

5

A psicologia humanista no pensamento educacional brasileiro do século XX: análise do percurso intelectual de Paulo Freire.

Rodrigo Borgheti: rborgheti@marista.org.br

CV: <http://lattes.cnpq.br/9735058782156950> - Pedagogo, Mestre em Educação pela UNESP, e Doutor em Psicologia pela USP, campus de Ribeirão Preto. Atualmente é Diretor Educacional do Colégio Marista de Ribeirão Preto.

Marina Massimi: mmassimi3@yahoo.com

CV: <http://lattes.cnpq.br/1824675277001228> - Graduada em Psicologia pela Università degli Studi di Padova, Mestre e Doutora em Psicologia pela USP. Atualmente é Professora Titular de História da Psicologia da Universidade de São Paulo, campus de Ribeirão Preto.



BSTRACT RESUMO ABSTRACT RESUMO ABSTRACT

Resumo Este artigo é o resultado de uma pesquisa histórica que procurou estabelecer conexões entre a história da psicologia científica do século XX e da História da educação brasileira tendo como foco de análise o percurso intelectual do educador brasileiro Paulo Freire. Este educador recebeu influências de diversas matrizes filosóficas, reconhecendo os avanços trazidos pela Psicologia Científica, identificando também seus limites em fornecer elementos para uma formulação de concepção integral do homem e da vida. Após sua experiência de exílio, Freire encontrou no percurso investigativo da psicologia humanista de Erich Fromm o mesmo anseio na busca de entender qual possibilidade o homem contemporâneo teria de viver sua liberdade no contexto histórico complexo de sua época. Paulo Freire se apropriou da psicologia humanista de Erich Fromm, para interpretar, do ponto de vista pedagógico, a inexperiência democrática do povo brasileiro do contexto histórico em questão e buscar um caminho formativo de transformação.

Palavras Chave Psicologia Humanista; Educação Brasileira; Paulo Freire; Erich Fromm.

Abstract This article is the result of a historical research which sought to establish connections between the history of scientific psychology of the twentieth century and the history of Brazilian education focusing on the analysis of the intellectual journey of the Brazilian educator Paulo Freire who received influences of various philosophical matrices recognizing the advances brought by the Scientific Psychology and also identifying its limits in providing elements for formulating integral conception of man and life. After his experience of exile, Freire found his own aspiration in the investigative path of Erich Fromm's humanistic psychology trying to understand which possibility the modern man would have to live his freedom in the complex historical context of his time. Paulo Freire appropriated Erich Fromm's humanistic psychology to interpret, from the pedagogical point of view, the democratic inexperience of the Brazilian people and to seek formative journey of transformation.

Keywords Humanistic Psychology; Brazilian Education; Paulo Freire; Erich Fromm.



INTRODUÇÃO

O presente artigo trata de uma análise do percurso histórico em que se deu a apropriação da psicologia humanista de Erich Fromm realizada pelo educador brasileiro Paulo Freire, cuja obra representa, para o pensamento educacional brasileiro do século XX, um marco referencial e vem sendo estudada, compreendida e interpretada, ao longo dos últimos anos, sob diversos aspectos não somente no Brasil, mas em outros países.

Desde a fundação das escolas normais no Brasil no final do século XIX em algumas cidades brasileiras, a pedagogia encontraria seu fundamento na Psicologia experimental recém surgida, motivada pela busca conceitual que justificava o entusiasmo dos professores normalistas para com a psicologia norte-americana no início do século XX. As reformas pombalinas afirmam que este fato “[...] constitui, sem dúvida, uma das razões da falta de continuidade que se evidencia entre as “ideias pedagógicas” da época colonial e a “psychologia” ensinada e elaborada nas escolas do século XIX”, o que acarretou uma mudança no novo ideário pedagógico brasileiro que recentemente se estruturava (MASSIMI, 2010, p. 59). Compreendendo a vida de Paulo Freire no seio do tempo histórico no qual estava inserida, podemos entender de maneira mais clara suas opções, inclusive seu encontro com a Psicologia Humanista de Erich Fromm, uma vez que a Psicologia Pragmatista de então não lhe dava subsídios suficientes para pensar a educação a partir de uma concepção integral de ser humano e trabalhar em prol da democratização do ensino no Brasil.

1. Primeiro ciclo (período compreendido de 1920 a 1930)

Freire nasceu em uma década (1920) em que a abolição da escravidão e a Proclamação da República não modificaram a essência das condições de trabalho, que continuaram a ser baseadas em trocas desiguais entre patrões e empregados, o que ocasionou a impossibilidade de que a população rural pobre desafiasse a concentração da riqueza e do poder, mantendo o domínio hegemônico dos senhores da terra sobre a política no Brasil republicano pós-escravista. Viveu sua infância no final do primeiro período republicano brasileiro, no período entre guerras em que explodiram mais explicitamente as crises decorrentes das divergências entre os segmentos que compunham o bloco no poder no Brasil, desde a instalação do regime burguês no país, ao final do século XIX, com a abolição da escravatura e a Proclamação da República.

Freire vivera em um Brasil palco de uma efervescência social que explicitou o caráter excludente da república oligárquica, aumentando a decepção de que esta república pudesse significar a realização do ideal de progresso: período



propício para a instauração do modernismo, amplo movimento cultural que repercutiu fortemente na sociedade brasileira, sobretudo no campo da literatura e das artes plásticas, desencadeado a partir da assimilação de tendências culturais e artísticas lançadas pelas vanguardas europeias no período que antecedeu a Primeira Guerra Mundial, como o Cubismo e o Futurismo, que foram aos poucos assimiladas pelo contexto artístico brasileiro, enfocando elementos da cultura brasileira (VELLOSO, 2012).

Era um contexto de relativa urbanização do país, que tinha como consequência a necessidade de formação de profissionais que dependeriam de certa escolarização. Surgiam no país movimentos de entusiasmo e otimismo pela educação, uma vez que cerca de 75% dos brasileiros em idade escolar eram analfabetos. Neste contexto, a escola e a educação passaram a ser consideradas como instrumentos privilegiados para a criação de uma mentalidade e de uma nova sociedade (CUNHA, 1986).

“O que estava em jogo era, portanto, um novo modelo de homem e sociedade civil a ser atuado no Brasil, alternativo à visão tradicional de homem e de sociedade que permeava a cultura brasileira desde o período colonial” (MASSIMI, 2000, p.70). Os intelectuais brasileiros, dentre os quais destacamos Lourenço Filho (1897-1970), começaram a receber de um modo mais intenso influências do pensamento educacional norte-americano, através da obra do filósofo John Dewey⁷ (1859-1952), fundador da pedagogia da escola nova.

Com a introdução da psicologia como base científica dos métodos pedagógicos, sobretudo no preparo dos professores nas escolas normais, afirmaram-se novos objetivos do processo educativo nas escolas, colocando em crise a pedagogia de matriz cristã introduzida pela Companhia de Jesus, que vigorou durante séculos no Brasil e que se mantinha forte até então (MASSIMI, 2000). A ideia de que todo indivíduo é construtor de sua própria experiência e de seus princípios, e não mais objeto de um processo de formação conforme um ideário filosófico ou religioso, fortalecida pelas influências do pensamento de Dewey, levou ao desencadeamento de um ciclo de reformas estaduais que aconteceram durante toda a década de 1920. Uma nova concepção de educação, construída sobre as bases pragmáticas e utilitárias que começava a ser gestada, desconstruindo toda a tradição que havia em nosso país até então⁸.

⁷ Dewey concebia o papel do filósofo como engajado intimamente na crítica social e não como participando em exercícios abstratos de contemplação que permanecem dissociados da moralidade prática. Encontrava-se particularmente preocupado com o desenvolvimento de uma comunidade democrática num país que parecia encontrar-se em risco de perder o seu compasso moral e espiritual. (APPLE & TEITELBAUM, 2001).

⁸ Como, neste período, o Brasil não possuía um Ministério da Educação, destaca-se o papel de uma geração de jovens intelectuais que tentaram reorganizar minimamente as condições da educação em seus Estados, ou, minimamente, em suas capitais. Dentre eles citamos Sampaio Dória (1883-1860) em São Paulo no ano de 1920, Lourenço Filho (1897-1970) no Ceará, em 1923, e em São Paulo, 1930; Anísio Teixeira (1900-1971) na Bahia, no ano de 1925; Fernando de Azevedo (1894-1974) no Rio de Janeiro, em 1928; Francisco



Reagindo a isto, Jackson de Figueiredo (1891-1928) fundou, em 1921, no Rio de Janeiro, o Centro Dom Vital e a revista *A Ordem* apoiado pelo Cardeal Dom Leme (1882-1942), que desejava ver erigido pela Igreja Católica um meio de influência intelectual capaz de se posicionar face às transformações que se anunciavam nas primeiras décadas do século XX. Com o falecimento repentino de Jackson de Figueiredo em 1928, o recém-convertido Alceu de Amoroso Lima, o Tristão de Athayde (1893-1983), encarregou-se de dirigir o periódico. O ponto central da posição dos colaboradores da revista *A Ordem* quanto à questão da educação no Brasil era a afirmação de que esta não poderia ser reduzida a um mero processo técnico e científico: era urgente que se reestabelecessem os nexos entre teorias pedagógicas e concepções filosóficas. Em outras palavras, todas as ações e técnicas pedagógicas deveriam estar vinculadas a um ideal filosófico de homem e de sociedade, não sendo possível a aplicação neutra e exclusiva da psicologia experimental no sistema educacional brasileiro (MASSIMI, 2000).

O Centro Dom Vital e a revista *A Ordem* se posicionaram, assim, a fim de evitar o reducionismo pedagógico e reatar os laços entre Pedagogia e Filosofia, quebrados pelas influências positivistas, que reduziam os valores humanos e universais à adaptação ao ambiente social. *A Ordem* foi um espaço no qual os católicos buscaram retomar sua posição no âmbito da cultura brasileira, reafirmando a natureza antipositivista, antimaterialista e antiliberal de sua visão de homem e sociedade (MASSIMI, 2000). Em suas diversas edições travou-se um intenso debate acerca dos rumos que a educação vinha tomando: o cientificismo que afirmava o predomínio dos meios sobre os fins da educação, exaltando a centralidade do indivíduo e colocando em segundo plano, ou até mesmo desconsiderando a importância da relação educativa no processo pedagógico.

Os adeptos do Círculo Dom Vital criticavam a preparação utilitária para fins exclusivos e a formação de aspectos parciais da personalidade que o novo modelo de educação propunha, descaracterizando e fragmentando o processo educativo em sua totalidade. Para os mesmos, o papel da Psicologia Científica e seus grandes avanços no que diz respeito ao conhecimento humano, não deveriam ser desconsiderados, mas, ao contrário, deveriam dialogar com a Psicologia Tomista, com o personalismo cristão e a fenomenologia, encontrando relações e limites, uma vez que a Psicologia Científica por si mesma não possuía elementos capazes de formular uma concepção integral do homem e da vida, determinando o sentido e o valor de cada aspecto da

Campos (1891-1968) em Minas Gerais, no ano de 1927; e Carneiro Leão (1887-1966), em Pernambuco, no ano de 1930 (ROMANELLI, 1980).



realidade (BORGHETTI, 2013). O que os intelectuais da Revista *A Ordem* desejavam era que a questão educacional brasileira fosse direcionada em uma ótica interdisciplinar e com base filosófica. Fazia-se, portanto, necessária uma discussão sobre o verdadeiro padrão da vida nacional, que focasse a realidade brasileira e não simplesmente a importação de novos modelos, desconsiderando as concepções de vida formuladas historicamente pelo nosso povo (MASSIMI, 2000).

Entretanto, não foi isto que aconteceu do ponto de vista da história da educação no Brasil. A influência norte-americana na educação brasileira, desde o início da década de 1920, foi determinante para que houvesse mudanças no arranjo político, de modo que favorecesse uma ideologia que defendia a reestruturação do sistema de ensino, tendo como fundamento que o principal remédio para sanar os males da nação era acabar com o analfabetismo por meio da instrução pública⁹.

Para tanto, foi fundada em 1924, a Associação Brasileira de Educação – ABE, que funcionou como um instrumento de difusão de suas ideias (CUNHA, 1986). No que se refere aos componentes da ABE, dois nomes são importantes para o nosso estudo, são eles o de Fernando de Azevedo (1894-1974) e Anísio Teixeira (1900-1971)¹⁰. Diferentemente dos pensadores que compunham a Revista *A Ordem*, a referência paradigmática adotada pela ABE advinha dos Estados Unidos, em detrimento da influência francesa presente até então. Seus integrantes (médicos, juristas, engenheiros, professores, escritores e jornalistas) tinham o objetivo de adaptar os indivíduos à sociedade moderna por meio da reinvenção da educação. A Associação Brasileira de Educação (ABE) almejava uma ação pedagógica integradora de alcance nacional, fundamentando a nova educação proposta em parâmetros científicos, adotando métodos pedagógicos fundados na psicologia e na biologia.

2. Segundo ciclo (período compreendido entre 1930 e 1945)

No início da década de 1930, a família de Paulo Freire, que enfrentava os reflexos da crise financeira de 1929, viu-se obrigada a se mudar para Jaboatão, cidadezinha próxima a Recife, onde permaneceu por nove anos e onde Paulo Freire completou seus estudos primários (FREIRE, 2003). Como sua

⁹ Segundo Teixeira (1999), na década de 1920, o sistema educacional no Brasil encontrava-se na seguinte situação: o ensino primário era destinado a uma pequena parcela da população; o ensino médio tinha boa aceitação somente nas escolas normais e vocacionais femininas (pois representava oportunidades de educação às mulheres); eram de péssima qualidade as escolas vocacionais masculinas cujo intuito era qualificar os operários; o ensino secundário acadêmico também era para poucos, e o superior estava em tímida expansão por meio da iniciativa privada.

¹⁰ Sobre Fernando de Azevedo, jornalista de “O Estado de São Paulo”, Cunha (1986) destaca que representava uma corrente do liberalismo brasileiro, denominada “elitista”. Em decorrência disso, sua preocupação, no que tange à educação, era voltada para a formação escolar das camadas médias e das elites dirigentes. Já Anísio Teixeira era filho da oligarquia baiana e adepto do liberalismo igualitário. Impressionou-se com o pensamento pedagógico norte-americano, matriculando-se em um curso de pós-graduação nos Estados Unidos, onde aderiu ao pensamento de Dewey. Ao retornar ao Brasil, tornou-se tradutor de seus livros.



família não possuía recursos para mantê-lo em uma escola paga, interrompeu o curso no final da primeira série ginasial. Após insistentes pedidos de Paulo, por meio da educadora Cecília Brandão, conhecida em Jaboatão, Paulo obteve uma bolsa de estudos no Colégio Osvaldo Cruz do Recife, onde posteriormente completaria os sete anos de estudos secundários (curso fundamental e pré-jurídico), sempre se destacando entre seus colegas de turma por sua inteligência e dedicação. Segundo Ana Maria Araújo Freire (1996, p. 30), os anos de infância e adolescência de formação escolar foram fundamentais na consolidação das raízes afetivas e intelectuais de seu pensamento.

Eram tempos de Getúlio Vargas (1882-1954) no poder. Sem privilegiar a setores da classe dominante, o Estado fez o papel de capitalista avançado, associando industrialização ao projeto de modernidade e ao ideal de construção do país. Foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública que, entre 1930 e 1937, passou por três gestões: a de Francisco Campos, de 1930 a 1932, a de Washington Pires, que durou até 1934 e a de Gustavo Capanema, que atravessou a transição da Segunda República para o Estado Novo, encerrando-se em 1945 com o fim da ditadura do Estado Novo (ROMANELLI, 1980).

A educação no Brasil fora palco de mudanças. De acordo com Xavier (2004), em dezembro de 1931 foi realizado no Rio de Janeiro um encontro de educadores, a “IV Conferência Nacional de Educação” patrocinada pela Associação Brasileira de Educação - ABE, em que estavam presentes o presidente Getúlio Vargas e Francisco Campos (Ministro da Educação de então). Nesse encontro, Getúlio Vargas solicitou aos educadores presentes a apresentação de uma filosofia para a educação do país, ou seja, princípios orientadores da política educacional. No entanto, sendo impossível o consenso de ideias, houve a cisão, em dois blocos, dos educadores presentes, sendo que um era constituído pelos “conservadores” (aí se incluía o grupo católico) e o outro era constituído pelos “liberais” (elitistas e igualitaristas). Logo, configurava-se um cenário de embate entre o grupo pioneiro e o denominado de perspectiva “tradicional”, do qual fazia parte o grupo católico.

Para Xavier (2004) a causa dessa cisão era, dentre outros fatores, inclusive políticos, a questão polêmica da alteração do artigo 72 da Constituição de 1891 sobre re-inclusão do ensino¹¹ de religião nas escolas públicas. Alguns educadores do grupo

¹¹ Apesar de o regime Vargas ter recrutado intelectuais de diversas tendências político-ideológicas, encontramos nos seus quadros uma predominância de membros provenientes do movimento integralista e da reação católica. A incorporação de intelectuais católicos alcançou dimensões significativamente grandes, fazendo valer a presença da Igreja em todos os setores políticos e culturais do serviço público, particularmente nas áreas próximas dos núcleos executivos. Merece destaque a presença marcante de Alceu Amoroso Lima junto ao Ministério da Educação e Saúde Pública, influenciando sobremaneira os Ministros Francisco Campos e Gustavo Capanema nas nomeações e contratações de reitores, diretores e professores da Universidade do Rio de Janeiro, depois transformada em Universidade do Brasil, e reivindicando maior participação da Igreja nos diversos níveis de ensino, uma vez que esta havia sido expulsa da educação pública em um movimento que se iniciou com a reforma pomalina, sustentando-se inclusive na Primeira República (CUNHA, 1986).



pioneiro resolveram expressar seus pontos de vista em um manifesto “ao povo e ao governo” divulgado em princípios de 1932, denominado “A Reconstrução Educacional no Brasil”, porém mais conhecido como “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. Tal manifesto foi assinado por 26 educadores, dentre eles Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho. O texto do Manifesto expressou um ideal reformador, que teve início com um movimento educacional gestado por volta da década de 1920, quando tiveram início as primeiras reformas educacionais em diferentes estados brasileiros.

Redigido por Fernando de Azevedo e inspirado nas ideias de Dewey e do sociólogo francês Émile Durkheim (1858-1917), o documento partiu da premissa de que a educação está sempre em função de uma concepção de sociedade e modo de produção, devendo refletir em cada época a filosofia predominante que é determinada, por seu turno, pela estrutura da sociedade e não mais pela religião. O manifesto apresentou um item específico intitulado *valores imutáveis e valores permanentes* em que é feita uma releitura dos valores que orientavam a educação e a sociedade até então, propondo uma readequação dos mesmos à nova sociedade capitalista que se instaurava. Para a garantia do “direito biológico” de cada indivíduo à sua educação integral, o manifesto defendeu a implementação do Estado, da escola “comum e única” que deveria tornar a educação “acessível em todos os graus a todos os cidadãos que a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica”, proporcionando a estes condições de máximo desenvolvimento “de acordo com suas aptidões vitais” (AZEVEDO, 1984).

3. Terceiro ciclo (período compreendido entre 1940 e 1950)

Em 1943, Paulo Freire ingressou na Faculdade Direito do Recife, aos 22 anos de idade. Fazia parte de uma pequena parcela de brasileiros que tiveram acesso ao Ensino Superior em seu tempo. Neste período, casou-se com Elza¹² que, na concepção de Freire, ao lado dos estudos linguísticos conduziram-no à pedagogia, ao seu amor pela educação. Segundo Ana Maria Araújo Freire (1996), fez esta opção por serem ainda escassos os cursos superiores em educação. É neste período que Paulo iniciou a carreira do magistério, como professor de português.

Freire e sua família viviam o fim da Segunda Guerra Mundial e o fim do Estado Novo e do Regime ditatorial no Brasil, quando, em 1945, Vargas foi forçado a renunciar diante de um movimento democrático unitário que questionava os fundamentos da legitimidade estadonovista. Tempo de mudanças no cenário político e que, certamente chamavam a

¹² Com Elza, Paulo teve cinco filhos: suas três Marias, como gostava de dizer (Maria Madalena, Maria Cristina e Maria de Fátima), Joaquim e Lutgardes.



atenção de Freire. O Brasil passou a ser governado pelo marechal Eurico Gaspar Dutra (1883-1974), eleito pelo voto popular para o período de 1946 a 1951. O Brasil assistiu e participou, na década de 1940, de um movimento de massas de proporção grandiosa, conhecida como o *queremismo*¹³. Paulo Freire abordará esta preferência brasileira à ditadura, como fruto de uma inexperiência democrática em seu livro *Educação como prática da liberdade* que será publicado em 1968.

Em 1947, ainda como professor de português no Colégio Oswaldo Cruz, foi convidado para ocupar a direção de uma Divisão de Educação e Cultura do SESI no Recife. Junto ao desafio e à aprendizagem, foi a oportunidade decisiva para a definição de sua história profissional como educador e filósofo da educação (ARAÚJO FREIRE, 1996).

Foi no SESI que Freire experimentou um momento inteligente da liderança patronal nas suas relações contraditórias com a classe operária. O trabalho de Paulo Freire foi pautado justamente, na contracorrente destes objetivos, na problematização desta prática assistencial, promovendo discussões capazes de desocultar “verdades”, desvelando a realidade, fazendo com que os assistidos se tornassem cada vez mais críticos na sua compreensão dos fatos (ARAÚJO FREIRE, 1996).

Paulo Freire, que não acreditava na neutralidade da prática educativa, apropriou-se do entendimento da oposição entre as classes sociais, trabalhou intensamente em uma concepção de educação desveladora da razão de ser dos fatos, instigando os oprimidos de então a que se assumissem como sujeitos críticos do conhecimento e da ação transformadora no mundo. O mais interessante é que esta experiência o fez assumir uma postura diferente dos intelectuais de então, trabalhando por uma politização consciente cuja finalidade seria a compreensão e intervenção no mundo, independentemente da classe social a que o indivíduo pertencesse (ARAÚJO FREIRE, 1996)

4. Quarto ciclo (Período compreendido entre 1950-1960)

Nos anos 1950, conhecido pelo trabalho que vinha realizando no SESI, Paulo Freire foi nomeado membro do Conselho Consultivo de Educação do Recife, sendo designado, anos depois, diretor da Divisão de Cultura e Recreação do

¹³ *Queremismo* foi um movimento político surgido em maio de 1945 com o objetivo de defender a permanência de Getúlio Vargas na presidência da República. Na análise de Ferreira (2011), antes de ser apressadamente interpretado como a vitória final de um suposto condicionamento homogeneizador da mídia no Estado Novo, surgiu no cenário político da transição democrática como um movimento de protesto dos trabalhadores. Expressou uma cultura política popular radicada na manifestação da identidade coletiva dos trabalhadores resultado de experiências políticas, econômicas e culturais vividas e partilhadas entre eles, antes e durante o primeiro governo de Vargas e o receio de que a democratização, sem o controle de Vargas, ameaçasse os princípios que fundamentavam a cidadania alcançada pelos trabalhadores desde 1930. Mais adiante, o *queremismo* evoluiu no sentido de reivindicar uma Assembléia Constituinte. Tratou-se da percepção de que, para além da pessoa de Vargas, havia outras formas de luta. O resultado deste movimento foi a institucionalização do movimento em um partido de trabalhadores, o PTB, que demonstrou o envolvimento dos mesmos no cenário político com consciência e vontade política, mobilizando-os como classe social dotada de identidade coletiva.



mesmo município. Teve suas primeiras experiências como professor universitário quando lecionava filosofia da educação na Escola de Serviço Social a qual, posteriormente, foi incorporada à Universidade Federal do Recife (ARAÚJO FREIRE, 1996). A partir de 1957, o Brasil passa a ser governado por Juscelino Kubitschek, conhecido por traçar um "Plano de Metas" para seu mandato, cujo lema era "cinquenta anos de progresso em cinco anos de governo" (CERVO & BUENO, 2002).

Para ajudar o Brasil nesta política desenvolvimentista, Juscelino Kubitschek criou em 1955, o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), vinculado no ano seguinte ao Ministério da Educação e onde foram geradas as teses mais importantes do nacional-desenvolvimentismo sob as tensões de um projeto de sociedade que carregava em si contradições estruturais insuperáveis. Marcado pela heterogeneidade de posições ecléticas e conflitantes entre os membros, o ISEB sempre foi apresentado como o Instituto que iria formular a ideologia do desenvolvimento. O denominador comum que regia ISEB era a orientação iluminista dos intelectuais que o compunham que pretendiam esclarecer, com seus estudos, as diversas classes sociais a respeito da importância do desenvolvimento como forma de atender aos interesses específicos da emergente burguesia industrial brasileira ao ofertar-lhe a ideologia adequada àquela nova fase em que o país se encontrara. Além do uso da razão que lhes permitiria chegar a propor uma síntese válida para os problemas de então, era também missão do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) difundir-la entre a classe dominante, entre a classe média e entre as classes populares (DO VALE, 2006).

Apegados às tendências nacionalistas, os intelectuais¹⁴ que compuseram o ISEB, insistiram, portanto, na importância do entendimento da realidade brasileira para a elaboração de respostas capazes de ajudar o povo em sua emancipação pelo desenvolvimento de suas forças produtivas. Propunha-se uma educação científica e integral, mas que conservasse seu valor pragmático, sem descuidar das tarefas pedagógica, ética e política. Uma educação para a consciência crítica e para a superação da consciência ingênua, vetor de um processo em que o povo se tornasse protagonista (DO VALE, 2006).

Neste período, Freire teve contato com a literatura isebaina que alicerçou as bases de seu pensamento. Em 1959, prestou concurso e obteve o título de doutor em filosofia e história da educação, defendendo a tese *Educação e atualidade*

¹⁴ Dentre os nomes mais importantes que marcaram o ISEB, podemos citar Álvaro Vieira Pinto (1909-1987), Roland Corbisier (1914-2005), Alberto Guerreira Ramos (1915-1982), Hélio Jaguaribe (1923-) e Nelson Werneck Sodré (1911-1999). Eram influenciados por autores de pensamento humanista/existencialista e cristão tais como Gabriel Marcel (1879-1973), Jacques Maritain (1882-1973), Emmanuel Mounier (1905-1950), Ortega y Gasset (1883-1955), além dos clássicos Max Weber (1864-1920), Caio Prado Júnior, Sérgio Buarque de Holanda (Do Vale, 2006).



brasileira, que teve uma edição particular, em 1959¹⁵ e na qual encontramos os alicerces isebianos de seu pensamento (PAIVA, 2000).

A bibliografia citada por Paulo Freire em *Educação e atualidade brasileira* (1959) o conduziu, certamente, a propor uma pedagogia diretiva ligada ao nacional desenvolvimentismo ao salientar os pensadores isebianos¹⁶, os clássicos da sociologia, Georges Gurvitch, Lebret, Karl Mannheim, e os expoentes do pensamento cristão como, Gabriel Marcel, Jacques Maritain, Emmanuel Mounier, os brasileiros Fernando Azevedo, Anísio Teixeira, Gilberto Freyre, Caio Prado Junior além do o psicólogo romeno Zevedei Barbu (FONSECA, 2011).

É importante lembrar que a tarefa que os isebianos se propunham era a de iluminar o caminho da burguesia industrial nacional, indicando-lhe seus verdadeiros interesses e formulando estratégias necessárias à sua conquista política que passaria pelos caminhos da democracia parlamentar. Queriam a transformação de uma sociedade arcaica, marcada pelo colonialismo, para uma sociedade atualizada, que estivesse em consonância com a fase histórico-cultural do qual o mesmo Freire compartilhava, com a exceção dos privilégios da elite (BORGHETTI, 2013).

A libertação do colonialismo exigira uma consciência crítica da realidade e isto não estava previsto no ideário pragmatista. Passaria primeiramente no plano individual e depois para o coletivo, nacional. Freire entendia por consciência crítica a consciência nacionalista, ligada à ideologia isebiana, sobretudo de Vieira Pinto e Guerreira Ramos e por consciência ingênua a consciência do mundo rural, fechado, atrasado e alienado (PAIVA, 2000).

Vale destacar também o interesse de Paulo Freire pelo humanismo cristão, concretizado na obra de Gabriel Marcel e Jacques Maritain: *Los hombres contra lo humano e la educación en este momento crucial*. Nesses autores estava presente a preocupação para com a educação da pessoa e para a conquista de sua dignidade por meio da liberdade interior. O conceito de pessoa livre (por conhecimento, vontade e pelo amor) visando o bem comum, deveria estar em harmonia para que a humanização e a libertação pudessem acontecer. Esses pensadores propunham uma educação de cunho liberal com ênfase na educação popular em que trabalhadores e intelectuais se integrassem para traduzir o que seria a referência fundamental: a cristianização dos trabalhadores. De forma geral, queriam demonstrar que o capitalismo poderia ser vivido de forma cristã à medida que houvesse a conciliação de classes e a solidariedade, elementos

¹⁵ Somente em 2001 que a editora Cortez de São Paulo faria a primeira edição comercial. Fora do comércio foram também os livros de exercício e o do monitor, destinados à orientação dos alfabetizadores. O único livro de Paulo Freire publicado antes do exílio data de 1963 e intitulou-se *Alfabetização e conscientização*, publicado pela Editora Emma, de Porto Alegre-RS.

¹⁶ Roland Corbisier, Hélio Jaguaribe, Djacir Menezes, Guerreiro Ramos, Álvaro Vieira Pinto.



fundamentais para o desenvolvimento de uma nação (BORGHETI, 2013).

No que tangia à análise política e filosófica da educação, Paulo Freire definia sonhos e utopias possíveis, seu pensamento fazia-se mais consistente, seu fazer, mais criativo, sem perder a coerência entre o pensar e o fazer. De outra parte, provocou perplexidades e críticas, que nem sempre foram formalmente expressas. Pensava e agia segundo uma práxis, de acordo com a rigorosidade ética, mas sem rigorismos teóricos. Este comportamento suscitou, muitas vezes, incompreensões no campo intelectual.

O final da década de 1950 foi marcado pelos anseios da sociedade pela democratização do país que alimentaram um clima para a mobilização e para as pretensões de mudanças sociais e políticas que afetaram, em certo sentido, as reivindicações pela democratização do ensino.

Neste sentido, à semelhança do “Manifesto de 1932”, foi redigido em 1959, sob a liderança de Fernando de Azevedo, o “Manifesto dos educadores uma vez convocados”¹⁷, que, invocando as ideias contidas no de 1932, centralizou e organizou uma campanha em defesa da escola pública. Os intelectuais católicos, mais uma vez, se organizaram e fizeram suas críticas através da revista *Vozes*, tendo como principal porta-voz o então Frei Paulo Evaristo Arns (1921-), reafirmando a importância do ensino humanístico pautada em uma concepção de homem que exigiria uma educação integral e não apenas “utilitária” (ROCHA, 2000).

Respirava-se no país um clima de renovação e de esperança no qual o pensamento de Paulo Freire encontrava fundamentação e, ao mesmo tempo, se fortalecia. O desenvolvimento capitalista devolveu ao Estado Nacional a centralidade do poder decisório, dando-lhe condições de realizar a acumulação do capital. Entretanto, apenas uma minoria do povo tinha acesso à educação, pelo número de escolas públicas insuficientes. Houve o esforço na elaboração e implantação de projetos que atingissem a educação de adolescentes e adultos visando à qualificação profissional através de um ensino médio e superior que preparasse os profissionais para atuarem no mercado. Em decorrência disto, aumentou o interesse do governo na ampliação do número de vagas em todos os níveis de educação. Esta passou a ser considerada como uma possibilidade de ascensão social, não mais reservada apenas às elites. A exemplo dos países desenvolvidos, a discussão em defesa da democratização da educação pública entrou em uma nova fase.

¹⁷ Eram signatários educadores, juristas, e intelectuais liberais, liberais progressistas, socialistas e comunistas, tais como Anísio Teixeira(1900-1971), Caio Prado Júnior (1907-1990), Nelson Werneck Sodré (1911-1999), Florestan Fernandes (1920-1995), Miguel Reale (1910-2006), e professores e estudantes da Universidade de São Paulo tais como Roque Spencer Maciel de Barros(1907-1999), Fernando Henrique Cardoso (1931-) e Ruth Cardoso (1930-2008) (ROMANELLI, 1980).



Os anos cinquenta foram particularmente importantes para a solidificação do pensamento de Freire, no tangente a leituras e reflexões. Como vimos, foram leituras e reflexões muitas delas comuns a professores, artistas, intelectuais, estudantes insatisfeitos com o *status quo* e carregadas de um pensamento pragmatista. Estas leituras certamente influenciaram a proposta freireana de uma escola democrática em que educadores e educandos se dessem ao esforço de reinventar o clima autoritário da educação de então.

Freire, como um intelectual inquieto e insatisfeito, mas atento às ideias de seu tempo, sempre se propôs a dar resposta ao problema da liberdade humana nas circunstâncias a ele contemporâneas. Sua importância para a pedagogia brasileira residiu exatamente aí: formulava as suas ideias aliando às leituras, sensibilidade humana, o uso da razão e uma capacidade ímpar de domínio da escrita. Foi capaz de sintetizar pedagogicamente o espírito de sua época realizando uma espécie de conciliação entre as principais correntes do pensamento que se apresentavam no período (PAIVA, 2000).

5. Quinto ciclo (Período compreendido entre 1960-1970)

Na década de 1960, o Brasil passou por grandes mudanças econômicas, políticas e sociais que se refletiram nas produções culturais e na própria Lei que regia a educação no país. Do ponto de vista educacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961¹⁸ representou o confronto entre tendência centralizadora e tendência federativa-descentralizadora intensificado pela *Campanha em defesa da escola pública* militada por alunos, professores e universitários da USP e dos Institutos Isolados de Ensino Superior do Interior Paulista. No mesmo ano da promulgação da LDB, 1961, Freire tornou-se livre-docente da mesma cadeira de História e Filosofia da Educação na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Recife.

O fazer administrativo, a carreira universitária e a ação pedagógica (sobretudo pelo contato com os trabalhadores na indústria, inerentes a seu cotidiano no SESI), foram as circunstâncias de trabalho que provocaram sua criatividade e alimentaram a construção de seu pensamento (ARAÚJO FREIRE, 1996). Freire delineou um pensamento político-pedagógico dialógico e libertador, não-diretivo, condizente com atitudes indicativas da autonomia e do intercâmbio dos saberes entre o aprendiz e o educador.

A partir de 1961, aconteceu uma aproximação/integração do escolanovismo no pensamento católico concretizado no

¹⁸ Primeira LDB brasileira, conhecida também como Lei 4024/61 garantiu igualdade de tratamento por parte do poder público para os estabelecimentos oficiais e os particulares, o que assegurava que as verbas públicas poderiam, inexoravelmente, ser carreadas para a rede particular de ensino em todos os graus (SAVIANI, 1997, p.11-21).



Movimento de Educação de Base (MEB) que encontrará nos trabalhos de Paulo Freire um fértil apoio. Com o apoio da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), as experiências e o serviço de escolas radiofônicas ganharam um caráter oficial. Segundo a pesquisa de Wanderley (1984, p. 56-61), no período de 1961-1965, havia cerca de 2690 escolas radiofônicas atingindo cerca de 380 mil pessoas. Assim se consolidou e se ampliou o MEB, que nasceu de um convênio entre a CNBB e o governo de Jânio Quadros. A educação passaria a ser vista como instrumento privilegiado a serviço da democratização. Começaria na comunidade através do diálogo, base da discussão dos problemas da vida dos indivíduos e do grupo social, que contribuiria para formar pessoas para a vivência da democracia (PAIVA, 2000).

O MEB, embasado no conceito de conscientização, e em um método que articulava ação e reflexão, teoria e prática, comportou diversos objetivos, assumindo uma dimensão social, política e cultural mais ampla, não se fechando ao processo de alfabetização; visava, principalmente, à mobilização social ou politização. Isso exigiria que os conteúdos e as formas de ensinar fossem múltiplas e atendessem às diversas realidades (BRUNEAU, 1974). Nesse caminho, a experiência de Paulo Freire já se fazia sentir na região nordestina¹⁹. Educação e conscientização, entendidas como prática de liberdade estava interligada em sua metodologia. Na contramão das reivindicações em defesa da escola pública, Paulo Freire formulou seu pensamento político-pedagógico alternativo.

Desenvolveu, entre janeiro e março de 1963, a experiência de Angicos, no Rio Grande do Norte, que, sem dúvida, foi o mais expressivo esforço de alfabetização, empregando-se o “método Paulo Freire”, então concretizado no Brasil. Realizado com recursos da Aliança para o Progresso (provenientes da USAID²⁰ para o governo do Rio Grande do Norte) e intervenção de Aluizio Alves, na época governador do Rio Grande do Norte, o método Paulo Freire acabou por provocar certa polêmica, inclusive entre companheiros de Freire²¹.

Paulo Freire estava preocupado em levar adiante sua visão nacional-desenvolvimentista. Considerava, na época, que os

¹⁹ Nesse contexto, ressaltamos uma constatação alarmante encontrada em Teixeira (1957; 1968): metade da população brasileira continuava analfabeta; somente 15% dos alunos chegavam à 4ª série primária; o ensino secundário conseguia acolher apenas 14% dos que o procuravam; dos 14% acima, apenas 1% alcançava o ensino superior no país.

²⁰ States Agency for International Development.

²¹ Na realidade, os EUA viam a região como um problema e financiando os programas de alfabetização, poderiam impor suas exigências de modo a conter uma ameaça comunista no Nordeste que o Brasil não era capaz de reconhecer. O método Paulo Freire apresentava algumas vantagens sobre os outros métodos possíveis: alfabetizava em poucas horas, podia ser aplicado em larga escala e a baixo custo, apesar das elevadas despesas iniciais que exigia; a posição cristã de seu criador era reconhecida tanto quanto as tensões surgidas entre ele e os comunistas durante a campanha de Arrais para o governo de Pernambuco, o que servia como segurança contra as suspeitas de subversividade do método (PAIVA, 2000).



norte-americanos financiavam o programa porque estavam atentos somente ao sucesso da técnica de alfabetização e que era preciso aproveitar os recursos que ofereciam. O programa foi saudado pela imprensa conservadora de então como um grande acontecimento, ressaltando em diversos jornais e revistas que a alfabetização em grande escala pelo método de Freire desagradava tanto a coronéis conservadores quanto a comunistas, porque ele ensinava não somente a ler e a escrever, mas a amar a democracia. Esta experiência deu mais visibilidade às possibilidades pedagógicas e políticas do método acirrando os temores dos conservadores.

Em um contexto de 40 milhões de analfabetos, o método criado por Freire teve muito sucesso e foi amplamente difundido no Brasil. É importante ressaltar que este método foi transposto rapidamente para o plano nacional devido à semelhante situação política que vivia o Nordeste, especialmente os estados do Rio Grande do Norte e de Pernambuco. Candidatos de esquerda eram eleitos prefeitos das capitais, trazendo os seus respectivos programas de ampliação da rede escolar e de combate ao analfabetismo. Um exemplo disso foram os programas, colocados em prática pelo MCP e a campanha “De pé no chão, também se aprende a ler”, realizada no Rio Grande do Norte (PAIVA, 2000).

O então presidente João Goulart interessou-se pessoalmente por ele comparecendo ao encerramento da experiência de Angicos a convite do governador de então que tratava de manter boas relações com o governo federal. O Ministro da Educação chamou Freire para realizar uma experiência em Brasília, promovendo a sua unificação por meio de um acordo entre as distintas organizações políticas que apoiavam programas mais amplos e relevantes, tendo como meta o Plano Nacional de Alfabetização (PNA), em 1963 (PAIVA, 2000).

O Movimento de Cultura Popular (MCP), o Serviço de Extensão Cultural (SEC), da Universidade do Recife, a experiência de Angicos²² e o Programa Nacional de Alfabetização, do MEC, foram, então, os campos de exercício da criatividade e das práticas pedagógicas de Freire, sempre objetos de novas reflexões e do reposicionamento de sua proposta. No processo de criação do “método”, Freire, salientou o universo vocabular do alfabetizando como ponto de partida. Era na simplicidade deste ato que se encontraria a origem do envolvimento dos alfabetizados, não apenas quanto ao interesse por aprender a ler a palavra escrita, mas por se disporem a participar da problematização de situações e a dialogar quanto à busca de explicações lógicas para as situações/problema. A substituição do formato convencional das

²² Angicos, cidadezinha localizada no sertão do Rio Grande do Norte foi o palco em que, pela primeira vez, Paulo Freire, em princípios de 1963, pôs em prática o seu famoso método de alfabetização de adultos. A ideia de Paulo Freire era fazer com que os participantes aprendessem a ler e a escrever e viessem a se politizar em 40 horas.



salas de aula pela distribuição dos atores em círculos e o emprego de técnicas de grupo (a conversa, o grupo de estudo, o grupo de ação, o fórum, o grupo de debate e a carta temário) como alternativas à conferência e à exposição didática, preparavam o clima para o diálogo e a descoberta, pelos atores, de saberes já existentes entre eles, mas não percebidos como tais. O “movimento” da consciência intransitiva para a transitivo-ingênua e, desta, para a consciência “fanatizada” (massificação) ou a consciência crítica foi, de certo, o ponto de partida para as construções futuras da pedagogia freireana, inclusive dos princípios do “método Paulo Freire de alfabetização”. A utilização de técnicas audiovisuais (projetores) facilitaria a prática do “método”, tanto quanto poderia facilitar, entre os alfabetizandos e os alfabetizados, sobretudo a partir da problematização e da pergunta/diálogo, a leitura ou releitura crítica do mundo. Apesar de Paulo Freire se sentir cada vez mais interessado em aprofundar a discussão dos fundamentos filosóficos de suas propostas pedagógicas, o sucesso alcançado pelas primeiras experiências com o método, atropelava o desejo de seu idealizador (PAIVA, 2000).

Freire foi combatido por forças de esquerda por apresentar um método não-diretivo, mas seu método foi usado por aquelas forças visando à organização política dos alfabetizandos. Por um lado, estudantes cristãos visavam, com sua utilização, à transformação da massa popular em povo, por outro, militantes de movimentos de esquerda cristã e não-cristã viam nos círculos de cultura a possibilidade de iniciar um trabalho amplo de organização política das classes populares, atuando junto a uma população já alfabetizada e motivada pelo conteúdo transmitido pelo processo alfabetizador por Freire desenvolvido.

O golpe de 1964 inaugurou no país um período autoritário na vida republicana brasileira, representando uma ruptura na concepção das relações entre o público e o privado. A carreira de Freire foi interrompida pelo golpe militar de 31 de março de 1964. Acusado de subversão, ele passou 72 dias na prisão e, em seguida, partiu para o exílio (BORGES, 1976).

Primeiramente foi sem sua família para a Bolívia, onde encontrou dificuldades por parte do embaixador, que se recusava a receber mais um exilado político. Sua família permanecera no Brasil. Entretanto, foi procurado pelo diretor de um departamento do Ministério da Educação da Bolívia, que o contratara para prestar assessoria no campo da educação, em particular da educação primária e de adultos. Como não suportou a altitude de La Paz, mudou-se para o Santiago do Chile, onde viveu o período compreendido entre novembro de 1964 a abril de 1969. No Chile, trabalhou por cinco anos no Instituto Chileno para a Reforma Agrária (ICIRA).

Longe do Brasil durante praticamente dezesseis anos, Freire continuou atento à realidade brasileira dominada pela



ditadura, impondo enormes restrições às liberdades, suspendendo direitos básicos de cidadania, em diversos momentos, e adquirindo dimensões explicitamente violentas. O Brasil, com o processo intervencionista de 1964 e a consequente derrubada do governo constitucional de João Goulart, deu início ao ciclo militarista que entrou pelos anos 1980²³ que, somado à derrota das esquerdas brasileiras pela ditadura, acabaram por enfraquecer e até mesmo por frustrar a imaginativa de uma revolução social brasileira. O processo de mudança estava se realizando às avessas, sob os auspícios dos militares, que depois promoveriam a transição lenta, gradual e “segura” para a democracia, garantindo assim a continuidade do poder político e econômico das classes dominantes (VELLOSO, 2012).

6. Paulo Freire no exílio e o encontro com a Psicanálise Humanista de Fromm

O período do exílio foi para Freire muito difícil. Assim escreveu na *Pedagogia da esperança*: “É difícil viver o exílio. Esperar a carta que se extraviou, e notícias do fato que não se deu. Esperar às vezes gente certa que chega, às vezes, ir ao aeroporto simplesmente esperar, como se o verbo fosse intransitivo.” (FREIRE, 1992, p.35)

Mas, ao mesmo tempo, esta experiência lhe proporcionou a oportunidade de consolidar seu pensamento. Foi um tempo de amadurecimento, de mudança de ideias, e, por isto mesmo, sentia-se à vontade em aceitar a influência de autores marxistas das mais variadas filiações sem se atrelar à ortodoxia e sem se sentir obrigados a abdicar de influências anteriores. Em outra carta publicada em *Pedagogia da tolerância*, encontramos um Freire capaz de se perceber, ainda em uma experiência dolorosa, o mesmo homem, com convicções ainda mais fortalecidas acerca do que verdadeiramente o movia:

No exílio venho descobrindo que ele não é apenas um doloroso desenraizamento, um estar fora de “seu” mundo, sem opção do retorno. É também uma porta que se abre, uma oportunidade a mais para o “amor geral”. Por isso mesmo é que minha saudade da Terra e das gentes, das esquinas das ruas em que inesperadamente encontramos uma cara amiga, a minha saudade do sol, do céu, do calor, do luar, do homem estranho que

²³ No caso brasileiro, especificamente, muito embora queiram delimitar a entrada dos militares no processo político a partir de 1964, a história tem demonstrado que, em todos os momentos de crise institucional, as forças armadas apresentam-se como atores políticos atuantes. Assim foi em 1889, com a proclamação da República, mediante um golpe articulado pelo Marechal Deodoro da Fonseca, Floriano Peixoto e a mocidade militar liderada por Benjamim Constant, e assim sendo, em 1930, com a derrubada da República Oligárquica, que permitiu a instauração do Estado Novo e a deposição de Getúlio Vargas em 1945. Mas foram também os militares que participaram de um processo de estabelecer um regime democrático, que vigorou de 1945 a 1964, e garantiram a posse de Juscelino Kubitschek em 1955, abortando um golpe preparado por setores das forças armadas. (BORGES, 2012).



nunca vira, do menino sujo e faminto, a minha saudade das manhãs suaves, da água da chuva ritmadamente caindo sobre as telhas, como se estivesse cantando uma cantiga de ninar, a saudade de minha tarefa, de minha participação – toda a minha saudade é amena. Não vivo a saudade como um refúgio doentio e piegas do que foi. Eu encaro-a como um instrumento afetivo de pesquisa – como um reencontro com o ontem e um adentramento no amanhã. (FREIRE, 2004, p. 216)

Foi, sem sombra de dúvida, a experiência do exílio que possibilitou a Freire tentar solucionar o problema da liberdade através da educação. Do Chile saiu pela primeira vez em 1966, para realizar conferências e participar de seminários no México, em Cuernavaca, onde reencontrou Ivan Illich²⁴, que conhecera no Recife, no início dos anos 1960, e estabeleceu um bom relacionamento com Erich Fromm (1983; 1967), autor de *O medo a liberdade* (e o *Coração do homem* tão lidos, citados e esmiuçados por Freire (2007; 2003^a; 2003^b; 1979; 2001) nas três obras escritas neste período: *Educação como prática da liberdade* (publicada pela primeira vez em 1967), uma espécie de revisão ampliada de *Educação e atualidade brasileira* (publicada pela primeira vez em 1959) e *Pedagogia do Oprimido* (publicada pela primeira vez entre os anos de 1967-1968), *Ação cultural para a liberdade* (publicada pela primeira vez em 1968), também em espanhol e *Extensão ou comunicação* (publicada pela primeira vez em 1969).

Inconformado com o cerceamento de sua liberdade, a experiência do exílio que veio logo após o golpe militar em 1964, Freire concentrou suas atenções desde o ponto de vista educacional, sobre o problema da liberdade do homem que afligia o momento histórico marcado pela ditadura. Em toda a obra escrita neste período (1964-1969) encontraremos esta preocupação como pano de fundo e eixo estruturante de seu pensamento (BORGHETI, 2013). Dos diferentes recortes que poderíamos fazer, escolhemos analisar sua relação com a psicologia.

Os processos históricos vividos por Freire foram marcados pela complexidade, isto é, vários acontecimentos distintos produziram uma nova relação enquanto diversas

²⁴ Nascido em Viena, membro de uma família com ascendência judia, croata e católica, estudou histologia e cristalografia na universidade de Florença. Entre 1932 e 1946, estudou teologia e filosofia na Pontifícia Universidade Gregoriana do Vaticano, e trabalhou como padre em Nova Iorque. Em 1956, foi nomeado vice-reitor da Universidade Católica de Porto Rico e, em 1961, fundou o Centro Intercultural de Documentación (CIDOC) em Cuernavaca no México, centro de investigação que dava cursos aos missionários da América do Norte. Depois de 10 anos, as posturas do CIDOC entraram em conflito com o Vaticano, e em 1976 o centro foi fechado com o consentimento daqueles que dele faziam parte. Illich renunciou à vida de religioso no final dos anos 1960. A partir dos anos 1980, Illich viajou muito, repartindo seu tempo entre os Estados Unidos da América, México e Alemanha. Foi nomeado professor visitante de filosofia e ciência, tecnologia e sociedade na Universidade Estadual da Pensilvânia, e também professor visitante da Universidade de Bremen.



relações distintas convergiram na elaboração das respectivas obras. Freire salientou que o homem somente poderia captar criticamente o drama no qual estava inserido, conhecendo as rachaduras e condenações da sociedade, se fosse verdadeiramente livre. Por isto, desenvolveu uma ideia de educação embebida da realidade, vinculada com a vida e seus problemas que tornará possível a concretização de uma sociedade somente se composta por homens livres. Neste sentido, a Psicologia pragmatista lhe era insuficiente, pois não lhe trazia elementos para esta compreensão (BORGHETTI, 2013).

Freire encontrou no percurso investigativo de Fromm uma possibilidade capaz de oferecer ao homem contemporâneo respostas para o problema da liberdade, fato que não se realizaria em uma perspectiva pragmatista.

Tanto em Freire quanto em Fromm, encontramos uma forte consciência histórica e propostas contra a alienação política das pessoas a favor do engajamento social, com a finalidade de transformação da realidade. Ambos viveram experiências humanas que os marcaram profundamente: o engajamento religioso que os levou ao comprometimento com a justiça social e o exílio, comum aos dois (Fromm nos Estados Unidos, por causa do Nazismo na Europa e Freire no Chile, por causa da ditadura militar no Brasil). Estas experiências tornaram possível que Fromm desenvolvesse uma teoria sobre o domínio das relações interpessoais, dos sentimentos, das motivações, da percepção intuitiva e da capacidade de cognição e Paulo Freire se apropriasse das ideias de Erich Fromm, para pensar em uma mudança na educação capaz de criar as disposições mentais exigidas pela sociedade democrática, formando homens inquietos, flexíveis, capazes de dialogar e de fazer escolhas racionais e interpretar, do ponto de vista pedagógico, a inexperiência democrática do povo brasileiro do contexto histórico em questão e buscar um caminho formativo de transformação.

Conclusão

Ao analisar o percurso intelectual de Paulo Freire inserido em seu contexto histórico, podemos afirmar que as diversas influências de diversas matrizes filosóficas, inclusive o contato com os chamados pensadores “revolucionários” ajudaram Paulo Freire a fortalecer suas bases científica e religiosa que se explicitaram em sua opção política e posicionamento ético, buscando sempre a coerência entre o discurso e a prática.

Tendo como pano de fundo o cenário liberal-desenvolvimentista vivenciado na década de 1950, Freire foi capaz de reconhecer os avanços da Psicologia Científica no que diz respeito ao conhecimento humano, porém identificou também seus limites em fornecer elementos para a formulação



de concepção integral de homem e vida. Por isto, Freire não se contentou com a proposta do ideário educacional de Dewey, uma vez que este desconsiderava, na visão de Freire, o processo educativo em sua totalidade.

Após sua experiência de exílio, durante o período da ditadura militar brasileira, Freire encontrou no percurso investigativo da psicologia humanista de Erich Fromm, o seu anseio na busca de entender qual a possibilidade de o homem contemporâneo viver sua liberdade em um contexto histórico repressor.

Ao se apropriar da Psicologia Humanista de Fromm, Freire formulou, do ponto de vista pedagógico, a inexperiência democrática do povo brasileiro, propondo à educação brasileira um caminho formativo com vistas à transformação do indivíduo e da sociedade.

Referências

APPLE, Michael; TEITELBAUM, Kenneth. John Dewey. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp. 194-201, Jul/Dez 2001

ARAÚJO FREIRE, Ana Maria. A voz da esposa: a trajetória de Paulo Freire. In: GADOTTI, Moacir (org.). **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996.

AZEVEDO, Fernando ET AL. Manifesto dos pioneiros da educação nova. In: **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, 65(170), p. 407-425, mai./ago., 1984.

BORGES, Nilson. A doutrina de segurança nacional e os governos militares. In: BRUNEAU, Thomas. **O catolicismo brasileiro em época de transição**. São Paulo: Loyola, 1976.

BORGHETI, Rodrigo. **O problema da liberdade nas obras de Paulo Freire e Erich Fromm**. Tese de doutorado apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Área de concentração: Psicologia. Ribeirão Preto, 2013. 268p.

BRUNEAU, Thomas. **O catolicismo brasileiro em época de transição**. São Paulo: Loyola, 1974.

CERVO, Amado Luiz; BUENO, Clodoaldo. **História da política exterior do Brasil**. Brasília: UnB, 2002.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã; da colônia à era de Vargas**. 2a edição. Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves Editora S.A, 1986.

DO VALE, Antonio Marques. **O ISEB, os intelectuais e a diferença: um diálogo teimoso na educação**. São Paulo: UNESP, 2006.



FERREIRA, Jorge. O governo Goulart e o golpe civil militar. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves (orgs.). **O tempo da experiência democrática: da democratização de 1945 ao golpe civil-militar de 1964**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. (Coleção O Brasil Republicano; v.3)

FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves (orgs.). **O tempo da ditadura: regime militar e movimentos sociais em fins do século XX**. 5ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012. (Coleção O Brasil Republicano; v.4)

FONSECA, Sérgio. **Paulo Freire e Anísio Teixeira: convergências e divergências (1959-1969)**. Jundiaí-SP: Paco editorial, 2011.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez Editora / Instituto Paulo Freire, 2003a.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Tolerância**. São Paulo: UNESP, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2003b.

FROMM, Erich. **El corazón del hombre**. (2. ed.) Mexico: Fondo de cultura popular, 1967.

FROMM, Erich. (1983). **O medo à liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1983.

MASSIMI, Marina. A discussão sobre psicologia científica e educação na revista A Ordem de 1930 a 1945. **Cadernos de Psicologia (UFMG)**, UFMG, v. 9, p. 69-84, 2000



MASSIMI, Marina. Métodos de Investigação em História da Psicologia. **Psicologia em Pesquisa**/ 4(02), p. 100-108, julho-dezembro de 2010.

PAIVA, Vanilda. **Paulo Freire e o nacional-desenvolvimentismo**. São Paulo: Graal, 2000.

ROCHA, J. A. L. Anísio e a igreja. **Especiaria**, v. 3, n. 5-6, p. 151-179, 2000.

ROMANELLI, Otaíza de O. **História da educação no Brasil: (1930/1973)**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1980.

SAVIANI, D. **A Nova Lei da Educação: Trajetória, Limites e Perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1997.

TEIXEIRA, Anísio. A educação e a sociedade brasileira; A educação como problema central da sociedade. In: _____. **Educação no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999. p.345-393.

TEIXEIRA, Anísio. Bases para uma programação de educação primária no Brasil. Revista **Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.27, n.65, jan./mar. 1957. p.28-46.

TEIXEIRA, Anísio. Uma perspectiva da educação superior no Brasil. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v.50, n.111, jul./set. 1968. p.21-82.

VELLOSO, Monica Pimenta. Os intelectuais e a política cultural do estado novo. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves (orgs.) **O tempo do nacional estatismo: do início da década de 1930 ao apogeu do Estado Novo**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012. (O Brasil Republicano; v.2)

WANDERLEY, Luiz Eduardo. **Educar para transformar: educação popular, Igreja Católica e política no Movimento de Educação de Base**. Petrópolis: Vozes, 1984.

XAVIER, Maria do Carmo (org). **Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.