Uma Educação para o Desenvolvimento e a Democracia: nasce assim uma perspectiva latino-americana de Educação Popular

Andréa Alice da Cunha Faria¹⁰

andalice@uol.com.br

Artículo recibido en mayo de 2018 y aceptado en junio de 2018

Resumo:

O presente artigo procura trazer ao debate uma obra de Paulo Freire, finalizada em 1959, porém, publicada apenas no ano de 2001. Sob o título “Educação e Atualidade Brasileira”, o educador de renome internacional expõe uma leitura crítica acerca da realidade brasileira, no contexto dos anos 1950, e apresenta as bases do que ele denomina “uma educação para o desenvolvimento e a democracia”. A análise da referida obra se destina a evidenciar os vínculos político-pedagógicos que inspiraram a formulação freireana de uma concepção latinoamericana de educação popular, revelando assim, elementos de sua epistemologia. As reflexões fazem parte de uma pesquisa voltada a estudar os vínculos entre educação popular e agroecologia, realizada entre os anos 2015 e 2017.

Palavras chave: Educação Popular – Desenvolvimento – Educação – Paulo Freire

10 Engenheira Agrônoma pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (1986), mestre em Extensão Rural pela Universidade Federal de Viçosa (1999) e doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2017). Iniciou sua atuação profissional trabalhando em Organizações não Governamentais (ONGs) ligadas à Rede Projeto Tecnologias Alternativas (PTA) / Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional (FASE). Na década seguinte, atuou como consultora independente, particularmente, com abordagens participativas de diagnóstico, planejamento e monitoramento, junto a projetos de Desenvolvimento Local. Desde 2008 é professora na Universidade Federal Rural de Pernambuco. Recentemente (2018) graduou-se em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba.

Resumen

El presente artículo procura traer al debate una obra de Paulo Freire finalizada en 1959, pero publicada apenas en 2001. Bajo el título “Educación y Actualidad Brasileira”, Freire, educador de renombre internacional, expone una lectura crítica acerca de la calidad educativa brasileña, en el contexto de los años 50; y presenta las bases de lo que él denomina “una educación para el desarrollo y la democracia”. El análisis de la obra pretende evidenciar el vínculo político-pedagógico que inspiró la conformación freireana de una concepción latinoamericana de educación popular, revelando así elementos de su epistemología. Las reflexiones forman parte de una investigación realizada entre los años 2015 y 2017, dicho trabajo pretendió estudiar los vínculos entre educación popular y la agroecología.

Palabras clave: Educación Popular - Desarrollo - Educación - Paulo Freire

Abstrac

The paper is intended to introduce into the arena of debate, a book by Paulo Freire that was completed in 1959 and published only in 2001. Under the heading “Education and Brazilian News”, Freire, an internationally recognized educator, presents a critical perspective about Brazilian educational quality, in the context of the 1950s; and presents the bases of what he calls “an education for development and democracy”. The analysis was aimed at showing the political-pedagogical link that inspired the Freirean formulation of what is understood as a Latin American popular education, thereby revealing the elements of its epistemology. The reflections are part of a research carried out between 2015 and 2017 that aimed to study the links between popular education and agroecology.

Keywords: Popular Education - Development - Education - Paulo Freire

Introdução

O debate acerca da relação entre desenvolvimento e educação é uma constante. Sempre que alguém se dispõe a “pensar” soluções para problemáticas sociais e estas soluções apontam para alguma estratégia

de “desenvolvimento”, é possível afirmar sem medo de errar: será “endereço” algum papel à educação.

Na História recente de nossa civilização, este debate ganha força e visibilidade no período pós II Guerra Mundial (1939-1945), quando o mundo se divide entre dois polos ideológicos que tomam para si, de forma imperativa, a tarefa de difundir a sua ideologia e conquistar “adeptos”. Por seu potencial econômico e sua localização estratégica, a América Latina desperta, nesse contexto, atenção especial, de forma que

Durante los años cincuenta, y a comienzos del decenio siguiente, el “desarrollo” y la “educación” se fueron perfilando en América Latina como construcciones ideológicas, modelos o mitos que se proponían explicar los procesos reales de reproducción, crecimiento y cambio estructural en la sociedad, y mostrar cómo acelerarlos, manejarlos o utilizarlos (WOLFE, 1983, p. 155).

De acordo com Marshall Wolfe, neste artigo publicado em 1983, na Revista da Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), os debates sobre desenvolvimento e educação na América Latina não pretendiam apenas explicar os processos sociais, mas traziam em si um explícito caráter propositivo e até normativo, no sentido de um “dever ser”, traduzidos em modelos e/ou mitos. Esse é um aspecto fundamental para compreendermos os sentidos e os significados dos debates sobre o papel da educação nos processos de desenvolvimento: eles estão (sempre) carregados de ideologia.

Em sintonia com o panorama latino-americano apontado acima, o Brasil dos anos 1950 também se torna cenário de um intenso debate sobre os rumos do desenvolvimento brasileiro. Naquele contexto, o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), com sede no Rio de Janeiro, se destaca na dinamização dos debates e na construção de uma “ideologia do desenvolvimento brasileiro”, fundamentada pela “[...] necessidade de pensar o Brasil como realidade própria, como problema principal, como projeto” (FREIRE, 1982, p.98).

As ideias discutidas no âmbito do ISEB influenciaram o pensamento

de Paulo Freire, conforme é possível depreender da análise de tese apresentada em concurso para professor de História e Filosofia da Educação da Escola de Belas Artes de Pernambuco intitulada “Educação e Atualidade Brasileira”, defendida no ano de 1959. Neste texto que só foi publicado no ano de 2001, em livro que leva o mesmo título, Paulo Freire dialoga com questões de natureza política, econômica e social trazidas por pesquisadores do ISEB, a exemplo de Guerreiro Ramos, Hélio Jaguaribe, Álvaro Vieira Pinto, Nelson Werneck Sodré, Geraldo Bastos Silva, Roland Corbisier, além de Anísio Teixeira e João Roberto Moreira.

Neste diálogo, Freire formula as bases de uma “educação para o desenvolvimento e para a democracia” (expressão reiteradamente empregada por ele no corpo da tese), apresentando uma proposta pedagógica a um projeto político (de desenvolvimento). É o que também assinala Luiz Fernando Valente ao afirmar que “[...] a obra de Paulo Freire [...] se revela como um modelo alternativo e radical de desenvolvimento, fundamentado na centralidade do processo educacional” (2009, p.189). Assim sendo, e considerando as contribuições de Paulo Freire à formulação da Educação Popular, podemos considerar que há um projeto de desenvolvimento vinculado (política e pedagogicamente) à Educação Popular.

É precisamente essa associação entre o projeto político e a formulação pedagógica (que aqui denominamos de vínculos político-pedagógicos) que buscaremos discutir e aprofundar nas linhas que se seguem, tendo como referência a já citada obra de Paulo Freire. Acreditamos que este exercício possa contribuir para uma compreensão mais aprofundada das razões que levam Carlos Rodrigues Brandão, outro educador brasileiro de renome internacional, a definir a Educação Popular como um “[...] movimento político de expressão pedagógica” (BRANDÃO, 1985 apud VARGAS, 1994, p.106). Ao abordá-la como um movimento que germinou na América Latina, no início da década de 1960, envolvendo diferentes educadores/as, Brandão é enfático ao afirmar que

Ao invés de pensá-la [a Educação Popular] como um tipo de atividade profissional competente, destinada a um tipo de ensino compensatório a sujeitos pobres e defasados, ela pretendeu ser

uma espécie de re-totalização de todo o sentido da educação, desde um ponto de vista não apenas estrategicamente *popular*, mas historicamente situado como um serviço pedagógico a projetos políticos das classes populares (BRANDÃO, 1984, p.08,09)

As ideias-força do projeto de desenvolvimento (da Educação Popular)

No contexto em questão, ou seja, no Brasil da década de 1950, duas ideias força orientavam o debate sobre os rumos do desenvolvimento brasileiro: o nacionalismo e o desenvolvimento como ideologia. Investigar os conteúdos e significados destas ideias se torna relevante para a compreensão de sua vinculação com uma proposta pedagógica.

Nacionalismo

Havia uma retórica prevalecente nos debates travados no Brasil da década de 1950: o caminho para o desenvolvimento brasileiro deveria estar fundamentado no nacionalismo, condição *sine qua non* para a constituição de um Estado autônomo.

O conceito de nacionalismo, posteriormente apropriado pelo militarismo era, naquele contexto, expressão quase hegemônica da visão anti-imperialista e da afirmação do país enquanto protagonista do seu próprio destino. Nas palavras de Guerreiro Ramos, pesquisador do ISEB, "[...] o nacionalismo é mais do que o amor à terra e a lealdade aos símbolos que a representam. É tudo isso e o projeto de elevar uma comunidade à apropriação total de si mesma, isto é, de torná-la o que a filosofia da existência chama um 'ser para si'" (1957, p.29).

Os efeitos do colonialismo sobre a economia e a cultura do povo brasileiro encontravam-se no centro das interpretações e dos debates acerca dos desafios e dos elementos limitantes ao desenvolvimento brasileiro. Quase todos os estudiosos da época tomavam o colonialismo como ponto de partida de suas análises e interpretações, embora tenham apresentado perspectivas de superação diversas.

Álvaro Vieira Pinto defendia a ideia, compartilhada por outros, de que a circunstância de dependência externa vivenciada pelo país, mesmo após sua independência formal, havia produzido efeitos muito mais profundos do que os de caráter econômico. No plano das ideias, argumentava o autor que essa dependência externa teria impedido que “[...] houvesse o surto do pensamento filosófico em nosso meio” (1960, p.12) potencialmente capaz de construir explicações sobre as questões nacionais a partir de uma leitura própria, autóctone.

O afastamento entre a intelectualidade brasileira e uma perspectiva filosófica teria, em sua interpretação, impedido a construção de uma visão mais aprofundada e realista sobre a problemática nacional. Conforme argumenta Vieira Pinto, a “[...] falta de uma concepção universalizadora em nossa incipiente consciência” (Ibidem), concorreu para que ficassemos “[...] contornados em uma compreensão de nós mesmos, produzida a partir de ângulos parciais” (Ibidem, p.13), pois formulada com base em parâmetros exógenos, fundamentados em outros padrões culturais e, portanto, por estes, limitada.

Ao explicar o que entendia por “concepção universalizadora”, o pesquisador isebiano faz uma referência muito esclarecedora ao que o filósofo alemão, Gottfried Wilhelm Leibnitz chamou de “ponto de vista do infinito”. Interpretado por Vieira Pinto como aquele instrumento conceitual que permitiria ao sujeito “[...] transcender o plano em que se situava e ultrapassar o finitismo de sua visão”¹¹ (Ibidem). Para o pensador brasileiro, somente uma concepção universalizadora, orientada por um pensamento filosófico próprio permitiria a ampliação dos horizontes e a formulação de uma visão autêntica sobre nós mesmos. A ausência desta concepção convertia-se “[...] em um dos fatores de opacidade de nossa visão de nós mesmos e, consequentemente, também de retardamento do progresso” (Ibidem, p.12).

É importante observar que Vieira Pinto não está se referindo a uma (suposta) falta de consciência “das massas” e sim, a uma falta de

11 É impossível não perceber, de imediato, a relação entre este enfoque e o conceito de “inédito viável” tão relevante no pensamento freireano, segundo o qual, o “inédito viável” é o dever, o futuro a construir, a futuridade a ser criada, o projeto a realizar. É a possibilidade ainda inédita da ação. É a nova realidade a ser construída a partir da superação das situações limite.

consciência geral, incluindo aí os próprios pensadores brasileiros que, segundo ele, sofriam “do vício irremediável da inautenticidade”, pois “[...] por falta de consciência própria utilizávamos o que era próprio de consciência alheia e pelo modo como esses nos pensavam é que igualmente nos compreendíamos” (Ibidem, p.26). Prosseguindo em seu pensamento franco e autêntico, o autor afirma que entregues ao ponto de vista alheio, regulados por estes, “estávamos, no sentido rigorosamente etimológico da palavra, alienados” (Ibidem), ou seja, apartados daquilo que é vivido.

Neste mesmo sentido e direção, Hélio Jaguaribe, em seu texto “Condições Institucionais do Desenvolvimento”, aponta a “alienação cultural” como um “[...] ponto de estrangulamento no desenvolvimento da nossa cultura” (1958, p.08), tendo em vista que este fenômeno “[...] consiste na importação mecânica, na transplantação automática e acrítica de categorias e princípios, de critérios e valores” (Ibidem) com reflexos no campo cultural, social e econômico do país.

Assim sendo, para além das questões econômicas, inautenticidade e alienação, compreendidas como resultantes de um processo histórico de afastamento de uma leitura genuína de si mesmo, são considerados por um segmento dos intelectuais brasileiros da época, como dois grandes desafios ao desenvolvimento brasileiro.

Outro elemento, corolário dos anteriores, diz respeito à percepção construída em torno do que seriam as “[...] grandes e obscuras massas humanas que constituem o corpo nacional” (VIEIRA PINTO, 1960, p.15), mais especificamente ao que Vieira Pinto considerava como uma profunda incompreensão do papel deste contingente populacional, enfatizando que “nenhum tema tanto quanto este merece e precisa ser discutido” (Ibidem, p. 16).

O autor isebiano apresenta a problemática a partir da constatação de que “o caráter de incultas que se atribui às massas não coincide de modo algum com a ausência de consciência” (Ibidem, p.17), conforme compreendido pela “velha sociologia” que atribuía às elites a exclusividade da consciência social, restando às massas o atributo de “puro inconsciente coletivo”. Para ele, as massas têm

“uma consciência nascente, uma protoconsciência” (Ibidem) cuja característica particular é

[...] o ímpeto interno a desenvolver-se, a iluminar-se a si mesma, pela produção ou recepção de idéias, e a passar a formas mais altas e mais claras, uma vez lhe sejam dadas as condições mínimas, em grande parte de ordem econômica, de que necessita para desdobrar a sua auto-percepção¹² (Ibidem).

Decorre desta compreensão o reconhecimento das “massas” enquanto sujeito ativo do processo de desenvolvimento do país, afinal, conforme defende o autor em questão, “[...] todos executam o processo histórico” (Ibidem, p. 25). Para ele, um dos limitantes ao desenvolvimento brasileiro situava-se justamente na incompreensão do papel das “massas” por parte de alguns de nossa elite “pensante” que continuariam a vê-las como incultas e privadas de consciência.

Democracia

Para um segmento de intelectuais brasileiros, dentre os quais se encontravam Guerreiro Ramos e Álvaro Vieira Pinto, o desenvolvimento nacional só aconteceria a partir do protagonismo político do povo, constituído majoritariamente pela classe trabalhadora, através da consolidação de um regime democrático. Consideravam que os graves problemas da época decorriam do não enfrentamento do que eles analisavam como “antinomia democrática” a ser superada pela “clareza das consciências”. A linha argumentativa dos autores é bastante lógica e fundamental para o entendimento das vinculações entre um projeto de desenvolvimento nacional e uma proposta educacional de caráter popular. Segundo palavras de Álvaro Vieira Pinto, a antinomia democrática se expressa da seguinte forma:

[...] de um lado, pertence ao poder público a faculdade de planejar o desenvolvimento, pois, como é claro, nenhuma outra

12 Percebe-se aqui um claro acento na dimensão pessoal do processo de tomada de consciência, ou seja, não seriam apenas as condições externas e objetivas, elementos para a “tomada de consciência”. Parte inerente a este processo seria a percepção de si próprio, de suas condições internas e subjetivas, aqui denominada de autopercepção.

entidade está melhor aparelhada para isso, por dispor dos meios de conseguir a informação total, e da natural potestade de comando; mas, de outro lado, todo plano, para ser executado, inclui a operação de agentes voluntários, conta com a sua ação, e dá como suposto o seu consentimento, que, por isso mesmo que é livre, não pode, a rigor, ser previsto como certo, mas precisa ser conquistado (VIEIRA PINTO, 1960, p.24)

Em outras palavras, significava dizer que o regime democrático, ao incorporar a decisão livre e individual, só alcançaria a unidade requerida pelo processo de desenvolvimento através da “soma das decisões voluntárias convergentes” (Ibidem, p.24). Esta seria não apenas uma condição da democracia, mas o seu maior legado à Humanidade: a possibilidade de construção de decisões consensuadas a partir do compartilhamento de visões na busca da unidade em torno de problemáticas tomadas em comum. Para tanto, fazia-se necessário que cada indivíduo se encontrasse consciente do e motivado ao exercício do diálogo democrático.

“Ora, o que determina a ação deliberada é a ideia presente na consciência de cada homem” (Ibidem). Portanto, “[...] a possibilidade de superação da antinomia democrática e [...] de promoção do desenvolvimento nesse regime político, depende da presença das ideias e do grau de clareza das consciências” (Ibidem). Percebe-se aqui uma explícita aposta na força potencialmente harmonizadora da racionalidade e no papel das ideias construídas de forma consciente, para a construção de uma unidade em torno do desenvolvimento do país.

Convictos de que “[...] não há violência capaz de forçar a substituição de uma ideia por outra” (Ibidem) este grupo de intelectuais apostava na possibilidade da construção de consensos em torno das ideias “[...] pelos seus caracteres lógicos, pela clareza, exatidão e força sugestiva” (Ibidem). Argumentavam, portanto que “[...] para que se torne possível, e depois real, a unidade imprescindível ao rendimento ótimo do processo nacional, **é necessário que aquilo que em cada consciência privada é ideia, seja socialmente ideologia**” (Ibidem). É a partir desta compreensão que Vieira Pinto fundamenta a tese do “desenvolvimento como ideologia”, que passaremos a aprofundar.

Desenvolvimento como ideologia

Paralelamente ao nacionalismo e a democracia, o “desenvolvimento como ideologia” se constituiu em outra importante “ideia-força” na busca por caminhos para o desenvolvimento do país, além de importante fonte inspiradora para uma concepção popular para a educação. Ela se fundamentava na possibilidade de construção de consensos pela via da racionalidade em torno daquilo que seria **nacional** e **autêntico**. A perspectiva defendida apontava para a construção de um “[...] projeto autêntico de desenvolvimento, o qual, por que é autêntico, convém e resolve, isto é, supera a situação que gerava os descontentamentos” (VIEIRA PINTO, 1960, p.35)

A constituição do desenvolvimento como ideologia era interpretada como fundamental para que o processo tivesse organicidade, sentido e direção. “A noção de desenvolvimento nacional, como processo social orgânico, postula uma ideia diretora, aquela à luz da qual é o processo compreendido e interpretado” (Ibidem, p.25).

Álvaro Vieira Pinto foi o isebiano mais fortemente vinculado a esta ideia. Seu texto intitulado “Ideologia e Desenvolvimento Nacional”, de 1960, fez parte por seguidos anos, da abertura dos cursos ofertados pelo ISEB, constituindo-se assim, numa referência bastante significativa para a compreensão do pensamento da época. Ademais, o texto é reiteradas vezes citado por Paulo Freire em “Educação e Atualidade Brasileira” sendo, portanto, elemento fundamental para a compreensão da relação entre desenvolvimento e educação sob a perspectiva freireana, objeto de nossas reflexões.

No referido texto, Vieira Pinto defende a tese de que **“sem ideologia do desenvolvimento não há desenvolvimento nacional”**. Sua argumentação parte da constatação de que “[...] todo processo histórico supõe a ideia segundo a qual é compreendido, e portanto, exige uma consciência na qual essa ideia, é ideia” (Ibidem, p.29). Isto significa dizer que o processo histórico no qual se constitui o desenvolvimento nacional requer uma compreensão a seu respeito, ou seja, requer uma ideologia, uma teorização a seu respeito, sob pena de sem ela, não ser percebido nem orientado por ideias diretrizes que realizem a sua intencionalidade e os seus propósitos.

Prosseguindo em seu raciocínio, o autor nos apresenta uma segunda constatação: “[...] a ideologia é apenas o aspecto social daquilo que, no indivíduo, é a consciência de uma ideia” (Ibidem, p.30), ou seja, não existe ideologia “fora” do indivíduo. Assim, ele afirma uma segunda tese: **“a ideologia do desenvolvimento tem necessariamente de ser fenômeno de massa”** (Ibidem). Isso significa dizer que o processo de desenvolvimento não depende de iniciativas “quixotescas” de alguns que se considerem conhecedores das necessidades nacionais e sim, do quão claras estiverem para a população, as ideias diretrizes do desenvolvimento nacional.

Portanto, por compreender que “[...] a ideologia do desenvolvimento nacional só revela plena eficácia quando o seu sustentáculo social reside na consciência das camadas populares” (Ibidem, p.31) é que o autor formula seu terceiro enunciado: **“O processo de desenvolvimento é função da consciência das massas”**. Através dele, o autor insere o conceito de “autêntica tomada de consciência”¹³ das massas, processo pelo qual se efetivaria “[...] a transmutação qualitativa que os conduz do estado de consciência privada ao de consciência pública” (Ibidem, p.32), a ser alcançado, não através da informação superficial e propagandista dos propósitos governamentais, e sim, da criação de um “verdadeiro estado de consciência, um *habitus individual*, [...] com a inclusão ativa da ideia no íntimo do ser, e não por adesão passiva, muda e inerte” (Ibidem).

Para completar o raciocínio, Vieira Pinto formula seu quarto e último enunciado, corolário direto dos anteriores, da seguinte forma: “[...] a ideologia do desenvolvimento tem de proceder da consciência das massas”, o qual defende com clareza ímpar na citação abaixo que, apesar de extensa, nos convém aqui transcrever:

É à medida que a consciência do povo se vai esclarecendo em número crescente de indivíduos, que se manifesta de forma nítida a realidade social. A verdade sobre a situação nacional não deriva da inspeção externa feita por um clínico social, historiador, sociólogo ou político, mesmo supondo-se geniais esses homens.

13 Muito próximo ao que Paulo Freire veio a chamar de “conscientização”.

Essa verdade só será dita pela própria massa, pois **não existe fora do sentir do povo, como proposição abstrata, lógica, fria** (grifo nosso). Não é uma verdade enunciada *sobre* o povo, mas *pelo* povo. É função da consciência que já atingiu, e da representação que faz dos seus problemas. (...) Compreendemos, então como se equivocam os que julgam que a consciência do desenvolvimento, expressa numa ideologia, deva ir de *cima*, seja artefato da especulação da elite intelectual que se pretende esclarecida, mesmo quando esta, com a melhor intenção e boa-fé, imagina estar a serviço dos interesses populares (VIEIRA PINTO, 1960, p.34).

A fim de qualificar o processo educativo demandado por esta concepção de desenvolvimento, mais à frente afirma o autor:

A ideologia do desenvolvimento não é doação feita às classes populares, para que cada um a absorva na medida da sua capacidade; ao contrário, é transmutação que se opera na intimidade do homem “em situação”, e de que resulta a clarificação conceitual da representação que faz do seu status social e da evolução histórica. É processo imanente, mas admite aceleração por influência exterior. Isto é que constitui a noção social de educação (VIEIRA PINTO, 1960, p.43)

Considerar o “homem em situação” ou, “o homem e sua circunstância” seria, portanto, condição fundamental para que o próprio ser humano reconhecesse a circunstância na qual está inserido. O conceito nos remete à clássica frase de Ortega y Gasset “eu sou eu e minha circunstância e se não salvo a ela, não salvo a mim” (1967, p.52), autor que também teria influenciado o pensamento isebiano.

Admitindo-se esta circunstância como iminentemente cultural, ou seja, determinada pela própria ação humana, seria esta mesma circunstância, percebida como passível de mudança. É impossível não perceber, de imediato, a relação entre este enfoque e o conceito de “inédito viável” tão relevante no pensamento freireano. Segundo Romão (2002), o “inédito viável” é o devir, o futuro a construir, a futuridade a ser criada, o projeto a realizar. É a possibilidade ainda inédita da ação. É a

possibilidade de mudança da realidade, a partir do seu reconhecimento e superação.

Os vínculos pedagógicos

Na obra de Paulo Freire que tomamos para análise no presente artigo, o “olhar” do autor é marcado por uma intrínseca associação entre a construção de um País desenvolvido (e soberano) e a construção de um sujeito consciente de seu mundo e do seu papel neste mundo. Para ele, um país de grande “[...] extensão territorial como o Brasil, com problemas locais os mais variados [não pode submeter] a solução desses problemas todos à sabedoria quase carismática dos funcionários centrais” (FREIRE, 2003, p.52), ou seja, de uma burocracia estatal centralizada.

Coadunando-se ao pensamento de Anísio Teixeira, Paulo Freire apontava o centralismo como “[...] uma espécie *sui generis* de alienação, de tal forma [que baseados no centralismo é] que pretendemos observar as realidades do país e a elas aplicar soluções que se lhes superpõem em vez de com elas se integrarem” (Ibidem). No pensamento freireano, alienação refere-se aos processos de distanciamento da realidade vivida, dos quais decorre uma consciência ingênua acerca dos problemas. Sob o manto de um planejamento técnico centralizado, sem relação de organicidade com o contexto ao qual se dirige, o Estado passaria continuamente “[...] a ditar soluções a problemas, nunca a projetar soluções” (Ibidem, p.53). O diferencial entre uma e outra posturas se encontraria justamente no vínculo orgânico com o contexto, ou seja, na construção, a partir do local e com os sujeitos inseridos naquela realidade, das soluções e especialmente, das condições (objetivas e subjetivas) para sua efetivação.

O caminho da descentralização era associado assim, à perspectiva de construção de um sujeito ativo no processo de desenvolvimento nacional. Paulo Freire propunha que “[...] quanto mais caminhemos no sentido da apropriação do ser do país por ele mesmo, nos façamos autenticamente nacionais” (Ibidem). É possível observar, portanto, como se integra, no pensamento freireano da época, a perspectiva política de desenvolvimento nacional e o princípio pedagógico de imersão

na realidade. Para ele, esta imersão (propiciada pela leitura crítica da realidade) constitui-se no caminho para a construção de um sujeito ativo no processo de desenvolvimento que necessita ser pensado de forma descentralizada. Emerge desta compreensão a primeira orientação pedagógica através da qual a **realidade é compreendida como o ponto de partida do processo educativo e, ao mesmo tempo, ponto de chegada de uma prática social comprometida** e estimulada para a construção democrática do desenvolvimento.

Entretanto, construção democrática é, para Freire, o grande desafio daquele momento histórico. Desafio porque, segundo sua interpretação da atualidade brasileira à época, o país vivenciava uma antinomia fundamental “[...] que se manifesta no jogo de dois polos – de um lado, a *‘inexperiência democrática’*, formada e desenvolvida nas linhas típicas de nossa colonização e, de outro, a *‘emersão do povo na vida pública nacional’*, provocada pela industrialização do país” (Ibidem).

Ao considerar a “antinomia democrática”, já apontada por Álvaro Vieira Pinto, como um dos grandes limitantes do processo de desenvolvimento do país, Freire defende claramente a importância de que a democracia não seja apenas objeto de reflexão teórica ou de transferência nocional¹⁴, mas que seja sim, vivenciada, experimentada, dentro e fora da escola para que então possa ser apreendida, traduzida em hábito, em modo de vida e em valor cultural¹⁵. Argumenta o autor: “[...] o homem brasileiro tem que ganhar a consciência de sua responsabilidade social e política, existindo essa responsabilidade. Vivendo essa responsabilidade. Participando. Atuando.” (Ibidem, p.15).

Apartir de uma referência explícita à ideologia do desenvolvimento, Freire argumenta que somente através de um processo experiencial de vivência democrática “[...] é que conseguiríamos introjetar no homem brasileiro o sentido de nosso desenvolvimento econômico, fazendo-o, desta forma, participante desse processo e não apenas espectador dele” (Ibidem). Participante e “[...] socialmente responsável” (Ibidem,

14 Freire usa este adjetivo referindo-se à insistência brasileira pelo gosto intelectualista de transferir saberes, nocionalmente (ou seja, como uma noção dada, unilateral) ao povo.

15 Essa tese é compartilhada por outros educadores, a exemplo de Anísio Teixeira e de John Dewey.

p.17), ativo no processo de sua própria humanização, pois

Se há um saber que só se incorpora ao homem experimentalmente, existencialmente, este é o saber democrático. Saber que pretendemos, às vezes, os brasileiros, na insistência de nosso gosto intelectualista, transferir ao povo, nocionalmente (FREIRE, 2003, p.15).

Destas compreensões e análises deriva uma segunda orientação pedagógica fundamental à Educação Popular: a ideia de que a educação precisa ser **experiential, vivida, vivenciada**. Isto porque, em consonância com Álvaro Vieira Pinto, Freire compreende que ao lado da construção de soluções para os problemas nacionais, “[...] é preciso que ele (povo) cresça na interferência dessa solução” (Ibidem, p.22).

“Crescer na interferência dessa solução” significa colocar-se “em situação”, deixar-se envolver com a realidade vivida, instigar-se pela problemática e dedicar-se à busca de soluções. Soluções que não existem antes da reflexão sobre a realidade. Soluções que surgem do diálogo com esta situação. Diálogo que nos permite ir “[...] conhecendo progressivamente a realidade. Realidade em análise, em discussão. Posta em evidência. Nunca previamente estabelecida por nós, a nosso gosto ou nossa conveniência” (Ibidem, p. 23).

Freire reforça assim, o princípio pedagógico da leitura da realidade, associando-o a um terceiro elemento central para a Educação Popular que é o **diálogo**. Diálogo com o “outro” e com o mundo, através de uma postura curiosa e investigativa que insere o sujeito na busca e na construção do novo.

Para Freire, a única adesão possível é aquela que se dá “[...] pelo esclarecimento, pela possibilidade de experiência da coisa proposta. Nunca pela imposição” (Ibidem). O diálogo seria, portanto, o caminho do esclarecimento. A dialogação, o processo pelo qual as diferentes visões se inter cruzariam, revelando assim, uma maior compreensão. E a dialogicidade, a capacidade de vivenciar e promover processos dialógicos.

Na medida em que o homem amplia o seu poder de captação e de resposta às sugestões e às questões que partem de sua

circunstância e aumentam o seu poder de 'dialogação' não só com o outro homem, mas com o seu mundo, se **transitiva** [...]. Seus interesses e preocupações se alongam a esferas mais amplas do que à simples esfera biologicamente vital (FREIRE, 2003, p. 34)

O conceito de "transitividade" empregado por Freire parte de uma analogia com a gramática da língua portuguesa que classifica os verbos em transitivos, intransitivos e de ligação. Em linhas gerais, os primeiros são aqueles cujo sentido depende de um complemento; os segundos, independem de um complemento e os "de ligação", como o nome sugere, apenas fazem a ligação entre elementos de uma frase.

Paulo Freire, antes de se tornar advogado e educador de renome internacional, era professor de português. Certamente trouxe destas vivências, inspiração para expressar suas interpretações acerca da condição humana e dos processos educativos. Segundo ele, "[...] a consciência intransitiva representa um quase compromisso entre os homens e sua existência" (Ibidem). Traçando um paralelo com a gramática da língua portuguesa, significa dizer que este seria um nível de consciência que independe de complemento, que não "flexiona" com a "situação" na qual se encontra o ser humano. Segundo palavras de Freire:

Esta forma de consciência [intransitiva] adstringe o homem a um plano de vida mais vegetativa. Circunscreve-o a áreas estreitas de interesse e preocupações [...]. Escapa ao homem intransitivamente consciente a apreensão de problemas que se situam além de sua estreita esfera biologicamente vital (FREIRE, 2003, p.34)

Para Freire, o processo de tomada de consciência ou de conscientização do Ser Humano é justamente o processo de transição de um nível de consciência intransitiva para outro, de consciência transitiva, ou seja, que flexiona com as circunstâncias. A partir de então, torna-se factível supor a possibilidade de emergência, no Ser, de seu compromisso com a existência, ou seja, de sua humanização.

Entretanto, Freire nos alerta que se, por um lado, a intransitividade se caracteriza pela limitação do homem "ao plano de

vida mais vegetativo que histórico” (Ibidem, p.35), a transativação de sua consciência pode resultar crítica ou ingênua. A questão merece aprofundamento.

Freire parte do princípio de que o processo de urbanização vivido à época favorecia o estabelecimento de um circuito maior de relações e de interações com formas de vida mais complexas, ampliando no sujeito o “[...] número de sugestões de sua circunstância” (Ibidem, p.36), o que favoreceria a “[...] transativação de sua consciência” (Ibidem) e a consequente superação da intransitividade que limitava a sua esfera de apreensão da realidade. Em suas palavras: o sujeito “[...] começa agora a atender a solicitações e interesses outros que o vão jogando em situações novas de que resultam novas experiências que o situam diferentemente no seu contexto ou face a ele” (Ibidem).

Entretanto, Freire chama a atenção para o fato de que se esse processo de transativação de consciência ocorrer com poucos elementos de racionalidade e de percepção crítica, o resultado será uma consciência transitivo-ingênua, mágica e mítica, elemento básico dos processos de massificação. Diz ele: “Neste sentido, a distorção que conduz à massificação implica um compromisso maior ainda com a existência do que o observado na consciência intransitiva” (Ibidem, p.37). Isso porque na intransitividade ocorre mais uma atitude de acomodação do que uma concordância, enquanto que na consciência transitivo-ingênua a concordância é resultado de uma “consciência fanatizada”, acrítica, mítica e, portanto, manipulável. Aqui reside um dos pilares da crítica que Freire sustentava às diversas formas de populismo, presentes implícita ou explicitamente naquele momento político pelo qual passava o Brasil. Em suas palavras:

A consciência transitivo-ingênua tanto pode evoluir para a transitivo-crítica, característica da mentalidade mais legitimamente democrática, quanto pode distorcer para uma forma rebaixativa, ostensivamente desumanizada, característica da massificação (FREIRE, 2003, p.37).

A partir destas reflexões acerca da ambiguidade do processo de superação da intransitividade, ou seja, da possibilidade de dele

decorrer consciência crítica ou ingênua, Freire afirma a relevância das “[...] preocupações de uma educação para o desenvolvimento e para a democracia” que ofereça “ao educando instrumentos com que resista aos poderes de ‘desenraizamento’ de que nossa civilização industrial, a qual nos filiamos, está amplamente armada” (Ibidem). Neste sentido, acrescenta que necessitamos de:

Uma educação que possibilite ao homem discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o coloque em diálogo constante com o outro. Que o predisponha a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia no sentido mais humano da expressão. Que o identifique com métodos e processos científicos (FREIRE, 2003, p.38)

Diante do exposto até o momento, podemos sintetizar os nexos entre o político e o pedagógico, presentes no pensamento freireano e expressos em Educação e Atualidade Brasileira da seguinte forma: ao almejar um desenvolvimento **nacional**, toma-se a **realidade** como ponto de partida e de chegada do processo educativo; se este desenvolvimento se propõe **democrático**, demanda-se a aprendizagem da dialogação, do exercício do **diálogo** com a realidade e com o outro; e se o objetivo maior do desenvolvimento é a **humanização** do sujeito, necessário se faz uma educação **experiencial**, vivida, vivenciada.

Considerações Finais

O golpe militar de 1964 interrompeu esse rico e fértil período de reflexões e formulações, enviando para o exílio muitos dos pensadores, inclusive Paulo Freire, que só retornou ao Brasil no ano de 1980, depois de 16 anos apartado de seu país, mas não de seus ideais. O golpe militar de 1964 enviou também para o “exílio” as concepções e práticas de Educação Popular que, por muitos anos, estiveram restritas aos espaços das organizações sociais, quase sempre sob a (parcial) “proteção” da Igreja Progressista.

Entretanto, no decorrer das décadas seguintes, ainda sob o regime totalitário, esses espaços de resistência, organizados especialmente em torno das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), foram se constituindo

verdadeiros “espaços de germinação” de um processo de construção de um projeto alternativo de desenvolvimento. É o que nos indica uma historiografia do movimento agroecológico, construída a partir de uma pesquisa realizada entre os anos 2015 e 2017 e que deu base às reflexões aqui desenvolvidas.

Os vínculos político-pedagógicos que inspiraram a formulação da Educação Popular, (constituindo assim, a sua epistemologia), revelaram-se capazes de mesmo à margem do instituído, fomentar a construção de um projeto alternativo (e vigoroso) de desenvolvimento. Isso se deve, a nosso ver, à potência política de sua formulação pedagógica, que toma a realidade como ponto de partida e de chegada do processo educativo, que valoriza e fomenta a aprendizagem da dialogação (com o mundo e com o outro) e que se baseia em processos experienciais, vividos e vivenciados de construção do conhecimento.

Referências Bibliográficas

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Los Caminos-Cruzados: formas de pensar y realizar educación en America Latina*. In: LATAPI, Pablo y CASTILLO, Alfonso (1985). *Lecturas sobre Educación de Adultos en América Latina*, UNESCO:CREFAL, México.
- FREIRE, Paulo (1982) *Educação como Prática da Liberdade*. 13 ed. São Paulo: Paz e Terra.
- _____. (2003) *Educação e Atualidade Brasileira*. 3ª ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire.
- JAGUARIBE, Hélio (1958). *Condições Institucionais do Desenvolvimento*. Rio de Janeiro: ISEB.
- RAMOS, Alberto Guerreiro (1957). *Condições sociais do poder nacional*. Rio de Janeiro: ISEB.
- ROMÃO, José Eustáquio (2002). *Pedagogia dialógica*. São Paulo: Cortez.
- VALENTE, Luiz Fernando (2009). *Paulo Freire: desenvolvimento como liberdade*. Disponível em [http://revistaalceu.com.puc-rio.br/media/Alceu%2018_artigo%2014%20\(pp186%20a%20197\).pdf](http://revistaalceu.com.puc-rio.br/media/Alceu%2018_artigo%2014%20(pp186%20a%20197).pdf) Acesso em: 11/01/2016.
- VARGAS, Jorge Osório. *As Polêmicas e a Afirmação da Educação Popular na América Latina*. In: GARCIA, Pedro Benjamim et al (1994). *O pêndulo das*

ideologias: a educação popular e o desafio da pós-modernidade. Rio de Janeiro: Relume-Duara.

VIEIRA PINTO, Álvaro (1960). *Ideologia e Desenvolvimento Nacional*. Rio de Janeiro: ISEB.

WOLFE, Marshall (1983). *Estilos de desarrollo y educación: un inventario de mitos, recomendaciones y potencialidades*. Revista de la CEPAL, n. 21, p.