

## **Paulo Freire na interface entre educação e política:**

### **Considerações sobre movimentos culturais e mobilização social (1960-1964)**

TAÍS ARAÚJO\*

Esse artigo tem como objeto de análise o pensamento de Paulo Freire inserido no recorte de 1960 a 1964, anos marcados por um período singular na História contemporânea do Brasil de mobilização e criatividade social (BRANDÃO, 2005, 62) em torno de ideias, ações e debates políticos acerca da conscientização das classes populares, da expectativa por revolução social e por desenvolvimento econômico e pela ênfase dada à cultura e educação pelos movimentos sociais e partidários. A voz de Freire era dissidente, pelo fato de marcar uma posição heterodoxa perante a esquerda da época, ao mesmo tempo em que representava aspirações comuns entre essa militância específica, sobretudo católica, que buscava uma abertura com a comunidade, enquanto movimento social insurgente.

Todo esse processo político-cultural criativo foi violentamente interrompido pelo Golpe civil-militar de 1964, porém as suas pautas não desapareceram e retornaram a todo vapor nos anos seguintes ao golpe, de formas diferenciadas, criando o que Marcos Napolitano denominou de “resistência cultural” ao regime (NAPOLITANO, 2011, 08).

Esse momento é marcado por ser um período de severas críticas ao socialismo soviético em vários países do mundo ocidental, devido à incoerente estabilidade político-ideológica e a boa convivência instaurada entre os dois blocos (EUA e URSS) até a crise dos anos 1970, o que suscitou a formação de uma “Terceira via”, bloco político que não fosse nem a capitulação ao capitalismo, nem a aceitação da burocracia soviética. (HOBSBAWN, 2008, 224). Um exemplo dessa crise da esquerda comunista foi a invasão da URSS à Hungria em 1956 para sufocar uma manifestação popular, o que causou profunda indignação na esquerda e rompimentos com diversos Partidos Comunistas espalhados pelo globo.

O Brasil não estava alheio a esses acontecimentos e dentro do que se pode apreender como uma “Terceira via” política, ou seja, nem grupos direitistas nem

---

\* Mestranda em História Social na Universidade de São Paulo.

alinhados com partidos de esquerda centralizados, havia uma miríade de grupos, que se destacaram pelos trabalhos de base feitos em periferias de grandes cidades e nas áreas rurais, sendo os católicos um destaque importante, por conseguirem se forjar dentro de uma instituição tradicionalmente conservadora.

Essa postura política é convergente com a “nova esquerda”, a qual Marcos Napolitano refere-se como uma das tendências da resistência cultural entre 1964 e 1979, composta por católicos, que eram críticos do liberalismo, do “populismo” e do nacionalismo comunista. Esse setor valorizava as classes populares a partir de sua cultura cotidiana, pragmática, local e comunitária, o que seria uma “efetiva e silenciosa resistência diante da modernização do capitalismo”. (NAPOLITANO, 2011, 35).

Freire participou do *Movimento de Cultura Popular* (MCP), criado em 1960 e das *40 horas de Angicos*, projeto-piloto de um programa de alfabetização em 1963. Ambos são importantes fontes para a análise do pensamento freiriano, sobretudo por conterem integrantes da Ação Popular (AP), criada pela Juventude Universitária Católica (JUC) em 1962. O MCP foi fundado por Germano Coelho, com o apoio da prefeitura de Miguel Arraes e com a participação de intelectuais e estudantes católicos, contando ainda com integrantes do Partido Comunista Brasileiro (PCB). O movimento tinha objetivo de criar cultura popular com camponeses, operários, analfabetos e promover a conscientização. E em 1963 veio o convite do secretário de educação de Natal, Calazans Fernandez, para a coordenação do projeto que deveria ser implantado em todo o estado do Rio Grande do Norte, *40 horas de Angicos*. Nesse momento Freire já era uma pessoa de destaque no campo educacional devido ao grande impacto do projeto de alfabetização realizado anos antes em Natal, *De pé no chão também se aprende a ler*, em 1961.

Do projeto realizado com sucesso em Angicos, inclusive com a participação do presidente João Goulart na “última hora” de aula e com repercussão internacional, consolidou-se a sagração de Freire e a denominação ao seu sistema de “método Paulo Freire”, a fim de propagandear o acontecimento ao resto do país como se a promessa de

eliminação de um antigo problema considerado por políticos e intelectuais um dos maiores entraves para o desenvolvimento do país - o analfabetismo tivesse nascido ali<sup>2</sup>.

No entanto, a ideia de “método Paulo Freire” deve ser relativizada devido ao perigo de cristalização que esse termo carrega. Nesse sentido, a propagação de um “método” acabou por mistificar Freire, ao priorizar a “novidade” que ele teria criado a partir de sua genialidade sem considerar o seu contexto de criação. Ainda que o objetivo desse artigo não seja desqualificar o seu papel político e pedagógico, mas sim historicizá-lo, considerar suas ideias encarnadas num caldo político.

Para tal empreitada, esse artigo tem dois momentos: primeiro uma comparação entre um panfleto produzido pela militância da AP com um artigo de Freire: *Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo*, publicado pela Revista de Cultura da Universidade do Recife, ambos de 1963 e seus primeiros livros: *Educação como prática de liberdade e Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1985, 2002). O panfleto e o artigo foram compilados por Osmar Fávero em 1982 na coletânea *Cultura popular, educação popular: memória dos anos 1960* (1983). Essa análise propõe dar concretude ao pensamento de Freire ao inseri-lo no seu contexto de produção, marcado por ideias filosóficas e políticas compartilhadas entre grupos como a AP. Depois, feita a interpretação dos seus pontos partida, é realizada uma problematização de seu pensamento tendo como questão-chave o imbricamento entre educação e política, para tanto os conceitos de Hannah Arendt são fundamentais para clarear esse problema.

Ao dar enfoque à análise desses textos, o artigo prioriza questões políticas ao se pensar em “método Paulo Freire” e não o âmbito da sala de aula ou da renovação de didáticas e métodos. Entre 1960 e 1964, havia integração entre a dimensão cultural do trabalho do educador, a sua vocação social e responsabilidade política (BRANDÃO, 2005, 62) voltada, sobretudo, à alfabetização de adultos. Alfabetizar, dentro dos

---

<sup>2</sup> Fernandes recorda seu encontro com Freire, a fim de convencê-lo a participar do projeto, financiado pela USAID, o que causava conflitos ideológicos. Com o aceite do educador, ele propôs que com a consagração dessa metodologia, que poderia vir a ser implantada em todo o Brasil, seria chamado então o “método Paulo Freire” (FERNANDES;TERRA, 1994, 72).

movimentos culturais pré-Golpe, delineava-se como uma ação cultural e política, que foi considerada subversiva já nos primeiros momentos do Regime Militar, inclusive com a dissolução do MCP e a prisão de educadores e militantes, entre eles, Freire.

Desse modo, é uma questão histórica de fôlego tratar desse período sob o viés dos movimentos de alfabetização, educação e cultura, pois os muitos estudos sobre Paulo Freire e seu “método” acabaram por simplificar suas ideias a partir da propagação da afirmação de que “a educação é política”, o que não é tão simples como pode parecer à primeira vista, conforme indica José Sérgio F. de Carvalho quando afirma que a alternância de papéis entre professor e aluno, se descolada de seu contexto do movimento de educação e alfabetização de adultos na obra de Freire, pode vir a obscurecer a relação pedagógica escolar. (CARVALHO, 1998, 24).

A problematização desses termos na obra do autor contextualizada às suas práticas políticas, leva à atmosfera de mobilização social e de movimentos culturais que pululavam no recorte proposto para a análise. O que significa que seus livros não sejam somente reflexos de um trabalho individual, mas sim incorporadores de uma trajetória composta de atividades coletivas.

### **Cultura e Mundo**

*A cultura é histórica. A iniciativa humana que cria a história é precisamente a cultura. A história não é mais que o desenvolvimento do processo pelo qual se opera a passagem dialética da Natureza em Cultura, ou seja, do mundo natural em mundo humano (AP, 1983, 17).*

No documento *Cultura Popular*, de 1963, percebemos que, para a AP, os seres humanos viveriam em comunidades de duplo caráter: na natureza, para saciar as necessidades vitais e em comunidades humanas, por possuírem a capacidade de transformar o mundo natural em de cultura. Dessa forma, para a AP, a natureza seria o que é “dado” ao homem, enquanto a cultura seria o que é “feito” pelo homem, que transforma o natural em mundo histórico. (AP, 1983, 15).

Desse modo, segundo o panfleto, a cultura encarnaria valores em situações diversificadas e assim construiria um “mundo-para-o-homem”, tornando-se a expressão

autêntica da consciência histórica real que ele possui dele mesmo, do grupo, da nação ou da época. A sociedade formar-se-ia, então, como o elemento de mediação e comunicação entre as consciências humanas, dando concretude ao desenvolvimento do “mundo cultural”.

O documento assume a postura de que a cultura popular deveria ser intencionalmente universal para permitir a “abertura” das consciências num grau crescente de universalidade e comunicável ao povo a ponto de levá-lo a assumir sua posição de sujeito da própria criação. Ela seria oposta à cultura moderna, definida como aquela que serve a uma classe, com o objetivo “inautêntico” de dominação.

A concepção de cultura e de mundo apresentada por Freire é próxima dessa que aparece no documento da AP nos textos analisados. Diz ele:

*Entendemos que, para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida, em que não apenas está, mas com a qual se confronta. Daí o ser de relações que ele é, não só de contatos. (...) Por isso mesmo o conceito de relações, da esfera puramente humana, guarda em si conotações de pluralidade, de criticidade, de consequência e de temporalidade. (FREIRE, 1983, 99).*

E ainda:

*A grande generosidade está em lutar para que, cada vez mais, estas mãos, sejam de homens ou de povos, se estendam menos em gestos de súplica. Súplica de humildes a poderosos. E se vão fazendo, cada vez mais, mãos humanas, que trabalhem e transformem o mundo. (FREIRE, 2002, 33).*

Nas duas citações, o mundo humano, para o autor, seria dotado de existência histórica, o que significaria ser formado pelo embate entre as determinações da realidade e a liberdade dos homens, que teriam a capacidade de ultrapassar as “situações-limites” e forjarem na sua vivência os “percebidos destacados”, a partir da reflexão sobre sua própria situação no mundo, de transformador, criador de cultura.

O autor diferenciava o mundo humano do dos animais, que se configuraria como um suporte, onde haveria determinação total sobre sua existência. Sendo assim, tanto

em Freire como para a AP, é essa característica fundamental de pertencer ao mundo humano e cultural que faz dos homens sujeitos de sua história, por essência.

Dessa separação entre homens e animais, o autor derivou um “conceito antropológico de cultura”, que seria a “aquisição sistemática da experiência humana” realizada pelas pessoas por meio da comunicação entre si. Tendo em vista que nas sociedades, no geral, a cultura escrita seria predominante, o aprendizado dos códigos da leitura e da escrita seria a chave para a descoberta dos homens “no mundo e com o mundo”, como “fazedor de cultura” (FREIRE, 1985, 109-114).

Desse modo, para ao autor, esse conceito de cultura e a distinção entre os mundos deveriam ser pressupostos do educador, que assim forjaria a pedagogia do oprimido “com ele” e não “para ele” (FREIRE, 2002, 34), palavras semelhantes às usadas no documento da AP: “Um movimento de cultura popular deverá promover a elaboração da *cultura com o povo*, fazendo-o participante da comunidade cultural, e não criar uma *cultura para o povo*.” (AP, 1983, 24). Essa diferenciação entre fazer “com” ou “para” e estar “no” ou “com” são expressões que apareciam com insistência nos jargões da militância católica devido à sua marcada posição política de buscar a autonomia e à existência de um rechaço às formas de conscientização autoritárias da própria esquerda, em que o partido ou o grupo revolucionário representavam-se como detentores natos do esclarecimento e da verdade. Esses grupos que enveredavam para os campos da educação e da cultura, como a AP ou o MCP, eram impulsionados a pensar que não existiriam práticas neutras, dadas a priori por modelos.

Nos dois primeiros textos de Freire, *Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo* e *Educação como prática de liberdade*, ele analisou a sociedade brasileira da sua época como uma “sociedade de trânsito”, que é mais do que estar numa simples mudança, mas representa um momento em que significados esvaziam-se de sentido e abrem espaço para novas questões e tarefas do tempo, portanto seria imperativo que o homem estivesse “integrado”, ou seja, na plena capacidade de apreender os mistérios das mudanças, para não ser simples joguete, nesse processo de alterações profundas. (FREIRE, 1985, 46).

Essa definição da sociedade brasileira, por Freire, é importante para entendermos o que seria a conscientização, para ele. Tendo em vista que se encontrava em “trânsito”, a tarefa dos homens públicos, educadores e intelectuais seria “levar o povo a inserir-se no processo criticamente”, já que na passagem de “estágio intransitivo” para o “transitivo” os homens encontrar-se-iam ainda “ingênuos”, cercados por crenças mágicas, sem condições de apreenderem as tarefas novas do período em mudança, notadamente, democráticas. Esse desafio seria respondido plenamente com a instrumentalização de uma “educação criticizadora”. (FREIRE, 1983,108-109).

Já em *Pedagogia do Oprimido* a questão do “trânsito” não aparece mais e a definição de “consciência” é trabalhada tendo em vista a relação dialética entre senhor e escravo de Hegel para analisar a situação brasileira, na qual o oprimido teria a “consciência para outro”, e não para si próprio (FREIRE, 2002, 40).

Tal questão, segundo Freire, deveria ser clara para o educador desenvolver seu papel de mediação entre o oprimido e a realidade de desigualdades sociais, tendo em vista que mesmo sendo exploradas, as classes populares teriam o opressor introjetado em si. Essa mediação seria instrumento para provocar a admiração dos educandos sobre o mundo e a possibilidade da emersão das consciências dessa situação existencial de opressão, que só seria possível pela práxis, não sendo, portanto, exclusividade da educação. Nesse mesmo tom, Freire fez uma citação de Lukács com o objetivo de tê-lo como referência, porém apresentando uma leitura própria:

*A ação só é humana quando, mais que um puro fazer, é um quefazer, isto é, quando também não se dicotomiza da reflexão. Esta, necessária à ação, está implícita na exigência que faz Lukács da ‘explicação às massas de sua própria ação’ (...). Para nós, contudo, a questão não está propriamente em explicar às massas, mas em dialogar com elas sobre sua ação (FREIRE, 2002, 44).*

O trecho acima é representativo de um anseio para que a esquerda não viesse a reproduzir os erros da direita, principalmente a falta de diálogo. Nesse sentido, para Freire, os revolucionários que se colocassem como “fazedores da Revolução” não

seriam capazes de “comungar com o povo”, sendo dessa forma tão sectários tanto quanto seus inimigos. (FREIRE, 2002, 53-54). Comungar é para Freire e também para AP o diálogo político e pedagógico, que permitiria “ao homem assumir a sua posição de sujeito da própria criação cultural e de operário consciente do processo histórico em que se acha inserido” (AP, 1983, 23). A postura de colocar-se como alguém que “explica” a realidade brasileira às classes populares seria identificada por eles à arrogância intelectual, pois seria uma ação verticalizada partida de uma pessoa que sabe para outra que é ignorante. Já o diálogo, ou a comunhão, seria partir de horizontalidade, em que a visão de mundo dos populares é essencial à ação.

Ainda nessa questão, Freire colocava que as supostas lideranças revolucionárias teriam sido levadas para a crítica da sua situação existencial e para o furor de transformação, por causa da sua inserção na realidade de maneira lúcida, então do mesmo modo, os oprimidos deveriam engajar-se na luta estando convencidos, como sujeitos. O convencimento, desse modo, não deveria ser uma “doação”, mas sim resultado da sua conscientização. (FREIRE, 2002, 61).

Portanto, a relação homens-mundo é ponto de partida para a educação proposta por Freire, pois faz com que os educandos objetivem a realidade, aprofundem a tomada de consciência, apropriem-se dela e se tornem capazes de transformá-la (FREIRE, 2002, 85). Do mesmo modo, essa relação aparece como prioritária para o desempenho da função da cultura popular conforme aparece no documento da AP ao reivindicar uma “cultura para o povo” (AP, 1983, 24). Ao olhar de Freire e da AP, compreender o que significava o período no qual viviam era tarefa cultural e política fundamental, assim como quais seriam os papéis do povo na sociedade brasileira em franca transformação: reivindicar o direito fundamental aos homens de serem sujeitos e de portarem-se como cidadãos, a começar pela alfabetização e o voto.

### **Educação e Política**

*A nossa preocupação nesse trabalho é apenas apresentar alguns aspectos do que nos parece constituir o que vimos chamando de pedagogia do oprimido:*



*aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povo, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e se refará.* (FREIRE, 2002, 34).

Se os textos de 1963 e de 1964 (FREIRE, 1983, 1985) são marcados pelo ideário desenvolvimentista, pela insistência na conceituação sobre “cultura”, “mundo” e “transitividade” da consciência, em 1967, Freire (2002) centrou-se na necessidade de *libertação*. Seguindo os passos de Álvaro Vieira Pinto, afirmou que a consciência seria o método, ou seja, o “caminho para”, “algo que não é ela” ou que “está fora dela”. Desse modo, ela funcionaria como uma abstração que conseguiria apreender a realidade que a circunda. É nessa ação que educadores e educandos encontrar-se-iam numa tarefa de desvendar e criticar sua situação para recriá-la, por meio da conscientização de si mesmos enquanto sujeitos em ato. (FREIRE, 2002, 63-64).

A partir da ideia de que a pedagogia do oprimido deveria ser forjada em meio à luta dos sujeitos, reivindicadores de sua humanidade, vista como algo essencial, ontológico, que refletiriam sobre a sua realidade de opressão, cujo resultado seria o engajamento, pode-se vislumbrar o imbricamento entre educação e política. Tanto o educador como a liderança política deveria trabalhar a “consciência” dos alfabetizados e a sua própria, já que ela é um “método”, para o desvelamento da realidade.

Desse modo, Freire apontava que a educação libertadora,

*Não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo ‘encha’ de conteúdos; não pode basear-se numa consciência espacializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como ‘corpos conscientes’ e na consciência como consciência intencionada ao mundo* (FREIRE, 2002, 77).

Assim como consciência seria “método”, ela também seria uma “cisão”, termo que Freire tomou de Karl Jaspers, quando este diz que a consciência seria uma reflexão

sobre si mesma, carregada de intencionalidade, sendo que as pessoas não existiriam como coisas estáticas, mas numa cisão, como seus próprios objetos, em movimento e numa inquietação interna (FREIRE, 2002,77).

Portanto, dessa veemente definição de “consciência” como caminho, reflexão e movimento, Freire apontava para o fato de suma importância em seu pensamento como um todo de que as pessoas seriam *corpos conscientes e não recipientes à espera do preenchimento de consciência*. Ou seja, na sua posição política, a conscientização deveria vir do diálogo com os oprimidos, do que eles têm a dizer, do modo como pensam, sentem e percebem sua própria vida e não de “cima para baixo”.

Para o autor, “existir” não seria portar-se como um objeto, passivo, amorfo, mas sim pronunciando o mundo, por meio da palavra, direito de todos os homens, ainda que seja negado a alguns, devido a uma situação histórica de opressão, que tão bem caracterizava a sociedade brasileira nos anos 1960, em que os oprimidos teriam sua palavra “roubada” (FREIRE, 2002, 20).

Sendo assim, se num primeiro momento (textos de 1963-1964) o papel da educação no processo de conscientização seria “distinguir o que é do que não é trânsito”, ou seja, os temas e tarefas de uma nova fase histórica, em *Pedagogia do oprimido*, de 1967, sua função, segundo Freire, seria engajar os homens na luta por algo que lhes é de direito por sua própria ontologia: o dizer a palavra, que o instrumentalizaria a decifrar o mundo *com quem se está* e assim recriar sua própria posição social, deixando a submissão para galgar a assunção de si como sujeito livre.

O diálogo, considerado por Freire substância política fundamental, também é a base para a educação: sem diálogo não há comunicação, assim sendo, não há também “verdadeira” educação, que seria a *devolução* organizada, sistematizada e acrescentada daqueles elementos que o povo teria lhe entregado de forma desestruturada, ou seja, o educador deveria *devolver* o universo temático do educando como um problema, e esse processo, que simultaneamente é pedagógico e político, seria o momento de conscientização, quando a realidade passaria de freio a desafio (FREIRE, 2002, 43).

Nesse momento, a concepção de diálogo em Freire é definida em termos de aproximação entre líderes/intelectuais e o povo já que “os homens que não têm humildade ou a perdem não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de *pronúncia* do mundo” (FREIRE, 2002, 93). Na sequência, ele admite que a relação dialógica implicaria horizontalidade, tendo em vista que seria um lugar de “encontro”, onde não haveria nem ignorantes nem sábios absolutos. Desse modo, afirmava Freire: “A fé nos homens é um dado *a priori* do diálogo” (FREIRE, 2002, 93).

A partir daí, segundo o autor, instaurar-se-ia a confiança entre os companheiros que iriam “pronunciar o mundo”, ideia inicial encontrada em Hannah Arendt, para quem a política, por guardar a esperança de sobreviver entre a companhia de seus “iguais” (ARENDR, 2010, 178) também é o espaço da confiança entre as pessoas que se enveredam numa ação, no espaço público.

Nos textos de Freire não aparece, do modo preciso como trata a filósofa, uma conceituação de política. Quando essa palavra surge em *Pedagogia do Oprimido*, sobretudo, é no sentido de que as elites utilizam-na para a dominação, que ele denomina “invasão cultural”, pelo fato de provocar uma “ação apassivadora” que acaba por coincidir com o estado das massas populares de “emersão das consciências oprimidas”. (FREIRE, 2002, 48); seria um conceito moderno de política.

Já Arendt definia política, no seu sentido original, como o lugar onde os “iguais” se encontrariam, “assumindo o esforço de persuasão e correndo o risco do fracasso” (ARENDR, 2005, 225); seria uma forma de organização especificamente humana, onde debateriam os “absolutamente diferentes”; sendo que “se baseia no fato da pluralidade” dentro de um espaço público; seu significado seria a liberdade, que é não ser dominado nem dominador (ARENDR, 2010, 144-172).

Apesar de Freire posicionar seu olhar sobre a política do ponto de vista da dominação e não segundo seu sentido original, a habilidade de ter fé nos homens proporcionaria relações de confiança entre eles, para assim se ter a esperança de fazer com que o mundo se transformasse, lutando com companheiros, que poderíamos denominar seus “iguais”. Assim, Freire, tendo por base a dupla dialética “senhor-

escravo” de Hegel, também acreditava ser impossível o “senhor” dominador ser considerado livre, conforme Arendt propôs, já que as relações de dominação criariam dependência entre os polos. A liberdade, então, só seria possível se ambos fossem livres.

Freire, ao lidar com o conceito moderno de política, afirmava que o educador/liderança deveria tomar o lado dos oprimidos contra os opressores, como se a política fosse essa disputa numa “arena de força” (ARENDR, 2010, 205). Porém ele também carrega a convicção de que a “política é uma promessa”, nos dizeres de Arendt, já que ao se recusar a transferir a participação política dos sujeitos às suas lideranças, há uma apropriação do sentido original, de ação humana: “Os oprimidos não de ser o exemplo para si mesmo na luta por sua redenção”, sendo que não podem ter a “ilusão de que atuam” na atuação do outro, a da liderança (FREIRE, 2002, 45-75).

Já em 1964 afirmava que o aprendizado da democracia deveria ser “existencial”, ou seja, realizado na experiência, ainda que reconhecesse que a formação do Brasil deuse baseada sem o ímpeto ao “autogoverno”, sem diálogo, com o poder do senhor indo “das terras às gentes também”, com um “fechamento individualista”, autoritária em que o homem vivia “vencido, esmagado e ‘mudo’” (FREIRE, 1983, 66-71).

Dessa forma, Freire afirmava ser um problema para o Brasil o fato de a democracia ter se delineado aqui sem as instituições democráticas, porém, nessa situação, o diálogo far-se-ia ainda mais necessário para que os homens pusessem-se como sujeitos. Política, para ele, possui o sentido de libertação; deveria ser a atuação que valorizasse o “estar sendo” das classes populares, ou seja, sua experiência. Assim como a ideia do que Arendt acreditava ser a “formação de juízos” a partir de experiências compartilhadas, já que individualmente ninguém teria o dom de apreender o mundo plenamente, as perspectivas dependeriam do lugar que cada um ocupa nele; seria, portanto, na liberdade de falarmos uns com os outros, no espaço público, que o mundo surgiria na sua visibilidade (ARENDR, 2010,153-185). Podemos dizer que o mundo também “está sendo”, na visão arendtiana.

Se política é liberdade e a sua base é formar juízos, significa que todos os “iguais” ou “cidadãos” possuiriam o mesmo direito à atividade política ou a ter a palavra na *Ágora* (ARENDR, 2010, 173) e essa definição elementar em seu pensamento é análoga ao que Freire defendia como direito a “pronunciar o mundo”, que dependeria do sujeito portar-se como um sujeito de maneira autônoma e conseguir desenvolver uma faculdade, a seu ver, essencialmente humana, a tomada de decisões.

Nesse sentido, existia preocupação comum dentre a militância católica com o conceito de Cultura, definida enquanto esfera propriamente humana possibilitadora da criação do mundo, onde é possível a atuação. No documento da AP de 1963, há aproximação com Arendt ao se afirmar que a cultura só teria sentido como processo de comunicação de consciências e o “Mundo cultural” seria o mundo humano, ainda que seja uma redundância para a filósofa falar em “mundo cultural” ou “mundo humano”, visto que “mundo” já é o espaço humano por princípio, partilhado por muitas pessoas.

Atribuímos essa preocupação semelhante em Arendt, Freire e na AP, ainda que cada qual ao seu modo, com o “mundo”, o “humano”, a “política”, a “cultura” e a “liberdade” ao fato desses intelectuais estarem vivenciando um período marcado pela visão sombria de regimes autoritários e da própria esquerda “sectária”. A visão de história que perpassa esses textos poderia ser associada a uma efusiva frase de Arendt: “o homem tem talento para fazer milagres”, ou seja, consegue criar o “novo” pela ação, o que é uma tarefa a contrapelo, já que a realidade é formada por infinitas improbabilidades e os homens são capazes de fazer o imprevisível (ARENDR, 2010, 165-168).

Para Freire, em política não poderíamos prever o futuro, que deveria ser “criado pelos homens” assim como lhes pareceriam sectários aqueles que pensassem ser o futuro “pré-determinado, uma sina” (FREIRE, 2002, 27) do mesmo modo como para Arendt, o futuro pré-determinado, reconhecível seria aquele desejado pelos regimes totalitários, uma vez que somente as suas leis são aceitáveis e reproduzíveis e a política ser-lhe-ia o oposto, ao ter fundamento no fato de que o mundo renovar-se-ia

diariamente, sendo assim “arrastado para o imprevisivelmente novo” pela espontaneidade de cada chegada. (ARENDDT, 2010, 183).

Visto que o futuro para Freire ou para a AP seria “aberto” e pleno de possibilidades das realizações que os homens são capazes de fazer, por mais que o conceito de política inferido dos seus textos estivesse preso ao moderno, nem ele, nem a AP apostavam num futuro pré-determinado, onde reinaria o socialismo, utopia que as vanguardas leninistas, maoistas e guevaristas pareciam crer fielmente.

Segundo Freire, o processo de conscientização ampliaria a capacidade dos homens de serem sujeitos no próprio fazer-se da experiência de vislumbre da realidade. “Educação e política” criam uma interface baseada no processo de ação, que alargaria a consciência. Desse modo, o educando possuiria o domínio dos códigos da escrita à medida que o educador num primeiro momento o teria ajudado a apreender, formando-se como sujeito e tomando seu lugar no espaço público.

Nesse sentido, apesar de os círculos de alfabetização não organizarem os trabalhadores diretamente, a exemplo de um partido, as discussões geradas propiciariam a conscientização política. O papel da educação era possibilitar a ampliação daquilo que já existia nas pessoas: sua capacidade de agir como sujeitos, a partir da aprendizagem dos códigos da leitura e escrita. Em Angicos, pouco tempo após a campanha de alfabetização, a cidade conheceu sua primeira greve, registrada na seguinte fala de um operário: “Antes nunca tínhamos a coragem de nos queixar. Nunca poderíamos falar com os chefes porque nos sentíamos muito pequenos. Hoje falaríamos com o próprio presidente” (FERNANDES;TERRA, 1994, 194-195). Apesar das vontades de lideranças políticas, os próprios oprimidos, como sujeitos, organizaram-se contra injustiças que estavam vivendo, após passarem pelo processo transformador da alfabetização.

### **Política como um risco constante**

O MCP e as *40 horas de Angicos*, principais experiências de Freire entre os anos 1960 e 1964, além da pretensão de terem suas pautas ampliadas num Programa Nacional de Alfabetização foram processos de criação e fomentação de espaços públicos, mais do que quaisquer intenções de reinventar o espaço escolar em si.

Por conseguinte, educação e política, para Freire, podem ter o mesmo princípio dialógico, porém há dois momentos: inicialmente, a educação lhe parece instrumental para o educador, que teria uma responsabilidade junto com o educando de lhe abrir possibilidades novas de ver o mundo; já na política, formar-se-ia o espaço em que ambos atuariam como sujeitos, que *estão sendo com o mundo* e que lutam pela condição de humanização de todos os oprimidos.

Ainda que a identidade entre educação e política possa deixar espaço para o seu exato oposto, se a autoridade da liderança no movimento político criar desníveis entre a atuação daqueles supostamente “mais conscientes” e os “mais ingênuos”. A implicação de a política ser tão dialógica quanto a educação pode desencadear o fato de que o “trânsito só se faz com o auxílio de interlocutores , já detendo formas de consciência aceitas como ‘críticas’ (...) e assim, um tal diálogo corre o risco sempre presente (...) de ser conduzido” (BRAYNER, 2009, 219).

A interface de educação e política em Freire deixa margem para que exista certa autoridade na pessoa do educador, quem conduz a discussão, por possuir uma tarefa primordial que é desvelar o mundo ao educando tal como ele é nas suas relações de dominação, tendo em vista que este, por possuir o opressor como seu hospedeiro, está imerso em formas alienadas ou ingênuas.

As leituras atuais de sua obra tratam dessa relação de maneira inquestionável, levada a cabo nas teorias educacionais e nos movimentos de educação popular. A afinidade encontrada entre os conceitos de Freire e Arendt problematizam a interface entre educação e política, ainda que não exista consenso entre ambos.

Para constatar o problema dessa relação, é essencial lembrar que para Arendt educação e política são esferas que devem estar definitivamente separadas, visto que quando se misturam as duas coisas em vez de liberdade, o resultado é “intervenção

ditatorial, baseada na absoluta superioridade do adulto (em relação à criança) e a tentativa de produzir o novo como (...) se já existisse” (ARENDR, 2005, 225). Sua visão deve-se, provavelmente, aos usos políticos da educação escolar realizados pelo nazismo ou stalinismo e também às propostas das teorias modernas de educação.

À luz de Arendt, a respeito dos textos de Freire pode-se perguntar: a autoridade da educação está presente na política? Pode existir autoridade na política? Em que sentido o líder revolucionário é um educador, sem ser autoritário? Ao problematizarmos seus textos reconstituídos no período em que foram feitos, caracterizado por dúvidas em relação à União Soviética e por crença nas rebeliões em Maio de 1968, nas revoluções chinesa e cubana vemos um tempo propício à erupção do “novo”, cujos agentes ainda não tinham projeção sobre quais seriam as consequências, apostando na educação como forma de libertação. Portanto, ao estudar esse momento, não se pode afirmar que toda equidade entre educação e política leve ao autoritarismo, já que no caso de Freire a germinação de suas ideias, que geraram a interface ou mesmo identidade entre educação e política não se deixa levar necessariamente para a “coação sem o uso da força”, por se tratar de educação de adultos e de criação de espaços públicos. Porém se torna problemática a transferência dos seus conceitos como um “método” salvador para o espaço da escola, em que a suposta igualdade entre professores e alunos, requisitada nos círculos de cultura dos anos 1960, poderia ser vista com desconfiança.

A priori, em Freire, não haveria explicitamente a intenção em transferir a autoridade que existe na educação para a política, no sentido de “tutela” das massas; seria justamente o contrário o seu desejo e o dos militantes católicos. Porém Arendt nos instiga a ter cautela com a aceitação tranquila da afirmação: “educação é política”, cujos nexos são mais complexos do que possa parecer.

Tendo em vista que Freire escreveu sobre as lideranças políticas serem educadoras, mas ao mesmo tempo defendeu o aprendizado existencial da democracia, o autogoverno e a autonomia das classes populares, a “educação” das massas deveria ser algo passageiro e o papel das lideranças ou dos intelectuais, menosprezado perante a força da ação popular. O agir político em Freire é também um risco constante, como



apregoa Arendt em relação à sua concepção de política, pois ambos não acreditavam num “futuro pré-determinado”. Entretanto, nas propostas de Freire existe uma linha tênue entre a liderança educadora e a autoritária, ainda que não seja explícita, e não uma relação segura e tranquila entre educação e política, pois se a liderança não compreende a “educação” das massas como um momento instrumental, a sua autoridade de educador transpassada à política pode vir a se tornar uma “tutela”. A definição de educação e política em Freire é ambígua por ele estar na envolvente e apaixonante *práxis*, em meio à ação política. Portanto, ao olhar para esses movimentos culturais, quarenta anos depois, é interessante levantar a reflexão partindo de certa “precariedade” da identidade entre educação e política e não se engessar numa convicção inquestionável.

#### Referências Bibliográficas

AP. Cultura Popular. In: FÁVERO, Osmar (org). *Cultura popular, educação popular: memória dos anos 1960*. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1983.

ARENDDT, H. *A promessa da política*. Rio de Janeiro, Difel, 2010.

\_\_\_\_\_. *A crise na educação*. In: *Entre o passado e o futuro*. São Paulo, Perspectiva, 2005.

BRANDÃO, C. R. *Paulo Freire: Educar para transformar: fotobiografia*. São Paulo, Mercado Cultural, 2005.

BRAYNER, F. H. A. *Homens e mulheres de “palavra”*: diálogo e educação popular. *Revista Portuguesa de Educação*, 2009, 22(1), pp. 207-224.

CARVALHO, J. S. F. de. *Apontamentos para uma crítica das repercussões da obra de Paulo Freire*, *Cadernos de história e filosofia da educação*, Vol II, n.04, p.23-33, 1998.

FERNANDES, C.; TERRA, A. *40 horas de esperança: o método Paulo Freire: política e pedagogia na experiência de Angicos*. São Paulo, Ática, 1994.

FREIRE, P. Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo. In: FÁVERO, O. (org). *Cultura popular, educação popular: memória dos anos 1960*. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1983.

\_\_\_\_\_. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2002.

HOBBSBORN, E. Revolução Social. In: *Era dos Extremos: o breve século XX, 1914-1991*, 2ª edição. São Paulo, Companhia das Letras, 2008.

NAPOLITANO, M. *Coração civil: arte, resistência e lutas culturais durante o regime militar brasileiro (1964-1980)*. São Paulo, USP, Tese de livre-docência, 2011.