam os responsáveis pela difusão de uma cultura já constituída por outrem e a partir dessa concepção poderemos estudar os sujeitos investigados através da análise de suas histórias de vida e produções.

Na perspectiva de Gomes e Hansen (prelo) à luz de Jean François Sirinelli⁹⁵ *et. al.*, sujeitos como Paulo Freire são considerados como atores político-sociais inseridos em redes de sociabilidade intelectual. A categoria é compreendida através da criação de redes entre os grupos de intelectuais com vistas a atuar socialmente de forma ampla a partir do estabelecimento de objetivos, especialmente, culturais e políticos, e por meio da escolha de como irão realizar esta intervenção (podendo ser por formas associativas institucionalizadas ou não).

A partir dos aportes do autor, Gomes e Hansen (prelo) trabalham com o conceito de intelectual mediador, inter-relacionando as concepções primeiramente abordadas. De maneira que Paulo Freire situa-se nesta inter-relação, de acordo com as autoras, os intelectuais mediadores têm em vista os processos de criação, apropriação e adaptação, bem como, de difusão cultural a um amplo público. Logo, ao ocupar postos relevantes conseguidos por meio da formação de redes de contato, o educador através da interação, da mediação realizada nas atividades propostas, procurava estimular em si e nos outros a capacidade de criar e atribuir novos significados aos produtos gerados nestes encontros.

Por isso, era contrário ao uso das cartilhas e que os conhecimentos e a ajuda no assessoramento educativo fossem vistos como atos de doação ou de entregas de pacotes, queria ao longo dos encontros a participação dos presentes para (re)criar o que estava sendo aprendido ou posto como desafio. Salientam Gomes e Hansen (prelo), a importância da formação de redes de contato e de sua construção.

A primeira ressalta o aspecto difusor, no caso de Paulo Freire exemplificaremos pela sua atuação nas instituições em que trabalhou, por meio das traduções e edições de suas publicações e pelas redes de sociabilidades em que atuou. É esta 'teia' entre eles que possibilitam o trânsito de informações, de ideias que estão sendo discutidas nos espaços acadêmicos ou em lugares alternativos, o que fomenta a circularidade entre regiões e até entre países. E no segundo ponto, as autoras enfatizam que a estrutura das redes em construção pelos grupos são sustentadas através da mobilização, da organização e da partilha de experiências e sentimentos, por não estarem distantes da sociedade, dela vem a fonte para eles de inspiração e para transitar entre as pessoas.

Paulo Freire não se considerava um intelectualista, visto que, na sua ação de mediador engajado em direção à libertação dos oprimidos e a uma educação promotora de autonomia direcionava seu trabalho a pensar a prática, sua realidade, inicialmente a brasileira para ir alargando-a conforme os contextos em que visitava. Por isso, não se contentava em trancar-se em bibliotecas, acreditava que não se podia ter acesso a ‘conscientização crítica’⁹⁶ apenas pelo esforço intelectual, mas também, pela práxis e assinalava que o intelectual deve respeitar o saber popular.

Como exemplifica Romão (2015), Freire desmontou a visão de que o conhecimento só vinha da teoria. Ele modifica este olhar ao valorizar a prática. Esta prática que se inter-relaciona com a realidade, fruto de suas leituras e experiências pessoais e com a práxis (ação e reflexão, teoria e prática). De modo que, Nóvoa (1998) utiliza a expressão ‘intelectual de fronteira’ para designar a atuação do educador que deu origem a novas percepções teóricas e práticas educativas a partir da confluência de distintas abordagens científicas e disciplinares e focar a relação entre a pedagogia e o poder.

As particularidades da mediação freireana estão presentes no uso das palavras que possuíam alta carga emocional e relacionavam à experiência do povo. As palavras geradoras deveriam nascer da procura, das palavras vindas do cotidiano, logo, a alfabetização para o adulto não usava a mesma ação que na criança. Nos debates promovidos nos Círculos de Cultura procuravam produzir situações que conduzissem os grupos aos processos reflexivos de ‘conscientizar-se para alfabetizar-se’. De maneira que, fosse questionada a visão sobre o analfabeto como uma pessoa marginalizada, ele não o é na visão de Paulo Freire (1979), já que, não está fora da sociedade como se fosse escolha dele não estudar.

A importância de seu trabalho se encontra na perspectiva de educação para anúncio de um novo tempo, como visto na frase do alfabetizando: “aprender a ler e a escrever para deixar de ser a sombra dos outros”. Esta atuação buscar ir além da escola, (considera ingenuidade dar à escola a tarefa de dar todas as respostas para os problemas existentes na sociedade). Nesta frase está presente a proposta de uma educação humanista defendida pelo educador recifense e o sentido político de sua educação voltada à libertação e à realidade humana foi importante para uma imensidão de pessoas em vários países.

Dentre as singularidades estão presentes a nova relação pedagógica estabelecida entre educador e educando, a valorização do saber popular e a ruptura da cultura do

silêncio. Nela não há espaço para a concepção neutra da educação, para Freire (1979:173), a educação progressista diferente do pensamento neoliberal, ‘não separa a habilidade técnica da razão filosófica, o uso das mãos do exercício da mente, o prático do teórico, a produção econômica da política’, demonstra assim, rejeitar a concepção de ‘que todos somos consumidores’ (idem, 2002:83).

Paulo Freire trouxe em seu trabalho como aponta Apple (1998) o combate à ideia de acomodação dos educandos na sociedade atual que traz ares de modernidade impregnados com uma ideologia em que a prática educativa possui uma finalidade: treinar o educando para sua sobrevivência, já que, a realidade não pode ser mudada.

Ademais, apesar das tentativas de silenciamento que o conduziram ao período exílio, Freire como aponta Ribeiro (2005), o educador manteve a capacidade de não perder a palavra. Dava a ela uma grande relevância, enfatizou que a tomada da palavra, era importante para o exercício da cidadania e que a linguagem era um poderoso instrumento mediador. Tanto que no Brasil ou nos países em que circulou retirou as palavras geradoras para a alfabetização do universo vocabular do povo, da sua cotidianidade e estava atento à complexidade intercultural e no exílio vivenciou o desafio de manter sua cultura em solo estrangeiro e buscou respeitar a cultura dos outros.

Portanto, Paulo Freire nos deixou como legado conforme pontua Nóvoa (1998), um projeto cuja essência é modernista, no sentido em que suas propostas apresentam aspectos relevantes, dentre os quais: a perspectiva pós-colonial⁹⁷; a agenda do feminismo, em certo sentido a agenda do multiculturalismo. Realiza uma autocrítica por ter usado no passado, uma linguagem machista (ao fazer referência a palavra homem pensava que estava se referindo a todos). Conforme o autor, Freire trouxe em seus escritos uma nova reflexão epistemológica no que tange à recusa de uma dicotomia entre objetividade e subjetividade, chamou a atenção para o ‘fato do conhecimento não ser independente daqueles que o produzem, que o difundem, que o utilizam’.

Por último, o educador contribuiu para os debates em torno da profissionalização docente como menciona Nóvoa (1998). Esta discussão está presente em *Cartas à Cristina* (2002:166), quando o autor apresenta os desafios a serem superados na escola brasileira.

O autor aponta que a luta dos educadores (as) deve partir da exigência radical por salários menos vergonhosos e imorais; estendendo-se a luta pelo espaço pedagógico e a formação docente continuada e remunerada. Para que haja o respeito pela dignidade

pessoal e profissional e os docentes não tenham que ouvir “os professores (as) ganham pouco, mas eu não tenho verbas para pagá-los”. Freire estende a questão ao âmbito político ressaltando a urgência da existência da vontade política ao tratar a educação e a saúde como prioridades, ao aplicar as verbas orçamentárias na manutenção e compra de materiais e equipamentos escolares. Em âmbito nacional é preciso que a consciência da sociedade civil seja despertada para o real significado da educação. Ao invés de criticar os docentes que usam a greve como direito legítimo de reivindicação, as famílias dos estudantes deveriam lutar assumindo uma postura contrária ao Estado que não cumpre o seu dever de ofertar à população uma educação em aspectos qualitativos e quantitativos.

No Brasil, a luta por abertura política gerada pela mobilização popular abre espaço através do movimento pela “Anistia Ampla, Geral e Irrestrita”, após dez anos do Ato Institucional de 1969 aos anistiados, pela qual Freire consegue ter um passaporte e pode visitar as cidades de São Paulo, Rio de Janeiro e Recife. O país ainda estava sob a atmosfera do exílio interno causado pela presença da ditadura militar que findaria em 1985 e pela atmosfera de transição política e social neste período. Em 1980⁹⁸ volta ao país e passa a lecionar na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Ribeiro (2009) assinala que no dia 15 de junho de 1980, Freire retorna definitivamente ao país. Em 1989 assume o cargo de Secretário de Educação da cidade de São Paulo e ali permanece até 1991 quando retorna a lecionar na PUC/SP e a seguir demite-se da UNICAMP. Dedicou-se a escrever livros autorais⁹⁹ até seu falecimento em 1997.

Consideramos a partir de nossos levantamentos realizados para este trabalho, que a tentativa de silenciamento de Paulo Freire ao forçar a saída dele país, promoveu a visibilidade das publicações e das atividades do educador. Haja vista, que *Pedagogia do Oprimido* (1968), uma de suas obras mais conhecidas, foi escrita no exílio quando estava no Chile e foi traduzido para diversas línguas.

Esta publicação foi destaque na imprensa eletrônica, pois, de acordo com as reportagens produzidas em 2006 pela Revista Fórum e pelo Portal G1, são alguns *sites* que exemplificaremos, este livro foi o único que esteve presente na lista dos cem mais pedidos nas universidades de língua inglesa e o segundo da área de Educação nos Estados Unidos. Em relação aos congressos, localizamos o *American Education Research Association's* (AERA), nele há um grupo chamado Paulo Freire *Special Interest Group* (Grupo de Interesse Especial sobre Paulo Freire) destinado ao estudo e debates sobre a obra do educador.

Desta forma, o exílio impulsionou a difusão do pensamento e das práticas pedagógicas construídas pelo educador graças às redes de sociabilidade que lhe permitiram a circulação tanto física (pelos países em que visitou a cargo do CMI e do IDAC) quanto através das obras escritas. A situação paradoxal em que a tentativa de calar a voz de Freire teve como resultado o efeito contrário, visto que, no exílio a obra dele foi valorizada, ainda se reflete nos círculos acadêmicos no país.

A respeitabilidade e o reconhecimento no exterior de Paulo Freire se depara com a resistência e o 'preconceito' quando mencionamos Paulo Freire, situação que pode ser vista no pouco espaço na grade curricular nos cursos de licenciatura, a tímida presença ou até a ausência de centros de pesquisas e estudos sobre o educador na universidade brasileira. Ainda que seu 'método' de alfabetização e seu pensamentos e práticas pedagógicas sejam considerados referências na educação de alguns países, no Brasil há um 'apagamento' das contribuições de Paulo Freire e como pode ser observado em entrevista concedida por José Romão (2015), na qual menciona 'o Brasil nunca aplicou Paulo Freire'.

Desta forma, o estudo aqui realizado acerca das tensões entre as identidades atribuídas a Paulo Freire se mostram em consonância com o contexto atual. Através das matérias publicadas pela EBC (Empresa Brasileira de Comunicação) que nos informa que o portal *Wikipédia* onde apresentam dados biográficos de Paulo Freire foi modificado e o educador passou a ser caracterizado como 'difusor da "doutrinação marxista" nas escolas e universidades'. Além disso, 'informa que Freire participou da última grande reforma da legislação educacional que resultou em um ensino "atrasado, doutrinário e fraco" (EBC, 28/06/2016).

Recuperar sua memória se situa na perspectiva de 'desvelar' proposições que nos são apresentadas e que sutilmente são elaboradas. Sob uma nova roupagem o conservadorismo busca avançar e fragilizar as contribuições deste e tantos educadores que lutaram pela educação e de pessoas que lutaram pela conquista de direitos sociais e políticos. Ao invés disso, as proposições construídas trazem os silenciamentos, os cerceamentos à profissão docente e o retrocesso aos direitos políticos.

Desta maneira, a difusão do pensamento do educador nos traz as experiências militantes pela reconstrução de uma sociedade democrática via educação. As atividades em defesa de uma nova relação pedagógica em que alunos e professores, ambos se façam partícipes da construção do conhecimento e da aprendizagem, obtida por meio de uma relação horizontal, de comunhão e colegialidade entre educador e educando.

REFERÊNCIAS

AKKARI, A; PEROZA, J; MEZQUIDA, P. *A contribuição de Paulo Freire à educação na África: uma proposta de descolonização da escola.* **Educ. Soc., Campinas**, v. 35, n. 126, p. 95-110, jan-mar. 2014. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

ALBERTI, Verena. *O lugar da história oral: o fascínio do vivido e as possibilidades de pesquisa.* In: **Ouvir e contar: textos em história oral.** 2005: FGV, pp.13-28.

ALMEIDA, José Luiz Vieira de. **A Mediação: Paulo Freire e Stíván Mészáros.** IV Encontro internacional Fórum Paulo Freire. Caminhando para uma cidadania multicultural. Instituto Paulo Freire de Portugal setembro de 2014. Disponível em: <<http://www.ipfp.pt/cdrom>>

_____. *A mediação como fundamento da didática.* In: **Reunião Anual da Anped**, 25, Caxambu, 2002. Anais. Caxambu: Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação, 2002. Disponível em: <25reuniao.anped.org.br/joseluisalmeidat04.rtf>

APPLE, Michael W. e NÓVOA, António (Orgs). **Paulo Freire: Política e Pedagogia.** Coleção Ciências da Educação. v. 28. Porto: Editora Porto, 1998.

ANDREOLA, Balduino e RIBEIRO, Mário. *Paulo Freire no Conselho Mundial de Igrejas em Genebra.* **Estudos Teológicos**, v. 45, n. 2, p. 107-116, 2005. Disponível em:<www.3est.edu.br/publicacoes/estudos_teologicos/vol4502>

BATISTELLA, Alessandro. *Um conceito em reflexão: o “populismo” e a sua operacionalidade.* **Revista Latino-Americana de História.** Edição Especial – Lugares da História do Trabalho, vol. 1, nº. 3, Março (2012). Localizado em: <www.projeto.unisinos.br/rla>

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **História de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

BRANDÃO, Carlos. **Paulo Freire, educar para transformar: fotobiografia.** Editora mercado cultural, 2005. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/video/livro_fotobiografico.pdf>

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política.** Brasília: UnB, 1986. pp.980-986

BOFF, Leonardo. *Pedagogia do Oprimido e Teologia da Libertação.* In: GADOTTI, Moacir; ABRÃO, Paulo (Orgs); *et al.* **Paulo Freire, anistiado político brasileiro.** Organizadores Instituto Paulo Freire e Comissão de Anistia. Ministério da Justiça. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire; Brasília: Comissão de Anistia. Ministério da Justiça, 2012. p. 106.

BORDIEU, Pierre. *A ilusão biográfica*. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina (Org.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 1996, pp.167-182.

CHARTIER, Roger. *Práticas culturais. A História Cultural entre práticas e representações*. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, 2002. pp.13-28.

CORTESÃO, Luiza. *Porquê Paulo Freire e Amílcar Cabral?* **EccoS Revista Científica**, Universidade Nove de Julho, São Paulo, n. 25, pp. 95-108, janeiro-junho, 2011.

DUBAR, Claude. *Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos*. In: **Educação e Sociedade**. vol. 19. v. 62, Campinas, abr/1998.

FAUNDEZ, Antonio. *Paulo Freire e o Conselho Mundial de Igrejas*. In: GADOTTI, Moacir (org.). **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996.

FAUSTO, Bóris. **História do Brasil**. 2 ed. São Paulo: EDUSP. Fundação do Desenvolvimento da Educação, 1995. pp. 443-462.

FERNANDES, João Viegas. *Da alfabetização/educação de adultos à educação popular/comunitária: relevância do contributo de Paulo Freire*. In: NÓVOA, A. e APPLE, M. (org.) **Paulo Freire: Política e Pedagogia**. Porto, Portugal, Editora Porto, 1998. pp.113-150

FREIRE, Paulo. **Cartas à Cristina. Reflexões sobre minha vida e minha práxis**. Organização e notas Ana Maria Araújo Freire. 2ª ed. rev. São Paulo: UNESP, 2003. [1ª edição: 1994]

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: 23ª ed. Cortez, 1989. [1ª edição: 1982]

_____. **Cartas a Guiné-Bissau. Registros de uma experiência em processo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Conscientização: Teoria e prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Tradução de Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979. Tradução de: *Conscientisation: Recherche de Paulo Freire; document de travail*, INODEP, Paris, 1971.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Ana Maria Araújo. *A voz da esposa: A trajetória de Paulo Freire*. In: GADOTTI, Moacir (org.). **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília: UNESCO, 1996.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **A África ensinando a gente. Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011. [1ª edição: 2003]

_____. **Aprendendo com a própria história.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, pp. 155-160.

GERHARDT, Heinz-Peter. *Uma voz europeia: Arqueologia de um pensamento.* In: GADOTTI, Moacir (org.). **Paulo Freire: uma biobibliografia.** São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília: UNESCO, 1996, p. 163.

GLEZER, Raquel. A história e o tempo presente. In: BRUNI, José Carlos; MENNA-BARRETO, Luis; MARQUES, Nelson (Orgs.) *Decifrando o tempo presente.* São Paulo: UNESP, 2007, pp. 23-44.

GOMES, Ângela de Castro e HANSEN, Santos Patrícia. **Intelectuais mediadores: práticas culturais e ação política.** (Prelo)

GOUVÊA, Fernando. *A trajetória do educador Paulo Freire no Ministério da Educação e Cultura no período de 1958 a 1963.* **Proposições.** Campinas. 2015.

KUPIEC *et al.* (2014) *A mediação cultural e o processo de humanização do homem.* **Antares: Letras e Humanidades**, vol.6, n° 11, jan-jun 2014 Disponível em: <www.ucs.br/etc/revistas/index.php/antares/article/view/2565>

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** Coleção Repertórios. Tradução Bernardo Leitão *et. al.* – Campinas: UNICAMP, 1990. pp. 366-420. pp. 535-553.

LELIS, Isabel Alice, NASCIMENTO, Maria das Graças Chagas de Arruda (Orgs.). In: MENDONÇA, Ana Waleska (Org.). *História e Educação: dialogando com as fontes.* Rio de Janeiro: Editora Forma e Ação, 2010. pp. 253-269.

LEVI, Giovanni. *Usos da biografia.* In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina (Org.). **Usos e abusos da história oral.** Rio de Janeiro: 8ª ed. FGV, 2006, pp.183-191.

LOSSO, Adriana R. S. *A categoria mediação: implicações para prática pedagógica da educação de jovens e adultos.* **Linhas** (UDESC) (Cessou em 2005. Cont. ISSN 1984-7238 Linhas (Florianópolis. Online), v. 12, p. 157-174, 2011. Disponível em: <www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/2089>

LOSSO, Adriana R. S. **A mediação como categoria pedagógica: desafios para a formação de educadores na EJA.** Centro de Referência em Educação de Jovens e Adultos. 2010.

Disponível em:

<http://www.cereja.org.br/site/_shared%5Cfiles%5Ccer_artigos%5Ccanx%5C20101104164214_Mediacao-como-categoria-pedagogica_Adrina-Losso.pdf>

NÓVOA, A. e APPLE, M. (Org.) **Paulo Freire: Política e Pedagogia.** Porto, Portugal, Editora Porto, 1998.

_____. *Paulo Freire (1921-1997): a 'inteireza' de um pedagogo utópico.* **Paulo Freire: Política e Pedagogia.** Porto, Portugal, Editora Porto, 1998. pp.167-187.

OLIVEIRA, Marta Susana Matos. **Livraria Sá da Costa – uma livraria e editora através da história (1913-2011)**. Dissertação de Mestrado em Estudos Editoriais, Departamento de Línguas e Culturas, Universidade de Aveiro, Portugal, 2011.
Disponível em: <<https://www.ua.pt/clc/ReadObject> >

OLIVEIRA, Rosiska Darcy de; OLIVEIRA, Miguel Darcy de. **Guiné-Bissau: reinventar a educação**. Lisboa: Sá da Costa, 1978.

PELOSO, F. C.; PAULO, E. M. A. T. *Memórias de Paulo Freire: a síntese do menino e do homem no intelectual*. In: VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas, 2009, Campinas. **História, Educação e Transformação: tendências e perspectivas**, 2009.
Disponível em: <www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario>

POLLAK, Michael. **Memória, esquecimento, silêncio**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 2, n.3, 1989, p. 3-15.

PUIGGRÓS, Adriana. *Paulo Freire e os novos imaginários pedagógicos latino-americanos*. In: **Paulo Freire: Política e Pedagogia**. Porto, Portugal, Editora Porto, 1998, pp. 91-112.

RIBEIRO, Mário Bueno. **Andarilhagens pelo mundo: Paulo Freire no Conselho Mundial de Igrejas – CMI**. Tese de Doutorado. Escola Superior de Teologia. Instituto Ecumênico de Pós-graduação em Teologia. São Leopoldo, Rio Grande do Sul, 2009.
Disponível em: <http://tede.est.edu.br/tede/tde_arquivos/1/TDE-2010-01-12T145014Z-167/Publico/ribeiro_mb_td83.pdf>

ROMÃO, J. E. *Brasil nunca aplicou Paulo Freire*. **Portal BBC Brasil**, 2015. Publicado em: 24. jul. 2015.
Disponível em:
<www.bbc.com/.../07/150719_entrevista_romao_paulofreire_cc>. Acesso em abr. 2016.

ROSAS, P. **Aprendendo com a própria história**. Recife: Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisa Universitária da UFPE, s/d.
Disponível em: <<http://www.fundaj.gov.br/observanordeste/obex06.pdf>>.

SARTI, Cynthia Andersen. *O feminismo brasileiro desde os anos 1970: revisitando uma trajetória*. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 12(2): 264, maio-agosto, 2004.
Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v12n2/23959.pdf>>

SILVA, Jonathas L. C.; GOMES, Henriette F. *A importância da mediação para a construção de uma autonomia no contexto dos usuários da informação*. **Inf. & Soc.: Est.**, João Pessoa, v.23, n.2, p. 33-44, maio/ago. 2013 Disponível em: <www.ies.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/12958>

SIRINELLI, François. *Os intelectuais*. In: REMOND, René (org). **Por uma nova história política**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2003. pp. 231-270.

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. 439 p.

VALE, Maria José. **Paulo Freire, educar para transformar: almanaque histórico.** São Paulo: Mercado Cultural, 2005. Projeto Memória “Paulo Freire – educar para transformar”

Disponível em:

<www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/almanaque_de_paulo_freire.pdf>

VITTORIA, Paolo. **Narrando Paulo Freire: por uma pedagogia do diálogo.** Tradução Marcia Wolf. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.

Portais eletrônicos.

ROMÃO, J. E. **Brasil nunca aplicou Paulo Freire.** Portal BBC Brasil, 2015. Publicado em: 24. jul. 2015.

Disponível em:<www.bbc.com/.../07/150719_entrevista_romao_paulofreire_cc>

Portal G1 (Globo). **Só um livro brasileiro entra no top 100 de universidades de língua inglesa.** Publicado em: 17. fev. 2016

Disponível em: <g1.globo.com/.../so-um-livro-brasileiro-entra-no-top-100-de-universidades-de-lingua>

Revista Fórum. **Livro de Paulo Freire é o único brasileiro em top 100 de universidades de língua inglesa.** Publicado em: 18. fev. 2016

Disponível em: <www.revistaforum.com.br/.../livro-de-paulo-freire-e-o-unico-brasileiro-em-top-100>

Correio do Estado (Campo Grande/MS). **Livro brasileiro entra no top 100 de universidades de língua inglesa.** Publicado em: 18. fev. 2016

<www.correiodoestado.com.br/variedades/livro-brasileiro-entra-no-top>

MELITO, Leandro. Artigo na Wikipedia sobre Paulo Freire é alterado em rede do governo. Empresa Brasileira de Comunicação (EBC). Publicado em: 28. jun. 2016

Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-06/artigo-na-wikipedia-sobre-paulo-freire-e-alterado-em-rede-do-governo>>

ANEXOS

11. ANEXOS

CAPÍTULO I: DE SUAS RAÍZES EM RECIFE AO PENSAMENTO PARA ALÉM DAS FRONTEIRAS BRASILEIRAS.

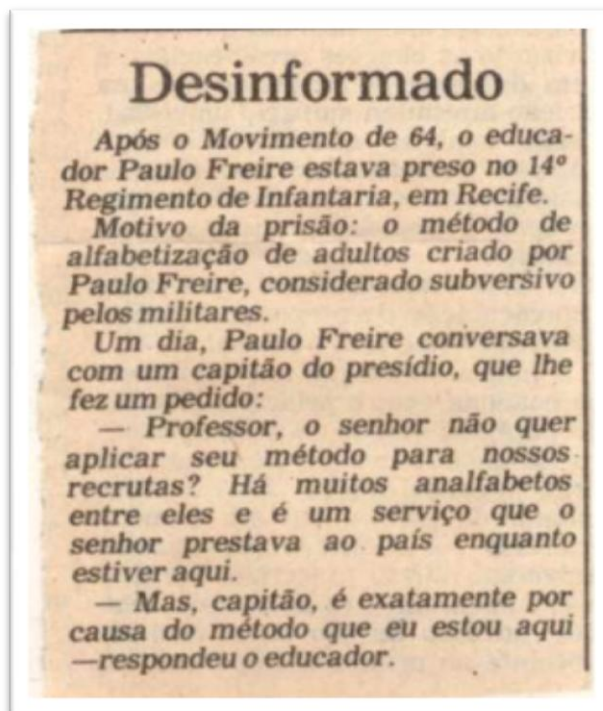
TABELA 1: QUADRO DETALHADO MENCIONADO NO ITEM 1.3 – ANOS DE 1960, TEMPOS DE AGITAÇÃO E CONTRADIÇÃO.

	Exemplos FREIRE (1979:23)
<p>1) As atividades de alfabetização exigem a pesquisa do que Freire chama “universo vocabular mínimo” entre os alfabetizandos. É trabalhando este universo que se escolhem as palavras que farão parte do programa. Estas palavras, mais ou menos dezessete, chamadas “palavras geradoras”, devem ser palavras de grande riqueza fonêmica e colocadas, necessariamente, em ordem crescente das menores para as maiores dificuldades fonéticas, lidas dentro do contexto mais amplo da vida dos alfabetizandos e da linguagem local, que por isso mesmo é também nacional.</p>	<p>“Quero aprender a ler e a escrever – disse um analfabeto do Recife – para deixar de ser a sombra dos outros.”</p> <p>“Minha escola é o mundo”, disse um analfabeto de um Estado do sul do país; o que levou o professor Jomard de Brito a perguntar num de seus ensaios: “Que se pode oferecer a um adulto que afirma que sua escola é o mundo?”</p> <p>“Quero aprender a ler e a escrever para mudar o mundo”, afirma um analfabeto, para quem, com razão, conhecer é atuar sobre a realidade conhecida.</p>
<p>2) A decodificação da palavra escrita, que vem em seguida à decodificação da situação existencial codificada, compreende alguns passos que devem, rigorosamente, se suceder. Tomemos a palavra TIJOLO, usada como a primeira palavra em Brasília, nos anos 60, escolhida por ser uma cidade em construção, para facilitar o entendimento do(a) leitor(a).</p> <p>1º.) Apresenta-se a palavra geradora “tijolo” inserida na representação de uma situação concreta: homens trabalhando numa construção;</p> <p>2º.) Escreve-se simplesmente a palavra TIJOLO</p> <p>3º.) Escreve-se a mesma palavra com as sílabas separadas: TI - JO - LO</p> <p>4º.) Apresenta-se a “família fonêmica” da primeira sílaba: TA - TE - TI - TO - TU</p> <p>5º.) Apresenta-se a “família fonêmica” da segunda sílaba: JA - JE - JI - JO - JU</p> <p>6º.) Apresenta-se a “família fonêmica” da terceira sílaba: LA - LE - LI - LO - LU</p> <p>7º.) Apresentam-se as “famílias fonêmicas” da palavra que está sendo decodificada: TA - TE - TI - TO - TU JA - JE - JI - JO - JU LA - LE - LI - LO - LU</p> <p>Este conjunto das “famílias fonêmicas” da palavra geradora foi denominado de “ficha de descoberta” pois ele propicia ao alfabetizando juntar os “pedaços”, isto é, fazer dessas sílabas novas combinações fonêmicas que necessariamente devem formar palavras da língua portuguesa.</p> <p>8º.) Apresentam-se as vogais: A - E - I - O - U</p> <p>Em síntese, no momento em que o(a) alfabetizando(a) consegue, articulando as sílabas, formar palavras, ele ou ela está alfabetizado(a). O processo requer, evidentemente, aprofundamento, ou seja, a pós-alfabetização.</p>	<p>Outros, como um analfabeto de Brasília, que comoveu a assistência e nela o antigo Ministro de Educação, Paulo de Tarso, a quem o interesse pela educação levava, ao fim de seu dia de trabalho, a assistir aos debates dos Círculos de Cultura, compôs uma frase “tu jale”, que em bom português seria: “tu já lê”. E isto na primeira tarde de sua alfabetização.</p> <p>Quando um ex-analfabeto do município de Angicos, pronunciando um discurso para o presidente Goulart – que sempre nos apoiou com entusiasmo –, declarou que ele não era mais massa e sim povo, fez mais que uma simples frase: afirmou-se a si mesmo, consciente de uma opção. Havia escolhido a participação na decisão, que só o povo possui, e havia renunciado à dimensão emocional das massas. Havia se politizado.</p> <p>“Faço sapatos – disse uma vez um deles – e agora descobri que tenho o mesmo valor que o homem instruído que faz livros.”</p>

Fonte: FREIRE. Ana Maria Araújo. *A voz da esposa: A trajetória de Paulo Freire*. In: GADOTTI, Moacir (org.). **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Brasília: UNESCO, 1996

CAPÍTULO II - O EXÍLIO COMO MOTOR DE EXPANSÃO DA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA DE FREIRE.

Figura 1: Nota publicada pela Folha de São Paulo em 25/09/1987.



Fonte: Boletim UniFreire, 02/2013.

Localizado em: <<http://boletim.unifreire.org/edicao02/2013/09/05/prisao-e-anistia-de-paulo-freire-documentos-reveladores>> Acesso em abr. 2016.

Figura 2: Autuação da Justiça Militar (Aeronáutica), ano 1968.

2026
39

2º VOLUME
19 68

JUSTIÇA MILITAR
ADICIONA DA AERONÁUTICA

N.º 1.322/68
INSCRIÇÃO RESOLUÇÃO

AUTORA ACUSADO

AVISO DE OUBA A AERONÁUTICA COMANDO EM CHEFE FORÇA AERONÁUTICA

AVISO A Justiça Militar

ACUSADO PAULO DE TÁRDE, JULLIO FURCINI SARBACHT, ex-aviador

CRIME DO ART. DO C. P. M.

ADUACAO

PROT. 00010
PROT. 00010

Fonte: Boletim UniFreire, 02/2013.

Localizado em: <<http://boletim.unifreire.org/edicao02/2013/09/05/prisao-e-anistia-de-paulo-freire-documentos-reveladores>> Acesso em abr. 2016.

Figura 3: Depoimento de Paulo Freire (01/07/1964).

TÍPO DE PERGUNTAS A INDICIADO

Na primeiro dia do mês de julho do ano de mil nove-
centos e sessenta e quatro, nesta cidade de Recife, no Quar-
tel da Segunda Companhia de Guardas, presente o Tenente-Co-
ronel HILIO INIAPINA LIMA, esgarregado deite inqúrito, com
o WALDO ALVES SILVA, Capitão servindo de escrivo, compari-
ou PAULO REGIUS NEVES FREIRE, e fim de ser interrogado ab-
bre sua atuação no Serviço de Extensão Cultural da Universi-
dade de Recife, seu método de alfabetização, suas ativida-
des subversivas antes e durante o movimento revolucionário/
de primeiro de abril do corrente ano e suas ligações com pes-
soas ou grupos de agitadores nacionais ou internacionais;
em seguida passou aquela autoridade a interrogá-lo da manei-
ra seguinte: qual o seu nome, idade, filiação, estado civil,
naturalidade, profissão e residência. Respondeu que se chama
Paulo Regius Neves Freire, com 42 anos de idade, filho de //
Joaquim Temístocles Freire (falecido) e Edeltrudes Neves //
Freire, casado, pernambucano, professor universitário, resi-
dente a Rua Alfredo Coutinho, nº 79-Jardim Triunfo-Casa For-

J.F.

F. C. C. C.

2240
Alves
20/7

Fonte: Boletim UniFreire, 02/2013.

Localizado em: <<http://boletim.unifreire.org/edicao02/2013/09/05/prisao-e-anistia-de-paulo-freire-documentos-reveladores>> Acesso em abr. 2016.

Documento na íntegra disponível em: <<http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/2188#page/1/mode/1up>>

Figura 4: Fragmento do Relatório, do IPM, de 30 de setembro de 1964.

Do exposto conclui-se que os indiciados JOAO ALFREDO GONCALVES DA COSTA LIMA, PAULO REGIS NEVES FREIRE, Padre ALMEYR BEZERRA, Padre PAULO GASPAR DE MENEZES, PAULO PACHECO DA SILVA, BENJAMIN SANTOS, AMARO CARNEIRO DA SILVA, ROMEU PADILHA DE FIGUEIREDO, ROBERTO MORAES COUPINHO, MIRIAM CAMPELO, VILVA VAZ, JOMARDE MUNIZ DE BRITO, LUIZ DE FRANÇA COSTA LIMA FILHO, ARTHUR EDUARDO DE OLIVEIRA CARVALHO, JURACY DA COSTA ANDRADE, MARCIUS FREDERICO CORTEZ, JOSÉ LAURENIO DE MELO, ANTONIO BEZERRA BALTAR, NEWTON DA SILVA MATA, RUI DA COSTA ANTUNES, LUIZ PINTO FERREIRA, AMARO SOARES QUINTAS, // ABDIAS CABRAL DE MOURA FILHO, JOSÉ XAVIER PESSOA DE MORAIS, JOSÉ CARLOS DE MORAIS VASCONCELOS, JOSÉ CARLOS RODRIGUES DE MELO, DR. MOND XAVIER CAVALCANTE LIMA, ALEXANDRE MAGALHÃES DA SILVEIRA, RUI FRAZÃO SOARES, BRUNO COSTA VARANHÃO, JOEL REGUEIRA TEODOSIO e / JOÃO ANTONIO CAIXERO DE VASCONCELOS NETO, estão sujeitos as sanções impostas pelo artigo 2º, incisos 3 e 4, digo, III e IV da Lei nº 1802, de 5 de janeiro de 1953. E como os fatos apurados / constituem crime da competencia da Justiça Militar, sejam estes autos remetidos ao Senhor General Comandante do IV Exército a // quem solucionar os mesmos e remete-los a autoridade competente, na forma do § 2º do artigo 117 do CJM.

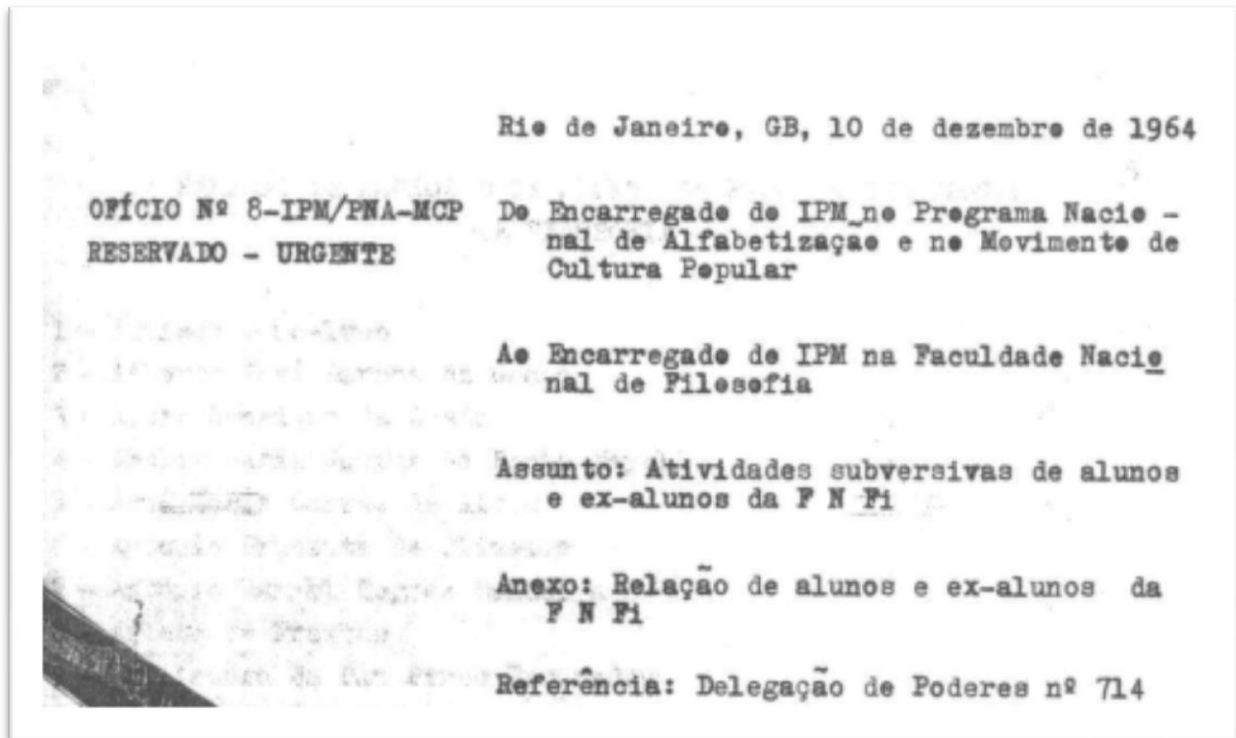
Recife, 30 de setembro de 1964.

Fonte: Boletim UniFreire, 02/2013.

Localizado em: < <http://boletim.unifreire.org/edicao02/2013/09/05/prisao-e-anistia-de-paulo-freire-documentos-reveladores>> Acesso em abr.2016.

Documento na íntegra disponível em: "Relatório" <<http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/2189#page/1/mode/1up>>

Figura 5: Fragmento do Ofício, 1964, do IPM.



Fonte: Boletim UniFreire, 02/2013.

Localizado em: <<http://boletim.unifreire.org/edicao02/2013/09/05/prisao-e-anistia-de-paulo-freire-documentos-reveladores>> Acesso em abr. 2016.

IPM (Inquérito Policial Militar)

Figura 6: Visto concedido pela embaixada boliviana em 1964.



Fonte: BRANDÃO (2005:36). In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Paulo Freire, educar para transformar: fotobiografia**. São Paulo: Mercado Cultural, 2005. 140 p.

Figura 7: Salvo conduto que autoriza o exilado Paulo Freire a sair do país em novembro de 1964.



Fonte: BRANDÃO (2005:36). In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Paulo Freire, educar para transformar: fotobiografia**. São Paulo: Mercado Cultural, 2005. 140 p

CAPÍTULO III: A DIFUSÃO DAS IDEIAS E DAS MEMÓRIAS DE PAULO FREIRE

TABELA 2: PUBLICAÇÕES DA COLEÇÃO CADERNOS LIVRES REFERENTES AO SUBTÓPICO 3.1.Publicações, palavras e ideias.

								
Título	1. A guerra do povo na Guiné-Bissau	2. Democracia	3. Sobre a situação em Cabo-Verde	4. Os camponeses africanos e a revolução	5. Portugal e o neocolonialismo	6. Educação Política e Conscientização	7. Energia e equidade	8. A decadência do corporativismo
Autor	Mário de Andrade	António Sérgio	Relatório do PAIGC	Basil Davidson	Eduardo de Sousa Ferreira	Paulo Freire	Ivan Illich	Eduardo de Sousa Ferreira
Ano	1975	1974	1974	1975	1975	1975	1975	1975
								
Título	9. A libertação da mulher	10. A luta de classes em África	11. Ivan Illich e Paulo Freire: A opressão da pedagogia, a pedagogia dos oprimidos.	12. A energia nuclear. Bases para uma opção.	13 - Para a renovação da política nacional	14. Guiné-Bissau: reinventar a educação	15. Discurso sobre o colonialismo	16. A ordem social do futuro
Autor	Rosiska Darcy de Oliveira Mireille Calame	Kwame Nkrumah	Rosiska Darcy de Oliveira Pierre Dominicé	Jaime da Costa Oliveira	Vitorino Magalhães Godinho	Rosiska e Miguel Darcy de Oliveira	Aimé Césaire com prefácio de Mário de Andrade	H. Caeiro Pereira
Ano	1976	1970	1977	1977	1978	1978	1978	1978

Fontes: Biblioteca Municipal Abade Correia da Serra disponível em: <<http://opac.cm-serpa.pt/Opac>>; Estante Virtual, Instituto Superior Técnico de Lisboa disponível em: <http://www.itn.pt/docum/pt_livros.htm>, <<http://livrosultramarguerracolonial.blogspot.com.br>>; Fundação Mário Soares, disponível

em: <<http://www.fmsoares.pt>>; **Portal das Memórias de África e do Oriente** disponível em: <<http://memoria-africa.ua.pt>>; **Instituto Paulo Freire de Portugal/Centro de Recursos Paulo Freire** (Universidade do Porto).

12. NOTAS

¹O projeto em andamento tem como título “Associativismo docente, socialização política e produção intelectual: as experiências brasileira e portuguesa da segunda metade do século XX”. A pesquisa tem apoio do CNPq e pretende analisar os processos de profissionalização docente. A pesquisa pretende analisar os processos de profissionalização docente – em paralelo com o processo de institucionalização da educação pública - em diferentes espaços, tendo como eixo de observação empírica as relações que se estabelecem entre os professores e a instituição escolar, o sistema de ensino, a cidade e a região.

² As ações e o pensamento de Paulo Freire são utilizados como referência não apenas no âmbito educacional, mas também, no que diz respeito às relações humanas por estarem pautadas no princípio do diálogo e no respeito e valorização do ser humano.

³ Fonte: Acervo Paulo Freire- **Programa Matéria-Prima**, TV Cultura (São Paulo), 1989.

⁴**Rosiska Darcy de Oliveira (1944)**: É escritora e jornalista, ocupa a cadeira de número 10 na Academia Brasileira de Letras, Nos anos 1970 participa ativamente do emergente movimento internacional de mulheres. Cria na Universidade Genebra um inédito curso sobre o Feminino, tema que fundamenta sua tese de doutorado na Faculté de Psychologie et Sciences de l'Education: La Formation des Femmes comme Miroir de l'Ambiguïté. Leciona por dez anos nesta Universidade. Preside o movimento Rio como Vamos, mais informações em: <<http://www.academia.org.br>>

Miguel Darcy de Oliveira: Diplomata conforme entrevista localizada na revista Veja (2013), em seu trabalho na chancelaria brasileira em Genebra no início dos anos 1970, denunciava secretamente os abusos causados pela ditadura à Anistia Internacional e à Cruz Vermelha. Foi preso quando fora convocado para uma reunião no Brasil. Após quarenta dias incomunicável quando ganhou a liberdade, fugiu para o Chile e depois para a Suíça onde morou por 10 anos. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/blog/ricardo-setti/politica-cia/o-bem-que-faz-o-fator-humano>> De acordo com o site politica externa.com.br, Miguel Darcy Oliveira é assessor do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso.

Claudius Sylvius Petrus Cecon (1937): Arquiteto, designer, jornalista, desenhista, ilustrador e cartunista. Passa a integrar, em 1969, a equipe do jornal O Pasquim, no qual também trabalham os desenhistas e humoristas Millôr Fernandes (1923-2012), Jaguar (1932), Ziraldo (1932) e Fortuna (1931-1994). Após ser preso pelo regime militar brasileiro, em 1971, exila-se em Genebra. Lá, tem contato com o educador Paulo Freire (1921-1997), com quem funda - juntamente com Rosiska Darcy de Oliveira, Miguel Darcy de Oliveira e Babette Harper - o Instituto de Ação Cultural (IDAC), por meio do qual trabalha em projetos de alfabetização em países africanos de língua portuguesa até 1975. Ao voltar para o Brasil, em 1978, trabalha com alfabetização em bairros carentes de São Paulo, também pelo IDAC, junto ao arcebispo dom Paulo Evaristo Arns (1921). Mais informações em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa14876/clauidius>>

⁵Segundo Paiva (2005:177) Em 1967 (regido pela Lei nº 5.379/1967) surge o MOBREAL, de caráter cívico, num Seminário sobre Educação e Desenvolvimento (SUDENE) e o G.I. O GI era composto dos representantes dos diversos ministérios e havia criado com o objetivo de “realizar o estudo e o levantamento de recursos financeiros necessários à execução do plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adultos”. Elaborado pelo DNE e anexado ao projeto de criação do MOBREAL. Além disso o GI considerou que a população a ser atingida deveria excluir os indivíduos de 10 a 14 anos, em virtude da Constituição e da LDB os considerarem dentro da faixa de escolaridade elementar compulsória. (pg.292) Em 1970 renova-se o MEB junto ao MOBREAL com apoio do MEC – IBGE-UNESCO e Vale do Rio Doce, restringe o método Paulo Freire e distribuem um material uniforme sem respeitar a diversidade do país. É feito um fortalecimento subliminar do industrial – urbano incentivando a migração rural para a urbana no apoio ao capitalismo e consumo. A mudança de abordagem é voltada para a adequação da mão de obra educada para o mercado de trabalho industrial e comercial. *In*: PAIVA, Vanilda. *Educação Popular e Educação de Adultos*. 5ª edição – São Paulo -Edições Loyola – Ibrades – 1987. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.20, p. 167 - 179 dez. 2005 - ISSN: 1676-2584 GALVÃO, Ana Maria de O; DI PIERO, Maria Clara. O preconceito contra o analfabeto. São Paulo: Cortez, 2007 pp. 49.

⁶Entendemos o termo transnacional como uma dimensão que transcende as fronteiras do Estado nação e se difunde pelo mundo.

⁷Deve-se fazer ressalvas às disciplinas ministradas pelo Professor Reuber Scofano, no Curso de Pedagogia, intituladas Filosofia da Educação no Mundo Ocidental e Filosofia da Educação e a disciplina eletiva chamada Questões Atuais em Filosofia da Educação Contemporânea e às pesquisas desenvolvidas pelo Professor Paolo Vittoria, de nacionalidade italiana, que desenvolve pesquisas no âmbito do PPGE sobre este educador

⁸ Paulo Freire após a experiência em Angicos (RN) apresenta outra perspectiva sobre os adultos analfabetos, antes invisibilizados. Ao invés de repetir o discurso de que àqueles homens lhes falta cultura e outros elementos, a partir de sua trajetória pessoal valoriza-os como seres produtores de cultura e também por meio da educação popular. Conforme IBGE, a taxa de analfabetismo no Brasil entre a população (15 ou mais) na década de 1960 era de 39,7% de um total de 40.233 pessoas entrevistadas, 15.964 foram classificadas como analfabetas.

Encontrado em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/137/137>>

Em 2010, a taxa de analfabetismo era de 9,6% (15 anos ou mais), de 2,5% (15 a 24 anos), de 5,6% (25 a 39 anos), de 11,6 % (40 a 59 anos) e de 26,5% (60 anos ou mais). Disponível em: <http://ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/indicadores_sociais_municipais/tabelas_pdf/tab6.pdf>

⁹ Áreas de Bioética (2), Ciências Sociais (1), Comunicação (1), Educação (22), Educação e Filosofia (1), Educação Física (2), Educação Médica (2), Educação e Saúde (10), Saúde, Educação e Comunicação (3), Educação Matemática (1), Gestão Social (1), História (1), Linguística Aplicada (1), Nutrição (1), Enfermagem (16), Psicologia (6), saúde (6), Sociologia (1), Terapia Ocupacional Social (1).

¹⁰ Ao utilizarmos o site da CAPES. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br>> a partir da palavra-chave “Paulo Freire” somente foram exibidos os resultados referentes aos anos 2011 e 2012.

¹¹ Áreas de Administração (1), Comunicação (4), Direito (3), Educação (90), Enfermagem (9), Engenharia/Tecnologia/Gestão (1), Ensino (5), Ensino de Ciências e Matemática (19), Geografia (3), Geografia Regional (1), História (1), Letras (3), Linguística Aplicada (6), Música (2), Nutrição (1), Planejamento Educacional (1), Psicologia (1), Química (1), Saúde Coletiva (2), Saúde e Biológicas (3), Saúde Pública (1), Serviço Social (3), Sociais e Humanidades (4), Sociologia (5), Sociologia do Desenvolvimento (1), Teologia (4). No ano posterior foram encontrados 191 trabalhos nas áreas de Administração (1), Administração de Empresas (1), Artes (2), Ciências Ambientais (2), Comunicação (2), Dança (1), Direito Público (1), Educação de Adultos (3), Enfermagem (18), Enfermagem de Saúde Pública (1), Ensino (4), Ensino de Ciências e Matemática (11), Extensão Rural (1), Letras (10), Linguística (1), Linguística Aplicada (5), Música (2), Odontologia (1), Pediatria (1), Planejamento Educacional (5), Psicologia (3), Química (1), Saúde Coletiva (1), Saúde e Biológicas (2), Saúde Pública (3), Serviço Social (1), Sociais e Humanidades (7), Sociologia (1).

¹² Gazeta do povo, Portal G1, Revista Fórum, Correio do Estado.

¹³ Parte da coleção foi localizada no Instituto Paulo Freire de Portugal, <<http://www.ipfp.pt>>

¹⁴ A referida coleção foi publicada pela Livraria Sá da Costa (Lisboa) entre os anos de 1970, 1974, 1975, 1976, 1977 e 1978.

¹⁵ Paulo Freire aborda em **Conscientização: Teoria e prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. (1979) que o termo ‘conscientização’ segundo ele conceito central de suas ideias sobre educação foi criado por uma equipe de professores do ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros) por volta de 1964. Ao ouvir pela primeira vez a palavra conscientização, percebi imediatamente a profundidade de seu significado, porque estou absolutamente convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade. Mas foi Hélder Câmara quem se encarregou de difundi-la e traduzi-la para o inglês e para o francês.

¹⁶ FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

¹⁷ FREIRE, Paulo: Seminário de Paulo Freire sobre a “Conscientização e Alfabetização de Adultos”. Roma, 17-19 de abril de 1970. In: **Conscientização: Teoria e prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. (1979). São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

¹⁸ Ivan Illich (1926-2002): Nasceu em Viena (Áustria). Sua família mudou-se para Roma, onde completou os seus estudos: física (Florença), filosofia e teologia (Roma) e doutoramento em História (Salzburgo). Por ser fluente em dez línguas, Illich tornou-se intérprete do Cardeal Spellman (Nova York) e teve como função preparar religiosos para a comunidade hispano-americana. Nos anos 60 mudou-se para o México onde criou o Centro Intercultural de Formação (CIF) – espécie de faculdade aberta. Disponível em: <www.caminhosdasociedade.wordpress.com>

¹⁹ Conforme Dissertação de Mestrado (Universidade de Aveiro, Portugal) apresentada por Marta Oliveira (2011) a livraria Sá da Costa foi fundada em 1913 em Lisboa sob a direção de Augusto Sá da Costa e se tornou uma referência no panorama editorial e livreiro nos anos do Estado Novo. E de acordo com o

jornal Público, a livraria encerrou suas atividades no ano de seu centenário. Disponível em: <<http://www.publico.pt/local/noticia/livraria-sa-da-costa-fecha-no-ano-do-centenario>>

²⁰ A saber, **Guiné-Bissau: reinventar a educação.** (1978) e **Cartas a Guiné-Bissau. Registros de uma experiência em processo.** (1978).

²¹ Segundo Freire (2002): Nos fins do século XIX e princípios do XX, quando os escravos recém-libertados foram se fixando nas maiores e mais importantes cidades brasileiras, ocuparam, evidentemente, as áreas então desprezadas pelas camadas médias e pelas elites locais. Sobravam-lhes, pois, os espaços espúrios, tais como os córregos e os morros. Os córregos nada mais eram, muitos continuam sendo, do que valetas a céu aberto por onde passavam, grossas e sujas, as águas esverdeadas e impuras pelo excesso do lixo jogado, inclusive esgotos, onde crianças incautas tinham o seu lazer, nadando. Onde não mais passavam as águas limpas das chuvas, antes que caíssem no mar ou nos rios, onde às suas margens fétidas, em zonas sempre sujeitas às enchentes, as populações muito pobres construía, e continuam cada vez mais a construir, as suas casas. Nos morros as moradias não apresentam maior conforto do que estas localizadas à beira dos córregos, eram antes mais generalizadamente construídas com sucatas de diversos materiais, hoje são muitas vezes de tijolos. Seus habitantes têm que descer e subir as ladeiras a pé, e suas casas estão sujeitas aos ventos fortes ou às chuvas torrenciais da zona tropical que, a cada ano, desabam destruindo os seus pertences facilmente, muitas vezes soterrando-os. As casas dos morros ou dos córregos e alagados são, na sua grande maioria, desprovidas de água encanada, luz, esgoto e coleta de lixo. Assim, quando Paulo Freire fala do “mundo dos meninos e meninas dos córregos, dos mocambos e dos morros”, está falando das crianças excluídas. Das e dos excluídos da possibilidade não só de comer, mas também de frequentar a escola, de vestir-se e dormir bem, de poder banhar-se em águas limpas e esperar dias melhores.

²² Conforme Brandão (2005:11), a partir do ano de 1861, o café foi responsável pela reintegração da economia brasileira aos mercados internacionais. A superprodução do café gerou grande oscilação em seu preço, na região sudeste. Com a I Grande Guerra (1914-1918), o comércio mundial entrou em processo de retração severa, diminuindo muito devido às constantes desvalorizações, praticadas pelos diversos países, para garantirem competitividade de seus produtos e protegerem suas economias. O apogeu dessa crise foi a queda da Bolsa de Valores de Nova Iorque, em outubro de 1929. As exportações de café caíram quase 70%, o que significou um desastre para o Brasil. Naquele momento, ocorreram muitas falências e a perda de poder das oligarquias. Por outro lado, a crise de 1929 desencadeou mudanças fundamentais na atividade econômica brasileira. O mercado interno passou a ser o novo alvo de investimentos. Seu crescimento marcou nova fase para as relações econômicas e sociais decorrentes da industrialização e da urbanização.

²³ As dificuldades mencionadas por Freire (2002:63) estão localizadas no trecho: “Deixar o Recife, em 1932, a casa relativamente grande onde nasci, meu primeiro mundo, e ir para Jaboatão, foi uma experiência traumática, apesar da curiosidade que a mudança em si pudesse causar. Deixávamos o Recife por causa das dificuldades que a família começava a ter há dois ou três anos, em decorrência da concordata que Rodovalho, um dos meus tios maternos se vira obrigado a propor. Dificuldades que se teriam antecipado, de algum tempo, não fora a ajuda que ele nos vinha dando desde o momento em que meu pai se tornou inativo por questões de saúde.

²⁴ Freire (2002:72) menciona que seu tio teve sua liberdade negada. Ele foi preso várias vezes pelo “crime de reivindicar a liberdade e de reivindicar os desmandos dos poderosos” que justificava a visita frequente da polícia em seu lar, sob a alegação de defender a democracia dos ‘agitadores subversivos’ “. Faz referência a João Monteiro que foi também vítima do espírito da ‘turma do lenço’ que matou muitas vítimas e tornou-se a repetir em outro tempo histórico, o golpe militar de 1964.

²⁵ Segundo Peloso e Paulo (2009) Freire concluiu durante sete anos os estudos secundários (curso fundamental e pré-jurídico).

²⁶ Segundo Brandão (2005:30) – a) FREIRE, Paulo; FREI BETTO. **Essa escola chamada vida.** São Paulo: Editora Ática, 1985, p. 8.

aa) Esse depoimento está em FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor.** Trad.: Adriana Lopes. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

²⁷ Maria Madalena, Maria Cristina, Maria de Fátima, Joaquim e Lutgardes.

²⁸ Segundo Ana Maria FREIRE (1996), o SESI em 1947 era um órgão recém-criado pela Confederação Nacional da Indústria através de um acordo com o governo Vargas.

²⁹ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** 11. ed.. São Paulo: Paz e Terra, 2003. [1ª. edição – 1992].

³⁰ Conforme FREIRE (2002:127) A discussão dos temas promovida nos encontros não era arbitrária. Era realizada após a visita da equipe aos núcleos sociais do SESI, às escolas e nas conversas com as professoras. Por coincidência o tema sobre que falava fazia parte da expectativa do auditório. Em seguida

passaram a discutir com os presentes, professores e famílias, a temática fundamental para a reunião seguinte. Após esta etapa preparavam a Carta Temário assinada pelas professoras dos alunos e endereçada a cada pai e mãe. De modo geral apresentávamos o tema e, em seguida, duas ou três perguntas desafiadoras em torno dele. Sugeríamos no fim da carta que os pais discutissem a temática da próxima reunião com seus companheiros de fábrica, os mais íntimos, obviamente, com seus parentes de modo que trouxessem, ao vir ao Círculo, não apenas sua opinião, mas também a de seus amigos.

³¹ De acordo com FERNANDES (1998:133-134), a obra freireana foi influenciada por vários autores e alguns deles são citados por Moacir Gadotti, sem dúvida um dos educadores que melhor conheceu Paulo Freire e sua obra, e outros como Damke (1995) e Paul Taylor que mencionam as influências de Pinchon-Riviére, Theodore Brameld, Karl Marx, Enrique Dussel, JanuszKorezak, EdouardClaparède, Pierre Bovet, CélestinFreinet, J. J. Rosseau, Antônio Gramsci, BogdanSuchodolski, Carl Rogers, Ivan Illich, John Dewey, Lev Vygotsky, Anton Makarenko, Pistrak, Emmanuel Mounier, Lukács, Marcuse, Frantz Fanon, Amílcar Cabral, Ernani Fiori (que prefaciou a *Pedagogia do Oprimido*), Kotic, Althusser, Aristóteles, Descartes, Hegel, Bonhoeffer, Gutiérrez, Niebuhr, Teilhard, Rahner, Buber, LucienFebvre, Lévi Strauss, Goldman, Barthes, Wright, Mills, Peterson, SamoraMachel, Fidel Castro, Nyereré, Sartre. Ana Maria Freire em *Cartas à Cristina* (2002:299-302) também apresenta uma extensa lista de autores que contribuíram ao pensamento de Paulo Freire.

³² Batistella (2012) em seu trabalho apresenta o marco temporal do populismo à luz de Francisco Weffort, Otávio Ianni. Para o primeiro teria ‘surgido após um longo processo de transformação da sociedade brasileira desde 1930’ sob o tripé “repressão, manipulação e satisfação”. Por sua vez, o segundo autor vai ‘vai delimitar temporalmente o populismo entre os anos de 1945 a 1964, período denominado de “democracia populista”. Ademais, Ianni vê no golpe civil-militar de 1964 o resultado do esgotamento do “populismo” no Brasil, isto é, o colapso de um modelo de desenvolvimento econômico característico de um período de transição (de uma sociedade de base agrária para uma sociedade urbana e industrial) conduzido por um Estado intervencionista e por líderes carismáticos, que buscam legitimar-se através da política de massas’. (BATISTELLA, 2012:471)

³³ Jânio Quadros (1917-1992), conforme FREIRE (1979:37), o presidente renunciou ao cargo após sete meses no poder, ‘anunciou inesperadamente à nação que se via obrigado a renunciar à presidência, sob pressão das mesmas forças ocultas que haviam conduzido o presidente Getúlio Vargas a suicidar-se’. Para Freire (1979:37) a participação de jovens e intelectuais é importante, visto que, ‘vão-se unindo cada vez mais (...) por caminhos diferentes: literatura, artes plásticas, teatro, música, educação e arte popular. O importante não são os caminhos e sim a comunhão com as massas, às quais alguns destes grupos conseguem chegar’.

³⁴ De acordo com BRANDÃO (2005:43) A própria Igreja Católica abria-se à “questão social” e propiciava o surgimento de uma ampla frente de militância de seus participantes mais preocupados com o compromisso do cristão com a justiça social.

³⁵ WEFFORT, Francisco. **Educação e Política (Reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da Liberdade)**. In: FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. pp.09

³⁶ VITTORIA (2011:46) tece breves considerações acerca das contradições históricas deste período. Na conjuntura política e social a América Latina estava sob um clima cultural de mudanças, a partir das variadas mobilizações sociais. Esta movimentação colocava em atenção os Estados Unidos da América devido à possibilidade da ocorrência na região de uma revolução aos moldes cubanos ocorrida em 1959, e, por sua vez, contradizia a política norte-americana. Portanto, era preciso neutralizar as tentativas de realizar uma revolução, uma renovação democrática. Assim, o presidente John F. Kennedy criou um programa de ajuda econômica chamada *Aliança para o Progresso* direcionado aos países da América Central e do Sul. Esta ação resultou por um lado na defesa de um clima de equilíbrio no cenário internacional, o que era favorável aos interesses norte-americanos, e por outro, ‘representou uma oportunidade econômica para territórios’ como o Nordeste que foram “beneficiados”. Exemplifica o autor ao trazer a situação do Rio Grande do Norte que na época possuía 20% de escolarização. Desta forma, a implantação do Programa ocorreu por meio de investimentos na área da educação e por um ambicioso programa de alfabetização. Os recursos foram gerenciados através de um convênio entre a Sudene (Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste) e do governo estadual. Este Programa gerou vários interesses em diversos setores da população, entre eles os governantes. Assinala o autor que na década de 1960 a população não podia votar, assim, o número de potenciais eleitores aumentaria, além disso, facilitaria a implementação de medidas econômicas e políticas por parte do Programa no país. Segundo o autor, o programa do Rio Grande do Norte previa a formação de professores primários, a restauração da rede escolar primária, a construção de mais mil salas de aula, a prestação de assistência alimentar, médica

e odontológica a todas as crianças matriculadas e o desenvolvimento de uma campanha de alfabetização de adultos que deveria envolver mais de cem mil pessoas da região.

³⁷ FREIRE (2002:161) aponta que na coordenação deste movimento nasceram os Centros de Cultura e os Círculos de Cultura. ‘Os primeiros eram espaços amplos que abrigavam em si círculos de cultura, bibliotecas populares, representações teatrais, atividades recreativas e esportivas. Os Círculos de Cultura eram espaços em que dialogicamente se ensinava e se aprendia. Em que se conhecia em lugar de se fazer transferência de conhecimento. Em que se produzia conhecimento em lugar da justaposição ou da superposição de conhecimentos feitos pelo educador(a) sobre o educando. Em que se construíam novas hipóteses de leitura do mundo’. De modo, que os educadores(as) estão em constante formação, é permanente este processo.

³⁸ O SEC é fruto das conversas sobre a possibilidade de ultrapassar os muros universitários entre Paulo Freire e o reitor Prof. Dr. João Alfredo Gonçalves da Costa Lima. Ambos se conheceram no período do trabalho do SESI, Freire chefiava a divisão de Educação e Cultura e João Lima era chefe do departamento da Saúde.

³⁹ Os nomes citados por Paulo Freire (2002, 2003) que faziam parte de sua pequena equipe eram a assistente social Heloisa Jacques Bezerra, sua secretária pessoal Eremita de Freitas, Jorge Monteiro de Melo e outras pessoas que auxiliaram no trabalho no SESI trabalhando ali ou não: Lourdes Moraes, Dolores Coelho, Hebe Gonçalves, Maria Hermínia, Evany Mendonça, Lília Collier, Deborah Vasconcelos, Gloria Duarte, Maria Amália.

⁴⁰ Como explica FREIRE (2002), Calazans Fernandes era então Secretario de Educação e escrevia relevantes artigos sobre a colonização em Angola, mas não tinha espaço para publicá-la. Paulo Freire entra em contato com Luiz Costa Lima que fazia parte do SEC e ali lhe ofereceu o espaço da Revista de Cultura da Universidade de Recife, Estudos Universitários, ‘com que fez um bem aos amorosos da liberdade e aos ideais de autonomia dos povos e deve ter criado alguns problemas diplomáticos e políticos para o reitor Joao Alfredo, valeu a pena’.

⁴¹ VITTORIA (2011) contribui a partir de uma breve explicação a atuação da Aliança para o Progresso no contexto em que ocorreram as experiências alfabetizadoras. As considerações do autor encontram-se na nota de rodapé número 32.

⁴² Conforme Gouvêa (2015:17), a aproximação no Programa Aliança para o Progresso motivou a saída de Paulo Freire do Centro Educacional de Pesquisas do Recife. Nas palavras do autor: “É possível que os acordos e convênios firmados pelo CBPE com o Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE), a UNESCO, a Organização dos Estados Americanos (OEA) e com a Aliança para o Progresso (especialmente, quanto à última pelo seu caráter intervencionista por parte do governo norte-americano no contexto da Guerra Fria) tenham levado Freire ao afastamento das ações conjuntas e dos trabalhos coletivos no CRPE-Recife. Corrobora o autor esta afirmação a partir da entrevista dada por Freire em 1987 na qual expõe o papel do Programa Aliança para o Progresso.

⁴³ Freire (1987) relata que Nailton Santos era irmão do geógrafo Milton Santos. Na época Nailton Santos era diretor do Departamento de Recursos Humanos da SUDENE e com ele se reunia semanalmente para analisar os projetos vindos dos técnicos americanos. *In*: GUIMARÃES, Sérgio e FREIRE, Paulo. **Aprendendo com a própria história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

⁴⁴ FREIRE (1979:11) traz críticas a esta visão. Faz uma referência histórica ao governo de Getúlio Vargas no qual seu projeto eram eleitores aqueles inscritos nos organismos de Previdência Social. Era indispensável conter o processo de extensão da participação popular, limitá-la por todos os meios e com todos os argumentos imagináveis, essencialmente opondo-se à extensão do direito de voto para o conglomerado dos analfabetos. Com efeito, se a participação das massas alfabetizadas modificava já notavelmente o esquema das relações de poder, que ocorreria se se permitisse a participação de todas as classes populares? Que significaria para os de direita a perda de seus privilégios e para o povo o começo de uma verdadeira democracia? Assim, a importância política da exclusão dos analfabetos é particularmente sensível nas localidades mais pobres do país. Posteriormente, para vencer as eleições estaduais nordestinas era preciso que os líderes populistas se unissem aos grandes proprietários.

⁴⁵ Localizado em: <boletim.unifreire.org/edicao02/2013/09/05/prisao-e-anistia-de-paulo-freire documentos-reveladores>

⁴⁶ De acordo com FREIRE (1996:35): No dia 31 de março de 1964, quando o cerco golpista já se avizinhava, treze participantes renunciaram coletivamente a seus mandatos. Paulo Freire, que se encontrava em Brasília ativamente envolvido com os trabalhos do Programa Nacional de Alfabetização e, por isso, não pôde assinar o pedido de exoneração coletiva, foi destituído de suas funções de Conselheiro pelo Decreto nº. 942, de 20 de abril de 1964, assinado pelo Vice-Governador Paulo Guerra, pois, o Governador Miguel Arraes já estava preso pelas novas forças que tomaram o poder.

Segundo o site do Conselho Estadual de Educação de Pernambuco, o conselho foi criado sob a Lei n. 4391, e instituído sob a Lei Estadual n. 4.591 em 1º de março de 1963 previsto pelo art. 10 da Lei 4.024 de 20/12/1961. De acordo com o documento "Apontamentos para a História do Conselho Estadual de Educação de Pernambuco", datado de 29/11/1993, de autoria do ex-presidente deste Conselho Paulo da Silveira Rosas, constam os seguintes integrantes: Germano de Vasconcelos Coelho, Paulo Reglus Neves Freire, Sylvio de Lyra Rabello, Irecê Furtado Wanderley, Manoel Correia de Oliveira Andrade, Paulo da Silveira Rosas, Galdino Loreto, Maria Antônia Amazonas Mac Dowell, José Paulo Cavalcanti, Cristiano Coutinho Cordeiro, Dulce de Queiroz Campos Dantas, Aberlardo Germano da Hora, Paulo Gaspar Menezes, Geraldo de Majella Costa e Francisco de Paula Coimbra Brennand. Conforme o documento os Conselheiros tomaram posse em 20/11/1963 e renunciaram a seu mandato (com exceção de Paulo Freire) em 31/03/1964. O primeiro Regimento do Conselho foi aprovado pelo Decreto n. 928 de 03/03/1964.

Fonte: <www.cee.pe.gov.br>

⁴⁷ Na nota de rodapé número 33. Freire (2002) também define o que seria o Círculo de Cultura. Acrescentamos o exposto anteriormente com a explicação encontrada no glossário do Projeto Memória (2005) que sintetiza: É uma escola diferente, onde se discutem os problemas que têm os educandos e o educador. Aqui não pode existir o professor tradicional ("bancário") que tudo sabe, nem o aluno que nada sabe. Tampouco podem existir as lições tradicionais que só vão exercitar a memória dos estudantes. O círculo de cultura é um lugar - junto a uma árvore, na sala de uma casa, numa fábrica, mas também na escola - onde um grupo de pessoas se reúne para discutir sobre sua prática: seu trabalho, a realidade local e nacional, sua vida familiar, etc. No círculo de cultura os grupos que se reúnem aprendem a ler e escrever, ao mesmo tempo que aprendem a "ler" (analisar e atuar) sua prática. Os círculos de cultura são unidades de ensino que substituem a escola tradicional de ressonâncias infantis ou desagradáveis para pessoas adultas. Disponível em: <<http://www.projetomemoria.art.br/PauloFreire/glossario/index.jsp>>

⁴⁸ FREIRE (2002) faz referência à leitura do livro **A aliança que perdeu o seu caminho. Um relatório crítico sobre a Aliança para o Progresso** (tradução livre) quando estava em Cambridge na década de 1970. E cita: "O programa de Paulo Freire era naturalmente subversivo em sua base técnica de deliberada provocação e em seu propósito de desenvolver uma consciência crítica, criando um senso de capacidade e responsabilidade moral no indivíduo para mudar sua vida e o mundo em entorno de si. Numa sociedade paternalista hierárquica, onde a palavra do coronel era lei, esta ênfase sobre o pensamento crítico e sobre a ação do indivíduo e da comunidade era destrutiva dos valores tradicionais. O programa de Freire era revolucionário no mais profundo sentido do termo". (FREIRE, 2002:183).

⁴⁹ Consoante VALE, 2005 - FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981, p. 11-2.

⁵⁰ Ibidem (1981: 15).

⁵¹ Gramsci (1982) sinaliza que 'Na fase moderna, ela é luta pela hegemonia na educação popular; pelo menos, é este o traço mais característico, ao qual todos os outros se subordinam. (...) Estes elementos devem ser estudados como nexos nacionais entre governantes e governados, como fatores de hegemonia. -- Beneficência é elemento de "paternalismo"; serviços intelectuais são elemento de hegemonia, ou seja, de democracia no sentido moderno.' In: GRAMSCI, Antonio. Os Intelectuais e a Organização da Cultura. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4.a edição: Rio de Janeiro: Civilização brasileira 1982. pp. 49, 152. Disponível em: <www.gepec.ufscar.br/textos-1/textos-das-discussoes/intelectuais-e-a-organizacao-da-cultura-gramsci/view>

Contribui a fala de Gramsci (199: 320,399) exposta anteriormente, (199: 320,399) sinaliza que 'o princípio teórico-prático da hegemonia possui um alcance gnosiológico, de modo que a considera necessariamente uma relação pedagógica, pois, se observa não apenas no interior de uma nação, entre as diversas forças que a compõem, mas em todo campo internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais'. De modo que uma nova moral é introduzida a partir da realização de um aparelho ideológico e nela se encontra uma nova concepção de mundo.

In: GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere - Introdução ao Estudo da Filosofia. A Filosofia de Benedetto Croce**. Introdução e tradução de Carlos Nelson Coutinho, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. pp.320, pp. 399.

Disponível em:

<www.rabanela.adv.br/download/Ciencias%20Pol%edticas/Gramsci-Cadernos-Do-Carcere-Vol-I.pdf>

Para a compreensão de contra-hegemonia trazemos as contribuições de Moraes (2010:73) à luz de Gramsci (1999) que argumenta: 'Gramsci (1999, p. 314-315) situa as ações contra-hegemônicas como "instrumentos para criar uma nova forma ético-política", cujo alicerce programático é o de denunciar e tentar reverter as condições de marginalização e exclusão impostas a amplos estratos sociais pelo modo de produção capitalista. A contra-hegemonia institui o contraditório e a tensão no que até então parecia uníssono e estável". In: MORAES, Dênis de. *Comunicação, hegemonia e contra-hegemonia: A*

contribuição teórica de Gramsci. Dossiê Comunicação e Política. Revista Debates, Porto Alegre, v.4, n.1, p. 54-77, jan.-jun. 2010.

Disponível em: < <http://www.seer.ufrgs.br/debates/article/viewFile/12420/8298>>

⁵² No trabalho de Gouvêa (2015) é apresentado o contexto histórico da construção do CBPE e dos Centros de Pesquisas, além das atividades de Paulo Freire neste local. Devido às limitações deste trabalho selecionamos os aspectos principais desta atuação do educador que não é apresentada nas publicações de e que fazem referência a Paulo Freire.

Ver. GOUVÊA, Fernando. *A trajetória do educador Paulo Freire no Ministério da Educação e Cultura no período de 1958 a 1963. Proposições*. Campinas. 2015.

⁵³ Utilizamos o termo a partir da perspectiva de SIRINELLI (2003:252-253) que considera o conceito redes de sociabilidades em suas palavras: (...) A sociabilidade pode ser entendida de outra maneira, na qual também se interpenetram o afetivo e o ideológico. As “redes” secretam, na verdade, microclimas à sombra dos quais a atividade e o comportamento dos intelectuais envolvidos frequentemente apresentam traços específicos. (...) A palavra sociabilidade reveste-se portanto de uma dupla acepção, ao mesmo tempo “redes” que estruturam e “microclima” que caracteriza um microcosmo intelectual particular. In: SIRINELLI, François. *Os intelectuais*. In: REMOND, René (org). **Por uma nova história política**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2003. pp. 252-253.

⁵⁴ SOUSA, Nathalie R. M. **A construção da escola democrática no Brasil e em Portugal: as contribuições de Paulo Freire e Rui Grácio**. Monografia (Graduação) – Curso de Pedagogia. Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2015.

⁵⁵ Devido aos limites deste trabalho apresentaremos os fragmentos localizados no referido site. Localizado em: <boletim.unifreire.org/edicao02/20013/09.prisao-e-anistia-de-paulo-freire-documentos-reveladores> Acesso em abr.2016. A Universitas Paulo Freire (UniFreire) é uma rede de pessoas e instituições de inspiração freiriana de diversos países, como, por exemplo, Cátedras e Institutos Paulo Freire, grupos, centros e núcleos de pesquisa ou instituições de ensino superior. Organiza-se como um espaço de produção e publicização de conhecimentos, tendo como horizonte o sentido mais original de Universitas, o de múltiplos conhecimentos e saberes. Além de corresponder a um variado número de demandas provenientes da comunidade freiriana, promove, coordena e secretaria a organização dos encontros internacionais do Fórum Paulo Freire. A proposta do Boletim UniFreire é potencializar, refletir e socializar as ações da comunidade freiriana nacional e internacional. A opção por um Boletim deve-se às dimensões que essa tipologia contempla: há uma facilidade espaço-temporal, uma vez que há alcance preciso e massivo em tempo determinável. A opção deu-se também em um plano conceitual, porque, sendo mais que um “cardápio de notícias”, o Boletim pode ter responsabilidade formativa ao tornar crítica e, de alguma maneira, ‘traduzir’ para diferentes pessoas as produções da comunidade freiriana, articulando-as, inclusive. Trata-se de uma publicação semestral, conforme decisão do Conselho Mundial dos Institutos Paulo Freire, a ser alimentada por representantes das próprias associações influenciadas pelo pensamento freiriano. A UniFreire é a responsável pela mediação entre conteúdos e autores/instituições, bem como para organizar e coordenar a infraestrutura necessária para o desenvolvimento e envio da publicação. Fonte: <BoletimUniFreire.org>

⁵⁶ O MCP – Movimento de Cultura Popular teve origem em maio de 1960. Era um movimento ligado a Prefeitura de Recife. Tinha o apoio do Governo de Miguel Arraes e de Paulo Freire, que era o Diretor da Divisão de Pesquisa e Coordenador do Projeto de Educação de Adultos do MCP. Utilizava os centros de cultura e os círculos de cultura para alfabetizar, por meio de grupos de debate. Sua atuação se restringiu a Recife e ao Rio Grande do Norte. Teve sua extinção em 1964, por causa do Golpe Militar. Os militares por considerarem o programa uma ameaça aos seus objetivos acabaram com o movimento, prendendo e exilando alguns de seus integrantes. BRASIL, Cristiane. **História da alfabetização de adultos: de 1960 até os dias de hoje**. <<http://www.ucb.br>>

O Plano Nacional de Alfabetização, elaborado no final de 1963 e lançado no início de 1964. Tendo em vista a alfabetização de cinco milhões de alunos em dois anos, este plano comprometia-se com a promoção da cultura popular e propunha utilizar o sistema de alfabetização criado pelo educador Paulo Freire, experimentado com sucesso em Angicos, no Rio Grande do Norte. A Comissão Nacional de Cultura Popular foi oficializada por uma Portaria do Ministro da Educação e Cultura e funcionou com certa regularidade nos primeiros meses de 1964. Sua criação e instalação foram simultâneas à elaboração e ao lançamento do Plano Nacional de Alfabetização, em final de 1963, início de 1964. O resultado do trabalho das comissões, aprovados em assembleia foram convertidos em resoluções, divulgados em um caderno da UNE no início de 1964. O PNA, em particular, segundo Paiva (1973), significou uma “recentralização das atividades de educação dos adultos no MEC, utilizando-se do método Paulo Freire e com preocupações com a promoção da cultura popular” (PAIVA, 2003, p. 278). Devido à projeção nacional que vinha ganhando seu trabalho, Paulo Freire foi convidado, em julho de 1963, pelo Ministério

da Educação e Cultura, para elaborar um Plano Nacional de Alfabetização, que previa a disseminação por todo Brasil de sistema de alfabetização experimentado com sucesso em Angicos, visando alfabetizar cinco milhões de adultos, em dois anos (PAIVA, 2003).

Fonte: **Primeiro Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. 353 p. (Coleção Educação para Todos; v. 33). Disponível em: <<http://pronacampo.mec.gov.br>>

⁵⁷ Conforme FREIRE (1979:13), a formação ocorria com a assinatura de um acordo com o Escritório e depositam uma soma em dinheiro, que é utilizada para pagar os coordenadores. No início, o programa dependia principalmente de voluntários, mas, para garantir a estabilidade, a qualidade e a consciência profissionais, a norma, no momento, é o trabalho remunerado. Os coordenadores, que geralmente são professores da escola primária, são escolhidos na comunidade local, conforme a recomendação da agência interessada.

⁵⁸ TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva & ANDREOLA, Balduino, A. **Freire e Fiori no exílio: Um projeto pedagógico político no Chile**. Porto Alegre: Editora Ritter dos Reis, 2001, p. 174.

⁵⁹ Disponível em: <http://www.projetomemoria.art.br/PauloFreire/obras/obras_livros.html>

O Projeto Memória foi criado pelo Banco do Brasil em 1997. O projeto criado em 2005 usa o site 'procura resgatar, difundir e preservar a memória de fatos e personalidades que tenham contribuído para formar a identidade cultural do país'.

⁶⁰ Acerca do Movimento da Escola Nova sugerimos a leitura de XAVIER, LibâniaNacif. **Para além do campo educacional: um estudo sobre o Manifesto dos pioneiros da Escola Nova**. Bragança Paulista: Edusf, 2002.

⁶¹ Supomos que esta tenha sido a primeira versão, de acordo com Gadotti (1996): Os originais em português da Pedagogia do Oprimido, foram igualmente escritos no Chile, entre 1967 e 1968 e seriam publicados pela primeira vez em 1970: em inglês, nos Estados Unidos da América (Pedagogyoftheoppressed), Nova York, HerderandHerder, e em português, com importante prefácio de Ernani Maria Fiori, Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra.

⁶² Ver referência completa em http://www.projetomemoria.art.br/PauloFreire/obras/obras_livros.html

⁶³ Conforme PELOSO e PAULO (2009) - FREIRE, P; GUIMARÃES, S. **Sobre educação (Diálogos)**, Vol. 1. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

⁶⁴ ROMÃO, J. E. **Brasil nunca aplicou Paulo Freire**. Portal BBC Brasil, 2015. Publicado em: 24. jul. 2015.

Disponível em:< www.bbc.com/.../07/150719_entrevista_romao_paulofreire_cc>. Acesso em abr. 2016.

⁶⁵ FAUNDEZ, Antonio. *Paulo Freire e o Conselho Mundial de Igrejas*. In: GADOTTI, Moacir (org.). **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996.

⁶⁶ GERHARDT, Heinz-Peter. *Uma voz europeia: Arqueologia de um pensamento*. In: GADOTTI, Moacir (org.). **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília: UNESCO, 1996, p. 163.

⁶⁷ De acordo com RIBEIRO (2009), o ex-padre e sociólogo Almeri Bezerra de Melo, provavelmente conheceu Freire antes dos anos 60 no período de sua conclusão do curso de pós-graduação na Universidade Católica de Paris. Período em que Freire assumia em 1963 funções no MEB e no MCP. Na ocasião de seu exílio, Almeri de Melo era assessor eclesiástico da JUC (Juventude Universitária Católica).

⁶⁸ Conforme ANDREOLA e RIBEIRO (2005) - FREIRE, P. *Paulo Freire, no exílio, ficou mais brasileiro ainda. Pasquim*. As grandes entrevistas políticas II. Rio de Janeiro, n. 462 (especial), p. 11, dez. 1978. Entrevista concedida a ClaudiusCeccon e Miguel Darcy de Oliveira.

⁶⁹ Conforme Andreola e Ribeiro (2005) – FREIRE, P., GUIMARÃES, S. **Aprendendo com a própria história II**. São Paulo: Paz e Terra, 2000, pp.104-105.

⁷⁰ Brevemente apontaremos as origens do CMI a partir de Mario Ribeiro (2009), (*apud* STRECK *et. al.*, 2010), à luz de Reily (1984) diz que o movimento ecumênico remonta a 1620 quando um grupo de peregrinos se retirou da Inglaterra em direção à Nova Inglaterra (EUA) sob a alegação de perseguição religiosa. O grupo antes de chegar ao destino estabelece o denominacionalismo (não oficializam uma religião), que em seguida originam grandes denominações norte-americanas que se associam (Aliança Evangélica Mundial (1847), Associação Cristã de Moços (1878), dentre outros) e se empenham na missão cristianizadora no mundo, a partir especialmente do início do século XIX.

Em 1910, na Conferência de Edimburgo das atividades missionárias se originam três grupos: Conselho Internacional de Missões, Movimento Vida e Trabalho e o Movimento de Fé e Ordem. Ribeiro (2009), em Londres, trata que numa reunião entre os dois Movimentos resultantes da Conferência de Edimburgo e de outros movimentos estudantis e federativos nomearam o futuro organismo: Conselho Mundial de

Igrejas (World Council of Churches, em inglês e Consejo Ecuménico de las Iglesias, em francês), que é fundado em 1948 e enfatiza que o CMI não é uma igreja.

Ribeiro (2009) aponta que o CMI sediado em Genebra (Suíça) une aproximadamente 349 membros entre Igrejas, denominações e comunidade de igrejas de mais de 110 países e territórios, representando mais de 560 milhões de cristãos. Sua atuação é definida a partir de programas discutidos em Assembleias, exemplifica Ribeiro (2005) alguns dos assuntos que já foram tratados pelo CMI foram a promoção de programas de combate a violência; à quebra de preconceitos e discriminações de toda ordem e a busca da justiça e dos direitos humanos e a luta pela integridade da criação.

⁷¹ Ver. STRECK D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

⁷² Ademais traz uma série de questionamentos: 1) A crise da escola: sob uma aparência tranquila, muita coisa vai mal; 2) De onde vem a escola que queremos hoje: a longa luta por uma escola aberta a todos; 3) Os mecanismos da escola vistos por dentro: um mundo separado da vida; 4) Como a escola reproduz as desigualdades socioculturais; 5) A lição oculta da escola: o aprendizado de dependência; 6) A escola como simples peça de uma engrenagem maior?; 7) Algumas saídas as pedagogias alternativas, e 8) A raiz do problema não estaria fora da escola?

⁷³ Leonardo Boff caracteriza a Teologia da Libertação e a ação freireana nas seguintes palavras: “A Teologia da Libertação afirma: a libertação dos oprimidos ou se faz a partir dos oprimidos mesmo junto com seus aliados, conscientes de sua própria força e dignidade, ou não se fará nunca. A importância de Paulo Freire foi de ter mostrado que o oprimido jamais é somente um oprimido. É também um criador de cultura e um sujeito histórico que, quando conscientizado e organizado, pode transformar a sociedade. A Teologia da Libertação ao fazer a opção pelos pobres contra sua pobreza assume a visão de Paulo Freire. O processo de libertação se dá no processo de extorção do opressor que carregamos dentro e na constituição da pessoa livre e libertada, geradoras de participação e de solidariedade. A Teologia da Libertação é um discurso sintético, porque junto com o religioso incorpora em sua constituição também o analítico e pedagógico. Por isso, Paulo Freire, desde o início, foi e é considerado um dos pais fundadores da Teologia da Libertação”.

BOFF, Leonardo. *Pedagogia do Oprimido e Teologia da Libertação*. In: GADOTTI, Moacir; ABRÃO, Paulo (Orgs); et al. **Paulo Freire, anistiado político brasileiro** / organizadores Instituto Paulo Freire e Comissão de Anistia. Ministério da Justiça. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire; Brasília: Comissão de Anistia. Ministério da Justiça, 2012. p. 106.

⁷⁴ Destacamos que no IDAC foram produzidos materiais em outras línguas, entretanto, devido à limitação deste trabalho selecionamos de acordo com nossa proposta analisar as contribuições presentes nas publicações de Paulo Freire em língua portuguesa. Ao realizar parte do curso de graduação na cidade do Porto (Portugal), tivemos a oportunidade de visitar o Centro de Recursos Paulo Freire de Portugal (IPFP) localizado na Universidade do Porto.

⁷⁵ Conforme Dissertação de Mestrado (Universidade de Aveiro, Portugal) apresentada por Marta Oliveira (2011) a livraria Sá da Costa foi fundada em 1913 em Lisboa sob a direção de Augusto Sá da Costa e se tornou uma referência no panorama editorial e livreiro nos anos do Estado Novo. E de acordo com o jornal Público, a livraria encerrou suas atividades no ano de seu centenário. Disponível em: <<http://www.publico.pt/local/noticia/livraria-sa-da-costa-fecha-no-ano-do-centenario>>

⁷⁶ Paulo Freire aborda em **Conscientização: Teoria e prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. (1979) que o termo ‘conscientização’ segundo ele conceito central de suas ideias sobre educação foi criado por uma equipe de professores do ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros) por volta de 1964. Ao ouvir pela primeira vez a palavra conscientização, percebi imediatamente a profundidade de seu significado, porque estou absolutamente convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade. Mas foi Hélder Câmara quem se encarregou de difundir-la e traduzir-la para o inglês e para o francês. A conscientização nas palavras de Paulo Freire: Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece... (Seminário de Paulo Freire sobre a “Conscientização e Alfabetização de Adultos”. Roma, 17-19 de abril de 1970).

⁷⁷ Ivan Illich (1926-2002): Nasceu em Viena (Áustria). Sua família mudou-se para Roma, onde completou os seus estudos: física (Florença), filosofia e teologia (Roma) e doutoramento em História (Salzburgo). Por ser fluente em dez línguas, Illich tornou-se intérprete do Cardeal Spellman (Nova York) e teve como função preparar religiosos para a comunidade hispano-americana. Nos anos 1960 mudou-se para o México onde criou o Centro Intercultural de Formação (CIF) – espécie de faculdade aberta. Disponível em: <www.caminhosdasociedade.wordpress.com>

⁷⁸ Esta publicação foi localizada no livro **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

⁷⁹ SARTI, Cynthia Andersen. *O feminismo brasileiro desde os anos 1970: revisitando uma trajetória*. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 12(2): 264, maio-agosto, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v12n2/23959.pdf>>

⁸⁰ FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **A África ensinando a gente. Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

⁸¹ Cf. segundo Torres (1996) e Freire (1978) Também fazem referência a uma primeira visita pelo IDAC em parceria com o CMI na Guiné-Bissau. E em seguida dariam lugar a vários ‘reencontros’, em Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e Guiné-Bissau, este último foi estendido e durou cinco anos. Encontros que foram sistematizados por Ribeiro (2009, em sua Tese de Doutorado).

⁸² Acerca do contexto conjuntural, ver AKKARI, A; PEROZA, J; MEZQUIDA, P. *A contribuição de Paulo Freire à educação na África: uma proposta de descolonização da escola*. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 95-110, jan.-mar. 2014. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

⁸³ Rosiska e Darcy Oliveira (1978) descrevem a primeira impressão ao chegar ao país, caracteriza-o como antípoda do Ocidente, estavam longe de tudo que caracterizava as sociedades industriais ‘avançadas’. Ali o simples e o complexo coexistiam. Toda a economia dependia do arroz e a população comportava mais de vinte ‘povos’ ou ‘etnias que apresentavam uma variedade de religiões, costumes e organização e mais de vinte línguas. Chamou a atenção as relações humanas, entre si usam a palavra camarada e uma maneira de viver ‘convivial’.

⁸⁴ Darcy e Rosiska Oliveira (1978:37) apresentam as linhas de força e valores do projeto educativo dos quais precisavam ser combatidos pelo PAIGC as questões: a situação da marginalização da mulher, o sentimento de impotência e de paralisia face aos fenômenos naturais, a submissão à autoridade frequentemente opressiva do chefe, combater a perspectiva individualista do cada um por si quanto a atitude passiva dos que esperam sempre as instruções vindas de cima.

⁸⁵ Conforme Rosiska Oliveira (1978:84): Alfabetização de adultos que, numa perspectiva libertadora, enquanto um ato criador, jamais pode reduzir-se a um quefazer mecânico, no qual o chamado alfabetizador vai depositando sua palavra nos alfabetizandos, como se seu corpo consciente fosse um depósito vazio a ser enchido por aquela palavra. Quefazer mecânico e memorizador, no qual os alfabetizandos são levados a repetir, de olhos fechados, vezes inúmeras, sincronizadamente: la, le, li, lo, lu; ba, be, bi, bo, bu; ta, te, ti, to, tu, ladainha monótona que implica sobretudo numa falsa concepção do ato de conhecer. “Repete, repete, que tu aprendes” é um dos princípios desta falsa concepção do ato de conhecer Na perspectiva libertadora, que é a da Guiné-Bissau, que é a nossa, a alfabetização de adultos, pelo contrário, é a continuidade do esforço formidável que seu povo começou a fazer, há muito, irmanado com seus líderes, para a conquista de SUA PALAVRA. Daí que, numa tal perspectiva, a alfabetização não possa escapar do seio mesmo do povo, de sua atividade produtiva, de sua cultura, para esclerosar-se na frieza sem alma de escolas burocratizadas, em que cartilhas elaboradas por intelectuais distantes do povo – em que pese às vezes sua boa intenção – enfatizam a memorização mecânica a que antes me referi.. (FREIRE, 1979: 85)

⁸⁶ Freire considerou que foi na < que se construiu uma reflexão contextualizada e engajada no que se refere a pensar o papel da educação numa perspectiva libertadora naquele país (FREIRE, 1978).

Freire em entrevista exemplifica a ação dos guineenses a partir da importância da revolução quando cita: A revolução é um direito do oprimido. É como se fosse um direito à sobrevivência. Ou seja, em um determinado momento da confrontação, a violência do oprimido é necessária. Por exemplo, tomemos uma situação concreta da Guiné-Bissau. Durante seis longos anos, o povo da Guiné-Bissau aceitou não ser violento, antes de começar a lutar. E eles só começaram a lutar, quando todas as demais tentativas haviam se esgotado... No entanto, veio o dia em que os portugueses mataram centenas de pessoas no porto de Guiné-Bissau por causa de uma greve. A partir de então o povo da Guiné-Bissau reconheceu que precisava lutar. Se eles não o tivessem feito, não teria havido um dia da liberdade em Lisboa, em Portugal. A mudança em Portugal foi iniciada pelos africanos, pela luta dos africanos e não pelo exército português. Claro que o exército português finalmente levou isso a cabo, mas só depois disso ter sido conscientizado não por seminários, mas pela experiência de Guiné-Bissau. Os soldados começaram a perceber que estavam morrendo e que estavam matando em uma guerra perdida – politicamente falando, mas também do ponto de vista militar, era uma guerra perdida. Portanto, eles tiveram que mudar Portugal, a fim de terminar com a guerra. Quando fui a Lisboa, falei com militares e também com educadores e lhes disse: “Vocês deveriam ir em procissão a Guiné, Moçambique e Angola, para dizer muito obrigado àquelas pessoas”.

Fonte: Conforme o *site*: Esta entrevista foi originalmente publicada em 1978, pela editora Pergamon Press, no livro *Adultlearning --a design for action*, editado por Budd Hall e RobyKidd. Anos depois, em

1981, ela também foi publicada em alemão, pela editora Rowohlt, no livro *Der lehreristPolitikerundKünstler*, uma coletânea de textos e entrevistas de Paulo Freire. A primeira versão desta tradução foi feita a partir do texto em alemão, por Katalina Leão. Só depois é que tivemos acesso à versão original em inglês, por meio da cópia que nos foi disponibilizada por Mônica Hoff, a quem agradecemos publicamente. Esta versão final, portanto, é resultado da confrontação, pela revisão técnica, entre a tradução do alemão e o texto original em inglês. <forumpermanente.org/revista/numero-6-1/conteudo/educadores-sao-politicos-e-artistas-2013-uma-entrevista-com-paulo-freire>

⁸⁷ CORTESÃO, Luiza. *Porquê Paulo Freire e Amílcar Cabral? EccoS Revista Científica*, Universidade Nove de Julho, São Paulo, n. 25, pp. 95-108, janeiro-junho, 2011.

⁸⁸ A justificativa é mencionada no trecho: Na época em que Cabral fez essa afirmação cabia essa análise, e estava havendo um risco, na luta, de uma certasectarização, que colocava os caboverdianos e os guineenses a serem contra qualquer português, contra a cultura portuguesa, contra a linguagem portuguesa, contra tudo que fosse português. E Cabral achava isso um risco de engrossamento dessa perspectiva que, pare ele, e eu concordo, enfraqueceria a própria luta. (FREIRE, 2004:110 *apud* Akkari, 2004:105).

⁸⁹ **Programa Exílio e Canções** (TV Brasil), apresentado por Sérgio Britto entre os meses de setembro e outubro de 2014. Disponível em: <<http://tvbrasil.etc.com.br/exilio-e-cancoes/episodio/rosiska-darcy-de-oliveira-relembra-os-anos-de-chumbo>>

⁹⁰ Rosiska Darcy menciona que a primeira pessoa que a acolheu quando se tornou pública a prisão de seu marido foi Freire que teve a iniciativa de telefonar-lhe e fazer um convite para almoçar com ele sua esposa Elza. A partir de então, os considerava como seus pais e a partir desses encontros passa a trabalhar com ele. Apesar da situação em que se encontrava lançou mão do instinto de sobrevivência e da vontade ainda que estivesse na Suíça de defender os que ficaram no Brasil. Ela narra sua experiência cita que foi aluna de Jean Piaget na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação na Universidade de Genebra. Confirma a busca de diferentes países foi motivada pelos interesses nas ideias de Paulo Freire sobre educação. Ela trabalhou com ele durante quinze anos e também foi uma das fundadoras do movimento feminista e por acreditar que aquele espaço era favorável a abertura do campo educativo dedicou-se a militância feminina e avalia que o convívio com Freire deixou marcas em sua vida.

⁹¹ Recordamos que a seleção das palavras não era realizada ao acaso, segundo VALE (2005:23) Freire sugere partir dos temas geradores, ou temas sociais colhidos do universo vocabular dos educandos, abertos à discussão coletiva nos “círculos de cultura” e abertos à análise de questões regionais e nacionais. Este marca uma significativa diferença em relação aos métodos anteriores para adultos, pautados em simples adaptações das cartilhas para crianças, sendo assim bastante infantilizados. E acrescenta Adams (2009) o trabalho aparece como palavra ou temática geradora central na proposta alfabetizadora de Paulo Freire a partir da leitura de **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 29 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

⁹² Sobre a multiplicidade de sentidos na palavra mediação ALMEIDA (2002, 2004) entende a palavra como: A mediação é ontológica por ser uma possibilidade exclusiva do ser humano, (...) A palavra mediação pode se referir ao termo médio de uma relação entre elementos equidistantes, ou à ligação entre dois termos distintos, ou ainda à passagem de um termo a outro. Ela pode também dizer respeito à harmonização de conflitos entre interesses opostos (antagônicos ou não). A mediação é uma categoria filosófica que alcança seu pleno desenvolvimento em Hegel, logo, ela é dialética (...). Cabe então advertir que a mediação não pode ser considerada um produto, pois esta noção não tem lugar na dialética; ela aceita apenas a ideia de processo, que se pauta nas noções de força e no movimento.

⁹³ Referência em ADAMS (2009) – **Educação como prática da liberdade**. Introdução de Francisco C. Weffort. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967.

⁹⁴ Nóvoa (1998) complementa a frase: “o que o leva a lutar por ‘uma sociedade mais aberta, que sirva os interesses das sempre desprotegidas e minimizadas classes populares e não apenas os interesses dos ricos, dos afortunados, dos chamados bem-nascidos.” (FREIRE, 1991:144). *In*: FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

⁹⁵ Como trabalhos são pouco frequentes trabalhos sobre mediação e mediadores culturais na reflexão historiográfica, GOMES e HANSEN (prelo) buscam as contribuições de Jean François Sirinelli, Jean Pierre Rioux, Michel Trebitsch que são expoentes sobre o assunto. Os referidos autores possuem trabalhos relacionados à história dos intelectuais que começou a ser desenvolvida na década de 1980 / 1990, em Paris no Instituto de História do Tempo Presente (IHTP). *In*: GOMES, Ângela de Castro e HANSEN, Santos Patrícia. **Intelectuais mediadores: práticas culturais e ação política**. (Prelo)

⁹⁶ Freire (1979) Considera a conscientização ‘um compromisso histórico e uma consciência histórica (inserção crítica na história). Isto implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece...

⁹⁷ Segundo Nóvoa (1998:181): a perspectiva colonial, isto é, enquanto discursos que se reescrevem a relação entre periferia e o centro através da desconstrução das ideologias colonialistas que estruturam o conhecimento, as linguagens e as práticas sociais do Ocidente. Esta dupla leitura das últimas propostas de Paulo Freire permite-nos situar melhor a sua abordagem das relações entre poder e pedagogia, nomeadamente à luz de questões tais como: a forma como a subjetividade se constitui em linguagem; a relação entre discurso, ação social e memória histórica; a articulação entre interpretação e prática histórica; a justificação das formas de autoridade no contexto de uma pedagogia feminista (McLaren e Leonard, 1993). *In: Paulo Freire (1921-1997): a 'inteireza' de um pedagogo utópico.*

In: NÓVOA, António. Paulo Freire (1921-1997): a 'inteireza' de um pedagogo utópico. Paulo Freire: Política e Pedagogia. Porto, Portugal, Editora Porto, 1998. pp.167-187.

⁹⁸ Consideramos findo o período do exílio quando Freire se reintegra ao trabalho. Em 1979, de acordo com os levantamentos realizados por Ribeiro (2009), Freire viaja ao Oriente e a outros países. Em agosto visita as três cidades mencionadas, mas ainda não havia obtido passaporte e aguardou a Anistia que saiu em 22 de agosto de 1979. Em 1980 continua suas viagens aos países e passa o mês de março no Brasil preparando seu retorno. Finaliza sua última visita à Guiné-Bissau e organiza seu desligamento das atividades em Genebra. Ribeiro (2009) assinala que no dia 15 de junho de 1980, Freire retorna definitivamente ao país.

⁹⁹ *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido* (1992), *Cartas à Cristina: reflexões sobre a minha vida e minha práxis*. (1994), *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. (1993), *Política e educação: ensaios* (1993), *À sombra desta mangueira* (1995) e *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa* (1996), escreveu uma vasta publicação em outras línguas, e prosseguiu escrevendo em parceria com outros escritores e participou de conferências, palestras, fóruns e debate e concedeu pareceres sobre os mais diversos assuntos e entrevistas para jornais, revistas e televisão. A partir de 2000, a sua viúva Ana Maria Araújo Freire com quem casou em 1988, publicou uma série chamada "Série Paulo Freire", na condição de diretora e sucessora legal, as obras a seguir: *Pedagogia da Indignação* (2000), *Pedagogia dos Sonhos Possíveis* (2001), e *Pedagogia da Tolerância* (2005).