



UNIVERSIDADE
FEDERAL DE JUIZ DE FORA

FACULDADE DE SERVIÇO SOCIAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL
MESTRADO EM SERVIÇO SOCIAL

ISADORA DAS GRAÇAS FREITAS

**INTERLOCUÇÕES ENTRE PAULO FREIRE E SERVIÇO SOCIAL NO
MOVIMENTO DE RECONCEITUAÇÃO LATINO-AMERICANO:** Um destaque para o
“Método Básico” chileno

JUIZ DE FORA

2025

ISADORA DAS GRAÇAS FREITAS

**INTERLOCUÇÕES ENTRE PAULO FREIRE E SERVIÇO SOCIAL NO
MOVIMENTO DE RECONCEITUAÇÃO LATINO-AMERICANO: Um destaque para o
“Método Básico” chileno**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Serviço Social.

Linha de Pesquisa: Serviço Social e Sujeitos Sociais

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Luciana Gonçalves Pereira de Paula

JUIZ DE FORA

2025

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

das Graças Freitas, Isadora .

INTERLOCUÇÕES ENTRE PAULO FREIRE E SERVIÇO SOCIAL NO MOVIMENTO DE RECONCEITUAÇÃO

LATINO-AMERICANO : Um destaque para o “Método Básico” chileno / Isadora das Graças Freitas. -- 2025.

194 p.

Orientador: Luciana Gonçalves Pereira de Paula

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Serviço Social. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, 2025.

1. Serviço Social. 2. Paulo Freire. 3. Método Básico Chileno. 4. Movimento de Reconceituação Latino-americano. 5. Proposta teórico-metodológica. I. Gonçalves Pereira de Paula, Luciana, orient. II. Título.

Isadora das Graças Freitas

Interlocuções entre Paulo Freire e Serviço Social no Movimento de Reconceitualização Latino-americano: um destaque para o "Método Básico" chileno

Dissertação apresentada
ao Programa de Pós-
graduação em
Serviço Social
da Universidade
Federal de Juiz de
Fora como requisito
parcial à obtenção do
título de Mestre em
Serviço Social. Área
de
concentração: Questão
Social, Território,
Política Social e
Serviço Social.

Aprovada em 30 de junho de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Luciana Gonçalves Pereira de Paula - Orientadora

Universidade Federal de Juiz de Fora

**Profa. Dra. Alexandra Aparecida Leite Toffanetto
Seabra Eiras**

Universidade Federal de Juiz de Fora

Profa. Dra. Susana Maria Maia

Universidade Federal Fluminense



Documento assinado eletronicamente por **Luciana Goncalves Pereira de Paula, Chefe de Departamento**, em 03/07/2025, às 21:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Susana Maria Maia, Usuário Externo**, em 07/07/2025, às 13:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Alexandra Aparecida Leite Toffanetto Seabra Eiras, Professor(a)**, em 10/07/2025, às 15:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2460100** e o código CRC **A672A0AD**.

AGRADECIMENTOS

Ouso dizer que talvez este seja o momento mais difícil deste trabalho: agradecer as pessoas que me apoiaram ao longo desses dois anos do Mestrado. Com elas aprendi sobre amor, amparo, dedicação, fé e esperança em dias melhores. Com parte delas aprendi muito sobre o Serviço Social e o que pretendo ser enquanto profissional.

Agradeço a Deus por ter me sustentado, me guiado e me preenchido com todo seu amor. A fé que nele tenho foi a força para minha alma e calmante pro meu coração diante de todas as fases que passei.

Agradeço a mim por não ter desistido...enquanto juntava os pedaços que me sobraram quando perdi meu pai no meio dessa jornada. Por não ter desistido enquanto gerava em meu ventre outro ser, que mudou meu corpo, meu pensar, minha vida. Por não ter desistido diante das outras coisas que comparadas a essas parecem ser pequenas demais.

Agradeço a minha pequena Maria, que em poucos dias terei em meus braços. Foi ela o motivo dos meus sorrisos em meio a tantas lágrimas. Ela foi a descoberta mais linda no decorrer desta pesquisa. Ela me deu um novo motivo para continuar a acreditar na luta dos trabalhadores e trabalhadoras. Para eu que me encontre na luta por um mundo melhor, por ela e por nós.

Agradeço a meu esposo, Gabriel, com quem casei assim que ingressei no mestrado. A ele meu muito obrigado por ser tão companheiro e compreensivo diante das adversidades da vida. Por me cercar de afeto e cuidado todos os dias. Por acreditar em mim em momentos que nem eu acreditava. Por me amparar financeiramente enquanto eu finalizava o mestrado e gerava nossa filha, sem ter que me preocupar com outras questões. Por ser a alegria dos meus dias comuns. A você, todo meu amor.

Agradeço a minha mãe, Maria, por ser a pessoa mais importante da minha vida. A ela devo o que sou, o que tenho e o que quero ser. Ela é minha base, meu colo, meu aconchego, meu exemplo de fé e de força. Ela é sinônimo de amor. A ela agradeço por todas as abdições e por todas as faxinas que fez ao longo da vida para que eu pudesse realizar meus sonhos. Ela não teve muitas oportunidades na vida, mas todas as que eu tive, ela me disse “Vai minha filha, eu dou um jeito”. A ela agradeço por ter se mantido forte enquanto enfrentava o luto de perder o seu companheiro, com quem estava há 46 anos. Agradeço por

cuidar de mim, quando na verdade precisava de cuidados. Ela é potência máxima. É a luz que ilumina o meu mundo. Ela é minha mãe, meu amor, minha Maria.

Agradeço a meu pai, José, que me viu ingressar no mestrado e comemorou mais essa conquista comigo. Foi ele quem acreditou nos meus sonhos, rezou por mim e sempre esteve ao meu lado. Te perder no meio dessa trajetória foi doloroso demais. Mas onde quer que você esteja pai, sei que está feliz. Eu cheguei até o fim de mais uma etapa. Nós conseguimos. Eu te amo do tamanho da saudade que sinto.

Agradeço a minha família por me apoiar e me incentivar na busca pelos meus sonhos, por todo afeto e por todas as orações. Em especial aos meus irmãos, irmãs e sobrinhas por terem apoiado minha mãe em momentos que eu não pude estar. Por virem me visitar e partilhar a vida e os amores comigo.

Agradeço às minhas amigas, em especial a Suellen, Silvana, Manuelle, Raphaella, Yasmim, Leandra, Naiany, Kissya, Jaline, Bruna, Rita e Karina por terem sido verdadeiras aliadas na arte de me ouvir desabafar. Por terem me amparado, me escutado, doado seu tempo e seu amor. Obrigada por serem há anos as melhores amigas que eu pude ter.

Agradeço à minha turma de mestrado, composta pela Carina, Bruna, Layliene, Samuel, Mariana, Lígia e Paula. Uma turma tão pequena, mas tão gigante. Vocês foram essenciais nessa caminhada. Obrigado pelas trocas, pelas reflexões, pelos cafés, pelos momentos, pelo apoio e compreensão, pelas orações e pela amizade. Deus nos uniu com um propósito que marcou pra sempre minha história.

Agradeço à minha amiga e orientadora Luciana, pelo companheirismo de anos e por me guiar ao longo de toda trajetória profissional. Certa vez li uma frase que dizia “Você nunca teria aprendido a andar de bicicleta se alguém em quem confiasse muito não tivesse te soltado.” E essa pessoa em quem eu confiei, é você. E quantas vezes você me “soltou” para que eu pudesse sentir o vento no rosto e chegar ao fim dessa pedalada. Obrigada por me guiar diante tantas fases diferentes e difíceis que passei ao longo do mestrado. Obrigada por me encontrar em momentos que eu me sentia perdida em um labirinto. Obrigada por ser você, com toda essa dedicação, amor e zelo pelo que faz. Sem você essa trajetória não seria a mesma. Muito obrigada! Amo você!

Agradeço às mulheres potentes que compõem essa banca examinadora, Susana e Alexandra. Obrigada por terem aceitado o convite de contribuir com este trabalho, por compartilhar o saber de vocês, pela compreensão e por toda dedicação e amor com o ato de ensinar.

Agradeço a todos os professores e profissionais vinculados ao Programa de Pós Graduação do Serviço Social, por todo apoio e diálogo ao longo desse processo. Em especial a professora e coordenadora Ednéia, e também ao Paulo e Monalisa por sempre acolher com muito carinho minhas demandas e dúvidas.

Agradeço a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por financiar meu mestrado e por ser essa instituição de excelência. Agradeço a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) pela acolhida e pela responsabilidade com o ensino, pesquisa e extensão.

Agradeço de forma especial a todas as Marias, que trabalham arduamente para financiar as pesquisas em nosso país. Agradeço a todas as Marias que vieram antes de mim e lutaram para que as mulheres pudessem ocupar os espaços que desejarem. Estar no âmbito da pesquisa é reafirmar que lugar de mulher é onde ela quiser. Obrigada!

Agradeço a você, que por desejar conhecer mais Paulo Freire e sua relação com o Serviço Social, chegou até este trabalho. A você, convido para um bom diálogo. Boa leitura!

Maria, Maria, é um dom, uma certa magia
Uma força que nos alerta
Uma mulher que merece viver e amar
Como outra qualquer do planeta

Maria, Maria, é o som, é a cor, é o suor
É a dose mais forte e lenta
De uma gente que ri quando deve chorar
E não vive, apenas aguenta

Mas é preciso ter força, é preciso ter raça
É preciso ter gana sempre
Quem traz no corpo a marca, Maria, Maria
Mistura a dor e a alegria

Mas é preciso ter manha, é preciso ter graça
É preciso ter sonho sempre
Quem traz na pele essa marca possui
A estranha mania de ter fé na vida

Mas é preciso ter força, é preciso ter raça
É preciso ter gana sempre
Quem traz no corpo a marca, Maria, Maria
Mistura a dor e a alegria
[...]

Milton Nascimento

RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo promover uma reflexão crítica sobre a relação entre o Serviço Social e o pensamento de Paulo Freire, com ênfase na análise de sua influência teórico-metodológica a partir do “Método Básico” chileno. Esta experiência, sistematizada também em um documento, representa uma das principais vias por meio das quais Freire passou a exercer influência significativa sobre o Serviço Social brasileiro, especialmente no contexto do Processo de Renovação brasileiro. Esse “método” foi uma das inspirações para os assistentes sociais brasileiros vinculados à Intenção de Ruptura elaborarem, no início da década de 1970, o chamado “Método BH”. A pesquisa, de natureza qualitativa, fundamenta-se em uma revisão bibliográfica centrada em produções do Serviço Social que discutem a inserção do pensamento freireano na profissão, bem como nas experiências compartilhadas entre o educador e assistentes sociais. A obra *Pedagogia do Oprimido* foi apresentada, além do debate sobre o “Método Paulo Freire”. Também se investigou a trajetória de vida e profissional do educador. Foram realizados estudos sobre o contexto sociopolítico chileno entre as décadas de 1960 e 1970. Além do estudo sobre o Movimento de Reconceituação Latino Americano e o Processo de Renovação do Serviço Social brasileiro. Os resultados obtidos evidenciam a relevância da influência de Paulo Freire no Movimento de Reconceituação Latino-Americano do Serviço Social, especialmente por meio do “Método Básico” chileno e sua apropriação no “Método BH”. Ambos expressam propostas teórico-metodológicas que refletem a busca por um novo Serviço Social.

Palavras-chaves: Paulo Freire; Método Básico; Movimento de Reconceituação Latino Americano; Serviço Social.

ABSTRACT

This dissertation aims to promote a critical reflection on the relationship between Social Work and Paulo Freire's thinking, with an emphasis on the analysis of his theoretical and methodological influence based on the Chilean "Basic Method". This experience, also systematized in a document, represents one of the main ways through which Freire began to exert significant influence on Brazilian Social Work, especially in the context of the Brazilian Renewal Process. This "method" was one of the inspirations for Brazilian social workers linked to Intention to Rupture to develop, in the early 1970s, the so-called "BH Method". The qualitative research is based on a bibliographic review focused on Social Work productions that discuss the insertion of Freirean thought in the profession, as well as on the experiences shared between educators and social workers. The work *Pedagogy of the Oppressed* was presented, in addition to the debate on the "Paulo Freire Method". The educator's life and professional trajectory were also investigated. Studies were conducted on the Chilean sociopolitical context between the 1960s and 1970s, in addition to a study on the Latin American Reconceptualization Movement and the Process of Renewal in Brazilian Social Work. The results obtained demonstrate the relevance of Paulo Freire's influence on the Latin American Reconceptualization Movement of Social Work, especially through the Chilean "Basic Method" and its appropriation in the "BH Method". Both express theoretical and methodological proposals that reflect the search for a new Social Work.

Keywords: Paulo Freire; Basic Method; Latin American Reconceptualization Movement; Social Work.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEPSS	Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
AP	Ação Popular
APS	Área de Propriedade Social
APSM	Área de Propriedade Social e Mista
ALAETS	Asociación Latinoamericana de Escuelas del Trabajo Social
CELATS	Centro Latinoamericano del Trabajo Social
CEB	Comunidades Eclesiais de Base
CORA	Corporação para Reforma Agrária
CMI	Conselho Mundial das Igrejas
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DC	Democracia Cristã
EUA	Estados Unidos da América
INDAP	Instituto de Desenvolvimento Agropecuário
IDAC	Instituto de Ação Cultural
ICIRA	Instituto de Capacitação e Investigação em Reforma Agrária
JUC	Juventude Universitária Católica
MIR	Movimento de Esquerda Revolucionária
MCP	Movimento de Cultura Popular
MÉTODO BH	Método Belo Horizonte
MEB	Movimento de Educação de Base

MAPU	Movimento de Ação Popular Unitária
PC	Partido Comunista
PS	Partido Socialista
PR	Partido Radical
PNA	Programa Nacional de Alfabetização
SEC	Serviço de Extensão Cultural
SESI	Serviço Social da Indústria
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
UP	Unidade Popular

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	CAPÍTULO I - PAULO FREIRE: REFLEXÕES SOBRE O SEU TEMPO HISTÓRICO E SUA TRAJETÓRIA DE VIDA.....	19
2.1	CONTEXTO INTERNACIONAL: 1950-1970 E SEUS ANTECEDENTES HISTÓRICOS.....	20
2.2	CHILE EM 1970 E SEUS ANTECEDENTES HISTÓRICOS.....	26
2.3	A VIDA DE PAULO FREIRE - SUA TRAJETÓRIA NO BRASIL E NO CHILE.....	41
2.3.1	Algumas considerações sobre a trajetória de vida de Paulo Freire.....	41
2.3.2	Uma mudança de rota forçada – Paulo Freire e o exílio.....	54
3	CAPÍTULO II - PAULO FREIRE: A OBRA PEDAGOGIA DO OPRIMIDO E PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE SEU “MÉTODO”.....	63
3.1	A OBRA <i>PEDAGOGIA DO OPRIMIDO</i> E O “MÉTODO PAULO FREIRE”.....	64
3.2	APONTAMENTOS E PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE O “MÉTODO PAULO FREIRE”.....	110
4	CAPÍTULO III - A RELAÇÃO ENTRE PAULO FREIRE E O SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL.....	131
4.1	PAULO FREIRE E SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL — CAMINHOS QUE SE CRUZAM	131
4.2	AS INFLUÊNCIAS DE PAULO FREIRE NO SERVIÇO SOCIAL BRASILEIRO.....	131
5	CAPÍTULO IV — SERVIÇO SOCIAL NO CHILE, “MÉTODO BÁSICO” E AS INFLUÊNCIAS DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE.....	155
5.1	CEM ANOS DO SERVIÇO SOCIAL NO CHILE.....	155
5.2	O MOVIMENTO DE RECONCEITUAÇÃO NO CHILE, O “MÉTODO BÁSICO” E AS INFLUÊNCIAS DE PAULO FREIRE.....	161

6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	180
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	186

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como objeto o debate sobre o Serviço Social e Paulo Freire: uma análise da influência do pensamento freireano a partir do “Método Básico” chileno (Lima, 1976; Barbosa, 1997)¹, considerando que essa abordagem pedagógica e metodológica, sistematizada em um documento, é uma das formas através das quais o educador passa a exercer maior influência teórica e metodológica no Serviço Social brasileiro. O “Método Básico”² chileno foi um dos elementos que serviu de inspiração para os assistentes sociais atrelados à vertente de Intenção de Ruptura do Processo de Renovação brasileiro construírem o “Método BH” no início dos anos de 1970 (Barbosa, 1997; Paula, 2019).

O entusiasmo em pesquisar e analisar esse tema é fruto³ da trajetória fundada no processo de pesquisa no decorrer da graduação em Serviço Social e nas vivências em projetos de extensão extracurricular atrelados ao âmbito da educação. Oriundo da minha vivência na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) enquanto graduanda da Faculdade de Serviço Social, coloquei-me a buscar conhecimentos e ocupar espaços considerando o tripé que sustenta a referida instituição: Ensino, Pesquisa e Extensão.

Nesse sentido, durante a graduação em Serviço Social participei por cinco anos de pesquisa e projetos de extensão vinculados à Faculdade de Educação, sendo eles, respectivamente: “Mapeamento da acessibilidade às pessoas com deficiência: recursos existentes nos ambientes internos do campus Juiz de Fora da UFJF”; “Alunos com transtorno

¹ Importante destacar, que o projeto dessa pesquisa trazia inicialmente como objetivo central “Analisar a influência do pensamento freireano no Serviço Social a partir do “Método Básico” (Chile) e do “Método BH” (Brasil)”. Contudo, tanto na qualificação deste projeto, quanto no decorrer do processo de investigação, notou-se a necessidade de aprofundar alguns elementos teóricos sobre o contexto chileno, o que exigiu reorganizar o caminho metodológico. Por observar que há mais produções brasileiras sobre o “Método BH” do que sobre o “Método Básico”, considerando que o primeiro representou um importante marco para o Serviço Social brasileiro, optou-se por dar mais ênfase no segundo “método” nesta pesquisa. Outro motivo que justificou essa escolha, embasou-se no fato de que no momento em que o “Método Básico” estava sendo construído no Chile, Paulo Freire estava exilado no país, realizando atividades de educação popular que possibilitou encontros com inúmeros trabalhadores sociais/assistentes sociais (Barbosa, 1997).

² O “Método Básico” chileno é uma proposta teórico-metodológica construída pelo Serviço Social chileno no contexto do Movimento de Reconceituação Latino-americano — que visava a construção de um novo Serviço Social latinoamericano. Este “método” foi construído pelos assistentes sociais chilenos da Escola de Serviço Social da Universidade Católica de Santiago, que se colocaram em busca de um novo método de ação para os assistentes sociais diante do contexto sócio político chileno (Barbosa, 1997). O “Método Básico” chileno é uma das experiências desenvolvidas no âmbito do processo de reconceituação de romper com a perspectiva e práticas conservadoras no âmbito da profissão.

³ A escolha desse tema de pesquisa é fruto também do acaso. A autora deste trabalho costuma realizar dentre suas atividades cotidianas, idas aos sebos da cidade de Juiz de Fora. Em uma das compras realizadas no sebo, trouxe para casa um livro intitulado “Contribuição à metodologia do Serviço Social” do autor Boris Alex Lima, publicado em 1976, considerando que este livro abordava sobre metodologia de pesquisa. Meses depois, iniciava-se o momento de definição do objeto de pesquisa do Mestrado. Em um momento pelo escritório, a autora deste trabalho, ao paginar o livro, se deu conta de que nele havia referências a Paulo Freire e sua obra Pedagogia do Oprimido. Levou o livro para dialogar com sua orientadora e dali emergiu o objeto desta pesquisa.

do espectro autista como desencadeadores de processos formativos e inovação pedagógica”; e o “Programa Incluir” aliado a outro projeto de extensão “Acessibilidade curricular: o desenho universal para aprendizagem em foco”.

Nesses espaços, embora muitas vezes voltados para as questões didático pedagógicas, pude participar de diversas ações. Destaco as visitas às escolas públicas, analisando o contexto social em que estas estavam inseridas; estudos a partir das vivências em sala de aula de alunos com deficiências; organização e participação em lives abordando diversos temas; dentre outras atividades. Isso me possibilitou vivenciar de que forma as expressões da questão social se apresentam no âmbito da educação e reafirmar a importância dos discentes de Serviço Social, futuros assistentes sociais, dentro dos espaços escolares, buscando sempre apresentar para a equipe multidisciplinar o papel do assistente social.

Dentre as atividades realizadas nos projetos de extensão, resalto os estudos coletivos desenvolvidos através do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade (NEPED). Neste espaço, as professoras responsáveis pelos projetos trouxeram inúmeros debates alicerçados no pensamento de Paulo Freire.

Paralelamente a essas atividades, participei de um projeto de extensão vinculado à Faculdade de Serviço Social, denominado “Ocupando os espaços e construindo o amanhã”. Esse projeto tinha como principal objetivo realizar um trabalho com grupos, através de oficinas socioeducativas, em algumas escolas públicas de Juiz de Fora, com alunos cuja faixa etária variava entre 13 e 15 anos⁴.

Dessa forma, as atividades eram voltadas para a realização de oficinas temáticas com assuntos escolhidos pelos próprios alunos, que elencaram temas como racismo, sexualidade, preconceito, tráfico de drogas, desigualdade social, depressão, suicídio, etc. Cabe destacar que o objetivo central desse projeto era

fomentar debates críticos sobre a realidade vivenciada por esses jovens e adolescentes, tendo como ponto de partida o próprio conhecimento e as experiências trazidas pelos próprios participantes do projeto. Essas discussões [...] [foram] provocadas e conduzidas por meio da metodologia da problematização e possuem o intuito de contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes sobre a sociedade atual (Souza et al., 2019, p.02, *grifo nosso*).

Esse projeto também contribuiu para comprovar a importância dos assistentes sociais no âmbito da educação. Por ter sido coordenado por uma assistente social e ter contado com a participação ativa de residentes do Serviço Social, essa experiência possibilitou uma maior

⁴ Para saber mais sobre o Projeto de Extensão “Ocupando os espaços e construindo o amanhã” leia os artigos: “A dimensão ídeo-política do Serviço Social e o trabalho em grupo: o relato de uma experiência de extensão” disponível em: <https://broseguini.bonino.com.br/ojs/index.php/CBAS/article/view/1587>. Acesso 05/08/2025; e “Arte e Serviço Social no trabalho socioeducativo: o relato de uma experiência de extensão” disponível em: https://www.ufjf.br/seminariointernacionalss/files/2019/09/anais_seminario2019.pdf. Acesso 05/08/2025.

compreensão da atuação profissional dos assistentes sociais nesses espaços. Em especial, sobre as nuances do trabalho socioeducativo, no qual aprofundamos alguns estudos sobre a dimensão ídeo-política do Serviço Social, compreendendo que

[...] embora a dimensão ídeo-política seja inerente ao trabalho desenvolvido pelo assistente social, o direcionamento da atuação profissional pode se dar tanto por um viés conservador (contribuindo para a manutenção da ordem vigente), quanto por um viés crítico (que realça o compromisso dos assistentes sociais com o Projeto Ético-Político e visa o fortalecimento da luta da classe trabalhadora para a superação da ordem) (Souza et al., 2019, p.03).

O objetivo das discussões em grupo não era criar um discurso comum entre os jovens e adolescentes, mas sim fazer com que eles pensassem sobre as questões colocadas pelos seus próprios colegas de turma, sendo capazes de construir suas próprias reflexões. Pois assim,

[...] quando desenvolve as atividades socioeducativas, pautadas numa perspectiva crítica, é uma excelente ferramenta para a atuação profissional do assistente social, pois tem como objetivo propiciar um espaço coletivo que possibilite impulsionar discussões e reflexões sobre a realidade social vivenciada pelos sujeitos. Dessa forma, o trabalho coletivo tem como finalidade dar voz aos sujeitos, apreender os elementos que perpassam o cotidiano dos mesmos, o que possibilita aos assistentes sociais detectarem as diversas expressões da questão social e potencializar as ações coletivas (Eiras; Paula, 2018 *apud* Souza et.al., 2019, p.04).

Diante dos fatos supracitados, cabe realçar que apesar das particularidades de cada projeto de extensão, seja na Faculdade de Educação ou de Serviço Social, eles possuem alguns elementos em comum: a oposição ao modelo de educação bancária, de acordo com o que preconiza Freire (2019a), e o uso da estratégia de educação popular para potencializar debates críticos.

Por estar em meio a vários profissionais da educação, em especial pedagogas, durante a execução desses projetos, Paulo Freire e suas reflexões tornaram-se cada vez mais presentes no meu cotidiano. Em virtude disso, inúmeras indagações surgiram, como por exemplo: Qual a relação entre Paulo Freire e Serviço Social ao longo da história? E se existe alguma relação, por que na graduação em Serviço Social isso é pouco, senão nada, mencionado?

Ao longo da graduação eu não havia estudado sobre Paulo Freire, embora muitas discussões nas disciplinas apontavam críticas à educação bancária. Inclusive o projeto político pedagógico do curso de Serviço Social da UFJF se propõe a construir um outro modelo de ensino que rompa com a lógica bancária de educação (Freire, 2019b). Contudo, embora haja alterações no modelo educacional, ainda assim isso não seria suficiente para superar a ordem social vigente. Para que haja uma transformação societária, é necessário um processo revolucionário feito pela classe trabalhadora (Marx; Engels, 1990).

Assim, as indagações sobre a relação entre Paulo Freire e o Serviço Social levaram-me a construir na graduação uma pesquisa sobre essa temática. No Trabalho de Conclusão de

Curso (TCC) dediquei-me a analisar a influência de Paulo Freire no Serviço Social a partir dos anais do XVI Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (2019). Foi possível constatar, a partir de uma amostra pequena encontrada, a presença da influência de Paulo Freire nas produções teóricas desse evento.

Além disso, esse processo permitiu também aproximar dos debates travados pela categoria profissional acerca do que se tem produzido sobre Paulo Freire e Serviço Social e conhecer melhor sobre a trajetória de vida e teórica de Paulo Freire.

Paulo Freire é considerado um dos pensadores da educação mais importantes das últimas décadas, tendo influenciado profissionais e estudantes de diversas áreas do conhecimento, movimentos sociais populares e sindicatos, políticos, entre outros sujeitos. Dentre esses, destacamos o Serviço Social.

É possível afirmar com base em Scheffer et al. (2021) que as aproximações com o pensamento freireano podem ser identificadas no âmbito do Serviço Social brasileiro a partir da década de 1940, bem como trabalhos desenvolvidos por Paulo Freire junto a assistentes sociais. Ao longo da história, a profissão passa por inúmeras transformações em decorrência dos movimentos internos da profissão e das alterações sociais, econômicas e políticas do país que incidem sobre a mesma. É em meio a estas mudanças, que a trajetória profissional e de vida de Paulo Freire também tem sua rota alterada.

Assim sendo, é imperioso destacar que o Movimento de Reconceituação Latino-Americano expressa “um amplo questionamento da profissão de Serviço Social (finalidades, compromissos éticos e políticos, procedimentos operativos e formação acadêmica), dotado de várias vertentes e com nítidas particularidades nacionais” (Iamamoto, 2019, p.444), que se colocavam na busca por um Serviço Social Latino-Americano. É integrada a esse movimento que assistentes sociais e outros protagonistas acadêmicos-profissionais criam “bases materiais, intelectuais e políticas à renovação” (Iamamoto, 2019, p.442) do Serviço Social brasileiro.

Conforme aponta Iamamoto (2019) esse movimento foi marcado por uma base teórica e metodológica eclética. Nesse rol, encontra-se Paulo Freire, que constituiu-se como uma referência teórica e metodológica para o Movimento de Reconceituação Latino-Americano. Destaca-se sua incidência no Brasil através do “Método BH” (Iamamoto, 2019; Netto, 2015; Barbosa, 1997) e no Chile por meio do “Método Básico” (Barbosa, 1997; Pereira, 2023; Lima, 1976). Ambos “métodos”, apesar das particularidades, são expressões dessa experiência de construção de uma nova proposta profissional.

Portanto, essa pesquisa propõe-se também a aprofundar uma discussão que sirva como base para a categoria profissional pensar nos encontros e desencontros entre Paulo Freire e Serviço Social. Ao resgatar elementos da história do Serviço Social, especialmente sobre o Movimento de Reconceituação e o “Método Básico” (Chile), sobre o Processo de Renovação do Serviço Social brasileiro e o “Método BH” (Brasil), foi possível encontrar elementos e analisar, à luz da Teoria Social de Marx, as aproximações da profissão com o pensamento freireano ao longo da trajetória da profissão.

Esse estudo parte da hipótese de que a interconexão entre Paulo Freire e o Serviço Social se dá com ênfase a partir do Movimento de Reconceituação Latino-Americano (Netto, 2015), principalmente a partir da formulação do “Método Básico” (Lima, 1976) e do “Método BH” — inspirado no “Método Básico”⁵ —, que é fruto do processo de Renovação do Serviço Social brasileiro na década de 1970.

Assim, o estudo realizado teve como principal objetivo trazer à luz interlocuções do pensamento de Paulo Freire, em especial, a partir de sua obra *Pedagogia do Oprimido*, junto ao Serviço Social latino-americano, com destaque para a experiência desenvolvida na Escola de Serviço Social da Universidade Católica do Chile no âmbito do que foi denominado “Método Básico”. E os objetivos específicos desta pesquisa consistem em: Apresentar as transformações ocorridas no âmbito do Serviço Social brasileiro entre a década de 1940 a 1980, indicando elementos que atestem a relação entre o Serviço Social e Paulo Freire.; Demonstrar a relação entre o Serviço Social e Paulo Freire ao longo da história da profissão; Identificar os principais conceitos desenvolvidos por Paulo Freire em sua obra: *Pedagogia do Oprimido*; Apresentar um debate sobre o Movimento de Reconceituação Latino-Americano e o Processo de Renovação do Serviço Social brasileiro. Apresentar o contexto chileno da década de 1970 e seus antecedentes históricos; Apresentar o “Método Básico” (Chile) e o “Método BH” (Brasil).

A pesquisa desenvolvida teve como prisma de análise o método materialista histórico-dialético, que permitiu compreender os elementos em sua totalidade (Marx, 2011). Tendo em vista os objetivos deste trabalho, a pesquisa realizada é de caráter qualitativa, considerando que a “abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das

⁵ Importante salientar que o “Método BH” foi inspirado no “Método Básico” chileno. Contudo, o primeiro expressa uma construção que não se resume à replicação do segundo. O “Método BH” é uma proposta teórico-metodológica que marcou o Processo de Renovação do Serviço Social brasileiro devido às possibilidades que proporcionou aos assistentes sociais brasileiros, como, por exemplo, as experiências extensionistas dos alunos de Serviço Social, assistentes sociais e docentes com as classes subalternas. Além disso, a construção do “Método BH” não começa a partir do “Método Básico”, pois se inicia antes por meio de experiências e estudos realizados pelos docentes da Escola de Serviço Social da Universidade Católica de Minas Gerais.

ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (Minayo, 1996, p.22).

A escolha do percurso metodológico baseou-se em uma pesquisa bibliográfica, pois, como Gil (2008, p.50) assinala, esse tipo de pesquisa acaba por enriquecer o processo de investigação, já que sua principal vantagem “reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. Gil (2008) afirma que esse tipo de pesquisa se desenvolve a partir de material já elaborado, em especial livros e artigos científicos. Dessa forma, o (a) pesquisador (a) pode realizar análises mais profundas e alinhadas aos objetivos de sua pesquisa usando como suporte o material catalogado.

Cabe destacar que Gil (2008, p.51) aponta que esse tipo de pesquisa parece com a pesquisa documental. Entretanto, a pesquisa bibliográfica se difere por utilizar principalmente as contribuições e análises dos diversos autores sobre o tema em questão (dados secundários). Isso, porém, como afirma Gil (2008, p. 50-51), pode comprometer a qualidade da pesquisa já que muitas vezes as “fontes secundárias apresentam dados coletados ou processados de forma equivocada”. Portanto, foi imprescindível que a autora deste estudo buscasse conclusões que vão além dos resultados encontrados nessas fontes secundárias, buscando fazer ao longo da pesquisa uma análise mais profunda, direcionada e qualificada que responda às hipóteses propostas pela pesquisa e que desvele, caso encontre, possíveis incoerências ou contradições (Gil, 2008).

No primeiro momento da pesquisa foi feita uma revisão bibliográfica com o intuito de aprofundar algumas discussões sobre os elementos referentes ao pensamento de Paulo Freire. Realizou-se também leituras da Teoria Social de Marx para adensar um arcabouço teórico que seja luz para a investigação que se propõe nesta pesquisa e que sirva de aparato para as análises. Além de textos sobre o contexto sociopolítico chileno. Algumas leituras foram cruciais para desenvolver o que se propõe nesta pesquisa, da qual destaca-se: Scheffer et al.(2021); Iamamoto e Santos (2022); Iamamoto e Carvalho (2014); Netto (2015); Marx (2011); Marx (1990); Lima (1976); Freire (2019a; 2019b); Freire (2017); Barbosa (1997); Manrique Castro (2011).

A pesquisa, de natureza qualitativa, fundamentou-se também em uma revisão bibliográfica centrada em produções do Serviço Social que discutem a inserção do pensamento freireano na profissão. Sendo assim, o processo de investigação desse objeto aconteceu através de uma revisão bibliográfica de obras e textos que tratam sobre os momentos de interconexão entre Paulo Freire e os assistentes sociais ao longo da história da

profissão, buscando identificar as influências teórico-metodológicas do pensamento freireano no Serviço Social a partir do “Método Básico” e do “Método BH”⁶. Dentre esses textos e obras destacamos Scheffer et al. (2021); Barbosa (1997); Lima (1976); Pereira (2023); Netto (2015); Iamamoto (2014); Duriguetto (2021); Freire (2019b).

Posteriormente, realizou-se o levantamento de textos e obras sobre o “Método Básico”, utilizando os denominadores “Método Básico” e “Método Básico chileno”. Essa busca se deu através de variados sites, considerando inicialmente uma procura geral pela plataforma Google. Em seguida, consultou-se os sites da Scielo e de algumas revistas do Serviço Social: Textos e contextos; Katálysis; Argumentum; Em Pauta; Serviço Social em Perspectiva, utilizando os mesmos denominadores.

Essa busca inicial resultou no achado da Monografia de Pereira (2023) intitulada “Interlocuções do Movimento de Reconceituação em Iberoamérica: aproximações aos Métodos Básico do Chile, Método BH e Método Básico Colomer”, que trouxe alguns pontos sobre o “Método Básico” utilizados neste estudo. Não foram encontrados por meio on-line outros textos, artigos científicos, monografias ou livros sobre o Método Básico no Chile.

Inclusive, um dos principais textos utilizados neste estudo sobre o “Método Básico” do Chile e as influências do pensamento freireano (Barbosa, 1997), foi sugestão da orientadora. Contudo, o título deste texto é “Serviço Social utopia e realidade: uma visão da história”, não fazendo nenhuma menção ao “Método Básico” e nem a Paulo Freire. Isso levanta uma hipótese de que pode haver outras produções sobre o “Método Básico”, mas intituladas de uma outra forma, o que dificulta o acesso.

Dito isso, fica evidente que este estudo contou com poucas referências teóricas sobre o “Método Básico” chileno justamente pela dificuldade de encontrar produções sobre essa temática no Brasil⁷. Desse modo, a ausência de uma bibliografia maior sobre o “Método Básico” impulsionou um novo redimensionamento deste trabalho de forma a ampliar outros debates sobre as interlocuções entre Paulo Freire e Serviço Social no Movimento de Reconceituação Latinoamericano, atribuindo um destaque ao “Método Básico” ainda que as análises sobre o mesmo tenha ficado limitadas.

⁶ Em alguns momentos desta pesquisa, a leitura de textos sobre o “Método BH” nos levaram à referenciais teóricos sobre o “Método Básico” chileno.

⁷ Vale ressaltar que a dificuldade de encontrar materiais sobre o “Método Básico” chileno se dá especialmente pelo contexto em que foi construído, já que anos depois se instaura uma ditadura no Chile liderada por Pinochet. Ao longo da ditadura inúmeros espaços e registros foram destruídos através de incêndios, explosões etc. Todos os registros (como documentos, vídeos, filmes, gravações, etc) considerados pelos ditadores como “subversivos” devido ao seu conteúdo revolucionário e/ou progressista foram extintos. E os trabalhadores e estudantes envolvidos na construção desses registros foram duramente perseguidos e assassinados na ditadura.

Mesmo diante do pouco material encontrado é possível constatar a importância do “Método Básico” chileno para o Movimento de Reconceituação Latino Americano e para a construção do “Método BH” no Processo de Renovação do Serviço Social brasileiro. É possível ainda realçar a influência do pensamento freireano na construção do “Método BH”, uma abordagem pedagógica e metodológica.

Contudo, cabe-nos reiterar que as produções sobre o “Método Básico” são bem restritas, o que expressa a importância deste estudo para se somar a essas produções, bem como para provocar novos estudos sobre a temática. Além disso, a baixa quantidade de materiais encontrados acabaram por limitar muitas análises propostas nesta pesquisa.

Esse levantamento bibliográfico foi feito com a finalidade de mapear as produções teóricas que abordam sobre o pensamento de Paulo Freire no Serviço Social brasileiro, em especial as produções teóricas que versam sobre o Movimento de Reconceituação e o “Método Básico” (Chile) e sobre o Processo de Renovação do Serviço Social brasileiro e o “Método BH”. Considerando que o intuito dessa pesquisa é conhecer o que acontece no universo das produções teóricas do Serviço Social (Minayo, 2007), buscando catalisar os elementos que iriam permitir analisar a influência do pensamento freireano no Serviço Social a partir do “Método Básico”.

Dessa forma, a pesquisa perpassa por uma investigação mais ampla no que se refere às leituras e análises que serão realizadas, pois, conforme aponta Gil (2008), a pesquisa bibliográfica requer uma leitura mais profunda e qualificada. Como aponta Gil (2008, p.74), ela deve servir aos seguintes objetivos: “identificar as informações e os dados constantes dos materiais; estabelecer relações entre essas informações e dados e o problema proposto; e analisar a consistência das informações e dados apresentados pelos autores”.

Compete dizer que no primeiro capítulo deste trabalho foi apresentado o contexto internacional e do Chile, com o objetivo de situar Paulo Freire no seu tempo. Apesar de Paulo Freire ser um educador brasileiro, a ênfase que se deu ao contexto chileno aconteceu devido ao papel que este país exerceu em sua trajetória de vida e profissional. É justamente neste local, onde Paulo Freire esteve exilado, que ele vivencia novas experiências de educação popular, aprofunda-se teoricamente e escreve sua obra *Pedagogia do Oprimido*. É neste país que se forja também a construção do “Método Básico” pelos assistentes sociais chilenos, com forte influência do pensamento freireano.

Ainda neste primeiro capítulo, Paulo Freire foi apresentado aos leitores para aqueles que não o conhecem na inteireza do que se quer passar. Buscou-se realçar quem foi Paulo

Freire, sob nosso olhar, evidenciando as experiências pessoais e profissionais que o tornaram o educador original que é e de reconhecimento mundial.

Já no segundo capítulo buscou apresentar a obra *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, trazendo os principais conceitos e debates circunscritos na mesma. Neste momento, não realizou-se análises sobre a obra. Entretanto, ao longo dos demais capítulos há algumas menções e diálogos com elementos desta obra. Inclusive, no segundo tópico deste capítulo, realiza-se alguns apontamentos e problematizações sobre o “Método Paulo Freire”. Este tópico, traz elementos que diferenciam o “Método Paulo Freire” do Método em Marx, mas sem esquecer de considerar a influência que o segundo exerce na construção primeiro. A apresentação dessas diferenças se deu em especial para demonstrar o “Método Paulo Freire” enquanto uma metodologia.

O terceiro capítulo tem como tarefa apresentar os principais encontros entre Paulo Freire e o Serviço Social brasileiro, evidenciando os trabalhos realizados por assistentes sociais junto ao educador. Além disso, buscou-se indicar a influência do pensamento freireano no Serviço Social a partir do Processo de Renovação do Serviço Social brasileiro.

O quarto e último capítulo deste trabalho traz algumas considerações sobre a história do Serviço Social do Chile, através de dois recortes temporais: o momento de institucionalização da profissão e a década de 1960-1970 — período em que inicia-se o Movimento de Reconceituação Latino Americano e da construção do “Método Básico”. Além disso, são apresentados os principais elementos do “Método Básico” e as influências do pensamento freireano.

Este estudo finaliza com algumas considerações que servem para retratar um balanço das reflexões realizadas, mas traz também novas indagações que surgiram no decorrer da pesquisa e podem aguçar estudos futuros.

2 CAPÍTULO I - PAULO FREIRE: REFLEXÕES SOBRE O SEU TEMPO HISTÓRICO E SUA TRAJETÓRIA DE VIDA

“Nenhuma ‘ordem’ opressora suportaria que os oprimidos todos passassem a dizer: ‘por quê?’”
(Freire, 2019b, p. 106).

O presente capítulo tem como objetivo abordar o tempo histórico em que se situa as principais mudanças de vida e profissional de Paulo Freire. Além de apresentar também uma pequena biografia que pretende mostrar ao leitor, sob nosso olhar, quem é esse renomado educador. Compreender quem é Paulo Freire, sua história e suas experiências é peça fundamental para entender o significado de suas obras.

Para isso, no primeiro momento será realizado uma análise mais geral do contexto internacional, buscando evidenciar alguns elementos sociais e políticos. Posteriormente, o contexto do Chile será apresentado com maior profundidade.

Ao apresentar o contexto internacional é possível identificar os fatos históricos que refletiam no mundo e especialmente na América Latina. A ênfase na conjuntura histórica chilena se justifica pelo fato desta incidir diretamente na vida de Paulo Freire, no período em que este esteve exilado no país. Foi em solo chileno que Paulo Freire construiu sua obra *Pedagogia do Oprimido* que se tornou uma referência mundial. Além disso, o pensamento freireano inspirou também o Serviço Social chileno na construção do “Método Básico”.

Esse capítulo, pretende assim, elencar os elementos que dão substrato ao educador brasileiro e que o permite construir sua principal obra *Pedagogia do Oprimido*. Ao compreender essas questões, situando o contexto chileno, torna-se possível avançar nos debates sobre o objeto desta pesquisa.

2.1 CONTEXTO INTERNACIONAL: 1950-1970 E SEUS ANTECEDENTES HISTÓRICOS

Para melhor compreender o que acontecia pelo mundo neste momento da história, esse ponto pretende tratar de importantes fatos históricos que demarcam mudanças no contexto mundial no século XX. Dentre esses fatos destacamos inicialmente a Revolução Russa⁸ (1917-1921), que possibilitou a ascensão dos bolcheviques ao poder com o controle do Estado dos Czares, implantando o socialismo no território soviético e consolidando em seguida a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) em 1922 (Silva, 2025b).

Após a segunda guerra mundial⁹, a URSS emergiu como uma grande potência mundial econômica, política e militar. A disputa dos soviéticos pela hegemonia se deu com ênfase a partir de 1947 até sua queda em 1991, tendo como marco a queda do muro de Berlim (Silva, 2025b).

Conforme retrata Bottomore (1988), o socialismo ganhava força no mundo, especialmente a partir da segunda guerra mundial por demonstrar a possibilidade de uma mudança real da “velha sociedade”. Ele diz ainda que

No ocidente, a aceitação da revolução como um objetivo passou a significar, com efeito, a crença em uma transformação ampla da sociedade, por oposição a qualquer reestruturação da velha sociedade por meio de reformas fragmentárias. Na URSS tornou-se visível uma tendência mais lenta na mesma direção: em princípios da década de 1960, a teoria soviética estava pronta a adotar o ponto de vista de que, estando o socialismo já estabelecido em grande parte do mundo, poderia chegar ao poder em outros países por etapas pacíficas. (Bottomore, 1988, p.326-327)

Ademais, Bottomore (1988, p.327) aponta “[...] o domínio militar da direita, com apoio estrangeiro, sobre grande parte da Ásia e da América Latina” como uma forma de cercear os movimentos revolucionários emergentes. O autor afirma ainda que o marxismo é um dos principais impulsionadores desses movimentos. Nas palavras dele, “o socialismo e o sentimento nacional ou a reivindicação da terra pelos camponeses estão, com frequência, interligados, mas, em muitas regiões é o marxismo, ou alguma adaptação local dele, que tem proporcionado o fio condutor dos movimentos revolucionários” (Bottomore, 1988, p.327).

Contudo, como já mencionado, o ano de 1991 marca a queda do bloco soviético. Em resumo, a crise do socialismo real vivenciado na URSS, como explica Netto (2012) tem centralidade política, já que a socialização do poder político não foi condizente com as necessidades daquele modelo econômico, o que comprometeu a legitimação do

⁸ A revolução Russa foi liderada por Vladimir Lênin que governou a União Soviética de 1917-1924. Com a morte de Vladimir Lênin em 1924, Josef Stalin assumiu o poder, governando de 1924-1953. Outros líderes assumiram o poder até 1991 (Silva, 2025a).

⁹ A segunda guerra mundial aconteceu entre os anos de 1939-1945.

marxismo-leninismo que alimenta a projeção comunista, ocasionando assim uma fragilização política da classe trabalhadora. Dessa forma, o socialismo entra em crise e a classe trabalhadora fica despossuída de um modelo político, econômico e social no qual se espelhar.

Cumpre demarcar que a Guerra Fria evidencia uma disputa econômica e ideológica entre os dois blocos econômicos: um de orientação capitalista liderado pelos Estados Unidos (EUA) e o outro de orientação socialista liderado pela URSS. É essa disputa que vai incidir diretamente nos processos históricos dos países pelo mundo, especialmente os latino-americanos.

Destacamos assim, outro importante fato histórico: a Revolução Cubana. Liderada por Fidel Castro — e depois por outras lideranças como “Che” Guevara —, esse processo revolucionário iniciou-se por volta de 1959 em uma ilha do Caribe, Cuba. A guerrilha tinha como principal objetivo derrubar a ditadura instalada por Fulgêncio Batista em 1952 que visava atender os interesses dos EUA no país. Assim, ao longo dos anos de 1953-1959 os revolucionários cubanos guerrilharam bravamente em prol do seu projeto revolucionário nacionalista, enfrentando a violência da ditadura, prisões, mas resistindo e conquistando apoio popular tanto da população do campo quanto da cidade (Silva, 2025a).

Após anos de luta e com o desgaste do governo, o Fulgêncio Batista foge de Cuba em 1959 o que implica na vitória dos guerrilheiros. Manuel Urrutia assume a presidência ao lado do primeiro-ministro Fidel Castro (1959-1976) — que de 1976-2008 foi presidente do país —, que toma como uma de suas primeiras medidas um novo plano econômico, conduzindo inclusive a reforma agrária no país. Essa e outras decisões foram reprovadas pelos EUA que tentaram sabotar o governo Cubano — como a invasão da Baía dos Porcos. Assim, os EUA romperam formalmente as relações diplomáticas com Cuba, em 1961, o que possibilitou a aproximação do governo cubano com a União Soviética (Silva, 2025a).

É importante realçar outro fato histórico: o Maio Francês de 1968. Conhecido historicamente por este nome devido a grande repercussão mundial, este foi um movimento de protestos de estudantes franceses, na Universidade de Paris, em Nanterre. Importante ressaltar que haviam muitos estudantes franceses organizados em grupos que se orientavam pela inspiração do marxismo trotskista e maoísta (Silva, 2025c).

Segundo Silva (2025c), os estudantes iniciaram suas manifestações contra a decisão de separar os alojamentos masculinos e femininos da referida universidade. Com o apoio da administração da universidade, a polícia interviu violentamente nos protestos. Contudo, os estudantes franceses ganharam apoio de outros universitários, além de contar com as forças de outros segmentos da classe trabalhadora (Silva, 2025c). O que iniciou como um movimento

estudantil, revelou-se como um grande movimento da classe trabalhadora, tendo os sindicatos e trabalhadores aderido ao movimento de protestos nas ruas, reivindicando direitos e realizando grandes e potentes greves — que contaram com a adesão de milhares de trabalhadores. Assim, os protestos se alastraram nas ruas de Paris (Silva, 2025c).

Os protestos realizados garantiram melhores condições de trabalho e aos poucos os trabalhadores retomaram os seus empregos. A reivindicação dos protestos incluía a renúncia do presidente Charles de Gaulle, o que não aconteceu no momento. O partido do presidente saiu vitorioso nas eleições que aconteceram em junho de 1968, mas o mesmo renunciou em 1969 (Silva, 2025c).

Além disso, faz-se necessário destacar que o ano de 1968 também ficou conhecido por outros acontecimentos históricos que o tornam um ano marcado por ideais revolucionários e grandes manifestações. Dentre esses fatos, destacamos a Guerra do Vietnã — em sua fase mais violenta neste mesmo ano —, o assassinato de Martin Luther King em abril de 1968 — que causou as inúmeras manifestações nos EUA e outros países—, Primavera de Praga, além de lutas revolucionárias na América Latina e África (Silva, 2025c).

Segundo Duriguetto e Montañó (2010) inicia-se a partir da década de 1960/1970 a emergência dos chamados “Novos Movimentos Sociais” (NMS), em detrimento com os movimentos tradicionais do operariado (os partidos e os sindicatos). Esses Novos Movimentos Sociais, não por acaso, tem início na década de 1960, onde acontece naquele momento fatos que potencializam a organização de outros segmentos da classe trabalhadora, como estudantes, em torno de “novas pautas” que antes não possuíam visibilidade no movimento operário.

Isso acontece devido às mudanças culturais que ocorrem juntamente com a mudança produtiva e a crise ideológica experimentada no período referido, tornando o “Maio Francês de 1968” como um ponto importante para explicitar esse processo. Assim, como mencionado, o “Maio Francês de 1968” foi marcado por diversos conflitos políticos, no qual o movimento estudantil assume protagonismo nas mobilizações sociais, potencializando a união com trabalhadores, aliança essa que foi capaz de promover uma greve geral na França (Duriguetto; Montañó, 2010). Em decorrência dessa movimentação na sociedade civil, “o maio francês ajudou a abrir caminho para que surgissem movimentos que levantaram bandeiras político-culturais progressistas como os feministas, o dos negros [...] os ambientalistas, os movimentos contra opressão homofóbica” (Duriguetto; Montañó, 2010, p.258-259).

Além disso, é importante demarcar o contexto brasileiro diante do cenário internacional. A década de 1960 marca no Brasil a chegada do governo populista liderado por

João Goulart, em 1961. Esse por sua vez, dentre as propostas governamentais, apresentava a Reforma Agrária. É neste governo, que as propostas de educação popular de Paulo Freire ganham adesão e visibilidade.

Além disso, é crucial sublinhar que as forças populares da sociedade brasileira nesta época se organizavam e atuavam nas mais variadas formas, como as Ligas Camponesas, as Comunidades Eclesiais de Base (CEB), o Movimento de Cultura Popular (MCP), o Movimento pela Educação Básica (MEB), a Juventude Universitária Católica (JUC), a Ação Popular (AP), sindicatos, entre outros grupos e movimentos da classe trabalhadora.

Contudo, o capital internacional, sob representação dos EUA, avançava fortemente nos seus planos de reinserção do Brasil na nova fase do modo de produção capitalista. Dentre os motivos, destaca-se a crescente organização popular no país. Para isso, instalou-se uma ditadura no país, em 1964, como uma forma de cercear as forças populares e abrir as portas para os ditames do capitalismo no Brasil.

Dito isso, é importante mencionar que o Estado brasileiro, conforme aponta Silva (2023), sempre foi o grande auxiliador no processo de acumulação de capital no país, inclusive enquanto ainda era colônia de Portugal. O Estado brasileiro se constituiu ao longo do processo de formação da economia brasileira como o braço direito do capital nacional e à disposição do capital internacional, especialmente no processo de industrialização. Para Silva (2023, p.239) “Nitidamente, não há desenvolvimento do capitalismo brasileiro sem a presença do Estado, uma presença auxiliar ao capital, com atuação forte e firme perante a reprodução do capital.”

A década de 1960 marca “A entrada de capitais dos EUA em toda a América Latina [que] vinha acompanhada de fortes interferências econômicas e políticas, [que] criavam ambientes de instabilidade e fortalecimento da heteronomia dos estados-nação desta região” (Silva, 2023, p. 242, grifos nossos). Nesse aspecto do processo de internacionalização da economia, Silva (2023, p.242) evidencia que nesta década, “o Brasil recebeu grande volume de capital estrangeiro, sendo o segundo país da América Latina a receber mais capital, ficando atrás apenas do Chile, devido às condições favoráveis do Estado brasileiro”.

Importante demarcar isso, pois “A chegada de capitais estrangeiros dos países centrais dinamizou as relações capitalistas no solo brasileiro e emperrou qualquer possibilidade de desenvolvimento dos aspectos ideológicos da ‘ameaça do socialismo’ [...]” (Silva, 2023, p.242). Silva (2023) afirma que essa “ameaça do socialismo” se dá em razão de projetos sociais defendidos pelo governo de João Goulart como a reforma agrária. Como veremos mais adiante, no Chile também há a derrubada da “via chilena ao socialismo” (Duriguetto et. al,

2019) como uma forma de frear o processo revolucionário e garantir a prevalência do capitalismo no país. A defesa da reforma agrária e de outros projetos sociais com força semelhante eram considerados, de acordo com Silva (2023, p.242), como “uma ‘proximidade com ideias socialistas’ e do bloco soviético no contexto da Guerra Fria — e que no caso do Chile eram de fato.

É importante demarcar que a partir dos anos de 1950-1960, especialmente nos países latino-americanos, como Chile e Brasil, acontecia um processo de organização dos trabalhadores e a explosão de inúmeros movimentos populares. As ditaduras nesses países acontecem justamente pelo receio da força popular e de quais patamares essa organização dos trabalhadores poderia alavancar. O temor do capitalismo mundial era a implantação de governos socialistas e comunistas pelo mundo que colocaria fim ao modelo de acumulação de capital em curso.

No Brasil, o governo populista de João Goulart se alinhou às forças populares, o que possibilitou a realização de experiências de educação popular que serão apresentadas neste trabalho. Contudo, como estratégia para adequar o país aos rumos do capitalismo mundial, impõem-se uma ditadura civil-militar, em 1964, que dentre os objetivos pretendia aniquilar as organizações das classes subalternas.

No Chile, o governo de Allende, da Unidade Popular (UP), construiu a chamada “via chilena ao socialismo”, provocando mudanças estruturais na sociedade chilena, com destaque para as reformas agrária e educacional. Neste país, as classes subalternas se organizavam através de inúmeros movimentos sociais, grupos revolucionários, partidos e sindicatos. Com receio de perder completamente o poder sobre as forças populares e a fim de implantar o receituário neoliberal do país, implementam o golpe civil-militar em 1973, orquestrado pela burguesia nacional e sob liderança de Pinochet.

Assim, as ditaduras implantadas nos países periféricos, especialmente os países latino-americanos, foram estratégias utilizadas pelo próprio capitalismo mundial como uma forma de ajustar os países ao novo padrão de acumulação de capital. Em países latino-americanos, especialmente Chile — com o ditador Pinochet — e Brasil, ainda que em momentos distintos, a burguesia lidera o processo de ditadura em parceria com as represálias do exército militar, a fim de implantar o receituário neoliberal nestes países. Júnior (2024) afirma que

Para além das especificidades de cada formação social, a história da incorporação da América Latina ao circuito de acumulação de capital em escala mundial revela que a lei do desenvolvimento desigual e combinado condena — para o bem ou para o mal — os povos da região a um destino comum. As épocas históricas encadeiam-se, sincronizando o movimento de todas as formações sociais latino-americanas com o

desenvolvimento do sistema capitalista mundial. As ondas históricas que condicionaram a penetração do capitalismo na região são conhecidas: acumulação primitiva de capital, mercantilismo e colonização; revolução industrial, capitalismo concorrencial, liberalismo e independência nacional; expansão do mercado mundial, capitalismo monopolista, imperialismo e neocolonização; imperialismo total, keynesianismo, internacionalização dos mercados internos e dependência; crise estrutural do capital, neoliberalismo e reversão neocolonial. (Sampaio Júnior, 2024, p. 276)

Sobre isso, Silva (2023, p. 243) também aponta que “Para barrar o ‘avanço do socialismo’, o governo norte-americano, de forma estratégica e controladora com a América Latina, correlacionou forças com a burguesia brasileira e a ala das forças armadas.” Diz ainda que “O regime militar-empresarial no Brasil de 1964 é o ponto substantivo da análise do processo de ruptura total com qualquer possibilidade de “nacionalismo” da economia brasileira e da entrada “à moda porta-aberta” do capital estrangeiro, especialmente provindos dos EUA.” (Silva, 2023, p. 244).

Cabe dizer que o final do regime militar-empresarial no Brasil acontece no mesmo momento histórico em que eclode a crise estrutural do Capital, no final da década de 1970. A crise exige uma nova reorganização do próprio modo de produção capitalista como forma de superá-la. Uma das estratégias para a saída da crise, implica na reorientação do papel do Estado. Assim, abre espaço para questionamento do Estado Social e da necessidade de maior intervenção do Estado na economia. Para isso, segundo Silva (2023, p. 245) “o capital, juntamente com o Estado, preparou uma ofensiva contra os trabalhadores, versada na figura do neoliberalismo como medida de gerenciamento da crise.”

É importante demarcar que as crises não impactam apenas o plano econômico, mas também o âmbito político e cultural. É nesse momento, com a crise de 1970 e o processo de reorganização do capitalismo mundial, que uma série de mudanças começam a ser incorporadas pelos países. Para a saída da crise, o capitalismo utiliza-se de algumas estratégias como a reestruturação produtiva; a contrarreforma do estado; e o neoliberalismo (Behring; Boschetti, 2006).

A primeira estratégia é a mudança no modelo de acumulação. Assim o modelo de acumulação fordista/taylorista é substituído pelo modelo de aculumação toyotismo ou padrão de acumulação flexível. O toyotismo inaugura mudanças na forma de produzir, onde com o processo de horizontalização aflora o trabalho terceirizado, fragmenta o processo de trabalho — o trabalhador especializado e atuante em setores específicos é substituído pelo trabalhador polivalente. Esse processo fragmenta consequentemente os próprios trabalhadores, dificulta o diálogo e a organização dos próprios trabalhadores, impactando profundamente as relações de trabalho em vários níveis (Behring; Boschetti, 2006).

Já a segunda diz respeito ao processo em que o Estado passa a ser o principal gerenciador da crise, desregulamentando os mercados. Ele se torna o responsável por regular a economia e propiciar a acumulação de capital para as empresas em detrimento aos cortes de direitos sociais para os trabalhadores. Esse processo é denominado por Behring e Boschetti (2006) de contrarreforma, já que o mercado deixa de focar na complementação dos salários para os trabalhadores e direciona sua intervenção com foco na acumulação de capital.

A terceira está associada à segunda estratégia, pois o neoliberalismo é a base econômica e ideológica da contrarreforma do Estado. É através das orientações do receituário neoliberal que valores individualistas serão reforçados na sociedade, sendo os direitos dos trabalhadores retirados e ameaçados por um objetivo maior: acumulação de capital para as empresas. Assim, ao Estado cabe prover o mínimo para o social e o máximo para o Capital.

Nas palavras de Sampaio Júnior (2024, p. 274) “A exaustão do fordismo, a crise do Estado de Bem-Estar Social e a falência do keynesianismo inauguraram um período de ofensiva permanente do capital contra o trabalho e as políticas públicas.”

É justamente diante deste momento e com base nessas premissas que se forja o processo de mundialização do capital, sob a égide do neoliberalismo. Esse processo implica em radicais mudanças na vida da classe trabalhadora, seja no âmbito do trabalho ou da própria reprodução da vida social. Transformações essas que persistem até os dias de hoje.

Essas mudanças que aconteceram em âmbito mundial nos permite captar também outros elementos que incidem no contexto histórico do Chile¹⁰. Esses elementos serão brevemente abordados no item abaixo, permitindo outras análises a que se propõe esse trabalho.

2.2 CHILE EM 1970 E SEUS ANTECEDENTES HISTÓRICOS

Ao falar da conjuntura histórica do Chile, especialmente entre as décadas de 1950-1970, é possível identificar as variadas formas em que se forja o processo de luta e organização da classe trabalhadora chilena. Mas neste trabalho, nos cumpre evidenciar o “período marcado pela emergência social e política da construção da via chilena ao socialismo¹¹ pelo governo da Unidade Popular (UP)” (Duriguetto et al., 2019, p. 310) entre os anos de 1970-1973. Esta é uma das experiências chilena que nos dá maiores evidências para

¹⁰ Embora este contexto de crise e as respostas do Capital estejam fora do período da pesquisa.

¹¹ Segundo Sampaio Júnior (2024, p.284, grifos nossos), “O socialismo [é] entendido como processo de transição do capitalismo para o comunismo.”

analisar o que se propõe nesta pesquisa, juntamente com o período do governo anterior de Eduardo Frei.

Antes de retratar melhor esse processo, é importante apresentar alguns elementos a respeito do governo que antecede “a via chilena ao socialismo” (Duriguetto et al., 2019): o governo de Eduardo Frei Montalva, de 1964-1970. Para o presidente do partido da Democracia Cristã, as principais coordenadas de seu mandato iriam se basear no:

a) o humanismo cristão que coloca o homem no centro da ação; b) uma consciência crescente da elite governamental a respeito do caráter progressivo da marginalização social que caracteriza o subdesenvolvimento e a alta conflitividade que gera; e, c) o respaldo substancial às instituições democráticas. (Aravena, 1997, p. 53)

Dessa maneira, seu governo foi pautado em estabelecer um modelo de desenvolvimento social no Chile, através de reformas estruturais. Aravena (1997, p. 53) afirma que para Eduardo Frei isso seria a “revolução em liberdade”, de forma que as transformações realizadas aconteceriam em uma democracia. Aravena (1997, p. 53) retrata que “As perspectivas chilenas conformavam-se às linhas gerais da Aliança para o Progresso”, incentivadas pelos Estados Unidos.

Dentre as reformas realizadas pelo governo de Eduardo Frei, Aravena (1997) destaca a reforma agrária. O autor afirma que essa foi “Uma mudança global das relações sociais na agricultura chilena” e que essa “transformação se vinculava à criação de um desenvolvimento baseado na construção de um mercado nacional, no ‘desenvolvimento para dentro’” (Aravena, 1997, p. 54).

Outro ponto que Aravena (1997, p. 54) destaca é que “Um dos projetos mais significativos impulsionado pela administração Frei Montalva referia-se ao processo de integração. Este conceito de integração se vinculava ao nacionalismo latino-americano [...]”. Dessa forma, o governo buscava consolidar o Chile enquanto uma nação econômica e política forte perante a visão mundial. Para isso, impulsionou a produção em grande escala de cobre como uma forma de promover o desenvolvimento do país e contou com orientações de outros países para superar os problemas vivenciados por um país subdesenvolvido¹² (Aravena, 1997).

Dito isso, cumpre fazer uma retomada às décadas de 1950-1960. Segundo afirma Maciel (2021, p. 324), “as décadas de 1950 e 1960 no Chile foi um período de significantes lutas populares por moradia, terras e direitos”. Sobre isso, Cury (2014, p. 224) retrata as implicações que esse movimento por direito à moradia e melhores condições de habitação,

¹² É importante salientar que esse termo “subdesenvolvido” não é um termo adequado para os tempos de hoje. Propõe-se a substituição do mesmo para “País de economia periférica e dependente” (Silva, 2023).

intitulados de “o movimento de pobladores”¹³, trouxe para a classe trabalhadora chilena uma identidade coletiva e classista que se deu através da luta social. Acrescenta ainda que o movimento de pobladores se tornou “uma das principais forças sociais atuantes durante o governo da Unidade Popular e após o golpe militar”¹⁴ (Cury, 2014, p. 224).

Não cabe neste momento detalhar profundamente todas as nuances do processo de luta por moradia realizado pelo movimento de pobladores¹⁵. Mas compete dizer que, de acordo com Cury (2014), um dos principais eixos de lutas sociais e pautas dos programas políticos dos partidos das eleições presidenciais de 1970 no Chile tornou-se a questão da ocupação urbana e direito à moradia digna¹⁶.

Além disso, “as décadas de 1960 e 1970 foram décadas de forte efervescência política e cultural pelo advento de movimentos contraculturais, estudantis, feministas e por direitos civis” (Maciel, 2021, p. 325). Isso permite concluir que o período anterior ao governo da UP foi pautado na organização popular e lutas sociais. É justamente esse cenário que dá substrato à criação de um projeto de sociedade entre as classes subalternas e os partidos de esquerda no governo seguinte.

¹³ A autora Cury (2014, p. 224, Nota de rodapé nº 1) explica que “O movimento de pobladores congrega trabalhadores em luta pela moradia ou por melhorias nas poblaciones, que são os bairros periféricos da cidade de Santiago.” Este foi para a autora um movimento de grande relevância, sendo uma força social que incidiu de 1940/1950 até depois do governo de Allende. Em prol da luta por moradia e melhores condições de vida, o movimento de pobladores construiu estratégias de organização, como através dos Comitês de sem-casa, realizando reuniões e planejamento de ocupações (Cury, 2014). Sobre isso, Cury (2014, p. 231) acrescenta que “As suas condições de vida específicas, somadas a sua cultura formada por uma rica tradição política operária, permitiram o surgimento de um forte senso comunitário que foi fundamental para a compreensão da vida social e da luta política em nível local; senso que se imbricou com a criação de uma identidade poblacional, forjada no cotidiano e nas experiências de luta por seus direitos básicos.”

¹⁴ Cumpre salientar que, segundo Cury (2014), ao longo dos anos de atuação do Movimento de Pobladores, os trabalhadores receberam apoio do Estado — através da Corporación de Vivienda (Corvi)—, da Igreja —principalmente através dos líderes religiosos ligados à Teologia da Libertação— e de partidos políticos. Dentre os partidos destaca-se a influência do Partido Socialista (PS) e do Partido Comunista (PC), nos processos da formação política. Evidencia-se também a importância da influência do Movimiento de Izquierda Revolucionario (MIR) na formação e ações dos pobladores.

¹⁵ Destaca-se entre as inúmeras ocupações realizadas pelos movimentos de pobladores, “O acampamento Nueva La Habana, que figura como o maior exemplo de organização sob influência mirista [Movimiento de Izquierda Revolucionario (MIR)], estabeleceu a partir da sua Frente de Cultura a educação para crianças e adultos no acampamento, por meio da aplicação do “*Método Paulo Freire*”. O grau de organização interna era evidente na estruturação básica do local, que contava com a instalação de luz elétrica, através de ligações clandestinas, com uma policlínica e com um centro cultural; na distribuição de cerca de mil refeições coletivas diárias, as chamadas ollas comunes, que eram feitas com a colaboração das feiras livres da área. No âmbito da educação, a experiência de autogestão na escola também foi instrumento de pressão para atrair a atenção do Estado para o problema educacional. Destacam-se experiências de acampamentos onde a alfabetização foi empregada como instrumento de educação política.” (Cury, 2014, p. 240)

¹⁶ Contudo, Cury (2014) adverte que para algumas organizações partidárias e grupos políticos, o movimento de pobladores era visto como um movimento secundário no âmbito das lutas sociais no Chile. Eles “entendiam que a população das poblaciones era constituída por um lumpemproletariado” (Cury, 2014, p. 241). A leitura realizada pelo partido da Democrata Cristã “concebia os pobladores como um setor “marginal” (Cury, 2014, p.242). Isso era na verdade um equívoco pois, conforme a autora explica, os pobladores faziam parte da classe trabalhadora ao fazer parte do processo produtivo, ainda que não fosse diretamente dentro das fábricas.

Além disso, conforme aponta Duriguetto et al. (2019), a organização e articulação de parte da esquerda chilena, a partir dos anos de 1950, foi crucial para criar um projeto político comum e eleger o presidente Salvador Allende em 1970, cujo objetivo era construir um governo socialista. Em outras palavras,

O triunfo da UP representa a culminação de um longo e complexo processo de articulação de uma parte da esquerda Chilena, que, a partir dos anos 1950, construiu estratégias de alianças políticas para a construção de um projeto político comum e enfrentar a disputa eleitoral. É nesta direção que, em 1969, foi criada a UP, coalizão política composta pelo Partido Comunista (PC), o Partido Socialista (PS), o Partido Radical (PR), o Movimento de Ação Popular Unitária (MAPU) e a Ação Popular Independente, coalizão sobre a qual Salvador Allende se elegeu presidente do Chile (com a maioria relativa de 36,6% dos votos), em 4 de setembro de 1970 (Duriguetto et al, 2019, p. 312, nota de rodapé 3).

Portanto, esse período de efervescência social e política, de setores da esquerda chilena e das classes subalternas, possibilitou a construção de um projeto de sociedade interpretado como a “via chilena ao socialismo” (Duriguetto et al., 2019, p. 310), que ganhou solidez com a eleição do presidente Allende. Nesse projeto de sociedade tinha-se como objetivo atender as demandas populares através de reformas estruturais através do “controle dos meios de produção pelo Estado” (Duriguetto et al., 2019, p. 312). Isso porque, conforme apontam os autores, o governo da UP considerava necessário realizar mudanças no plano econômico e social. Essas alterações eram necessárias, pois

O governo da UP considerava a economia chilena, “monopólica, dependente, oligárquica e capitalista”, características que deveriam ser modificadas por meio de reformas estruturais que envolveram: nacionalização dos principais recursos minerais; expansão da área de propriedade social por meio do controle estatal das empresas industriais; intensificação da reforma agrária; estatização do sistema bancário. Com essas reformas, objetivava-se o controle dos meios de produção pelo Estado e, por meio deste, a promoção de políticas econômicas voltadas para o atendimento das demandas populares (Meller *apud* Vidal, 2014, p.79). Embora seja controverso, alguns autores assinalam que o governo da UP, até onde conseguiu avançar no plano da economia, não chegou a ser capaz de superar uma forma radicalizada do desenvolvimentismo (Gaudichaud, 2004). (Duriguetto et al., 2019, p. 312, Nota de rodapé Nº 4).

O governo do presidente Allende se deu de 1970 a 1973 e possibilitou um período de organização e luta das classes subalternas em prol do projeto socialista. Isso se deu também devido ao “esgotamento do projeto capitalista ‘nacional-desenvolvimentista’ chileno no início da década de 1960, e, com ele a programática sociopolítica elaborada pela Democracia Cristã (DC), no marco da entrada do Chile na órbita da crise cíclica do capital” (Duriguetto et al., 2019, p. 312).

Segundo retrata Maciel (2021), as mudanças promovidas pela UP, especialmente aquelas que impulsionaram a promoção da participação e do poder popular, tiveram como consequência a participação ativa das classes subalternas nas diferentes frentes de luta e no

direcionamento das transformações sociais em curso. Porém, vale destacar, que setores da burguesia nacional e internacional também se organizaram e se opuseram a esse processo quando se sentiram ameaçados a perder o controle do poder.

Contudo, Duriguetto et al., (2019, p. 312) adverte que “na esfera da economia, o governo da UP, baseado em um programa que proclamava o socialismo como objetivo, não foi capaz de iniciar uma efetiva transição socialista, tendo sido esta possibilidade abortada pelo golpe em setembro de 1973.” Ou seja, as reformas e mudanças estruturais realizadas pelo governo da UP foram importantes para implementar parte das demandas das classes subalternas, mas não tornou possível realizar a transição socialista, pois seria necessário um movimento mais radical.

Sobre essa radicalidade política, necessária para potencializar a transição socialista, Duriguetto et al., (2019) afirma que não era um consenso entre os pares a frente desse processo, pois havia algumas divergências partidárias. Nas palavras dos autores,

na esfera da política, destacam-se a diferença de intencionalidades presentes nos diversos aparelhos hegemônicos da classe trabalhadora, sobretudo entre aquela predominante no âmbito das organizações partidárias (PC [Partido Comunista], principal partido estritamente operário, e o PS [Partido Socialista], principal partido de esquerda tomada em sentido mais amplo, especialmente os setores mais diretamente ligados a Allende), que procuravam conduzir de forma hegemônica, o governo da UP a um “caminho chileno ao socialismo” (atrelando-o, portanto, a uma “evolução pacífica ao socialismo”, que para o PC, não significava necessariamente uma via não violenta), e aquela outra surgida da base dos movimentos das classes trabalhadoras, assim como das próprias linhas políticas definidas por partidos de esquerda marxista tradicional (por exemplo, o setor mais próximo a Carlos Altamirano no interior do PS), e emergente (como o Movimento de Esquerda Revolucionária-MIR desde 1965), entre outros, tendente a transbordar os limites da institucionalidade do Estado burguês (Duriguetto et al., 2019, p.313).

Júnior (2024, p. 279) retrata também essas divergências entre partidos ao afirmar que “eventuais sectarismos que pudessem ter dificultado as negociações com os partidos de centro, das querelas inevitáveis que envolvem toda disputa política e dos exageros inevitáveis em todo processo de transformação social”. Contudo, o autor aponta como cerne dos problemas que “o equívoco fatal do governo Allende teria sido sua fé inabalável na solidez das instituições democráticas” (Sampaio Júnior, 2024, p. 279).

As aprovações e reprovações sobre a condução do governo Allende, estava sob olhar tanto da burguesia nacional, que posteriormente apoiou o golpe militar, quanto de outros setores e organizações das classes subalternas. Sobre essas organizações, Duriguetto et al. (2019, p. 313) aponta “o surgimento de órgãos de ‘poder popular’, interpretado diferentemente pelos diversos sujeitos políticos em presença”, tanto por “partidos de diferentes posições no âmbito da esquerda, como PS, PC, MI, MAPU” como “também as

direções dos Cordões Industriais, as Assembleias do Povo, Comandos Comunais, etc” (Duriguetto et al., 2019, p. 313). Acrescenta ainda que esses espaços são constituídos “por militantes em ocasiões nem sempre ligados àqueles partidos e operando, até certo ponto, a partir de legalidades próprias” (Duriguetto et al., 2019, p. 313).

Ademais, Duriguetto et al. (2019) afirma que houve um reconhecimento por parte das classes trabalhadoras de que o governo da UP estaria utilizando seus movimentos enquanto apoio ao governo. O que as classes trabalhadoras esperavam na verdade era “definir os rumos da luta de classes transformando radicalmente as relações sociais na base do Estado e rompendo a institucionalidade social e política burguesa” (Duriguetto et al., 2019, p. 313).

Sobre o balanço do governo da UP, Sampaio Júnior (2024) aponta que um dos principais problemas é que faltou elementos que pudessem transformar o processo em revolucionário. Nas palavras dele,

O problema fundamental da UP não teria sido o de ter impulsionado as transformações sociais para além do que as instituições democráticas suportavam, mas o de ter ficado muito aquém do que seria necessário para as exigências de uma situação revolucionária que polarizava a luta de classes entre polos inconciliáveis. (Sampaio Júnior, 2024, p. 279)

Conforme retrata Maciel (2021, p. 321), “A ‘via chilena ao socialismo’ representava uma alternativa no campo das esquerdas latino-americanas por propor uma transição ao socialismo sem romper com a ordem burguesa”. Assim, o governo de Allende deu andamento a reformas e mudanças estruturais atreladas ao ímpeto de transformação social, como por exemplo a “a nacionalização de setores monopólicos e estratégicos da economia, a realização de uma ampla reforma agrária e a promoção do poder popular” (Maciel, 2021, p. 323).

Contudo, dentre os desafios desse processo, destacamos que “a forma do Estado democrático liberal seria preservada, e a legalidade, levada ao seu limite, de forma a respaldar juridicamente as mudanças, noção pautada no mito da excepcionalidade chilena e da estabilidade de suas instituições” (Maciel, 2021, p.324). Assim, conforme aponta Maciel (2021, p.324), esse projeto “se tratava de um projeto revolucionário cujos meios não o eram, e esse foi um dos maiores desafios do governo.”

Conforme aponta Sampaio Júnior (2024, p. 280), o governo de Allende se preocupava com o crescimento das forças populares, pois temia que “o vendaval revolucionário pudesse atropelar as instituições e constituir-se como poder paralelo”. Pensava assim, pois tinha a “insistência obsessiva numa solução institucional para a crise política”. Segundo o autor, isso foi um dos principais motivos para o enfraquecimento do “movimento revolucionário no

momento em que a contrarrevolução se unificava” e foi uma das brechas utilizadas pela burguesia para dar andamento ao golpe de Estado.

Segundo Borges (2013, p. 87) afirma, os trabalhadores passaram a se sindicalizar como uma via de fortalecer o próprio processo, pois eles “eram essencialmente os sujeitos da revolução”. Isso, pois, para a autora “o fundamental era organizá-los e, principalmente, sindicalizá-los, para que pudessem auxiliar as políticas do Estado” (Borges, 2013, p.87). Contudo, os trabalhadores realizaram inúmeras ocupações como uma forma de reivindicação pela estatização dos meios de produção (Borges, 2013). Assim,

Os movimentos populares, principalmente os sindicatos polarizados pela esquerda do Partido Socialista (PS) e pelo Movimiento de Izquierda Revolucionaria (MIR), transformaram as ações de ocupação em pressão para forçar o processo de estatização dos meios de produção. Uma onda de ocupação de indústrias ocorreu em todo o país já no início do ano de 1971.(Borges, 2013, p. 88)

Sobre essas ocupações, Borges (2013, p. 88) acrescenta que “O PC e setores moderados do PS condenaram esse tipo de ação argumentando que as ocupações atrapalhavam o governo e fortaleciam o discurso da direita de que o governo popular havia estabelecido o caos na sociedade chilena.” Isso, na verdade, demonstra a forma como o governo temia a perda do controle sobre as forças populares (Sampaio Júnior, 2024). Inclusive, conforme aponta Borges (2013, p. 89), “Allende condenou publicamente as ações de ocupação, na Mensagem presidencial ao Congresso pleno em 21 de maio de 1972.”

Borges (2013, p. 90) faz uma leitura fundamental desse processo, ao apontar que “Apesar das divergências com o governo, os trabalhadores das indústrias ocupadas sabiam da necessidade de continuidade do governo Allende para prosseguimento das mudanças estruturais no país.” Isso porque,

Ao contrário de experiências anteriores que viam na desestruturação do mundo de trabalho e na desagregação das formas de proteção social fatores para impulsionar a solidariedade territorial, no Chile do governo Allende, foi justamente o processo de inclusão e de mobilização das camadas mais baixas por meio de propostas governamentais que acabaram por estimular novas pautas de reivindicação e de novas formas de organização popular. (Borges, 2013, p. 90)

Ademais, Sampaio Júnior (2024) adverte que a conta sobre o declínio da revolução chilena não é de responsabilidade única do governo de Allende. Ele aponta construções ideológicas e políticas anteriores ao governo, que moldaram a ideia que restringia “o horizonte do movimento socialista aos marcos do parlamentarismo e ao senso comum da opinião pública” (Sampaio Júnior, 2024, p.282).

Do ponto de vista econômico, Sampaio Júnior (2024), afirma que “O projeto de conquista da autonomia econômica pelo aprofundamento da industrialização por substituição

de importações, com medidas de nacionalização das riquezas nacionais e estatização dos meios de produção”(Sampaio Júnior, 2024, p. 284) não era possível de se efetivar em um país como o Chile, subdesenvolvido e de origem colonial.

Entretanto, apesar de não ser possível se efetivar no Chile, Borges (2013, p. 9, grifos nossos) diz que “para todos os setores da esquerda (com diferentes nuances) a APS¹⁷ era vista como germe do socialismo”, pois os “discursos das lideranças sindicais, e do próprio Allende, a afirmação de que a empresa estatizada pertencia não mais ao empresário, mas ao povo, aos trabalhadores” (Borges, 2013, p. 92). Assim, tinha-se construído a ideia de socialização dos meios de produção aos trabalhadores e, portanto, a possibilidade de melhores condições de trabalho e de vida.

Borges (2013) retrata algumas mudanças em relação ao processo produtivo e o fato dos trabalhadores ocuparem um novo papel no sistema produtivo, podendo participar ativamente e criativamente de todos os processos da indústria estatal. Segundo a autora “um novo sistema de trabalho estava em desenvolvimento” (Borges, 2013, p. 93).

Para trabalhadores e governo, as mudanças na condução do processo produtivo confrontariam o método taylorista de produção, que separava a concepção da realização e transformava o trabalhador em um mero executor que desconhecia o significado global do seu trabalho. O desafio era incorporar os trabalhadores enquanto condutores e executores da política estatal nas indústrias, possibilitando a discussão coletiva de toda dinâmica produtiva, fortalecendo os sistemas de representação, incentivando a criatividade e desenvolvendo projetos específicos de capacitação por área de trabalho. Para o trabalhador, esse processo significaria o rompimento definitivo com as antigas estruturas dentro das fábricas. Agora era possível opinar, discutir, divergir sobre o processo produtivo com objetivo de colaborar com o êxito do governo. Por mais que as relações capitalistas não tivessem mudado, a forma como o trabalhador lidava com o seu cotidiano na fábrica era distinto de outros períodos. (Borges, 2013, p. 92)

Conforme Borges (2013), esse novo sistema de trabalho que estava em desenvolvimento, permitia aos trabalhadores das indústrias/empresas estatais atuarem de forma muito mais participativa, o que trouxe consequências positivas para a produtividade, melhorou as relações entre os próprios trabalhadores, reduziu a diferença salarial entre eles e possibilitou investimentos em melhorias sociais — financiadas pela área nacionalizada.

Dessa forma, conforme demonstra Borges (2013, p. 97), “Os trabalhadores deixariam de ser simples assalariados para se integrarem, junto com o Estado, a direção das empresas, respeitando a organização sindical que, reconhecidamente deveria ter outro papel no processo político.” Ademais, Borges (2013) afirma que o governo da UP enviava interventores, enquanto representantes de seu governo, para compor a direção das empresas estatizadas. Isso

¹⁷ A Área de Propriedade Social (APS) seria formada por indústrias que seriam integradas por meio do processo de estatização proposto pelos trabalhadores (Borges, 2013).

também era um ponto de conflito, pois a nomeação dos interventores eram questionadas e pautadas pelos trabalhadores e sindicatos. A eleição dos representantes da indústria também era alvo de grandes debates entre os mesmos¹⁸.

A participação dos trabalhadores nas decisões do processo produtivo, especialmente na Área de Propriedade Social e Mista (APSM), através “de conselhos diretivos e comitês de produção dirigidos por operários e empregados” (Borges, 2013, p. 97). Essa era uma das bases do projeto político da UP e foi um dos principais debates entre o povo chileno ao longo do governo (Borges, 2013).

Havia divergências políticas entre trabalhadores, sindicatos e partidos, a respeito do governo compor ou não a direção das empresas estatizadas ou mista, como uma forma de controle para fazer “fazer cumprir as diretrizes e metas produtivas estabelecidas pela área econômica do governo” (Borges, 2013, p. 98). A respeito do sistema de participação, Borges (2013) traz uma reflexão importante sobre a forma como isso implicava na perpetuação da estrutura capitalista ou no avanço da transição ao socialismo. Assim,

[...] a humanização do trabalho longe de ameaçar o controle capitalista sobre o processo de produção, promove a identificação dos trabalhadores com o capital e fortalece o controle capitalista. O fato de o Estado ser dono ou sócio majoritário de uma indústria não significava que ela deixaria de ter uma estrutura capitalista, uma vez que a circulação do capital condicionava qualquer forma de produção e expansão da massa salarial. Portanto, mais que um tema de controle da produção, discutir o sistema de participação significava discutir os limites do capitalismo e os caminhos para a transição ao socialismo. (Borges, 2013, p. 98)

Apesar dos desafios, Borges (2013, p. 86) afirma que “A nacionalização e estatização de parte da economia em conjunto com a implantação de um sistema de participação dos trabalhadores” permitiram ao governo debater sobre “a gestão participativa nas indústrias e do próprio poder popular”. Como já mencionado, uma consequência desse processo foi melhores condições de trabalho e salários compatíveis com o crescimento das empresas nacionalizadas (Borges, 2013).

A autora Borges (2013) afirma também que essa mudança no sistema produtivo refletiu na forma de atuação dos sindicatos e realçou a importância da Central Única dos Trabalhadores (CUT)¹⁹ para os operários. Inclusive, a fim de melhorar a competência técnica dos operários, houve a “a implementação do programa de capacitação e qualificação dos

¹⁸ Conforme Borges (2013) apresenta, o Sistema de Participação dos Trabalhadores na Área Social e Mista era composto pelo governo, por trabalhadores das empresas (de diferentes funções), por líderes sindicais, entre outros, que formavam as assembléias (seccionais e a geral) dos trabalhadores. Com destaque especial para a atuação do Conselho de Administração e dos Comitês de Produção.

¹⁹ Segundo Borges (2013, p. 86) a CUT era “conduzida por militantes do Partido Comunista (PC) e do Partido Socialista (PS), principais partidos da coalizão”.

trabalhadores com diversos acordos entre CUT e Universidade Técnica do Estado, Universidade de Chile e Instituto Laboral (INCAP), dentre outros” (Borges, 2013, p. 95-96).

Além disso, outra consequência desse processo foi o avanço da tecnologia nacional pelas mãos dos trabalhadores chilenos. Em meio há algumas “retaliações do governo dos EUA ao processo chileno” (Borges, 2013, p. 94), a manutenção das máquinas norte-americanas foi dificultada, sendo necessário criar outras soluções. Essas soluções resultaram em outras alternativas que demonstraram a competência técnica e criativa dos trabalhadores chilenos no âmbito da tecnologia.

Borges (2013) afirma que apesar dos desafios encontrados ao longo da implementação do sistema de participação dos trabalhadores na APS, as possibilidades abriram portas maiores no que diz respeito à organização e mobilização dos trabalhadores. Em suas palavras, ela afirma que,

[...] é inegável a importância do processo de criação da APS e das propostas de participação como fatores que incentivaram a mobilização da classe. Para a esquerda a principal questão era como organizar os trabalhadores industriais de forma a gerar um embrião do poder popular, para trabalhadores significava a possibilidade de mudar, para melhor, sua condição de trabalhador. De todas as maneiras, a discussão sobre o sistema participativo proposto pelo governo foi o ponto de partida para, na prática, desenvolver a discussão dos rumos e limites do processo de organização de um futuro estado socialista. (Borges, 2013, p.107)

Porém, em 1972, “o governo passa a enfrentar constantes crises econômicas e políticas de grande envergadura” (Borges, 2013, p. 87), mas conta com a participação dos trabalhadores nas resoluções desse processo. Assim, segundo Borges (2013, p. 87), essas questões “foram fundamentais para o desenvolvimento de novas formas de organização e atuação política que envolvia o espaço de trabalho, trabalhador, sindicatos e militantes dos partidos.”

Dito isso, é importante situar que esses acontecimentos no Chile foram influenciados e se deram em resposta ao que acontecia na conjuntura internacional e na forma como a reorganização do sistema capitalista atingia os diferentes países. Segundo aponta Duriguetto et al., (2019, p. 311, nota de rodapé nº2),

A afloração crescente dos conflitos de classes no continente se desenvolveu e se potencializou nas particulares dos tempos sócio-históricos das diferentes formações econômicas-sociais, processo fomentado em meio à conjuntura internacional de uma “contrarrevolução preventiva generalizada” (Fernandes, 2011, p.75), no contexto macrossocial de virada de uma onda longa expansiva a uma onda longa recessiva na base econômica do sistema capitalista (Mandel, 1985).

Segundo afirma Duriguetto et al. (2019), a fim de frear o projeto socialista em curso e estagnar as forças populares, os militares chilenos planejam um golpe para tomada de poder. Assim, acontece o “Tancazo”, a tentativa de golpe em junho de 1973 que se estende até o dia

11 de setembro, período em que os militares, em articulação com os Estados Unidos, assaltam o poder de forma bélica, cometem atrocidades para consolidar a tomada do poder, instituindo um dos regimes ditatoriais mais violentos da América Latina.

Importante situar que a ditadura no Chile acontece como uma forma de frear o movimento socialista do país a fim de implantar um novo padrão de acumulação do capitalismo mundial. Assim, a burguesia chilena, utiliza-se das forças militares, para dar andamento ao processo de globalização e ajustar a sociedade chilena ao receituário neoliberal (Sampaio Júnior, 2024). Esse processo foi denominado de “contrarrevolução neoliberal”, conforme apresenta Sampaio Júnior (2024, p. 275). Assim, segundo retrata o autor

A destruição do movimento socialista mais vigoroso e organizado do continente colocou uma pá de cal na política de reformas que visava a superação das bases econômicas, sociais e culturais que perpetuavam o subdesenvolvimento e a dependência externa na região. A derrota da revolução chilena conjuga-se com transformações de grande envergadura provocadas pela crise estrutural do capital. (Sampaio Júnior, 2024, p. 274)

Desse modo, segundo Duriguetto et al. (2019, p. 319-320), o golpe civil-militar de 1973 foi “marcado pelo fechamento autocrático do Estado”, colocando fim ao “processo de ascensão organizativa das classes trabalhadoras e da construção de um projeto societário antagônico ao do capital, que o país estava construindo no governo da UP”.

Os motivos alegados pelos militares para empreender o golpe no Chile, se assemelham aos argumentos utilizados para a onda de golpes na América-latina no mesmo período. Conforme Duriguetto et al. (2019, p. 320), “Os militares declararam publicamente que o país estava numa guerra que exigiu a intervenção militar diante da ameaça do comunismo internacional, que atentava contra a soberania nacional”.

Nesse sentido, os militares, a partir de 1973, cometeram inúmeros abusos e atrocidades a fim de “extirpar o câncer marxista” (Duriguetto et al., 2019, p. 320), seja através da violência e assassinato de membros de movimentos sociais, partidos políticos, órgãos de poder popular ou qualquer grupo/pessoa que fizesse defesa das ideias defendidas pelo projeto de sociedade anterior ao golpe. Nas palavras da autora, “Precisava ser punida, de maneira exemplar, a ousadia da classe trabalhadora em desafiar seus empregadores. Em definitivo, impunha-se a necessidade de restauração do poder da classe dominante e suas frações” (Duriguetto et al., 2019, p. 320).

O golpe civil-militar, além de silenciar a voz da classe trabalhadora através da violência, conseguiu também retomar com os ideais do sistema capitalista no país, trazendo ainda uma nova direção econômica: o receituário neoliberal. Além disso, segundo Duriguetto et al. (2019, p. 321), em 1980 instituiu-se uma nova Constituição, “que consagrou no plano

jurídico o receituário neoliberal, conferindo centralidade e preponderância ao indivíduo, à propriedade privada e à liberdade de mercado”.

Como consequência da implementação do receituário neoliberal no país, pode-se mencionar as mudanças nas políticas sociais e a reforma trabalhista que trouxe a retirada de direitos da classe trabalhadora. Segundo Duriguetto et al., (2019, p. 321), “as políticas sociais públicas eram formuladas e direcionadas somente para as situações e sujeitos de extrema pobreza, pela via dos programas focalizados”. Dessa forma, reforça-se ideologicamente o princípio da responsabilização individual, retirando o dever do Estado em proteger as famílias. A lógica do individualismo é a chave-mestra do capitalismo para a mercantilização da vida social (Duriguetto et al., 2019).

Assim, Duriguetto et al., (2019, p. 322) adverte que “todas as transformações mencionadas na forma de regulação estatal sob o receituário neoliberal estavam diretamente vinculadas à mudança no padrão de acumulação capitalista, caracterizado por Harvey como ‘acumulação flexível’”.

Segundo retrata Sampaio Júnior (2024), o modelo econômico e político implementado por Pinochet na sociedade chilena possibilitou a implementação dos objetivos do capitalismo mundial em relação aos países periféricos. Mas em contrapartida foi avassalador para as classes subalternas, que sofreram fortemente com todos os impactos no neoliberalismo. Desse modo, Sampaio Júnior (2024) adverte que “com o avanço da globalização, o padrão de acumulação liberal-periférico espalhou-se por todos os rincões, aprofundando a especialização regressiva da América Latina na divisão internacional do trabalho e levando a mercantilização da vida ao paroxismo (Sampaio Júnior, 2024, p. 276)”.

Entretanto, cabe ressaltar a importância da revolução chilena no marco desse processo como parte de uma espiral de lutas populares que aconteceram na América Latina.

A revolução chilena deve ser vista, portanto, como um capítulo da revolução latino-americana, e esta, por sua vez, como um ato da revolução internacional. Pelo elevado grau de organização e mobilização dos trabalhadores, pela força dos partidos que impulsionavam a Unidade Popular, pela relativa estabilidade das instituições do Estado, pelos contornos bem definidos da luta de classes, com destaque para o modo particularmente agudo e apaixonado de manifestação das diferentes correntes ideológicas, assim como pelo desfecho trágico que sepultou as enormes esperanças suscitadas pela via pacífica para o socialismo, o Chile destaca-se no contexto latino-americano com um caso emblemático das armadilhas e dos desafios da luta dos trabalhadores contra a barbárie capitalista em sociedades de origem colonial presas ao circuito de ferro do capitalismo dependente. (Sampaio Júnior, 2024, p. 276-277)

Cumprido salientar que ao longo do governo de Allende, o período da revolução chilena, aconteceram algumas disputas internas a respeito do direcionamento do próprio processo

revolucionário (Sampaio Júnior, 2024). De um lado os da “revolução vinda de cima, liderada pela unidade popular” que defendiam o “reformismo radical” (Sampaio Júnior, 2024, p. 277-278) e do outro aqueles da “revolução vinda de baixo, impulsionada pela iniciativa auto-organizada de trabalhadores do campo e da cidade, da população pobre das periferias e dos indígenas mapuches do sul do Chile” que defendiam “os métodos revolucionários do poder popular” (Sampaio Júnior, 2024, p. 277-278).

Segundo Sampaio Júnior (2024, p. 278), “A disputa política deslocava-se das negociações partidárias e dos salões parlamentares para o confronto direto e aberto nas ruas”. Nesse sentido, o segundo grupo — aqueles da “revolução vinda de baixo” — ganhava mais força, o que fez com que a burguesia, com medo da intensidade e força do poder popular, interviesse através da ditadura como uma forma de cercear os protagonistas políticos e o avanço da revolução. Nas palavras de Sampaio Júnior (2024, p. 278),

A guerra civil, com suas leis próprias de extermínio do inimigo, instalava-se definitiva e irreversivelmente como a lógica de resolução da crise política que polarizava a sociedade. O choque entre as classes antagônicas passava às vias de fato, sem qualquer anteparo legal que pudesse conter a violência da força bruta no inevitável ajuste de contas entre revolução e contrarrevolução. Premida pela urgência de evitar a autonomização do poder popular, a burguesia unificou-se em torno da necessidade inescapável de lançar mão de um golpe de Estado como único meio de frear o avanço da revolução. (Sampaio Júnior, 2024, p. 278)

Dentre os motivos que justificaram o declínio da revolução chilena, destaca-se o próprio receio do governo Allende “em relação à expansão do ‘poder popular’, pelo temor de que o vendaval revolucionário pudesse atropelar as instituições e constituir-se como poder paralelo, teria fraturado o movimento revolucionário no momento em que a contrarrevolução se unificava” (Sampaio Júnior, 2024, p. 280). Isso, segundo Sampaio Júnior (2024, p. 283), se encontra “em completa inversão do sentido de determinação que deveria presidir o método revolucionário”, já que o caminho de condução escolhido pelo governo Allende impunha que “a resolução das massas que se levantavam contra o poder burguês não poderia se sobrepor aos cálculos políticos que condicionam as negociações parlamentares”.

Segundo Sampaio Júnior (2024), mesmo diante da crise política que o governo enfrentava, ele ainda buscava soluções institucionais. É em meio a esse universo, que a burguesia nacional e internacional articula o golpe, aproveitando a forma como o próprio governo Allende inibia as forças populares.

É possível dizer que para Sampaio Júnior (2024) o principal ponto que justifica o declínio da revolução chilena é justamente esse processo ter acontecido de forma pacífica e sem romper com as instituições do Estado Burguês. O autor ainda acrescenta que a UP fez uma autocrítica incompleta sobre seu governo, já que em suas reflexões faltam o

reconhecimento de pontos importantes que levaram a derrocada da via chilena ao socialismo. Nas palavras dele,

Não obstante a virulência da derrota sofrida, os partidos que compuseram a Unidade Popular não questionaram o programa e a interpretação histórica que fundamentavam o caminho pacífico para o socialismo. Entre moderados e radicais prevaleceu o senso comum de que, em linhas gerais, a teoria da revolução chilena era correta. (Sampaio Júnior, 2024, p. 281)

Portanto, para o autor, “O mito da transição pacífica para o socialismo, por dentro das instituições do Estado burguês, perdura sem questionamentos pelas principais forças políticas herdeiras da Unidade Popular” (Sampaio Júnior, 2024, p. 281). Segundo considerações de Sampaio Júnior (2024), exemplificando outras experiências de revoluções pelo mundo, tais como Revolução Russa, da Revolução Chinesa e da Revolução Cubana, ele aponta “a possibilidade da guerra civil como desdobramento inexorável da polarização da luta de classes” e que “a violência é a parteira da história” (Sampaio Júnior, 2024, p. 282).

Acrescenta ainda que o governo da UP teria rejeitado uma via violenta, “desconsiderando os recorrentes massacres das rebeliões populares na história do Chile e abstraindo as características particularmente violentas do imperialismo de seu tempo” (Sampaio Júnior, 2024, p.282). Portanto, Sampaio Júnior afirma que “A generosa experiência da revolução chilena liderada por Allende demonstrou da pior maneira possível que a transição harmônica para o socialismo com vinho tinto e empanada era um projeto romântico inalcançável” (Sampaio Júnior, 2024, p. 82).

E com o fim do governo Allende, a partir do golpe civil-militar, as forças populares sentiram na pele a truculência do Estado. Assim sendo, Sampaio Júnior (2024, p. 285) ressalta que,

De nada adiantou o esforço de Allende para evitar os sacrifícios da guerra civil. Como a UP não destruiu o Estado burguês, o Estado burguês destruiu a UP. O custo humanitário do golpe de Estado liderado por Pinochet foi dantesco. A transição pacífica para o socialismo terminou numa carnificina. (Sampaio Júnior, 2024, p. 285).

A burguesia aproveitou “os anos de terror de Pinochet para levar a revolução capitalista neoliberal ao paroxismo, massacrar impiedosamente os adversários políticos, destruir as organizações políticas e sociais dos trabalhadores”, além de implementar “as bases econômicas, sociais, políticas e ideológicas da contrarrevolução reacionária” (Sampaio Júnior, 2024, p. 286). Desse modo, o neoliberalismo passou a ditar uma nova era do Chile sob os rumos do capital internacional.

Pode-se concluir assim, que o golpe civil-militar no Chile faz parte de um movimento maior do sistema capitalista, que visava implementar um novo padrão de acumulação

capitalista a fim de ampliar os lucros e garantir sua hegemonia mundial. Sampaio Júnior (2024, p. 282) ao longo de suas análises evidencia que o golpe civil-militar, fez parte “da ação conspirativa do imperialismo norte-americano e da felonía das forças armadas lideradas pelo General Pinochet”.

Mesmo diante da derrota da revolução chilena, é possível dizer que esse período foi extremamente importante para realçar a possibilidade de organização e luta da classe trabalhadora em prol de um projeto comum.²⁰ Ainda que, conforme aponta Duriguetto et al. (2019), a tentativa de realizar a transição ao socialismo no país não tenha sido possível devido ao golpe e outros fatores, os avanços e as transformações sinalizam a possibilidade de construção de uma outra sociedade que rompa com a ordem social do capital.

Segundo Sampaio Júnior (2024), movimentos populares nas ruas do Chile na atualidade ressaltam que a força das classes subalternas ainda vigora no sangue dos chilenos. Esse processo retomou com o protesto de estudantes secundaristas contra o aumento da tarifa do metrô, em 2019. Mas ganham outras proporções quando as manifestações “com palavras de ordem contra o modelo econômico e o modelo político, o ‘Estallido social’ recolocou a necessidade histórica da revolução chilena como único meio de interromper o avanço da barbárie capitalista” (Sampaio Júnior, 2024, p. 287). Isso evidencia, nas palavras do autor, que

O conhecimento adquirido pelos trabalhadores chilenos em experiências vividas no calor das lutas é patrimônio de todo o movimento socialista internacional. Fazer o balanço das batalhas passadas e tirar as lições dos reveses é o primeiro passo para a organização das vitórias futuras (Sampaio Júnior, 2024, p. 288).

É inegável que a experiência vivenciada pelo Chile no governo da UP foi expressamente importante para demarcar a capacidade organizativa da classe trabalhadora e as possibilidades de superação dessa ordem social. Cabe fazer uma crítica desse período histórico, buscando avaliar as estratégias utilizadas pelo governo, pelos partidos e movimentos sociais. Isso irá possibilitar reflexões sobre os caminhos possíveis para construir uma nova ordem social.

²⁰ Conforme aponta Maciel (2021, p.324), “A eleição de Allende gerou inúmeras expectativas nas classes subalternas. Como expressou Gaudichaud (2020, p. 173), a UP marcou o início de uma transformação social “explosiva”, forjada nas lutas políticas e sociais ao longo do século XX, cujas experiências de participação popular produziram dinâmicas complexas que transbordaram os limites institucionais.” Diante disso, evidencia-se a potência das classes subalternas no processo de organização e luta de classes. Ao analisar essa experiência chilena rememora-se a força das classes subalternas em relação à possibilidade de superação dessa ordem social.

2.3 A VIDA DE PAULO FREIRE - SUA TRAJETÓRIA NO BRASIL E NO CHILE

O item anterior apresentou a conjuntura histórica internacional, do Brasil e especialmente do Chile. Assim, os elementos políticos e sociais foram demonstrados por meio dos acontecimentos históricos de forma a propiciar ao leitor uma compreensão do contexto.

Para melhor compreender quem foi Paulo Freire, no item abaixo trataremos de importantes elementos sobre sua vida e a cerca da construção de suas ideias e principais obras. Assim, apresentamos uma biografia do educador, considerando que muitos elementos de sua história incidem em suas escolhas éticas e políticas ao longo de sua vida. Muitas das experiências profissionais e de vida inspiraram Paulo Freire a ser o educador que é e a forjar a perspectiva de educação que sempre acreditou. Suas obras expressam o seu ser.

Nossa intenção neste item é apresentar aos leitores quem é Paulo Freire sob nosso olhar. Situar historicamente esse educador se faz necessário pois somos fruto do tempo em que vivemos, das experiências que fizemos parte e dos caminhos que optamos seguir. Paulo Freire reflete os dilemas de seu tempo histórico e em resposta a isso produziu suas obras que marcam a originalidade do seu pensamento. Paulo Freire é um educador reconhecido por várias partes do mundo, nas quais esteve realizando atividades de educação popular e outras nas quais seu pensamento chegou para inspirar.

É justamente esse movimento maior de reestruturação do capitalismo mundial, do qual tratamos anteriormente, que impulsiona uma série de ditaduras nos países latino-americanos, a fim de inserir os mesmos no novo padrão de desenvolvimento capitalista. Nesse processo, instaura-se a ditadura no Brasil e depois no Chile.

O cenário de ditadura no Brasil, a partir de 1964, pressiona protagonistas políticos a irem se exilar em outros países como estratégia de salvar a própria vida. Dentre esses protagonistas, encontra-se Paulo Freire, o educador que criou o método de alfabetização — que, na interpretação dos ditadores, seria um “método comunista e subversivo”. Após passar alguns meses exilado na Bolívia, Freire se muda para o Chile.

2.3.1. Algumas considerações sobre a trajetória de vida de Paulo Freire

Escrever sobre Paulo Freire exige aprofundar-se em sua história e seu legado, realçando o que sustenta sua autenticidade enquanto um pensador reconhecido pelo Brasil e pelo mundo. Declarado Patrono da Educação Brasileira, Paulo Freire é considerado um dos pensadores da educação mais importantes das últimas décadas.

Paulo Freire, nasceu no dia 19 de setembro de 1921, em Recife, Pernambuco. Cresceu ao lado dos pais, Joaquim Temístocles Freire e Edeltrudes Neves Freire, e de seus irmãos. Pais que o ensinaram a leitura da palavra, o cercaram de afeto e sempre permitiram que Paulo fosse uma criança questionadora e sentisse/expressasse suas emoções (Freire, 2017). Essas são, nas palavras de Ana Maria Freire²¹, “Raízes da *gentidade* de Paulo homem e educador” (Freire, 2017, p. 35). Devido à morte do pai e diante das dificuldades financeiras, Paulo Freire e sua família, em 1932, foram morar em Jaboatão, uma cidade pequena próxima a Recife. É nessa cidade que Paulo Freire, aos 10 anos de idade, vivenciou a pobreza e a fome, onde sua preocupação com a justiça se fortaleceu. Foi também nessa cidade, que Paulo fez amigos, criou boas memórias dos passeios pelo quintal com árvores frutíferas e, especialmente, apaixonou-se pelos estudos das sintaxes populares e erudita da língua portuguesa (Freire, 2017).

Conforme aborda Freire (2017), foi em Jaboatão que Paulo “percebeu e sentiu um desejo enorme, uma paixão verdadeira para conhecer. Sonhou ser professor de língua portuguesa. Ou cantor” (Freire, 2017, p. 56). Concluiu a escola primária nesta cidade e aos dezesseis anos fez o primeiro ano do curso de nível médio no Colégio Francês Chateaubriand, situado na capital pernambucana. A mãe de Paulo, Edeltrudes, procurou arduamente por uma escola onde o filho pudesse estudar gratuitamente e encontrou o Colégio Osvaldo Cruz, cujos proprietários eram os educadores Aluizio e Genove. Eles permitiram a Paulo Freire fazer parte da instituição desde que se dedicasse aos estudos.

Assim, aos dezessete anos, Paulo ingressou no Colégio Osvaldo Cruz, em Recife, onde completou os estudos secundários, cursos fundamental e pré-jurídico (1937-1942), assim denominados na época. Aos vinte e dois anos Paulo Freire ingressou na Faculdade de Direito do Recife (1943-1947). Foi no referido colégio, aos vinte e cinco anos, que Paulo vivenciou sua primeira experiência como professor de Português (Freire, 2017).

Paulo Freire foi professor do Colégio Osvaldo Cruz por alguns anos, o que se tornou combustível para que ele buscasse novas possibilidades de ensino, traçando caminhos que o levariam à sua própria forma de pensar a educação. A paixão de Paulo Freire pela educação ultrapassou os muros do colégio e, ao longo de sua vida, ocupou importantes cargos voltados para suas práticas pedagógicas (Freire, 2017).

²¹ Ana Maria Araújo Freire, esposa de Paulo Freire, escreveu uma biografia intitulada “Paulo Freire: Uma história de vida”, que contempla importantes elementos da história de vida pessoal e profissional do educador.

Dentre os espaços nos quais Paulo Freire pôde contribuir, destaca-se a passagem dele pelo setor de Educação e Cultura do Serviço Social da Indústria (SESI)²² em Pernambuco. Em 1947, ele desenvolveu neste espaço um trabalho de alfabetização de adultos/trabalhadores, construindo sua primeira experiência de educação popular. Esse trabalho foi base do processo de amadurecimento teórico e profissional do educador que identificou a necessidade de repensar a educação diante do grande índice de analfabetismo do país (Freire, 2017). Ainda sobre sua atuação no SESI, Paulo Freire foi promovido a diretor superintendente do Departamento Regional de Pernambuco (1954-1956).

Para expressar melhor o que Ana Maria Freire (2017, p. 76) denominou de “rica e profunda práxis sesiana”, retratando a importância da experiência do SESI na história de Paulo Freire, especialmente para repensar sobre sua compreensão de educação. Freire (2017) apresentou um pouco como Paulo Freire foi construindo sua ideia sobre educação, em um sentido mais amplo que considerava inclusive as questões sociais inerentes à vida dos educandos. Isso já era uma compreensão muito avançada para aquele tempo, principalmente por propor um diálogo aberto com os pais e alunos. A autora diz

Nossa compreensão da “evasão”, da reprovação era outra. Uma escola democrática teria de preocupar-se com a avaliação rigorosa da própria avaliação que faz de suas diferentes atividades. A aprendizagem dos educandos tem que ver com as dificuldades que eles enfrentam em casa, com as possibilidades de que dispõem para comer, para vestir, para dormir, para brincar, com as facilidades ou com os obstáculos à experiência intelectual. Tem que ver com sua saúde, com seu equilíbrio emocional. A aprendizagem dos educandos tem que ver com a docência dos professores e professoras...Por tudo isso dávamos grande atenção, de um lado, à formação permanente das educadoras; de outro, à formação das mães e dos pais. Aprendemos bastante de nossos erros iniciais...Com a participação maior dos pais...com o envolvimento crítico das professoras e dos alunos, a frequência aos Círculos de pais e professores alcançou níveis bastante elevados. Começamos também a observar diferenças sensíveis na disciplina escolar e no aprendizado...Assustou-nos a ênfase nos castigos violentos, no Recife, no agreste, no sertão, em contradição com a quase total ausência de castigos e não só violentos nas zonas praieiras do estado...Maior abertura ao diálogo ao lado de maior compreensão das limitações de cada um de nós...*A única coisa definida e estabelecida era o direito assegurado à fala, à voz, o direito à crítica, resguardado também o direito de cada um ao respeito de todos...* Despachei favoravelmente todos os pedidos de verbas, mas sublinhei a minha discordância...*Aprendi, na minha passagem pelo SESI, para nunca mais esquecer, a como lidar com a tensa relação entre prática e teoria* (Cartas a Cristina *apud* Freire, 2017, p. 76, grifos nossos).

Sobre a experiência de Paulo Freire no SESI, Gerhardt (1996, p. 151-152) aponta que Freire provia diálogos no “Clube dos trabalhadores” proporcionando momentos de reflexão, cujo objetivo era “o de integrar o trabalhador no processo histórico e estimulá-lo à organização individual de sua vida na comunidade”, buscando assim desviar a solução dos

²² O SESI era um projeto de Vargas, mas que só foi criado em 1945 (Freire, 2017).

problemas desses trabalhadores para o SESI — o que era na verdade algo paliativo — e provocar a necessidade de outras mudanças.

Contudo, Freire (2017) adverte que essas ações eram vistas como algo subversivo pela classe dominante, pela própria natureza no SESI.

Na perspectiva da classe dominante, enquanto assistencial, o SESI deveria ser assistencialista. Por isso mesmo, qualquer prática de que resultasse ou que implicasse uma presença democraticamente responsável dos sesianos no comando dos núcleos ou centros sociais, que significasse um mínimo de ingerência dos trabalhadores no próprio processo de prestação de serviços de assistência, tendia a ser recusada como perigosa e subversiva. No fundo, seria ingênuo pensar que o SESI fosse uma expressão da bondade incontida da classe dominante, que tocada pelas necessidades de seus trabalhadores, o criara para ajudá-los. (Cartas a Cristina *apud* Freire, 2017, p. 75).

Assim, conforme aponta Gerhardt (1996, p. 151), Paulo Freire renuncia seu cargo em função das “críticas à sua atuação democrática e aberta e ao seu estilo livre de administração.” Mas o período em que esteve neste espaço aproveitou cada experiência para nutrir seus estudos. Inclusive, construiu críticas importantes sobre a contradição da própria instituição SESI, que embora atendesse parte dos interesses dos trabalhadores, era um espaço de controle da classe dominante. Freire (2017) afirma que,

Foi exatamente no SESI, como um espécie de contradição sua, que vim aprendendo, mesmo quando ainda pouco falasse em classes sociais, que elas existem, que elas existem em relação contraditória. Que experimentam conflitos de interesses, que são permeadas por ideologias diferentes, antagônicas... Eu era progressista porque estivesse certo de que inexoravelmente traria o socialismo. Pelo contrário, eu era progressista porque, recusando uma compreensão mecanicista da história, estava certo de que o futuro teria de ser construído por nós, mulheres e homens, na luta pela transformação substantiva do malvado. Ou construído por nós, progressistas, pela transformação substantiva do presente, ou construído pelas forças reacionárias através de mudanças puramente adverbiais do presente... (Cartas a Cristina *apud* Freire, 2017, p.75-76)

Além disso, o trabalho pedagógico desenvolvido por Paulo Freire no SESI com trabalhadores, tinha como pressuposto compreender a realidade na qual esses educandos estavam inseridos. Paulo Freire buscava construir uma outra concepção de educação que partisse das necessidades e anseios dos educandos, buscando através do diálogo respeitoso e crítico, alfabetizá-los. Mas não só alfabetizá-los, fazer com que eles se reconhecessem enquanto homens e mulheres “na luta pela transformação substantiva do malvado” (Cartas a Cristina *apud* Freire, 2017, p. 75-76).

Paulo Freire, lecionou enquanto professor de ensino superior na Escola de Serviço Social, que posteriormente foi anexada à Universidade do Recife (Freire, 2017). Desenvolveu essa experiência no mesmo período em que desenvolvia os trabalhos no SESI. As

experiências se somavam e traziam uma riqueza e aprofundamento crítico sobre a compreensão de educação, como relata Freire (2017):

Paulo teve suas primeiras experiências como professor de nível superior lecionando na Escola de Serviço Social, criada pelo esforço de algumas mulheres católicas, preocupadas com a situação social dos/as trabalhadores/as do Recife, das quais sempre reconheceu suas influências sobre ele, Lourdes de Moraes, Dolores Coelho e Hebe Gonçalves, assistentes sociais, Anita Paes Barreto, psicóloga. Posteriormente, a Escola de Serviço Social foi anexada à Universidade do Recife. Em 1947, Paulo foi convidado para fazer parte do corpo docente dessa instituição que marcou, indelevelmente, a compreensão crítica da assistência social no Brasil, exatamente quando ele começava também seu trabalho no SESI. Houve, assim, uma troca dialética das experiências acadêmicas com as práticas educativas levadas a efeito por Paulo no órgão institucional do patronato/trabalhadores de Pernambuco. Essa experiência contribuiu também para a compreensão crítica de Paulo em todo seu trabalho de militância em favor dos explorados e oprimidos (Freire, 2017, p. 86).

Segundo Freire (2017), Paulo Freire, em meados da década de 1950, desenvolveu ações educativas para as camadas populares quando atuou no Setor de Educação vinculado ao Departamento do Serviço Social da Paróquia Bom Jesus do Arraial, localizado no arrabalde de Casa Amarela (Recife). Neste bairro a infraestrutura não acompanhou o crescimento exponencial da população, culminando assim em duas zonas territoriais, com marcadores geográficos, econômicos e sociais distintos, denominadas de “Asfalto” e “Poeira” (Freire, 2017, p. 79). Esta [Poeira] era o lugar mais populoso e que “se estende por morros e córregos”, marcado pela falta de infraestrutura como saneamento, luz elétrica etc, onde residiam “proletários e subproletários” (Ibidem).

Além disso, Gerhardt (1996, p. 152) afirma que este trabalho realizado na “Casa Amarela” em Recife, fazia parte do objetivo de Freire de promover o “despertar democrático do Brasil”. O autor ressalta ainda que este projeto foi organizado por Freire juntamente de “clérigos e leigos da paróquia” (Ibidem).

Os trabalhos educativos foram desenvolvidos em algumas unidades pedagógicas que haviam na área paroquial. Essas estavam enfrentando alguns problemas no que concerne à estrutura educacional, necessitando de educadores bem preparados pedagogicamente. Os principais focos das atividades foram voltados para as relações entre escolas e famílias, através do Clube dos Pais, além da criação de cursos de educação de adultos nas escolas (Freire, 2017).

Conforme destaca Freire (2017), o grande número de crianças sem escola e de pessoas analfabetas era sem dúvida a grande questão. Buscou-se assim elevar os padrões pedagógicos através da capacitação dos professores que atuavam nas unidades de ensino do bairro e garantir o acesso das crianças e adultos ao processo de alfabetização. Segundo Gerhardt

(1996, p. 152), “neste projeto, sete unidades da paróquia, do jardim de infância à educação de adultos, trabalhavam juntas no desenvolvimento de currículo e na formação de professores.”

O trabalho desenvolvido foi de suma importância para o amadurecimento teórico e profissional de Paulo Freire, especialmente porque as etapas dessa experiência proporcionaram a construção de elementos que depois dão solidez ao “Método Paulo Freire”, conforme menciona Gerhardt (1996):

Os resultados desse trabalho seriam partilhados com outros grupos que deveriam ser encorajados a trabalharem juntos na organização (forma) e conteúdo. Técnicas como estudo em grupo, mesas redondas, debates e distribuição de fichas temáticas eram praticadas nesse tipo de trabalho. Dessa forma, seus colaboradores e ele próprio começaram a falar de um “sistema” de técnicas educacionais, o “Sistema Paulo Freire”, que podia ser aplicado em todos os graus de educação formal e da não-formal. Mais tarde, nas décadas de 70 e 80, no seu trabalho em alfabetização, um elemento do sistema foi interpretado sob denominação de “Método Paulo Freire”. (Gerhardt, 1996, p. 152).

Outra experiência que marcou a trajetória de Freire se deu no Movimento de Cultura Popular (MCP) no início dos anos de 1960. Paulo Freire foi um dos fundadores do MCP do Recife²³ e participou fortemente das atividades desse movimento que tinha como objetivo²⁴, conforme aponta Freire (2017), a valorização da cultura popular com vistas a “promover a integração do homem e da mulher nordestinos no seu processo de libertação social, econômica, política e cultural, para assim poderem estes e estas contribuir com suas presenças cidadãs na sociedade brasileira” (Freire, 2017, p. 126).

Conforme retrata Freire (2017), Paulo Freire atuou no MCP no Recife inicialmente enquanto diretor da Divisão de Educação – tendo se afastado respeitosamente do cargo por “não concordar política e epistemologicamente com o uso de cartilhas de alfabetização” (Freire, 2017, p.128, nota de rodapé nº5) – mudando posteriormente para o cargo de diretor da Divisão de Pesquisa e Coordenador do Projeto de Educação de Adultos (Freire, 2017). O projeto do MCP alcançou milhares de pessoas devido a sua dinâmica que propunha variadas formas de levar educação popular e cultura às pessoas. Freire (2017) expõe que esse projeto contou com 452 professores e 174 monitores que atuaram no:

²³ Conforme relata Freire (2017), o Movimento de Cultura Popular (MCP) surge como um movimento de nível municipal e depois ganha dimensão em todo o Estado de Pernambuco. Além disso, sua criação foi impulsionada pelo governo de Miguel Arraes, prefeito de Recife.

²⁴ Freire (2017, p.127) aponta, com base nos Estatutos do MCP publicados no Diário Oficial de Pernambuco em 1961, que os objetivos do MCP eram “1-Promover e incentivar, com a ajuda de particulares e dos poderes da educação de crianças e adultos; 2- Atender ao objetivo fundamental da educação que é desenvolver plenamente todas as virtualidades do ser humano, através da educação integral de base comunitária, que assegure, também, de acordo com a Constituição, o ensino religioso facultativo; 3- Proporcionar a elevação do nível cultural do povo, preparando-o para a vida e para o trabalho; 4- Colaborar para a melhoria do nível material do povo através de educação especializada; 5- Formar quadros destinados a interpretar, sistematizar e transmitir os múltiplos aspectos da cultura popular.”

ensino correspondente ao primeiro grau, supletivo, educação de base e educação artística; uma escola para motoristas mecânicos; cinco praças de cultura que levavam ao povo bibliotecas, teatro, cinema, teleclube, música, orientação pedagógica, jogos infantis, educação física; Centro de Cultura Dona Olegarinha, no Poço de Panela, em colaboração com a Paróquia de Casa Forte; círculos de cultura, galeria de arte, e conjunto teatral (Freire, 2017, p.129).

Paulo Freire no MCP pensou e desenvolveu os Círculos e Centros de Cultura enquanto coordenador do Projeto de Educação para Adultos, o que foi importantíssimo para sua trajetória. Os Círculos e Centros de Cultura possibilitaram a Paulo Freire trabalhar com uma nova proposta de educação popular conforme já vinha desenhando e se aprofundando ao longo dos últimos anos (Freire, 2017).

Vale ressaltar que “a prática inicial da experiência de alfabetização pelo “Método Paulo Freire” deu-se no âmbito do Movimento de Cultura Popular (MCP), no Centro Dona Olegarinha, no Poço de Panela, em Recife [...]” (Freire, 2017, p. 104). Isso evidencia o quanto esse período de trabalho no MCP foi propício para o adensamento prático e teórico na construção do que Paulo Freire posteriormente denominou de “pedagogia libertadora”.

É justamente por Paulo Freire acreditar e defender o acesso das camadas populares aos processos de alfabetização e acesso à cultura, como no trabalho desenvolvido pelo MCP, que os documentos e materiais desse movimento, em particular os escritos por Paulo Freire, foram analisados e considerados materiais subversivos pelos dirigentes do golpe civil militar de 1964, conforme aponta Freire (2017).

Segundo expõe Freire (2017), fruto de um dos sonhos de Paulo Freire, por volta de 1962, criou-se o Serviço de Extensão Cultural (SEC), idealizado por ele e consolidado na gestão do reitor João Alfredo Gonçalves da Costa Lima da Universidade do Recife, que contaria também com a formação e participação de professores para educação popular. O trabalho a ser desenvolvido pelo SEC tinha como principal objetivo promover atividades educativas e políticas com as camadas populares, através do diálogo, da crítica e respeito ao saber popular, buscando integrar os sujeitos nos processos de decisão e transformação da sociedade. Em outras palavras,

Paulo queria trazer para a universidade o senso comum, os sonhos, os desejos, as aspirações e necessidade do povo, para procurar entender epistemológica, pedagógica e politicamente essas condições cristalizadas secularmente no Brasil, e criar possibilidades de superação delas por meio da conscientização das camadas populares e daí na inserção crítica do povo nos seus próprios destinos e no do seu país. O SEC tinha, pois, como objetivo primordial devolver sistematizado ao povo o que ele sabe, quer saber ou precisa saber como possibilidade para concretização da transformação da sociedade (Freire, 2017, p. 98).

Com base em Freire (2017), compete dizer que esse trabalho é inspiração para o que hoje é possível visualizar através do Plano Nacional de Extensão, que propõe uma relação próxima entre a universidade e a comunidade externa, ainda que haja dificuldade de muitas dessas instituições em implementar o plano de fato.

Devido à ditadura civil-militar empresarial²⁵, instaurada em abril de 1964 no Brasil, as atividades do SEC foram interrompidas abruptamente e todos os materiais educativos e documentos foram apreendidos pelo Exército Nacional, que alegou que o trabalho desenvolvido pelo SEC era uma “subversão comunista”, conforme aponta Freire (2017, p.99):

O material do Método de Alfabetização foi apreendido nas dependências do SEC dentro do campus universitário pelo Exército Nacional e grande parte dele apresentado nas TVs do país como “prova de subversão comunista que inunda o país”, diziam os que estavam a favor do golpe civil-militar e contra o povo. A alfabetização do povo era entendida como ato de insanidade dos comunistas às ordens dos governos e dos movimentos autoritários internacionais, absolutamente associada ao perigo ameaçador à segurança nacional, das desordens que levam o caos ao Estado.

Conforme expõe Freire (2017), o trabalho que Paulo Freire desenvolveu no SEC, da Universidade do Recife, foi de grande relevância para sua trajetória profissional, pois possibilitou que ele e seus pares (equipe de seis membros, além da colaboração voluntária de estudantes secundários e universitários) construíssem um trabalho de educação popular em prol da democratização da cultura, contando com atividades como publicação de boletim, estação de rádio, “curso no setor de educação fundamental de extensão de nível médio e em nível superior” e “organização de serviço de documentação e informação bibliográfica” (Freire, 2017, p. 101). Além da “experiência de alfabetização e educação de adultos” em Recife, em João Pessoa, em Angicos e Natal.

Foi no SEC, que Paulo Freire “desenvolveu e sistematizou cientificamente o seu Método de Alfabetização, em diálogo constante com seus pares de professores, que também teorizaram, contribuindo, assim, para o aperfeiçoamento do Método com fins de transformação social” (Freire, 2017, p. 103).

Cabe reiterar que havia um grande número de analfabetos — e persiste ainda — no Brasil, o que era uma grande questão para Paulo Freire, pois isso era decisivo também no rumo político do país e na vida cotidiana dos trabalhadores, já que somente pessoas alfabetizadas e maiores de 18 anos votavam nas eleições e a grande maioria dessas pertenciam à elite brasileira. Ou seja, somente os membros dessa elite seriam ora os representantes do

²⁵ Denomina-se “Ditadura civil-militar empresarial” com base no autor José Paulo Netto em seu livro “Ditadura e Serviço Social: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-1964”, referenciado na bibliografia.

país, ora os próprios eleitores. Portanto, as pessoas não alfabetizadas eram privadas de sua participação política na sociedade brasileira.

No período de governo que antecedeu o golpe civil-militar empresarial, Paulo Freire foi convidado pelo presidente João Goulart para coordenar o Programa Nacional de Alfabetização (PNA), usando o “método” que Freire havia construído que possibilitaria alfabetizar milhões de adultos — como aconteceu com os trabalhadores em Angicos. O “método” ganhou visibilidade por ter aumentado consideravelmente o número de eleitores para a próxima eleição, atingindo os objetivos esperados pelo governo de João Goulart: alfabetização em massa e em pouco tempo.

Paulo Freire estava ciente dos interesses governamentais, já que cada pessoa alfabetizada significaria de fato um novo eleitor. Entretanto, segundo Freire (2017), o objetivo do educador não era fabricar novos eleitores e sim dar vida a sua concepção de educação popular. Além disso, Paulo Freire acreditava que seu método iria proporcionar que os alfabetizados pensassem na escolha de seus futuros representantes de forma mais consciente, pois o que pretende sua proposta de educação ultrapassa os muros da simples alfabetização (Freire, 2017).

Essa experiência de Angicos, no Rio Grande do Norte, possibilitou com que Paulo Freire ficasse conhecido nacionalmente “como um educador voltado para as questões do povo e da conscientização” (Freire, 2017, p.137), já que seu método pedagógico partia de questões que se relacionavam com o cotidiano dos trabalhadores de Angicos (Freire, 2019a).

Para compreender melhor o impacto que teve a experiência de Angicos, cumpre dizer os pormenores que constituíram essa experiência. Paulo Freire e uma equipe de educadores populares se deslocaram até Angicos, uma área rural, para desenvolver um trabalho de educação popular através do “Método Paulo Freire”²⁶. Essa experiência ficou conhecida popularmente como “40 horas de Angicos”, pois em um curto espaço de tempo os trabalhadores e trabalhadoras, e alguns de seus filhos ainda crianças, foram alfabetizados. Em suma, o “Método Paulo Freire” parte de uma pesquisa do universo vocabular — que inclui a busca por palavras usadas no dia a dia dos trabalhadores— e após esse levantamento dão andamento ao processo de alfabetização.

Há também os “temas geradores” que são responsáveis por gerar o debate entre os trabalhadores e contribuir com o processo de ensino-aprendizagem. Assim, para além da leitura e da escrita, os educandos se abrem para um diálogo crítico a partir de um debate ancorado na horizontalidade do saber, onde o educador e os educandos aprendem

²⁶ A problematização da denominação “Método” Paulo Freire será realizada no decorrer deste trabalho.

simultaneamente uns com os outros, valorizando assim o saber popular. Na experiência de Angicos, por exemplo, um dos temas geradores foi a Reforma Agrária.

A experiência em Angicos foi considerada um sucesso, devido ao fato dos objetivos do “Método Paulo Freire” terem sido cumpridos: alfabetizar e conscientizar centenas de educandos através do debate crítico. Esse foi um dos motivos que levou a elite brasileira a apoiar o golpe de 1964. Esses novos eleitores, os recém alfabetizados, oriundos das camadas populares poderiam alterar as forças políticas e favorecer os governos populares/progressistas.

Assim que se inicia a ditadura, em abril de 1964, os ditadores colocam fim aos Círculos de Cultura do Programa Nacional de Alfabetização, uma vez que os objetivos do método utilizado e do grupo que realizava as experiências de alfabetização foram identificados como ameaça pelo governo ditatorial. Os responsáveis pelo programa de alfabetização foram ameaçados, perseguidos, alguns presos e exilados, dentre eles Paulo Freire. Ele foi acusado de insubordinação à ordem estabelecida e, depois de preso, foi forçado a deixar o Brasil e ficar exilado por quinze anos em outros países — primeiro na Bolívia, depois no Chile, passando pelos Estados Unidos e Suíça.²⁷

Um dos motivos pelo qual Paulo Freire e seu grupo sofreram com a repressão da ditadura advém do sucesso das experiências de alfabetização no início dos anos de 1960. O que o “Método Paulo Freire” fomenta é o fortalecimento de princípios democráticos ao fazer com que o povo pense e analise as questões da sociedade enquanto são alfabetizados. Isso foi visto como algo inaceitável na ditadura — época antidemocrática, autoritária e de silenciamento da população, na qual a maioria dos direitos foram cerceados, inclusive a própria liberdade.

Foi por visar a libertação dos oprimidos através da alfabetização que Paulo Freire foi forçado ao exílio. O golpe de estado de 64 encerrou brutalmente a alfabetização no Brasil. As forças reacionárias entendiam que levar cultura ao povo seria fazê-los se questionarem sobre o fundamento dos privilégios. Como os analfabetos não tinham direito ao voto, diminuir o número de analfabetos seria aumentar o número de eleitores. Os homens educados para a liberdade eram uma ameaça política para os poderosos.²⁸

Paulo Freire acreditava que se o sujeito aprendesse a analisar a realidade em que vive e construísse uma compreensão própria da sociedade, ele poderia pensar em ações que visam transformá-la. Para que isso acontecesse era necessário fortalecer uma educação ligada ao

²⁷ Paulo Freire residiu na Bolívia poucos meses após abril de 1964. Ainda neste ano se mudou para o Chile, onde permaneceu de 1964 a 1969. Morou nos Estados Unidos de 1969 a 1970. De 1970 a 1980 Paulo Freire residiu na Suíça, mas não de forma permanente devido a seu trabalho itinerante no Conselho Mundial das Igrejas. Entre 1975 a 1980 realizou trabalho em São Tomé e Príncipe, Cabo Verde e Angola.

²⁸ Narrativa presente na série documental sobre Paulo Freire, com direção de Cristiano Burlan. Disponível em: <https://sesctv.org.br/programas-e-series/paulo-freire>. Acesso em: 16 Set. 2022.

contexto social, democrática, prezando pela relação horizontal entre educador/educando, pautada no pensamento crítico e no diálogo. Na perspectiva de Freire, esse processo de reflexão do “oprimido” sobre a estrutura que o oprime, possibilitaria-o se “libertar” dessa condição opressora (Freire, 2019b).

Paulo Freire (2019a) desenvolve em suas obras uma discussão pautada na libertação dos sujeitos “oprimidos” e a importância da educação popular e de seus princípios para o processo de conscientização. E afirma que

Um dos aspectos da conscientização é exatamente um aprofundamento da tomada de consciência que normalmente os seres humanos fazem da sua realidade, porque são seres humanos. Uma das características dos seres humanos é exatamente tomar consciência do seu contexto pelo fato de que eles estão em relação dialética com o contexto. No momento em que nós aprofundamos essa tomada de consciência que se dá normalmente e passamos a descobrir as razões que explicam a nossa própria relação com esse contexto concreto, nós estamos engajados no processo de conscientização. Isso se dá na Suíça, como se dá no Brasil. O grande problema é que esse processo de conscientização não é um exercício intelectual apenas, não é um verbalismo. Isso implica num engajamento, numa prática, numa ação política, numa ação social, etc, sem que não transformemos a nossa percepção da realidade.²⁹

Paulo Freire na entrevista acima afirma que ao desvelar as razões que explicam a própria relação dos sujeitos com a realidade, com o contexto concreto, acontece o processo que o educador aponta como conscientização. A partir dessa consciência – ao passo que eles analisam os elementos do real que incidem sobre suas vidas cotidianas – é possível realizar ações que visem transformar esse contexto. Cabe ainda dizer que, segundo Weffort (2019), a conscientização é um ponto de partida para que os sujeitos se sintam capazes de transformar a realidade em que vivem e que aderir a algum movimento popular pode ser uma consequência desse processo – como alguns recém-alfabetizados nas experiências de educação popular de Paulo Freire – mas não é a via de regra. É apenas um dos inúmeros caminhos que o próprio sujeito pode enxergar.

Conscientizar não significa, de nenhum modo, ideologizar ou propor palavras de ordem. Se a conscientização abre caminho à expressão das insatisfações sociais é porque estas são componentes reais de situação de opressão; se muitos dos trabalhadores recém-alfabetizados aderiram o movimento de organização dos sindicatos é porque eles próprios perceberam um caminho legítimo para a defesa de seus interesses e de seus companheiros de trabalho; finalmente, se a conscientização das classes populares significa radicalização política é simplesmente porque as classes populares são radicais, ainda que não o saibam (Weffort, 2019, p. 19).

Além disso, compete dizer que havia uma divergência entre a proposta de educação defendida pela ditadura civil-militar empresarial e a proposta de educação defendida por Paulo Freire. Na primeira prevalecem os princípios de uma educação bancária (Freire, 2019b),

²⁹ Relato de Paulo Freire presente na série documental do educador referenciada na bibliografia.

cujos educandos são meros receptores de informações e conteúdo, de forma hierárquica e acrítica, o que contribui para a ampliação da mão de obra qualificada para fins de mercado e o estabelecimento da ordem social e política.

As concepções de Paulo Freire foram moldadas a partir das experiências em educação vivenciadas no Brasil. Ao ir para os países nos quais Paulo ficou exilado por dezesseis anos, ele pôde ocupar diferentes cargos no âmbito da educação para jovens e adultos. Atuou no Conselho Mundial das Igrejas, no qual realizou experiências de educação por inúmeros países, como na África, além de outras ações profissionais. Assim, pôde aprofundar seus debates teóricos e consolidar suas principais obras.

Sobre seu período no exílio trataremos de forma mais detalhada ao longo do trabalho, a fim de catalisar alguns elementos que nos possibilitem alcançar os objetivos pretendidos nesta pesquisa.

Dito isso, vale retomar, que após o fim da ditadura, depois de mais de 15 anos no exílio, Paulo Freire e sua família retornam ao Brasil, em 1980. Durante o período que ficou fora do país, as obras do educador ficaram conhecidas pelo mundo, sendo utilizadas inclusive como base para muitos movimentos sociais e ações na sociedade brasileira. Assim, quando retornou, deu aulas em importantes universidades como a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Paulo Freire vivenciou o processo de redemocratização do país e em 1989, ele assumiu o cargo de secretário da Secretaria de Educação na cidade de São Paulo, a convite da prefeita Luíza Erundina. O mandato de Paulo Freire teve por consequência a recuperação salarial dos professores, a revisão curricular e a implantação de programas de alfabetização de jovens e adultos. Em abril de 1997, Paulo Freire lançou o livro “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa” e no mesmo ano faleceu devido a um infarto do miocárdio, deixando para o povo brasileiro grandes ensinamentos.

Ao longo de sua vida, Paulo Freire ganhou vários prêmios pelo mundo como reconhecimento da importância que seus trabalhos e suas obras têm no âmbito da educação, recebendo 42 títulos de doutor honoris causa de universidades como Harvard, Cambridge, Oxford e de várias instituições brasileiras. Além disso, em 2012, por meio da Lei 12.612, cuja autora é a assistente social Luíza Erundina, Paulo Freire foi declarado Patrono da Educação Brasileira.

Em comemoração ao centenário de Paulo Freire, em 2021, foi produzido, sob a direção de Cristiano Burlan, uma série documental homenageando o educador brasileiro. Neste documentário, referenciado em alguns momentos do texto, há algumas partes de

entrevistas. Em uma delas Freire aponta alguns questionamentos sobre a vida e sobre o mundo:

Eu quero saber quando você me diz ‘eu também sonho’, eu quero saber com que e a favor de quem você sonha. Qual é o sujeito beneficiário do teu sonho? É a burguesia que explora ou é a massa deserdada que sofre? E não basta que você me diga ‘eu sonho pela humanidade’, porque a humanidade como abstração não existe. Então agora quando você me pergunta: Paulo me diga qualquer coisa sobre seu sonho, eu diria: eu te diria, meu sonho fundamental é o sonho pela liberdade que me estimula a brigar pela justiça, pelo respeito do outro, pelo respeito à diferença, pelo respeito ao direito que o outro tem e a outra tem de ser ele ou ela mesma. Meu sonho é que inventemos uma sociedade menos feia do que a nossa de hoje, menos injusta, que tenha mais vergonha. Meu sonho é um sonho da bondade, da beleza ³⁰.

É justamente pensando no “beneficiário do teu sonho”, que Paulo Freire desenvolveu suas experiências de educação popular pelo país com os “oprimidos”, composto por trabalhadores rurais e urbanos, crianças e jovens, construindo e reafirmando a concepção de educação na qual acreditava fielmente.

A trajetória do educador foi marcada por uma postura político-ideológica que pautava a questão das relações de opressão entre “oprimidos” e “opressores”, tendo as palavras coragem, amor e luta como elementos constitutivos de sua trajetória. Ele sempre acreditou que a transformação da sociedade se daria a partir do momento em que as pessoas tivessem acesso à educação libertadora, pois existe uma relação muito poderosa entre a leitura do mundo e a leitura das palavras, e que as duas em consonância poderiam provocar mudanças significativas na sociedade (Freire, 2019b).

Paulo Freire ainda se constitui como uma grande referência de luta e resistência no país e, por isso, segue incomodando governos dos partidos de direita, sendo hostilizado na atualidade pelo ex-presidente do país, Jair Bolsonaro e seus apoiadores. Em algumas entrevistas realizadas pelo ex-presidente, ele faz vários repúdios a Paulo Freire e seu “método”. Em uma paródia construída em prol da sua campanha eleitoral também podemos identificar essa aversão da extrema direita ao pensador brasileiro.³¹

Portanto, recuperar elementos da educação libertadora (Freire, 2019b) nos tempos de hoje é fundamental para fortalecer uma educação crítica que possibilite aos sujeitos analisar a realidade em que vivem. Na luta de classes, Paulo Freire foi um grande contribuinte no que concerne a evidenciar o potencial dos “oprimidos” na transformação dessa sociedade para uma sociedade mais justa (Freire, 2019b).

³⁰ Relato de Paulo Freire na série documental sobre o educador referenciada na bibliografia.

³¹ Trecho da paródia “Bolsonaro Baile de Favela”, escrita por Rafael: “Essa juventude só se degenera/ Pega o Paulo Freire e manda pra estratosfera/ Um Brasil pra frente, é o que o povo espera/ Vamos distribuir livro do Olavo pra galera.” Disponível em: <<https://www.cifraclub.com.br/mc-reaca/o-proibidao-do-bolsonaro/letra/>> Acesso em: 28 Ago. 2024.

2.3.2 Uma mudança de rota forçada – Paulo Freire e o exílio

Para compreender a trajetória teórica de Paulo Freire é necessário demarcar os caminhos que esse educador trilhou ao longo da vida, incluindo a alteração de rota provocada pelo contexto da ditadura civil-militar no Brasil. Forçado pela ditadura a deixar seu país de origem, Paulo Freire partiu para o exílio indo num primeiro momento para a Bolívia, depois para o Chile, passando pelos Estados Unidos e Suíça.

Para melhor compreensão, serão destacados alguns importantes trabalhos de Paulo Freire construídos ao longo dos dezesseis anos do seu período “no contexto de empréstimo” (Freire, 2017), fora do país que tanto amava. E dedicaremos especial atenção à sua passagem pelo Chile, buscando elucidar os elementos que servirão de base para o que se propõe nesta pesquisa.

Como já mencionado ao longo do texto, Paulo Freire sofreu com as perseguições da ditadura civil-militar. Os golpistas se debruçaram em buscar “provas” da “insubordinação” de Paulo Freire para assim prendê-lo. Realizaram forçadamente sua aposentadoria do cargo público na universidade e o submeteram a inquéritos. Diante disso, Paulo Freire se pôs a estudar sobre a possibilidade de sair do país como uma tentativa de sobrevivência diante daquele contexto político autoritário e violento (Freire, 2017).

Dentre os inquéritos aos quais Paulo Freire foi submetido pelos donos do golpe, destaca-se o inquérito policial militar o qual foi convidado para depor em setembro de 1964 no Rio de Janeiro. Isso foi um dos motivos que levou a decisão de Paulo Freire, aos 43 anos, a deixar o país. A autora Freire (2017) aponta que ele recebeu conselho do Tristão Ataíde que “vinha mediando asilo na embaixada boliviana para ele” (Freire, 2017, p.175) e enviou um emissário de sua confiança para dialogar com o educador sobre deixar o hotel onde estava hospedado no Rio de Janeiro, não levando nenhuma bagagem – deixando também sua família nesse primeiro momento – para que ninguém desconfiasse da fuga.

Nas palavras de Gadotti (1996, p. 72), “Paulo Freire foi exilado pelo golpe militar de 1964, porque a Campanha de Alfabetização no Governo de João Goulart estava conscientizando imensas massas populares que incomodavam as elites conservadoras brasileiras.”

Conforme aponta Freire (2017), após ter sua prisão decretada no Brasil em 29 de setembro de 1964, Paulo Freire viaja para a Bolívia – passando em Santa Cruz de la Sierra e seguindo viagem para La Paz –, tendo sido apoiado e acompanhado pelo próprio embaixador

da Bolívia no Brasil. Freire (2017, p. 175) relata ainda que “no dia seguinte, alguns tanques de guerra do exército brasileiro cercavam a casa sede da Embaixada da Bolívia”. Ou seja, por questão de horas Paulo Freire foi salvo de mais uma das inúmeras crueldades cometidas pelos militares neste período.

Ao chegar na Bolívia, Paulo Freire foi contratado através do ministro da Educação no país para “dar uma assessoria no campo da educação [...] tanto na escola primária, como, sobretudo, para a educação de adultos” (Freire, 2017, p. 182). Segundo Freire (2017), Paulo ficou cerca de setenta dias na Bolívia, pois pouco tempo após sua chegada instalou-se no país um golpe de Estado. Embora não tenha sofrido nenhuma pressão, sendo na verdade convidado a permanecer pelo novo governo boliviano, ele optou por deixar a Bolívia. Paulo Freire optou então em ir para o Chile, onde passou alguns anos importantes de seu exílio.

Paulo Freire na verdade havia sido convidado, conforme afirma Valenzano (2021), a contribuir com projetos de alfabetização relacionados à reforma agrária e políticas promovidas por agências internacionais.

Freire viajou para o Chile porque foi convidado a colaborar com projetos de alfabetização relacionados à reforma agrária e políticas promovidas por agências internacionais para determinar caminhos de desenvolvimento para o avanço contínuo do comunismo (Valenzano, 2021, p.07, tradução nossa).

Conforme aponta Freire (2017), Paulo Freire chegou no Chile em 20 de novembro de 1964, e com a ajuda de importantes amigos encontrou trabalho. Esses amigos de Paulo conheciam o diretor-presidente do Instituto de Desarrollo Agropecuario (INDAP), Jacques Chonchol, grande líder da reforma agrária. Após uma conversa com Jacques, Paulo Freire foi contratado para ser “assistente de Chonchol, no setor de ‘Promoción Humana’ do INDAP, um trabalho de educação popular” (Freire, 2017, p. 187), no qual ele trabalhou por três anos, de 1964 a 1967.

Sobre seu trabalho no INDAP, Carvalho (2009, p. 194) afirma que assim que Freire chegou ao Chile ele já “se engajou em um trabalho que o colocava à frente de novas lutas pela educação popular, porém, agora estas lutas seriam travadas em outro território”, onde desenvolveu suas práticas educativas. Esse convite se deu pelo fato de que, conforme retrata Gadotti (1996), o governo chileno estava à procura de profissionais que se disponibilizassem a embarcar nas mudanças do país, em especial na área agrária.

É importante demarcar que Paulo Freire chega ao Chile no momento em que o partido da Democracia Cristã assume o poder no país. Carvalho (2009) afirma que esse contexto social e político propiciou a abertura do educador com os movimentos populares. Além disso, Carvalho (2009, p.194) explicita que os militantes da juventude democrata cristã estavam

“renunciando ao discurso democrata cristão” e apoiando-se em perspectivas mais críticas, mais radicais. Nesse processo, os militantes migram para outros grupos, como os do partido socialista, marxista ou para o partido comunista, além de criar outros grupos como o Movimento Independente Revolucionário (MIR), o Movimento de Ação Popular Unitária (MAPU) e a Esquerda Cristã (Carvalho, 2009).

De acordo com Carvalho (2009), Paulo Freire pôde trabalhar com atividades de educação popular com esses grupos, inicialmente com a juventude democrata cristã, podendo ter contribuído para reflexões e para o processo de radicalização e migração dos militantes. Além disso, participou de experiências exitosas com a MIR, onde realizou uma visita a Población Nueva Habana — que seria um movimento de ocupações em prol da luta por moradia na cidade de Santiago. Os militantes do MIR faziam um trabalho político e pedagógico utilizando o “Método Paulo Freire” nessas áreas, na qual Carvalho (2009) destaca os “ônibus escolas”.

Comentando sobre esta capacidade de mobilização do MIR, Paulo Freire destaca que havia um intenso trabalho organizacional de cunho pedagógico-político e que este materializava-se em diversos projetos educativos que atendiam áreas populares, como o aproveitamento de velhas carrocerias de ônibus doados pelo governo e que foram transformados em locais para aprendizagem. Nas palavras de Paulo Freire “os ônibus-escolas se enchiam de alfabetizandos que aprendiam a ler a palavra através da leitura do mundo” (1992, p. 39, *apud* Carvalho, 2009, p. 195).

Naquele momento o Chile passava por alguns processos em que experiência educacional já vivenciada por Paulo Freire ainda no Brasil, no que concerne a educação para adultos, poderia contribuir. Conforme aponta Valenzano (2021), estavam em curso a reforma agrária e a reforma socioeducacional, e Freire entendeu que esses processos deveriam caminhar juntos. Para Freire (1968, p. 6 *apud* Valenzano, 2021, p. 4, tradução nossa), “Tudo isso requer que a ação voltada para aumentar a produção no processo de reforma agrária seja eminentemente cultural. Ou seja, o assentamento, como unidade de produção, deve ser também uma unidade cultural ou uma ação cultural.” Somando essa compreensão com o aprofundamento teórico que realizou no Chile, Paulo Freire ampliou sua concepção de alfabetização para adultos, para alfabetização cultural.

Assim, no Chile, Paulo Freire trabalhou como colaborador em diversas ações referentes às reformas em andamento, como a educacional e a agrária, o que possibilitou que ele desenvolvesse programas educativos para adultos. Como retrata Garcia e Martinez (2021, p. 92, tradução nossa) ao dizer que o educador atuou no “Ministério da Educação em programas de alfabetização de adultos e no Ministério da Agricultura, a Corporação para Reforma Agrária (CORA) e a formação de equipes técnicas de formação camponesa e

promotores camponeses por meio do INDAP”. Nessas experiências, conforme aponta Freire (2017), Paulo Freire desenvolveu ações no campo da educação popular e de alfabetização de adultos (Valenzano, 2021).

Conforme retrata Carvalho (2009), Paulo Freire aprendeu muito a partir de sua vivência no Chile e com essas experiências de educação popular. O autor traz uma passagem do educador no qual ele mesmo demonstra isso.

Percorri grande parte do país em viagens em que aprendi realmente muito. Aprendi fazendo parte, ao lado de educadores e educadoras chilenas, de cursos de formação para quem, nas bases, nos assentamentos da reforma agrária, trabalharia com camponeses e camponesas, a questão fundamental da leitura da palavra, sempre precedida pela leitura de mundo (Paulo Freire, 1992, p. 44 *apud* Carvalho, 2009, p.196).

Carvalho (2009) destaca que no Instituto de Desarrollo Agropecuario (INDAP), pôde desenvolver um trabalho de educação popular junto a educadores chilenos, utilizando inclusive os materiais didáticos (como os slides) das experiências vivenciadas no nordeste do Brasil com seu “método”.

Vale destacar que somente em 1965, Elza, esposa de Paulo Freire, e os quatro filhos vão ao encontro do educador na cidade de Santiago, no Chile. Nesse momento, Paulo Freire já havia encontrado “um caminho político e institucional” (Freire, 2017, p. 184), através das atividades citadas acima como uma possibilidade de recomeço nesse país. Freire (2017) destaca um importante trabalho realizado por Paulo Freire nos últimos momentos dele no Chile que foi sua atuação no Instituto de Capacitación y Investigación en Reforma Agrária (ICIRA), momento no qual realizou “um trabalho que associou de forma plena a educação de adultos com o processo de reforma agrária. Para este trabalho no ICIRA, Paulo foi contratado pela Unesco como consultor especial” (Freire, 2017, p. 187), no qual trabalhou de 1967 a 1969.

Ademais, Torres (1996, p. 123) afirma que neste trabalho realizado no ICIRA, Paulo Freire pôde desenvolver “sua metodologia num novo ambiente intelectual, político, ideológico e social, trabalhando com os setores progressistas do Jovem Partido Democrata Cristão [...] e em contato com o pensamento marxista, altamente estimulante, e com fortes organizações da classe trabalhadora.”

É no contexto chileno que Paulo Freire “[...] encontrou um espaço político, social e educativo muito dinâmico, rico e desafiante, permitindo-lhe reestudar seu método em outro contexto, avaliá-lo na prática e sistematizá-lo teoricamente” (Gadotti, 1996, p. 72). Essa

teorização inicia-se com os escritos da obra *Educação como Prática da Liberdade*, publicada no Chile e com ênfase maior em suas experiências de educação popular no Brasil.

Além disso, Carvalho (2009) ressalta a construção da obra *Ação cultural para a liberdade, que é resultado do trabalho de assessoria do educador na Corporação da Reforma Agrária -CORA*.

Foi nesse mesmo país que o educador escreveu sua principal obra: *Pedagogia do Oprimido*. Nele aborda reflexões mais avançadas a partir das experiências no Brasil e também no Chile, aprofundando a discussão sobre os “oprimidos” e “opressores” nessa sociedade e o processo de libertação dos “oprimidos” (Freire, 2019b).

Valenzano (2021) aponta que a passagem de Paulo Freire pelo Chile contribuiu significativamente para a radicalização de sua forma de pensar e de seus escritos. Devido ao momento social e político que se vivenciava nesse país, em especial as reformas em andamento, Paulo Freire pôde participar de práticas pedagógicas e alfabetização de adultos relacionadas às reformas, além de se inserir em inúmeras atividades e trabalhar com assentamentos, sindicatos e organizações camponesas.

Além disso, Valenzano (2021) evidencia que a aproximação de Paulo Freire com leituras marxistas se deu a partir de sua inserção no contexto social Chileno, marcado pela mobilização política. Isso possibilitou um repensar mais radical de suas ideias e a necessidade de se aprofundar em leituras que melhor iriam permitir potencializar suas ações e reformulação das propostas político-pedagógicas. Nas palavras de Valenzano (2021)

Com base neste corpus bibliográfico, gostaria de expandir duas influências teóricas que surgiram em seus textos enquanto ele viveu no Chile. É bem sabido que as referências de Freire naqueles anos se tornaram mais ricas; decorrentes da fenomenologia, existencialismo e personalismo que caracterizaram seus estudos no Brasil, ele construiu uma bibliografia crescente de referências marxistas. Pode-se hipotetizar que o pensamento político-pedagógico freireano, que é baseado em experiências vividas, foi nutrido pela radicalização política chilena que ele experimentou; em termos teóricos, isso resultou em uma tendência crescente de incorporar autores e abordagens marxistas em sua palavra. Essa influência chilena decisiva também explica o surgimento de uma compreensão diferente da alfabetização de adultos — especificamente, uma alfabetização cultural. (Valenzano, 2021, p. 4-5, tradução nossa)

Valenzano (2021) explicita que houve uma mudança teórica e conceitual da obra *Educação como Prática da Liberdade para Pedagogia do Oprimido*. Em suas palavras,

Essa influência trouxe uma mudança significativa na estrutura conceitual e nas ferramentas analíticas de Freire, como evidenciado pelo contraste distinto entre *Educação como Prática de Liberdade* e *Pedagogia do Oprimido*. A primeira, que foi escrita em meados da década de 1960, foi amplamente influenciada por sua experiência brasileira e foi informada por uma perspectiva de desenvolvimento liberal; a última, que foi escrita no final da década de 1960, foi profundamente influenciada pelo contexto chileno e estava amplamente enraizada no humanismo

marxista (ELIAS, 1994; GAJARDO, 2016; HOLST, 2006, ROBERTS, 2000). (Valenzano, 2021, p. 2, tradução nossa)

De acordo com Valenzano (2021), o contexto social incidia diretamente na forma de pensar do educador Paulo Freire. Ele aponta que é notório a forma como seu pensamento inicial refletia o período de governo populista que Freire vivenciou no Brasil. E que depois, o contexto Chileno o incentivou a alavancar outros debates e ampliar sua bagagem teórica, incluindo a literatura marxista. Portanto,

Essas referências complexas aumentaram durante seu “período chileno”, com uma compreensão mais profunda da literatura marxista, conforme aparece em citações textuais, adoções conceituais e indicações bibliográficas. Em termos teóricos, os processos de radicalização política que caracterizaram o Chile na década de 1960 foram substanciados pela leitura de autores associados ao marxismo heterodoxo e crítico. (Valenzano, 2021, p. 5, tradução nossa)

Carvalho (2009) afirma que a experiência no Chile foi fundamental para a construção da obra *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire. Gadotti (1996, p.72 *apud* Carvalho, 2009, p.197) ressalta que neste país, Freire “encontrou um espaço político, social e educativo muito dinâmico, rico e desafiante, permitindo-lhe reestudar seu método em outro contexto, avaliá-lo na prática e sistematizá-lo teoricamente.”

Ademais, como demonstra Valenzano (2021, p. 5, tradução nossa), a incorporação de leituras marxistas “permitiu a Freire enfatizar a relevância da transformação do mundo e das relações sociais, que se mostraram uma possibilidade de humanização”. Para Valenzano (2021), cada um dos autores — que ele menciona na citação abaixo — contribuiu para Freire compreender determinadas concepções teóricas e avançar em sua própria construção a respeito da alfabetização de adultos. Nas palavras do autor,

Textos produzidos no Chile incluem referências importantes a autores associados ao existencialismo, personalismo e fenomenologia, como Karl Jasper, Edmund Husserl, Emmanuel Mounier, Jean-Paul Sartre e Merleau Ponty. Um dos principais argumentos desenvolvidos como resultado dessa influência é o de uma natureza antropológica-fundacional que subjaz ao caráter inacabado e à historicidade de um ser humano; isso permitiu a Freire enfatizar a relevância da transformação do mundo e das relações sociais, que se mostraram uma possibilidade de humanização. Por sua vez, a abordagem pedagógica brasileira do conceito de cultura permanentemente alude a noções de cenários e experiências existenciais que contêm referências claras a essas correntes filosóficas. Reflexões sobre a relação entre subjetividade e objetividade e entre consciência e mundo também foram amplamente inspiradas pelo existencialismo e fenomenologia (Andreola, 2008). Enquanto os conceitos de estrutura e superestrutura são sem dúvida devidos ao marxismo, e a prática se tornou o princípio central para a construção das propostas pedagógicas freireanas, essas influências foram incorporadas criticamente para criar uma síntese original. Além disso, Freire integrou várias influências teóricas específicas de natureza marxista em suas obras durante seu período chileno (Valenzano, 2021, p. 5, tradução nossa)

Contudo, Gerhardt (1996, p. 153), afirma que é no início da década de 1960, ainda no Brasil, quando Paulo Freire participa do movimento católico leigo, que ele inicia as leituras de

muitos autores da esquerda católica, dentre eles: “Jacques Maritain, Thomas Cardonnel, Emmanuel Mounier e seus radicais intérpretes brasileiros, Alceu de Amoroso Lima, Henrique Lima Vaz, Herbert José de Souza e outros.” E, ao se familiarizar com a Juventude Universitária Católica (JUC), nesta mesma época, colocou-se a aprofundar os estudos dos clássicos católicos nacionais e estrangeiros, com destaque para Karl Jaspers (Gerhardt, 1996).

Valenzano (2021) afirma que Paulo Freire sofreu influência de pensadores como Erich Fromm e Herbert Marcuse, que escreveram sobre algumas concepções teóricas a partir de Marx, da qual Freire se apropriou para aproximar de algumas concepções como o humanismo marxista e a alienação. Ademais, Freire pôde através desses autores se aproximar de debates como “as formas de controle social implantadas pelos opressores”, “as noções de ‘invasão cultural’ e ‘síntese cultural’” (Valenzano, 2021, p.5, tradução nossa), o que contribuiu para pensar na educação para adultos e suas nuances. Além de que, ao aprofundar os estudos, Paulo Freire pôde inclusive transpor os pensamentos dos referidos autores (Valenzano, 2021).

Segundo apresenta Valenzano (2021), Paulo Freire recebeu influência do marxista Gyorgy Lukács, especialmente a respeito do debate sobre conscientização. Além disso, ele aponta que

Sartre indubitavelmente influenciou as referências de Freire à consciência em si e consciência para si, mas não se pode ignorar a teoria de Lukács da dialética entre classe em si e classe para si (Freire, 1970). O conceito de conscientização de Freire nos últimos anos, portanto, tornou-se mais preciso devido às contribuições de Lukács dessas influências marxistas. Ao lado do húngaro Lukács, Freire leu a edição mexicana da Dialética do Concreto de Karel Kosík, que incluía uma introdução de Adolfo Sánchez Vázquez, em 1967, e este texto provou ser uma influência significativa nesta área (Valenzano, 2021, p.6, tradução nossa).

O conceito de “práxis” desenvolvido por Paulo Freire também se originou da influência marxista, especialmente de Antônio Gramsci (Valenzano, 2021). Nas palavras do autor,

[...] Estudar a *Philosophy de la Praxis* (1967) de Sánchez Vázquez levou Freire a um relacionamento intelectual mais profundo com os fundamentos filosóficos da práxis (Carvalho, Pio, 2017). Além disso, seu estudo aprofundado da práxis permitiu que ele explicasse o conceito de tal forma que a relação unitária entre teoria e prática que caracteriza a práxis fosse compreendida. Gramsci, que era um leitor atento de Antonio Labriola, interpretou o conceito de práxis humana de Marx para não incluir apenas o trabalho, mas também atividades que são objetivadas em relações sociais, instituições, necessidades, ciência e arte (Badaloni, 1987; Losurdo, 1990). Freire elaborou sua teoria sobre consequências pedagógicas a partir dessas pressuposições filosófico-antropológicas. (Valenzano, 2021, p. 5, tradução nossa)

O autor, Valenzano (2021) destaca que além de autores os quais já mencionamos, outros protagonistas influenciaram a construção do pensamento de Freire e as aproximações marxistas, com destaque para Ernesto Che Guevara, Fidel Castro, Vladimir (Lênin) e Mao

Tse-tung. Isso pode ser visto no próprio livro *Pedagogia do Oprimido*, no qual Freire faz referência a esses líderes políticos e a “práxis revolucionária” (Valenzano, 2021, p.5, tradução nossa). Para Valenzano (2021), quando Freire

[...] fez referência aos protagonistas da revolução cubana em *Pedagogia do Oprimido* (1970) para exemplificar a centralidade do amor na prática revolucionária, a introjeção do opressor nas classes oprimidas e o problema do diálogo entre a liderança revolucionária e o povo, ele efetivamente relacionou esse tema à participação social dos estratos subordinados, (Valenzano, 2021, p.5, *tradução nossa*)

Dentre os marxistas que inspiraram Paulo Freire, encontra-se o próprio Karl Marx, em especial sobre subjetividade e objetividade vista na obra *Pedagogia do Oprimido*. O autor revela que

Essa influência foi explicitamente mostrada quando Freire fez referência à terceira tese em Teses sobre Feuerbach para criticar objetivismo e criticar implicitamente os aspectos dogmáticos, mecanicistas e economicistas do marxismo (Freire, 1968b). Freire usou essa reflexão para desenvolver a compreensão complexa da relação entre subjetividade e objetividade em *Pedagogia do Oprimido* (1970); especificamente, essa relação fornece uma maneira de encontrar a práxis que permite que o mero ativismo e o simples intelectualismo sejam superados (Freire, 1970, p. 51). Nesta mesma obra, Freire relembrou as reflexões antropológicas de Marx quando ele era jovem, que ele descreveu em seus Manuscritos Econômicos e Filosóficos de 1844, e Freire fortalece essas premissas antropológicas para servir como a fundação da pedagogia (Freire, 1970, p. 92). (Valenzano, 2021, p. 5)

Dito isso, cabe demarcar que, conforme aborda a autora Freire (2017, p. 188), quando Paulo Freire chegou ao Chile, havia um “clima político de abertura”, em função do governo do Eduardo Frey, da Democracia Cristã, o que possibilitou uma boa recepção aos exilados que estavam no país. Contudo, em 1969, aconteceram algumas “rupturas político-ideológicas dentro da Democracia Cristã”, o que refletiu em denúncias e desconfiança por parte do governo chileno em relação a Paulo Freire e o seu livro, *Pedagogia do Oprimido*, referindo que esta obra apontava elementos sobre o governo. Segundo a autora, isso não era verdade e Paulo pôde demonstrar a Jacques Chonchol, seu então chefe (Freire, 2017)³².

Gadotti (1996) explica que um dos motivos que levou a Paulo Freire ir embora do Chile, foi o não apoio à sua filosofia educacional por parte “da direita do PDC (Partido Demócrata Cristão) que o acusava, em 1968, de escrever um livro [*Pedagogia do Oprimido*] ‘violentíssimo’ contra a Democracia Cristã” (Gadotti, 1996, p. 72, grifos nossos).

Assim, Paulo Freire optou por não publicar a obra no Chile e decidiu partir para os Estados Unidos, país do qual acabara de receber um convite para lecionar na Universidade de

³² É importante salientar que apesar do livro *Pedagogia do Oprimido* não ser publicado no Chile, alguns artigos oriundos dessa obra foram publicados ao longo do período em que Paulo Freire esteve no país (Barbosa, 1997). As reflexões presentes no livro *Pedagogia do Oprimido* podem sim ser interpretadas como importantes críticas ao governo da Democracia Cristã, pois esta obra soa como uma pólvora considerando a crítica que faz à educação bancária, a liderança popular e a organização popular, tensionando assim o governo.

Harvard. Foi nesse mesmo país que o educador publicou seu livro *Pedagogia do Oprimido* pela primeira vez. Freire (2017) afirma que o pastor e teólogo norte-americano Richard Shaull leu o livro de Paulo Freire e ficou muito empolgado com a validade do conteúdo, contribuindo para o feito mencionado.

Portanto, o processo de amadurecimento teórico de Paulo Freire resultou na construção da sua obra *Pedagogia do Oprimido* que repercutiu pelo mundo. Inúmeras áreas do conhecimento se apropriaram do pensamento freireano, especialmente da Pedagogia do Oprimido. Assim, no próximo item será abordado de forma mais detalhada os principais elementos abordados nesta obra.

3 CAPÍTULO II — PAULO FREIRE: A OBRA *PEDAGOGIA DO OPRIMIDO* E PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE SEU “MÉTODO”

Quem melhor que os oprimidos, se encontrará preparado
para entender o significado terrível de uma sociedade opressora?

(Freire, 2019b, p. 42)

Este capítulo tem como principal objetivo fazer uma apresentação da obra *Pedagogia do Oprimido*, escrita por Paulo Freire no Chile e publicada pela primeira vez em 1968 nos Estados Unidos. Esta obra marca a trajetória profissional do educador por apresentar importantes elementos sobre sua concepção de educação libertadora, refletindo claramente sua opção política e ideológica em favor dos “oprimidos” (Freire, 2019b).

Esta obra é fruto do seu amadurecimento teórico e de suas experiências de educação popular vivenciadas no Chile e no Brasil. Nela, Paulo Freire constrói seus conceitos e estabelece diálogos com vários autores brasileiros, chilenos e do mundo. O contexto histórico chileno incide na construção dessa obra e em muitas passagens ao longo do livro ele menciona suas experiências e reflexões feitas neste país.

Pedagogia do Oprimido é a obra de Paulo Freire mais conhecida e citada mundialmente (Freire, 2017). O pensamento freireano traz importantes considerações que inspiraram diversas áreas do conhecimento, profissões, movimentos sociais e populares, sindicatos, governos, dentre outros sujeitos. Destacamos aqui, o Serviço Social latino-americano, que também foi inspirado por esse pensamento e, portanto, tratar dessa obra é crucial para compreender as análises que sucedem.

Além disso, este capítulo propõe fazer algumas problematizações acerca do “Método de Paulo Freire”, buscando evidenciar suas principais características e concepções que o cercam. Realça-se algumas diferenças entre o “Método Paulo Freire” e o Método em Marx, especialmente por compreender que o segundo inspira o primeiro e que o primeiro é uma metodologia. Apesar de identificarmos o “Método Paulo Freire” enquanto uma metodologia, consideramos a profundidade teórica que o cerca e os objetivos a que ele se propõe. Compreender o “Método Paulo Freire” é fundamental para investigar a inspiração do mesmo para outras construções metodológicas do Serviço Social Latino-Americano.

3.1 A OBRA *PEDAGOGIA DO OPRIMIDO* E O “MÉTODO PAULO FREIRE”

Conforme vimos anteriormente, os tópicos acima trouxeram um panorama do contexto mundial e sinalizaram os principais fatos históricos ocorridos no século XX. Foi necessário situar também a conjuntura Chilena e as transformações que aconteceram, especialmente na década de 1960-1970, momento em que Paulo Freire se exila no país.

Assim, após situar o contexto mundial e chileno, o item a seguir apresentou uma breve biografia de Paulo Freire. Isso se fez necessário para que os leitores deste trabalho pudessem compreender quem foi o educador a partir das experiências que o tornaram uma das maiores referências do mundo no âmbito da educação.

Dito isso, ressaltamos que neste momento trataremos de uma apresentação da obra *Pedagogia do Oprimido*, buscando identificar os principais elementos constitutivos do “Método Paulo Freire”. Cumpre dizer que não se tem pretensão de fazer uma análise desta obra, mas sim apresentar aos leitores as principais temáticas abordadas neste livro.

Como já mencionado anteriormente, a obra *Pedagogia do Oprimido* é escrita a partir das experiências de educação popular realizadas por Paulo Freire no Brasil e reconstruídas no contexto Chileno. Esta obra se origina depois da construção do livro *Educação como Prática da Liberdade* e expressa portanto um maior aprofundamento teórico sobre as práticas vivenciadas e a concepção sobre educação popular. Assim, Paulo Freire escreve *Pedagogia do Oprimido* no Chile e por motivos já mencionados faz a publicação da mesma nos Estados Unidos.

O livro *Pedagogia do Oprimido* tem seu prefácio escrito pelo professor Ernani Maria Fiori. O autor inicia abordando sobre a construção de uma pedagogia do oprimido como uma forma de educação (libertadora) que se coloca na contramão da pedagogia das classes dominantes. Contudo, Fiori (2019b, p. 12) afirma que a “A pedagogia do oprimido é, pois, libertadora de ambos, do oprimido e do opressor.” Assim,

Nessas sociedades, governadas pelos interesses de grupos, classes e nações dominantes, a “educação como prática da liberdade” postula, necessariamente, uma “pedagogia do oprimido”. Não pedagogia para ele, mas dele. Os caminhos da liberação são os do oprimido que se libera: ele não é coisa que se resgata, é sujeito que se deve autoconfigurar responsavelmente. A educação libertadora é incompatível com uma pedagogia que, de maneira consciente e mistificada tem sido prática de dominação. A prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica (Fiori, 2019b, p. 11).

Atesta que “a pedagogia de Paulo Freire, sendo método de alfabetização, tem como idéia animadora toda a amplitude humana da ‘educação como prática da liberdade’” (Fiori, 2019b, p. 12-13) e que o sentido dado à essa alfabetização é fazer com que o educando se reconheça como o autor da própria história, buscando assim “biografar-se, existenciar-se e historicizar-se” (Fiori, 2019b, p. 12).

Em seguida, Fiori (2019b) expõe mais elementos sobre o “Método Paulo Freire” e explica as etapas constitutivas do mesmo, de forma a ampliar a concepção de “método” para além das técnicas pedagógicas. Alega ainda que “As técnicas do método de alfabetização de Paulo Freire, embora em si valiosas, tomadas isoladamente não dizem nada do método” (Fiori, 2019b, p. 13).

Para Fiori (2019b, p. 14) o “Método Paulo Freire” parte de “um mínimo de palavras, com máxima polivalência fonêmica”. Assim, através do universo vocabular do alfabetizando, são retiradas o “mínimo de palavras”, que são denominadas de “palavras geradoras”. Torna-se possível iniciar o processo de alfabetização ao formar inúmeras palavras — por isso a importância da “máxima polivalência fonêmica”. Esse processo de alfabetização que se inicia na formação de novas palavras a partir das “palavras geradoras” não se finda na construção da “palavra escrita” (Fiori, 2019b, p.14), mas transcende à uma crítica construída a partir do diálogo no “círculo de cultura” sobre a realidade vivida por esses educandos (Fiori, 2019b).

Por isso, “o alfabetizando ganha distância para ver sua experiência: ‘admirar’” (Fiori, 2019b, p. 14). Esse processo, conforme retrata Fiori (2019b) é denominado de “descodificação”, que para ele é “análise e consequente reconstituição da situação vivida: reflexo, reflexão e abertura de possibilidade de ultrapassagem”(Fiori, 2019b, p.14). Deste modo, a “‘codificação’ e ‘descodificação’ permitem ao alfabetizando integrar a significação das respectivas palavras geradoras em seu contexto existencial — ele a redescobre num mundo expressado em seu comportamento” (Fiori, 2019b, p. 15).

Para Fiori (2019b) o “Método Paulo Freire” vai muito além do que geralmente propõe a cultura letrada: aprender a ler e escrever. Para o autor,

O método Paulo Freire não ensina a repetir palavras, não se restringe a desenvolver a capacidade de pensá-las segundo a exigências lógicas do discurso abstrato; simplesmente coloca o alfabetizando em condições de poder re-existenciar criticamente as palavras de seu mundo, para na oportunidade devida, saber e poder dizer a sua palavra. (Fiori, 2019b, p. 17).

No prefácio, Fiori (2019b) introduz algumas considerações sobre o processo de conscientização impulsionado através do “Método Paulo Freire”. Afirma que esse processo de “descodificação” que ocorre quando o educando se distancia e tece críticas ao seu mundo

vivido, possibilita-o adquirir consciência sobre o mundo e seu papel de sujeito, bem como se abre as possibilidades para transformá-lo (Fiori, 2019b). Portanto, “A verdadeira reflexão crítica origina-se e dialetiza-se na interioridade da ‘práxis’ constitutiva do mundo humano — é também ‘práxis’” (Fiori, 2019b, p. 20).

Assim, Fiori (2019b, p.20) aborda que o "Método Paulo Freire" é, pois, um “método de conscientização”.

Paulo Freire não inventou o homem; apenas pensa e pratica um método pedagógico que procura dar ao homem a oportunidade de re-descobrir-se através da retomada reflexiva do próprio processo em que vai ele se descobrindo, manifestando e configurando — “método de conscientização” (Fiori, 2019b, p. 20).

Para Fiori (2019b) o diálogo é um elemento importante nesse processo de conscientização. Pois, através do diálogo entre os educandos, eles “admiram um mesmo mundo; afastam-se dele e com ele coincidem; nele põem-se e opõem-se” (Fiori, 2019b, p. 22). Isso permite que os educandos se aprofundem em reflexões sobre o mundo e juntos se reconheçam como sujeitos que podem alterá-lo. Portanto, para Fiori

O diálogo não é um produto histórico, é a própria historização. É ele, pois, o movimento constitutivo da consciência que, abrindo-se para a infinitude, vence intencionalmente as fronteiras da finitude e, incessantemente, busca reencontrar-se além de si mesma. (Fiori, 2019b, p. 22).

O autor Fiori (2019b) traz alguns apontamentos acerca do termo “hominização”. Para ele, “A ‘hominização’ opera-se no momento em que a consciência ganha dimensão da transcendentalidade” (Fiori, 2019b, p. 25). Nesse sentido, “a consciência abre-se para a ‘prática da liberdade’: o processo de ‘hominização’ (Fiori, 2019b, p. 24), ou seja, a consciência permite construir um projeto de humanização.

Fiori (2019b) aborda sobre a importância da “palavra” para o homem. Aponta que a palavra é “origem da comunicação”, é “essencialmente diálogo”, é “lugar do encontro e do reconhecimento das consciências” (Fiori, 2019b, p.26). E em uma perspectiva mais ampla de reconhecer o que significa a “palavra”, aponta que é ela quem possibilita transformações e que, portanto, a palavra é também “práxis”. Em suas palavras,

A palavra instaura o mundo do homem. A palavra como comportamento humano, significante do mundo, não designa apenas as coisas, transforma-as; não é só pensamento, é “práxis”. Assim, considerada, a semântica é existência e a palavra viva plenifica-se no trabalho. (Fiori, 2019b, p. 26)

Por fim, Fiori (2019b) busca enfatizar a potência do "Método Paulo Freire". Realça a importância da palavra no processo de alfabetização, enfatizando que é a partir da palavra geradora que os educandos são convidados a pensar nas “significações do mundo” (Fiori,

2019b, p.28) e que é pensando neste mundo que projetam suas ações. Portanto, “a palavra é entendida, aqui, como palavra e ação”, “palavra que diz e transforma o mundo”(Ibidem).

Para Fiori (2019b, p. 28) a alfabetização não é “um jogo de palavras, é a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos, o projeto histórico de um mundo comum, a bravura de dizer sua palavra”.

O autor tece uma crítica em relação ao fato de que os “dominadores mantêm o monopólio da palavra, com que mistificam, massificam e dominam” e que para os dominados poderem dizer sua palavra eles precisam “lutar para tomá-la” (Fiori, 2019b, p.30). Dessa maneira, esse processo em que os dominados aprendem a tomar a palavra pode ser compreendido como a “Pedagogia do Oprimido” (Ibidem).

Em alguns momentos ao longo do prefácio, Fiori (2019b) traz algumas passagens que esboçam seu entendimento sobre o "Método Paulo Freire":

O método de conscientização de Paulo Freire refaz criticamente esse processo dialético de historização. Como todo bom método pedagógico, não pretende ser método de ensino, mas sim de aprendizagem; com ele, o homem não cria sua possibilidade de ser livre, mas aprende a efetivá-la e exercê-la. A pedagogia aceita sugestão da antropologia: impõe-se pensar e viver “a educação como prática da liberdade”. (Fiori, 2019b, p. 24-25).

O método de Paulo Freire é, fundamentalmente, um método de cultura popular: conscientiza e politiza. Não absorve o político no pedagógico, mas também não põe inimidade entre educação política. Distingue-as, sim, mas na unidade do mesmo movimento em que o homem se historiciza e busca reencontrar-se, isto é, busca ser livre. Não tem a ingenuidade de supor que a educação, só ela, decidirá dos rumos da história, mas tem, contudo, a coragem suficiente para afirmar que a educação verdadeira conscientiza as contradições do mundo humano, sejam estruturais, superestruturais ou interestruturais, contradições que impelem o homem a ir adiante. As contradições conscientizadas não lhe dão descanso, tornam insuportável a acomodação. Um método pedagógico de conscientização alcança as últimas fronteiras do humano. E como o homem sempre se excede, o método também o acompanha. É “a educação como prática da liberdade”. (Fiori, 2019b, p. 29).

A partir dessas passagens, é possível identificar que para Fiori (2019b) o "Método Paulo Freire" é interpretado como um método de conscientização que permite que “a educação como prática da liberdade”. Um método de cultura popular que conscientiza e politiza. Dizer isso, para ele, significa que esse método permite ao homem “historicizar-se” e compreender-se enquanto capaz de transformar seu mundo. O homem parte da “palavra geradora” para iniciar seu processo de alfabetização. Através do diálogo com os demais educandos no círculo de cultura constroem a crítica sobre o mundo em que vivem — ao se distanciar e “admirar” esse mundo. Isso os possibilita conscientizar-se sobre o mundo em que vivem e os tornam capazes de criar um novo projeto.

No item “Primeiras palavras”, Paulo Freire aborda que a obra *Pedagogia do Oprimido* é fruto de suas experiências no exílio, no Chile, bem como das atividades educativas que desenvolveu no Brasil.

Neste momento, ele sinaliza que o primeiro capítulo se debruça a tratar sobre o “medo da liberdade”, ao se pensar no processo de conscientização de uma educação para a liberdade, compreensão que suas experiências e estudos permitiram a Paulo Freire aprofundar em suas análises. Para isso, abre diálogo com Hegel ao afirmar que “O medo da liberdade, de que necessariamente não tem consciência o seu portador, o faz ver o que não existe. No fundo, o que teme a liberdade se refugia na segurança vital, como diria Hegel, preferindo-a à liberdade arriscada” (Freire, 2019b, p. 32).

Paulo Freire introduz o debate sobre o “medo da liberdade”, sinalizando também que “Liberdade se confunde com a manutenção do *status quo*. Por isto, se a conscientização põe em discurso este *status quo*, ameaça, então, a liberdade” (Freire, 2019b, p. 33). Ao afirmar isso, ele indica que essas percepções são oriundas de situações concretas que ele pôde vivenciar junto dos proletários, camponeses ou urbanos e homens de classe média, a partir de suas experiências educativas.

Além disso, sinaliza sobre os possíveis leitores de sua obra, afirmando que os cristãos e marxistas certamente seriam os que, possivelmente, fariam a leitura na íntegra.

Daí que seja este, com todas as deficiências de um ensaio puramente aproximativo, um trabalho para homens radicais. Cristãos ou marxistas, ainda que discordando de nossas posições, em grande parte, em parte ou em sua totalidade, estes, estamos certos, poderão chegar ao fim do texto (Freire, 2019b, p. 34).

Dito isso, Paulo Freire abre um debate sobre sectarização e radicalização, onde aborda sobre o “homem sectário de direita”, o “homem de esquerda ao sectarizar-se”, o “homem radical” (Freire, 2019b). Ele fala sobre seu entendimento por sectarização e radicalização:

É que a sectarização é sempre castradora, pelo fanatismo de que se nutre. A radicalização, pelo contrário, é sempre criadora, pela criticidade que a alimenta. Enquanto a sectarização é mística, por isso alienante, a radicalização é crítica, por isto libertadora. Libertadora porque, implicando o enraizamento que os homens fazem na opção que fizeram, os engaja cada vez mais no esforço de transformação da realidade concreta e objetiva. A sectarização, porque mítica e irracional, transforma a realidade numa falsa realidade, que, assim, não pode ser mudada (Freire, 2019b, p. 34).

Assim, Paulo Freire (2019b, p. 37) insere esse debate para demarcar que o homem radical, “comprometido com a libertação do homens”, busca inserir-se na sua realidade, para conhecê-la melhor e transformá-la. Assim, para Freire, o homem radical

Não teme enfrentar, não teme ouvir, não teme o desvelamento do mundo. Não teme o encontro com o povo. Não teme o diálogo com ele, de que resulta o crescente saber de ambos. Não se sente dono do tempo, nem dono dos homens, nem libertador

dos oprimidos. Com eles se compromete, dentro do tempo, lutar com eles (Freire, 2019b, p. 37).

Finaliza essa parte de sua obra dizendo que “Se a sectarização, como afirmamos, é o próprio do reacionário, a radicalização é o próprio do revolucionário” (Freire, 2019b, p. 37). E que a *Pedagogia do Oprimido* “implica uma tarefa radical” (Ibidem) e não pode ser lida por sectários.

Em seguida, Paulo Freire traz no capítulo I de sua obra *Pedagogia do Oprimido* a “Justificativa da Pedagogia do Oprimido”. Assim, enfatiza que esta obra traz aprofundamentos a respeito de alguns elementos da obra *Educação como Prática da Liberdade*.

Inicia sua apresentação através do debate sobre “humanização” e “desumanização”, afirmando que “Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão” (Freire, 2019b, p. 40). Ressalta, pois, que a humanização “é vocação dos homens” (Ibidem), mas uma vocação que foi negada. E que foi negada “na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores” (Ibidem). Apesar disso, esta vocação para o autor, é “afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada” (Freire, 2019b, p. 40).

Além disso, Paulo Freire (2019b, p.40) alega que a desumanização é também “distorção do *ser mais*”. Contudo, mesmo a desumanização sendo “um fato concreto da história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma ‘ordem’ injusta que gera a violência dos opressores e esta, o *ser menos*” (Freire, 2019b, p. 41).

No subtítulo “A contradição opressores-oprimidos. Sua superação”, Paulo Freire afirma que a violência dos opressores também os desumaniza. E que a luta dos oprimidos para recuperar sua humanidade restaura a humanidade de ambos (oprimidos e opressores) (Freire, 2019b). Para Freire

E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos — libertar-se a si e aos opressores. Estes, que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder, não podem ter, neste poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmos. Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos. (Freire, 2019b, p. 41).

Paulo Freire relata que os opressores são “falsamente generosos” (Freire, 2019b, p. 41) e que “a ‘ordem social’ injusta é fonte geradora, permanente, desta ‘generosidade’ que se nutre de morte, do desalento e da miséria” (Freire, 2019b, p. 42). Entretanto, ele afirma que a verdadeira generosidade está na luta dos oprimidos por essa “falsa generosidade”, por esse “falso amor” (Freire, 2019b, p. 42). Assim,

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. Este ensinamento e este aprendizado têm de partir, porém, dos “condenados da terra”, dos oprimidos, dos esfarrapados do mundo e dos que com eles realmente se solidarizem. Lutando pela restauração de sua humanidade estarão, sejam homens ou povos, tentando a restauração da generosidade verdadeira. (Freire, 2019b, p. 42)

Paulo Freire ao abordar sobre a luta dos homens pela sua humanidade, tece alguns questionamentos que se desdobram em reflexões ao longo da obra:

Quem melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. (Freire, 2019b, p. 42-43)

Dito isso, Paulo Freire reforça que esses elementos mencionados constituem o que ele denominou de *Pedagogia do Oprimido*, que significa:

Aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará. (Freire, 2019b, p. 43)

Paulo Freire (2019b) ressalta que o grande emblema dessa pedagogia se constitui no fato do oprimido identificar que “hospeda o opressor em si”, ou seja, que necessita descobrir que é um “hospedeiro” do opressor para poder engajar-se na luta por sua libertação, através da pedagogia libertadora.

Contudo, Paulo Freire (2019b) adverte que nessa luta por libertação, “os oprimidos assumem uma postura que chamamos de ‘aderência ao opressor’”. Isto porque, em um primeiro momento “os oprimidos, em vez de buscar a libertação na luta e por ela, tendem a ser opressores também, ou sub opressores” (Freire, 2019b, p. 44). Essa forma de pensar, para Paulo Freire, está ancorada e “condicionada pela contradição vivida na situação concreta, existencial, em que se ‘formam’” (Ibidem). Portanto, “A sua visão do homem novo é uma visão individualista. A sua aderência ao opressor não lhes possibilita a consciência de si como pessoa, nem a consciência de classe oprimida” (Freire, 2019b, p. 45).

Paulo Freire chama atenção para o que denominou de prescrição. Para ele “Toda prescrição é a imposição da opção de uma consciência a outra” (Freire, 2019b, p. 46), realçando que os oprimidos carregam em si a “consciência opressora”, tendo, portanto, uma “consciência hospedeira” (Freire, 2019b). Assim, “o comportamento dos oprimidos é um comportamento prescrito” (Freire, 2019b, p.46). Além disso, dialoga com Hegel, afirmando

que a consciência do oprimido transforma-se em “consciência para outro” (Freire, 2019b, p. 49).

Assim, Paulo Freire retoma o debate do “medo da liberdade” afirmando que este temor pode impulsionar os oprimidos a serem opressores ou a ficarem presos no “status de oprimidos” (Freire, 2019b, p. 46).

Para conquistar essa liberdade, os oprimidos devem eliminar a “sombra dos opressores” que carregam dentro de si, abrindo espaço para preencher esse “vazio” que ficará (Freire, 2019b, p. 46). Segundo Paulo Freire, para superar a situação opressora é necessário “o reconhecimento crítico, a ‘razão’ desta situação, para que, através de uma ação transformadora que incida sobre ela, se instaure uma outra, que possibilite aquela busca do ser mais” (Freire, 2019b, p. 46).

Contudo, Freire (2019b, p. 47) adverte que os oprimidos temem a liberdade justamente por estarem “imersos na própria engrenagem da estrutura dominadora” e por se sentirem impotentes diante dos riscos necessários a se assumir para sair dessa condição. Além disso, há um medo entre os oprimidos de sofrerem um maior grau de violência por parte dos seus “proprietários exclusivos” (Ibidem). Portanto, “Querem ser [livres], mas temem ser. São eles e ao mesmo tempo são o outro introjetado neles, como consciência opressora” (Freire, 2019b, p. 47, grifos nossos).

Nesse sentido, os oprimidos enfrentam um grande dilema entre buscar sua libertação ou permanecer sob o comando dos opressores. Para Freire (2019b) os oprimidos ficam entre

Expulsarem ou não o opressor de “dentro” de si. Entre se desalienarem ou se manterem alienados. Entre seguirem prescrições ou terem opções. Entre serem espectadores ou atores. Entre atuarem ou terem a ilusão de que atuam na atuação dos opressores. Entre dizerem a palavra ou não terem voz, castrados no seu poder de criar e recriar, no seu poder de transformar o mundo (Freire, 2019b, p. 48).

Contudo, Paulo Freire (2019b) reconhece que esse processo de libertação é difícil e complexo e assemelha-se a um parto. Afirmar ainda que a libertação (dos oprimidos e dos opressores) só é possível diante da superação da contradição oprimidos-opressores e que esta faz renascer um novo homem: o homem libertando-se (Freire, 2019b).

Assim, o reconhecimento da realidade opressora por parte dos oprimidos é peça fundamental para esse processo de libertação, que exige ação (Freire, 2019b). Em diálogo com Hegel, Freire (2019b, p.49) ressalta que “somente quando superam a contradição em que se acham quando o reconhecerem-se oprimidos os engaja na luta por libertar-se”, sendo necessário se entregarem “à práxis libertadora”.

Freire (2019b) indica que solidarizar-se com os oprimidos vai muito além de reconhecer-se enquanto opressor. A solidariedade com os oprimidos exige lutar com eles para transformar a realidade que gera a opressão — o que impõem aos opressores o reconhecimento de que os oprimidos são “roubados na sua palavra, por isto no seu trabalho comprado, que significa pessoa vendida” (Freire, 2019b, p. 50). A solidariedade é, portanto, “uma atitude radical” (Freire, 2019b, p. 49). Freire (2019b) não deixa de salientar que a luta por libertação deve partir dos oprimidos e pode contar com quem se solidarizar verdadeiramente.

Ao abordar que “a superação dessa contradição só se pode verificar objetivamente” (Freire, 2019b, p.50), Paulo Freire assinala o debate sobre objetividade e subjetividade, fazendo um diálogo com Marx. Nesse sentido, Freire (2019b, p.50) afirma que é necessário a “transformação da situação objetiva da situação opressora”, mas sem esquecer do “papel da subjetividade na luta pela modificação das estruturas”. Contudo, Freire (2019b, p.51) adverte que não se trata “Nem de objetivismo, nem subjetivismo ou psicologismo, mas subjetividade e objetividade em permanente dialeticidade”. Respalda-se em Marx ao afirmar que ele “criticou e cientificamente destruiu não foi a subjetividade, mas o subjetivismo, o psicologismo” (Freire, 2019b, p. 51).

Paulo Freire (2019b), com base em Marx, mostra que a transformação da realidade opressora é tarefa dos homens, pois a realidade é produto de suas próprias ações. Em suas palavras,

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na “inversão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens. (Freire, 2019b, p. 51)

Assim, para Paulo Freire a superação dessa realidade opressora exige aprofundar-se nela e sobre ela, requer “ação e reflexão”, uma “práxis autêntica” (Freire, 2019b, p. 51). Essa “práxis autêntica”, conforme diz Freire (2019b) com base em Marx, só é possível na relação dialética entre subjetividade-objetividade. Conclui, portanto, que “A práxis [...] é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição oprimidos-opressores” (Freire, 2019b, p. 52).

Além disso, Paulo Freire (2019b) realça que para que os oprimidos consigam transformar a realidade, eles precisam de uma “inserção crítica” na realidade, no sentido de desvelar a realidade objetivamente para planejar a ação transformadora sobre a mesma. Sobre isso, Freire (2019b, p.54) traz suas ideias com base em Lukács e afirma que essa “inserção

crítica” significa também “esclarecer e iluminar a ação” para as massas populares, além de reconhecer as finalidades da própria ação.

Entretanto, Freire (2019b, p. 55) defende que “a questão não está propriamente em explicar às massas, mas em dialogar com elas”, pois isto é o que propõe sua pedagogia do oprimido. Contudo, Freire (2019b) concorda que “explicar às massas” também faz parte do processo de inserção crítica na realidade através da práxis — momento o qual Paulo Freire faz referência a citação de Marx.

Dentre as várias formas como Paulo Freire descreve o que é a *Pedagogia do Oprimido*, em uma delas ele a retrata como: “A pedagogia do oprimido que, no fundo, é a pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação, tem suas raízes aí” (Freire, 2019b, p. 55). Para o autor, é uma pedagogia do Homem, pedagogia humanista. Ao dizer isso, Freire (2019b) explica que a pedagogia do oprimido deve ser elaborada e praticada pelos oprimidos. Não cabe aos opressores, pois seria algo contraditório.

Diante disso, Freire (2019b, p. 56) faz um questionamento relevante ao qual se propõe a trazer algumas respostas e reflexões no último capítulo do livro: “Se, porém, a prática desta educação implica o poder político e se os oprimidos não o têm, como então realizar a pedagogia do oprimido antes da revolução?”

Paulo Freire encerra este item, sinalizando algumas questões que abordará nos próximos capítulos, dentre elas o fato de que a pedagogia do oprimido tem dois momentos distintos:

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (Freire, 2019b, p. 57)

Um elemento importante que ele ressalta, é que através dessa pedagogia o homem “oprimido” torna-se o homem “libertando-se” (Freire, 2019b, p. 60). Homem este, que enfrentou a “cultura da dominação” (Freire, 2019b, p. 57). Para Freire (2019b, p. 58) a relação opressora que se estabelece nesta “cultura de dominação” é marcada por violência, sendo os oprimidos os explorados, os “demitidos da vida”, “os esfarrapados do mundo”.

Para Paulo Freire, a resposta dos oprimidos à violência dos opressores tende a culminar em “gesto de amor”.

Na verdade, porém, por paradoxal que possa parecer na resposta dos oprimidos à violência dos opressores é que vamos encontrar o gesto de amor. Consciente ou inconscientemente, o ato de rebelião dos oprimidos, que é sempre tão ou quase tão violento quanto a violência que os cria, este ato dos oprimidos, sim, pode inaugurar o amor. (Freire, 2019b, p. 59)

Mas Freire (2019b, p. 59) também demarca que a resposta dos oprimidos á violência dos opressores “se encontra infundida do anseio de busca do direito de ser”. Ou seja, os oprimidos ao lutarem por sua libertação, por “serem mais”, resgatam a sua humanidade e a dos opressores. Nas palavras dele, “Por isto é que somente os oprimidos, libertando-se, podem libertar os opressores. Estes, enquanto classe que oprime, nem libertam, nem se libertam” (Freire, 2019b, p. 60).

Portanto, Paulo Freire reafirma que a superação da contradição não se dá com os oprimidos se tornando opressores. Mas ao contrário, o processo de libertação acontece quando os oprimidos libertem a si e aos opressores.

No item que vem a seguir, a obra Paulo Freire se propõe a falar sobre “A situação concreta de opressão e os opressores” e depois sobre “A situação concreta de opressão e os oprimidos”.

Ao retratar a forma como os opressores se sentiriam após a superação da contradição, a partir do processo de libertação de ambos (oprimidos e opressores), Paulo Freire (2019b) afirma que os mesmos não se sentiriam livres. Ao contrário, iriam se considerar oprimidos. Isso porque os opressores depois do processo de libertação vão sofrer com a perda de seus privilégios em nome do direito de todos. Direitos esses, que para os opressores são exclusivos seus, pois “para eles, pessoa humana são apenas eles. Os outros, estes são ‘coisas’” (Freire, 2019b, p. 62). Essa forma de pensar dos opressores são elementos constitutivos da “classe dominadora” (Ibidem).

Paulo Freire demarca que a violência implementada pelos opressores, causam neles “uma consciência fortemente possessiva [...] do mundo e dos homens” (Freire, 2019b, p. 62-63), buscando tornar tudo “objetos de seu domínio” (Freire, 2019b, p. 63). O autor estabelece diálogo com Erick Fromm ao apontar que isso seria denominado de “consciências necrófilas”.

Para Freire, os opressores entendem que “A terra, os bens, a produção, a criação dos homens, os homens mesmos, o tempo em que estão os homens, tudo se reduz a objeto de seu comando” (Freire, 2019b, p. 63). Ideia que para ele, é uma “concepção estritamente materialista da existência”, na qual “o dinheiro é a medida de todas as coisas. E o lucro, seu objetivo principal” (Ibidem).

Isso explica o que Paulo Freire abordou anteriormente sobre “falsa generosidade” por parte dos opressores, pois para eles “o que vale é ter mais e cada vez mais, à custa, inclusive, do ter menos ou do nada ter dos oprimidos. Ser, para eles, é ter e ter como classe que tem”

(Freire, 2019b, p. 63). Ou seja, os opressores não se sentiriam “livres” após a superação da contradição, pois seu egoísmo não o permite concordar que para haver direito de todos é necessário a perda do “seu direito exclusivo”.

Para os opressores, o “ter mais” é um direito intocável que só cabe a eles. Inclusive, Paulo Freire (2019b, p. 63) adverte que para os opressores “a humanização é uma ‘coisa’ que possuem como direito exclusivo, como atributo herdado. A humanização é apenas sua. A dos outros, dos seus contrários, se apresenta como subversão.” Ademais, “Se a humanização dos oprimidos é subversão, sua liberdade também o é” (Freire, 2019b, p. 64), o que exige dos mesmos um controle sobre os oprimidos, o que torna estes em “coisa” (Ibidem).

Dentre as características da consciência opressora, Paulo Freire destaca o sadismo — abrindo um diálogo com Fromm. Para Freire (2019b, p. 64-65) o sadismo representa uma “visão necrófila” do mundo, na qual os opressores “para dominar, se esforçam por deter a ânsia da busca, a inquietação, o poder de criar, que caracterizam a vida, os opressores matam a vida.”

O educador, em diálogo com Herbert Marcuse, afirma que os opressores também se apropriam da ciência e da tecnologia “como força indiscutível de manutenção da ‘ordem opressora’, com a qual manipulam e esmagam” (Freire, 2019b, p. 65).

No item seguinte, Paulo Freire tende a se debruçar nas características dos oprimidos diante da situação concreta de opressão. Para isso, ele demarca que dentre essas é necessário considerar “a dualidade existencial dos oprimidos que, ‘hospedam’ o opressor, cuja ‘sombra’ eles ‘introjetam’, são eles e ao mesmo tempo são o outro” (Freire, 2019b, p. 67).

Assim, para o processo de libertação exige o reconhecimento, por parte dos oprimidos, de que “hospeda” o opressor em si, para então conseguir superar a contradição. Além disso, Freire (2019b, p. 68) aborda que a consciência oprimida expressa, em alguns momentos, que Deus é quem definiu sob sua vontade quem seriam os explorados.

Em diálogo com Fanon, Paulo Freire (2019b, p. 68) realça que os oprimidos anseiam ser como os opressores, no sentido de ter “seus padrões de vida”, reforçando uma “incontida aspiração”. Além disso, aborda a concepção de Memmi sobre “consciência colonizada” para demarcar que a “repulsa de colonizado ao colonizador mesclada, contudo, de ‘apaixonada’ atração por ele”. Ou seja, que o colonizado em alguma medida também se espelha no colonizador, fazendo referência ao fato dos oprimidos, em alguma medida, desejarem ser como o opressor.

Segundo Freire (2019b, p. 69), outra característica dos oprimidos é a “autodesvalia” que “resulta da introjeção que fazem eles da visão que deles têm os opressores”. Em outras

palavras, os oprimidos se sentem inferiores aos opressores, justamente pela situação concreta que os coloca de forma violenta neste lugar. Assim, para tentar manter a ordem opressora, os opressores fazem com que os oprimidos se sintam medrosos e incapazes — inclusive, incapazes de transformar a situação concreta de opressão e exploração. Essa relação de medo e incapacidade que o oprimido sente diante do opressor, causa o que Freire (2019b, p. 71) define como dependência emocional.

Sobre isso, Paulo Freire (2019b) exemplifica a partir de suas experiências educativas com camponeses, nas quais em muitos momentos os mesmos dizem que são homens que nada sabem e que, portanto, deveriam ficar em silêncio ao longo das atividades de educação popular. Ou que são camponeses que se sentem inferiores aos patrões. Contudo, o contrário também aconteceu, como relatos de camponeses que reconhecem sua significância, sua condição de explorado, suas lutas e suas forças.

Paulo Freire (2019b) reforça que cabe aos oprimidos reconhecer e ver exemplos de que os opressores também possuem vulnerabilidades. Somando isso, ao reconhecimento de sua força, de “crer em si mesmos” (Freire, 2019b, p. 72) é possível caminhar bem na luta organizada por sua libertação. Isto se dá a partir da práxis, da ação e reflexão. Não deve ser, pois, mero ativismo.

Para que isso ocorra, segundo Freire (2019b, p. 72) é necessário um “diálogo crítico e libertador com os oprimidos”, de forma que permita os mesmos refletirem sobre suas condições concretas. Reflexão esta, que para Freire (2019b, p. 73) “conduz à prática”, a ação. Conforme Freire (2019b)

Por outro lado, se o momento já é o da ação, esta se fará autêntica práxis se o saber dela resultante se faz objeto da reflexão crítica. É neste sentido que a práxis constitui a razão nova da consciência oprimida e que a revolução, que inaugura o momento histórico desta razão, não pode encontrar viabilidade fora dos níveis de consciência oprimida. (Freire, 2019b, p. 73)

Paulo Freire afirma que a não crença no potencial dos oprimidos faz com que os homens caiam nos “slogans, nos comunicados, nos depósitos, no dirigismo” (Freire, 2019b, p. 73), o que é oposto ao diálogo e à reflexão. Dessa forma, a “ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo, ‘ação cultural’ para a liberdade” (Ibidem), pois dessa forma é possível contribuir para que a dependência dos oprimidos seja transformada, por meio da práxis, em independência. E seja transformada por eles mesmos — e não pelos outros—, no seu processo de auto libertação (Freire, 2019b, p. 74).

De acordo com Freire (2019b), cabe a liderança revolucionária dialogar com os oprimidos sobre o processo de libertação, realçando que seu anseio por lutar deve vir de sua

própria inserção crítica na realidade. Nas palavras dele, “Foi sua [dos oprimidos] inserção lúcida na realidade, na situação histórica, que levou à crítica desta mesma situação e ao ímpeto de transformá-la” (Freire, 2019b, p. 75, grifos nossos).

Ao dizer sobre isso, Paulo Freire (2019b) evidencia o caráter pedagógico da revolução, especialmente pelo fato dos líderes revolucionários reconhecerem a importância do diálogo e do processo de convencimento dos oprimidos, através da ação pedagógica, para engajarem na luta por sua libertação.

Luta esta, que segundo Freire (2019b), deve ser calcada na busca dos oprimidos para serem homens livres da opressão, livres de serem “coisas”. Em diálogo com Fromm, Freire (2019b, p. 76) evidencia que os oprimidos “devem encontrar, na sua luta, o caminho do amor à vida.”

A relação entre a liderança revolucionária e os oprimidos devem ser, de acordo com Freire (2019b, p. 77), pautadas em uma “relação dialógica permanente”, por meio da “prática de uma pedagogia humanizadora”. Nesta prática pedagógica, o “método deixa de ser [...] instrumento do educador (no caso, a liderança revolucionária), com o qual manipula os educandos (no caso os oprimidos) porque já é a própria consciência” (Freire, 2019b, p. 77, grifos nossos). Dessa forma, ambos se colocam como sujeitos na busca pela libertação, a partir do momento que propõe desvelar a realidade para conhecê-la e transformá-la permanentemente.

No capítulo a seguir, intitulado “A concepção ‘bancária’ da educação como instrumento da opressão. Seus pressupostos, sua crítica”, Paulo Freire (2019b) desenvolve suas principais concepções acerca da educação.

Inicia abordando sobre a relação entre educadores e educandos, apontando que esta ligação tem como principal característica a narração. Nesse sentido, os educadores se colocam enquanto sujeitos que detêm todo o saber e os educandos se enchem dos conteúdos por eles (educadores) narrados (Freire, 2019b).

Assim, para Paulo Freire (2019b, p. 80) “uma das características desta educação dissertadora é a ‘sonoridade’ da palavra e não sua força transformadora”. Pois, para o autor, a palavra oriunda do educador é “uma palavra oca, em verbosidade alienada e alienante” (Ibidem).

Conforme retrata Paulo Freire (2019b), nesse tipo de educação — a qual o autor define enquanto a concepção bancária de educação —, o educador aparece como único sujeito, aquele que detém a palavra e faz os “comunicados”. Já ao educando, cabe coletar todo o conteúdo despejado e/ou a memorização mecânica e acrítica do conteúdo. Assim sendo, “a

educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante” (Freire, 2019b, p. 80).

Dessa forma, a lógica por trás dessa educação fortalece a “ideologia da opressão”, já que “na visão ‘bancária’ da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (Freire, 2019b, p. 81). Ou seja, os educadores se colocam em uma posição superior e de poder em relação aos educandos. Assim, Paulo Freire reforça que a “rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca” (Ibidem).

O que Paulo Freire defende enquanto educação libertadora se coloca na contramão da concepção de educação bancária. Pois, para o educador, a educação libertadora implica “a superação da contradição educador-educandos, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos” (Freire, 2019b, p. 82). Já a educação bancária mantém e estimula a contradição, uma vez que como instrumento da sociedade opressora, ela busca tornar os educandos em meros objetos, naqueles em que se deposita conteúdo, valores e conhecimentos (Freire, 2019b).

Nesta visão bancária de educação, os educandos tendem a desenvolver menos em si a consciência crítica que os levaria a se reconhecer enquanto sujeitos transformadores do mundo. Isto porque a educação bancária tem como principal característica depositar as palavras nos educandos e não promover discussões sobre essas palavras para os fazer pensar. Busca-se assim que “os homens sejam vistos como seres de adaptação, do ajustamento” (Freire, 2019b, p. 83), seres que podem ser domesticados (Freire, 2019b).

Em diálogo com Simone Beauvoir, Freire (2019b, p. 84) afirma que “o que pretendem os opressores ‘é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime’, e isto para que, melhor adaptando-os a esta situação, melhor os dominem.” Isto porque, a concepção de educação bancária é muito útil aos opressores, pois buscam anular o desenvolvimento da criatividade e criticidade dos educandos sobre a realidade, o que seria a força motriz para promover transformações (Freire, 2019b).

Portanto, a lógica que prescreve a concepção bancária de educação visa adequar os educandos à sociedade opressora. A ideia reforça que os oprimidos precisam ser ajustados à essa sociedade, partindo da ideia de que são “homens ineptos e preguiçosos”, “marginalizados” e que seriam “integrados” novamente (Freire, 2019b, p. 84).

Desse modo, a educação bancária “jamais possa orientar-se no sentido da conscientização dos educandos” (Freire, 2019b, p. 85), pois o objetivo é “domesticá-los” e não os influenciar a serem seres pensantes. Afinal, “A questão está em que pensar

autenticamente é perigoso. O estranho humanismo desta concepção ‘bancária’ se reduz à tentativa de fazer dos homens o seu contrário — o autômato, que é a negação de sua ontológica vocação de ser mais” (Freire, 2019b, p. 85).

No item posterior: “A concepção problematizadora e libertadora da educação. Seus pressupostos”, Paulo Freire (2019b) busca retratar brevemente a importante atuação do educador no processo de libertação. Assim, ele afirma que um educador humanista e revolucionário deve acreditar no potencial criativo e transformador dos educandos, juntando-se a ele no processo de libertação. Além disso, afirma que se o educador “bancário” passar a acreditar nessa relação recíproca entre educador-educando, ele já estaria indo na contramão do que preconiza a educação bancária e, portanto, já estaria “a serviço da libertação” (Freire, 2019b, p. 87).

Em seguida, Paulo Freire (2019b) traz o ponto “A concepção ‘bancária’ e a contradição educador-educando”. Neste momento, o autor reforça que a concepção “bancária” de educação “sugere uma dicotomia inexistente homens-mundo” (Freire, 2019b, p. 87), cujo objetivo final é tornar os homens como objetos e não como sujeitos capazes de transformar o mundo. Por isso, a lógica da educação “bancária” perpassa também em afirmar que os homens apenas existem no mundo e “não com o mundo e com os outros” (Ibidem).

Paulo Freire (2019b, p. 87) destaca também que na concepção bancária de educação, a consciência aparece como

[...] algo especializado neles e não aos homens como “corpos conscientes”. A consciência como se fosse alguma seção “dentro” dos homens, mecanicistamente compartimentada, passivamente aberta ao mundo que a irá “enchendo” de realidade. Uma consciência continente a receber permanentemente os depósitos que o mundo lhe faz, e que se vão transformando em seus conteúdos. Como se os homens fossem uma presa do mundo e este, um eterno caçador daqueles, que tivesse por distração “enchê-los” de pedaços seus. (Freire, 2019b, p. 87).

Dessa forma, para a concepção “bancária”, a consciência aparece como uma caixa na qual as coisas do mundo vão sendo depositadas dentro dela. E neste sentido, os educandos se enchem de conteúdos que os educadores vão depositando neles (Freire, 2019b).

Além disso, em diálogo com Sartre, Paulo Freire (2019b, p. 88) ressalta que “A concepção do saber, da concepção ‘bancária’, é, no fundo, o que Sartre chamaria de concepção ‘disgestiva’ ou ‘alimentícia’ do saber. Este é como se fosse o ‘alimento’ que o educador vai introduzindo nos educandos, numa espécie de tratamento de engorda”.

Assim, Paulo Freire (2019b) adverte da importância da intercomunicação entre educador e educando, de forma que o primeiro não se sobreponha ao segundo. Isso seria uma prática da dominação. Freire diz que esta dominação provoca o que Fromm denominou de

necrofilia — já mencionado no item anterior. Nas palavras de Freire (2019b, p.90) “A opressão, que é um controle esmagador, é necrófila. Nutre-se do amor à morte e não do amor à vida.” Portanto, para Paulo Freire (2019b) a concepção “bancária” de educação é um mecanismo de opressão, que visa controlar o pensar e a ação.

Freire (2019b) ressalta que em caso de rebeldia dos oprimidos, as elites dominadoras atuam com repressão, dizendo que esta ação se dá em nome “da liberdade e no estabelecimento da ordem e da paz social” (Freire, 2019b, p. 92). Ou seja, em nome da paz apenas dos dominadores que, através de mais dominação, tentam frear os oprimidos.

Portanto, para Paulo Freire (2019b) os humanistas em busca da libertação não podem fazer uso da concepção “bancária” de educação, pois seria algo contraditório. É necessário que os humanistas percebam o significado desumanizador desta educação como prática de dominação, para que não caiam na contradição de buscar a libertação fazendo uso de uma concepção de educação que não liberta homens, mas os mantém alienados (Freire, 2019b). Para Freire (2019b) a ação libertadora não pode usufruir das mesmas armas de dominação.

Assim, para Freire (2019b, p. 93), “A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo.” Dessa forma, a educação verdadeiramente libertadora não define os homens como “seres vazios” que devem ser preenchidos de “conteúdos”. Ao contrário, reconhece esses homens como “corpos conscientes”, como “homens em suas relações com o mundo” (Freire, 2019b, p. 94).

Paulo Freire (2019b, p. 95) também afirma que nesse processo de educação libertadora, a consciência aparece como “consciência intencionada no mundo”. Depois, abre diálogo com Jaspers, afirmando que quando a consciência volta-se para si denomina-se de cisão: “cisão em que consciência é consciência de consciência” (Ibidem).

Freire (2019b, p. 95) afirma assim que a educação libertadora é “um ato cognoscente” que exige a superação da contradição entre educador-educando. Finaliza este ponto afirmando que a educação “bancária” nega a dialogicidade, enquanto a educação problematizadora a afirma como característica imprescindível.

No subtítulo “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”, Paulo Freire ressalta a importância do diálogo e da superação da contradição entre educador e educando para a educação problematizadora.

Na educação problematizadora, tanto o educador quanto o educando se tornam sujeitos do processo, de forma que “os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2019b, p. 96).

Na concepção “bancária” de educação, o educando “Não realiza nenhum ato cognoscitivo, uma vez que o objeto que deveria ser posto como incidência de seu ato cognoscente é posse do educador e não mediatizador da reflexão crítica de ambos” (Freire, 2019b, p. 96). Já na educação problematizadora, “o objeto cognoscível, de que o educador bancário se apropria, deixa de ser para ele, uma propriedade sua, para ser a incidência da reflexão sua e dos educandos” (Freire, 2019b, p. 97) a partir do diálogo com os educandos.

Desse modo, conforme Freire (2019b, p. 97) os educandos deixam de ser “recipientes dóceis de depósitos” e tornam-se “investigadores críticos” — em permanente diálogo com o educador/investigador crítico.

Paulo Freire (2019b) adverte que diferente da educação bancária que inibe o poder criador dos educandos, a educação problematizadora promove reflexões ao educando e os permite o desvelamento e inserção crítica na realidade. Dessa forma, “A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade assente dos homens” (Freire, 2019b, p. 98).

Ou seja, a educação libertadora implica a reflexão dos “homens em suas relações com o mundo. Relações em que consciência e mundo se dão simultaneamente” (Freire, 2019b, p. 98). Neste momento, Freire (2019b) concorda com Sartre que afirma que “a consciência e o mundo se dão ao mesmo tempo”. E para exemplificar isto, Freire (2019b) traz o relato de um camponês em suas atividades educativas realizadas no Chile.

Freire (2019b), em diálogo com Husserl, retrata que quanto mais homens refletem sobre si e sobre o mundo em que vivem, vão ampliando suas percepções para além das “visões de fundos”.

Diferente da concepção “bancária” de educação, a educação problematizadora para Freire (2019b, p. 100) preza por estabelecer “uma forma autêntica de pensar e atuar” para o educador e o educando. Assim sendo, “A educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham” (Freire, 2019b, p. 100).

Por fim, Freire (2019b, p. 101) indica as principais diferenças entre a concepção “bancária” de educação e a educação problematizadora:

A primeira “assistencializa”; a segunda, critica. A primeira, na medida em que, servindo à dominação, inibe a criatividade e, ainda que não podendo matar a intencionalidade da consciência como um desprender-se ao mundo, a “domestica”, nega os homens na sua vocação ontológica e histórica de humanizar-se. A segunda, na medida em que, servindo à libertação, se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade, responde à sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora. (Freire, 2019b, p. 101).

No item “O homem como um ser inconcluso, consciente de sua inconclusão, e seu permanente movimento de busca do ser mais”, Freire (2019b, p. 101) ressalta os homens enquanto seres históricos e, portanto, como “seres que estão sendo”, considerando ainda que a realidade é inacabada e está em constante transformação.

Neste sentido, a educação problematizadora também se “refaz constantemente na práxis. Para ser tem que estar sendo” (Freire, 2019b, p. 102). Ou seja, esta concepção de educação se ancora na mudança, na transformação. Para Freire (2019b, p. 102) “A educação problematizadora, que não é fixismo reacionário, é futuridade revolucionária. Daí que seja profética e, como tal, esperançosa.”

Dessa maneira, Freire (2019b) reforça que a educação problematizadora tem sua característica revolucionária justamente por não aceitar o presente e o futuro como algo dado, mas sim como elementos passíveis de alteração, já que os homens são seres históricos e, portanto, têm o poder de construir sua história.

Assim, para Freire (2019b, p. 103) o ponto de partida para esse movimento histórico parte da compreensão do homem da situação que o constitui. A partir de sua percepção sobre a realidade, como uma “situação desafiadora que apenas o limita”, ele tende a buscar construir um futuro melhor. Em outras palavras, “[...] aprofundando a tomada de consciência da situação, os homens se ‘apropriam’ dela como realidade histórica, por isto mesmo, capaz de ser transformada por ele” (Freire, 2019b, p. 104).

Para Freire (2019b, p. 104), a violência se instaura justamente no momento em que proíbem os homens de serem “sujeitos de sua busca”, pois “fazê-los objetos é aliená-los de suas decisões, que são transferidas a outro ou a outros”.

O movimento dos homens em busca do *ser mais*, em busca da humanização sua e dos outros, para Freire (2019b) deve acontecer em comunhão com os outros homens, na luta por sua emancipação. Freire (2019b, p. 106) finaliza este item afirmando que “Nenhuma ordem opressora suportaria que os oprimidos todos passassem a dizer: ‘Por quê?’”

No capítulo 3 da obra *Pedagogia do Oprimido*, intitulado “A dialogicidade: essência da educação como prática da liberdade”, Freire (2019b) vai trazer algumas reflexões acerca

do diálogo a partir da educação problematizadora, buscando aprofundar alguns debates do livro *Educação como Prática da Liberdade*.

Paulo Freire (2019b, p. 107) afirma que o diálogo é um fenômeno humano que revela a palavra. Ao realizar a análise do diálogo, será possível encontrar outros elementos constitutivos. Para Freire (2019b) esta busca leva a compreender as dimensões da ação e reflexão, o que permite salientar que “Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (Freire, 2019b, p. 107).

Desse modo, segundo Freire (2019b), se a palavra não pressupõe ação e nem reflexão, é, portanto, palavra oca, verbalismo. E se a palavra implica a ação, mas exclui a dimensão da reflexão, é ativismo.

Para Paulo Freire (2019b, p. 108), dizer a palavra é algo muito importante, pois “Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir dele novo pronunciar.” Afirma ainda que, “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (Freire, 2019b, p. 108).

Portanto, para Paulo Freire (2019b) dizer a palavra não pode ser privilégio de apenas alguns homens, mas sim direito de todos. Assim, o diálogo se estabelece como “encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (Ibidem). Dessa forma, “o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (Freire, 2019b, p. 108).

Nas palavras de Freire (2019b),

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (Freire, 2019b, p. 109).

Assim, para Freire (2019b, p. 110) o diálogo é um “ato de criação”, uma “conquista do mundo para libertação dos homens”, pois a partir do diálogo, os homens podem pronunciar o mundo, questioná-lo e transformá-lo. O diálogo implica reflexão e ação.

No subtítulo a seguir “Educação dialógica e diálogo”, Freire (2019b) inicia abordando sobre a relação entre diálogo e amor ao mundo. Para Freire (2019b, p. 110, nota de rodapé nº55) “Cada vez nos convencemos mais da necessidade de que os verdadeiros revolucionários reconheçam na revolução, porque um ato criador e libertador, um ato de amor.” Dessa maneira, dialoga com Ernesto Guevara sobre revolução e amor ao trazer uma passagem na qual Ernesto destaca o amor como uma característica fundamental do revolucionário.

Sendo assim, Paulo Freire (2019b, p. 110) diz que “Não há diálogo, porém, se não há profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda.” Ou seja, para ele, esse amor só pode ser vivido em uma relação que não seja a de dominação. Somente com a superação da situação opressora é que será “possível restaurar o amor que nela estava proibido” (Freire, 2019b, p.111). E se para Freire (2019b, p.110) “Sendo fundamento do diálogo, o amor é também, diálogo”, na situação opressora não é possível o diálogo, porque não há amor.

Paulo Freire (2019b) afirma ainda que não é possível diálogo sem humildade. Considerando a situação opressora, onde somente alguns homens dizem deter o saber mais, não é possível estabelecer um diálogo, porque há na verdade uma imposição do saber. Portanto, para o autor, a humildade e o diálogo tem relação direta, especialmente porque é através do diálogo com os outros, aprendendo um com os outros, é que os homens se colocam com humildade e se tornam “companheiros de pronúncia do mundo” (Freire, 2019b, p. 112).

Conforme diz Paulo Freire (2019b, p. 112), “Não há também diálogo se não há intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns, mas direito dos homens.” Assim, o homem dialógico, que é também crítico, tem fé nos homens e no poder que eles têm de criar e recriar, colocando-se na luta por sua libertação (Freire, 2019b).

Freire (2019b, p. 112) ressalta que “Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um pólo no outro é consequência óbvia”. Dessa maneira, os homens dialógicos, para Freire (2019b), vão se tornando cada vez mais companheiros na pronúncia do mundo.

O autor ainda afirma que não há diálogo sem esperança. Só que essa esperança não torna os homens dialógicos seres estáticos. Na verdade esta esperança faz com que eles se movam e lutem (Freire, 2019b).

Por fim, Paulo Freire (2019b, p.114) destaca que “não há o diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico”. Dessa maneira, os sujeitos que tem um pensar crítico, compreendem a realidade como algo em constante mudanças em decorrência da ação do homem — neste momento Freire (2019b) abre diálogo com Pierre Furter. Por isso, “o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo” (Freire, 2019b, p. 115).

No subtítulo seguinte, “O diálogo começa na busca do conteúdo programático”, Freire (2019b) destaca que a concepção de educação como prática da liberdade considera que o

diálogo se inicia quando o educador e o educando se questionam sobre o que vão dialogar, antes mesmo que estabeleça de fato o diálogo sobre a questão.

Freire (2019b) aponta que a discussão do conteúdo do diálogo não é uma questão para o “educador-bancário”, pois este já traz um programa pronto e não está aberto à construção coletiva do mesmo por meio do diálogo. Já o educador-educando, da concepção libertadora de educação, preza pela construção coletiva do conteúdo a ser dialogado com os educandos.

Para Paulo Freire (2019b) a imposição de conteúdos é tarefa dos dominadores, que prezam por adaptar/ajustar/domesticar os educandos à realidade. Já para o “educador humanista ou o revolucionário autêntico, a incidência da ação é a realidade a ser transformada por eles com os outros homens e não estes” (Freire, 2019b, p. 117). Ou seja, cabe ao educador humanista ou revolucionário construir com os educandos um programa de conteúdo que faça sentido para a realidade a qual estão inseridos, sejam eles camponeses, operários, entre outros.

Em diálogo com Mao Tsé-Tung, Freire (2019b) reforça a importância de não impor os desejos do educador na frente das necessidades das massas. Não cabe ao educador conquistar o povo, isso cabe aos dominadores. Ao educador humanista ou revolucionário cabe libertar-se com o povo (Freire, 2019b).

As elites dominadoras, por meio da concepção “bancária” de educação, depositam os slogans “dentro” dos oprimidos, tornando-os hospedeiros de sua consciência opressora. Sendo assim, cabe aos educadores humanistas impulsionar os oprimidos a reconhecerem que são hospedeiros do opressor, para que possam se libertar dessa condição e *serem mais* (Freire, 2019b).

No item a seguir, “As relações homens-mundo, os temas geradores e o conteúdo programático desta educação”, Freire (2019b) expõe a forma como os educadores e educandos constroem um conteúdo programático da educação ou da ação política com base na realidade dos educandos.

Paulo Freire (2019b) afirma que não cabe ao educador ou ao político impor sua visão de mundo sobre o povo. É necessário dialogar com ele sobre as diferentes visões de mundo. Nas palavras de Freire (2019b),

Temos de estar convencidos de que sua visão de mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a situação no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto (Freire, 2019b, p. 120).

Freire (2019b) adverte que em muitos momentos os educadores e os políticos dialogam com o povo mas não são compreendidos, justamente porque a linguagem não reflete a realidade concreta dos homens e, portanto, não se faz entendida. Para que haja de fato uma

comunicação entre eles “é preciso que o educador e político sejam capazes de conhecer as condições estruturais em que o pensar e a linguagem do povo, dialeticamente se constituem” (Freire, 2019b, p. 121).

Segundo Freire (2019b, p. 121) “É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação.” Dito isso, Paulo Freire (2019b) busca sinalizar os elementos constitutivos da educação como prática da liberdade. Assim, ele explica, que é a partir da realidade dos sujeitos e do diálogo com os mesmos, que os educadores realizam a investigação do “universo temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores” (Freire, 2019b, p. 121).

Paulo Freire (2019b), antes de abordar sobre os temas geradores faz outras reflexões. Para isso, ele estabelece diálogo com Álvaro Vieira Pinto que fala sobre as “situações-limite”. Conforme Freire (2019b, p. 125, nota de rodapé nº 64), as “situações-limite” não são “a fronteira entre o ser e o nada, mas a fronteira entre o ser e ser mais”. Ou seja, o homem ao ter consciência crítica de que é um sujeito histórico, ele pode superar essas “situações-limite”. Ademais, “superadas estas, com a transformação da realidade, novas surgirão, provocando outros ‘atos-limite’ dos homens” (Freire, 2019b, p. 126). Assim, os “atos-limite” dizem sobre a ação dos homens na superação das “situações-limite”; os “atos-limites” são “respostas transformadoras” (Freire, 2019b, p. 127).

Paulo Freire (2019b) aborda ao longo deste item as diferenças entre o homem e o animal. Após estabelecer um diálogo com Karl Marx, Freire (2019b) afirma que

A diferença entre os dois, entre o animal, de cuja atividade, porque não constitui “atos-limite”, não resulta uma produção mais além de si, e os homens que, através de sua ação sobre o mundo, criam o domínio da cultura e da história, está em que somente estes são seres da práxis. Práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação. (Freire, 2019b, p. 127).

Dentre as diferenças entre o homem e o animal, a principal delas que Freire (2019b) destaca é justamente o fato da atividade animal ser realizada sem práxis e, por isso, não tem poder de criação; enquanto a atividade humana implica a criação e a transformação. Segundo Freire (2019b, p. 128) — em diálogo com Karel Kosik —, “É como seres transformadores e criadores que os homens, em suas permanentes relações com a realidade, produzem, não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas ideias, suas concepções.” Ou seja, “através de sua permanente ação transformadora da realidade” (Ibidem) os homens criam e recriam sua história.

Dialogando com Hans Freyer sobre “unidade pocal”, Freire (2019b, p. 128-129) afirma que muitos temas da época advém da “representação concreta de muitas destas ideias, destes valores, destas concepções e esperanças, como também os obstáculos ao ser mais”. Além disso, o conjunto dos temas em interação dialética com seus contrários estabelece o universo temático.

Para Freire (2019b) “Os temas se encontram, em última análise, de um lado, envolvidos, de outro, envolvendo as ‘situações-limite’, enquanto as tarefas que eles implicam, quando cumpridas, constituem os ‘atos-limites’ aos quais nos referimos.” Ou seja, o que Freire (2019b) define como temas geradores, justamente porque a ação por ele provocada, desdobram-se em outros temas e em novas ações.

Deste modo, os “temas geradores podem ser localizados em círculos concêntricos que partem do mais geral ao mais particular” (Freire, 2019b, p. 131). Assim, Freire (2019b) sinaliza no fim deste subitem que cada círculo tem seus temas e situações-limites, que podem ou não ter semelhanças históricas.

Já no subtítulo “A investigação dos temas geradores e sua metodologia”, Freire (2019b) aborda que há situações em que os homens não captaram a “situação-limite” em sua totalidade — dando exemplo dos homens da classe média, que por medo da liberdade criam mecanismos de defesa que os fazem negar a realidade concreta em sua totalidade, compreendendo apenas fragmentos da mesma.

Assim, Paulo Freire (2019b, p. 133) adverte que é crucial que os homens tenham “uma compreensão crítica da totalidade em que estão”, para que posteriormente possam separar e isolar “os elementos ou as parcialidades do contexto, através de cuja cisão voltariam com mais clareza à totalidade analisada”. Segundo Freire (2019b) esse é um dos principais pontos para o investigador da temática ou de tema gerador, pois a compreensão dessa totalidade da situação concreta é importante tanto para a metodologia da investigação temática que se propõe, quanto para a educação problematizadora.

Portanto, as dimensões significativas fazem parte de uma dimensão que deve ser pensada a partir de sua interação e como parte constituinte da totalidade (Freire, 2019b). Assim, ao pensar na investigação do tema gerador, o autor afirma que

Neste sentido é que a investigação do tema gerador, que se encontra contido no “universo temático mínimo” (os temas geradores em interação), se realizada por meio de uma metodologia conscientizadora, além de nos possibilitar sua apreensão, insere ou começa a inserir os homens numa forma crítica de pensarem seu mundo. (Freire, 2019b, p. 134).

Freire (2019b) aborda sobre a importância da abstração para a captação do todo, reconhecendo a dialeticidade entre o concreto e o abstrato. Assim, o autor afirma que “Na análise de uma situação existencial concreta, ‘codificada’, se verifica exatamente este movimento de pensar” (Freire, 2019b, p. 135). Para ele, “A codificação de uma situação existencial é a representação desta, com alguns de seus elementos constitutivos, em interação. A descodificação é análise crítica da situação codificada” (Freire, 2019b, p. 135, nota de rodapé nº 71).

Para melhor compreender as ideias de Paulo Freire (2019b) sobre codificação e descodificação da situação existencial, sobre o movimento do abstrato ao concreto, da “cisão” de uma situação, faz-se necessário compreender a partir de suas palavras originais:

A descodificação da situação existencial provoca esta postura normal, que implica um partir abstratamente até o concreto; o que implica uma ida das partes ao todo e uma volta deste às partes, que implica um reconhecimento do sujeito no objeto (a situação existencial concreta) e do objeto como situação em que está o sujeito. (Freire, 2019b, p. 135)

Este movimento de ida e volta, do abstrato ao concreto, que se dá na análise da situação codificada, se bem-feita a descodificação, conduz a superação da abstração com a percepção crítica do concreto, já agora não mais realidade espessa e pouco vislumbrada. (Freire, 2019b, p. 135)

Realmente, em face de uma situação existencial codificada (situação desenhada ou fotografada que remete, por abstração, ao concreto da realidade existencial), a tendência dos indivíduos é realizar uma espécie de “cisão” na situação que se lhes apresenta. Esta “cisão”, na prática da descodificação, corresponde à etapa que chamamos de “descrição da situação”. A cisão da situação figurada possibilita descobrir a interação entre as partes do todo cindido. (Freire, 2019b, p.135)

Este todo, que é a situação figurada (codificada) e que antes havia sido apreendido difusamente, passa a ganhar significação na medida em que sofre a “cisão” e em que o pensar volta a ele, a partir das dimensões resultantes da “cisão”. (Freire, 2019b, p. 135)

Dessa forma, o que se pode notar é que a descodificação, que é a análise crítica da situação codificada, é muito importante para os homens no reconhecimento de sua verdadeira realidade. Realidade esta que não é apenas “representação” ou algo abstrato, mas sim uma percepção crítica do concreto.

Paulo Freire (2019b) afirma que o tema gerador só pode ser compreendido nas relações homens-mundo, ou seja, os temas geradores devem surgir da realidade em que os homens estão inseridos e suas percepções do mundo. Para o autor,

Em todas as etapas da descodificação, estarão os homens exteriorizando sua visão de mundo, sua forma de pensá-lo, sua percepção fatalista das “situações-limite”, sua percepção estática ou dinâmica da realidade. E nesta forma expressada de pensar o mundo fatalistamente, de pensá-lo dinâmica ou estaticamente, na maneira como realizam seu enfrentamento com o mundo, se encontram envolvidos seus “temas geradores”. (Freire, 2019b, p. 136).

Portanto, para Paulo Freire (2019b, p. 136) “Investigar o tema gerador é investigar, repitamos, o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis.” É através desse processo investigativo de temas geradores, que se pode conhecer a realidade dos homens, dos educandos. Até mesmo o não encontrar nenhum tema, ou nas palavras de Freire (2019b) “o tema do silêncio”, diz sobre a realidade e a percepção deles. Ademais, um mesmo fato concreto pode impulsionar temas geradores em uma “unidade epocal” — em determinada região, cidade, estado, país — e não gerar necessariamente em outra.

Desse modo, a investigação temática se consagra como “o ponto de partida do processo educativo, ou da ação cultural de caráter libertador” (Freire, 2019b, p. 138). É a partir dela que os homens e também o investigador se colocam frente ao exercício de enxergar e dizer sobre suas percepções sobre a realidade.

No subitem “A significação conscientizadora da investigação dos temas geradores. Os vários momentos da investigação”, Freire (2019b) aborda inicialmente que a intenção desta investigação é justamente que os homens se descubram também como investigadores.

Paulo Freire (2019b, p. 139) ressalta que essa investigação temática a que propõe é também “processo de busca, de conhecimento, por isso tudo, de criação.” A ideia de que a investigação deve se agarrar à compreensão de totalidade promove-a enquanto mais pedagógica e crítica (Freire, 2019).

Bem como Freire (2019b) ressaltou a respeito da importância dos educandos participarem do processo de construção do programa educacional, ele reforça neste item que na investigação do tema gerador tanto o investigador quanto o povo (outros investigadores) são os sujeitos desse processo.

Freire (2019) ressalta que a investigação temática refere-se ao pensar dos homens a partir de sua realidade. Além disso, para ele, os homens são “seres em ‘situação’, se encontram enraizados em condições tempo-espaciais que os marcam e que a eles igualmente marcam. Sua tendência é refletir sua própria *situacionalidade*, na medida em que, desafiados por ela, agem sobre ela” (Freire, 2019b, p. 141). Assim, somente quando os homens descobrem, através do pensar crítico, a “situação” que os envolve, é que encontram forças para mudar esta posição. Ou seja, “Da imersão em que se achavam, emergem, capacitando-se para se inserirem na realidade que se vai desvelando” (Ibidem).

Portanto, Paulo Freire (2019b, p. 141) explicita que “A inserção é um estado maior que a emersão e resulta da conscientização da situação. É a própria consciência histórica.” E

que a “conscientização [é] o aprofundamento da tomada de consciência, característica, por sua vez, de toda emersão” (Freire, 2019b, p. 142).

Para Freire (2019b) a “Educação e investigação temática, na concepção problematizadora da educação, se tornam momentos de um mesmo processo.” Isto porque, nesta educação, diferente da concepção bancária de educação, o conteúdo programático é construído pelos educandos a partir de suas visões de mundo, das quais se retiram também os temas geradores (Freire, 2019b, p. 142).

Esse conteúdo vai se renovando e ganhando novas dimensões à medida que o educador dialógico vai construindo com a equipe interdisciplinar problematizações as quais lançarão aos educandos a partir de seu universo temático (Freire, 2019b).

Paulo Freire (2019b, p. 142) adverte que “Se, na etapa da alfabetização, a educação problematizadora e da comunicação busca e investiga a ‘palavra geradora’, na pós-alfabetização, busca e investiga o tema gerador.” Ao falar isso, Freire (2019b) faz referência a sua obra Educação como Prática da Liberdade. Dito isso, cabe dizer que a escolha da “palavra geradora” é fundamental no processo de alfabetização dos educandos, pois justamente a partir dela se retira os fonemas para a formação de novas palavras, o que é parte do processo de aprendizagem da cultura letrada (Freire, 2019a).

Freire (2019b, p. 143) nos convida a pensar especialmente na “investigação dos temas geradores ou da temática significativa”. Assim, a partir de uma reunião com um número significativo de pessoas/educandos, os investigadores a partir do diálogo e da observação se propõem a conhecer a realidade das pessoas/educandos. Para Freire (2019b, p. 145) “[...] desde o começo, a investigação temática se vai expressando como um que fazer educativo. Como ação cultural.”

Conforme Freire (2019b, p. 145) explica, os investigadores a partir das observações, das visitas e dos diálogos com os habitantes da área investigada, realizam a “descodificação” desta ‘codificação’ viva”. Desta forma, os investigadores vão anotando alguns pontos, como:

A maneira de conversar dos homens; a sua forma de ser. O seu comportamento no culto religioso, no trabalho. Vão registrando as expressões do povo, sua linguagem, suas palavras, sua sintaxe, que não é o mesmo que sua pronúncia defeituosa, mas a forma de construir seu pensamento. (Freire, 2019b, p. 145-146).

Freire (2019b, p. 145) reforça a importância de que essa “descodificação ao vivo” aconteça em momentos distintos vivenciados pelo povo, bem como suas diversas atividades cotidianas. O autor também evidencia que o primeiro momento de descodificação é denominado de “sui generis descodificação” (Ibidem).

Após estas visitas de observações, Freire (2019b) afirma que cabe aos investigadores construírem um pequeno relatório a ser discutido pela equipe em um seminário. É importante que este seminário seja realizado na área do trabalho, para que tanto os auxiliares da investigação — os representantes do povo—, quanto os investigadores profissionais possam participar desse momento de avaliação do que foi encontrado.

Posterior a esse processo, inicia-se o que Freire (2019b, p. 146) denominou de “segundo momento da ‘descodificação’ ao vivo”. É a partir disso, que cada investigador vai compartilhar o que mais chamou atenção diante daquela realidade, o que denomina-se de “cisão”— é uma parte do “todo ‘cindido’ que se retotaliza e se oferece aos investigadores uma nova análise” (Freire, 2019b, p. 147). Os investigadores podem admirar e re-admirar a exposição de outros. E posteriormente se faz um novo seminário.

Após estabelecer um diálogo com Goldmann e Nicolaj, Freire (2019) afirma que na primeira etapa da investigação os investigadores podem até ter se aproximado dos núcleos centrais daquelas contradições, o que permitiria construir a temática significativa da área. Contudo, essa captação dos núcleos centrais acontece é na segunda fase da investigação, momento em que se dá a “apreensão daquele conjunto de contradições” (Freire, 2019b, p. 150) na qual os investigadores se debruçam a analisar criticamente as codificações (pintadas ou fotografadas e até mesmo por meio de relatos orais, como nas experiências do Chile) (Freire, 2019b).

Dito isso, Paulo Freire (2019b) traz algumas reflexões a partir da experiência do jovem Chileno, Gabriel Bode, com camponeses a partir do método na etapa pós-alfabetização. Freire (2019b) afirma que Gabriel observou que “os camponeses somente se interessavam pela discussão quando a codificação dizia respeito, diretamente, a aspectos concretos de suas necessidades sentidas”. Caso o diálogo alcançasse outro rumo diferente do debate de suas necessidades sentidas, os camponeses não participavam, se perdiam, do debate. Para Freire (2019b, p. 154) “Não lhes era possível ultrapassar a sua experiência existencial focalista, ganhando a consciência da totalidade.”

Como estratégia, Gabriel Bode resolveu trabalhar com a projeção simultânea de situações, partindo da codificação “essencial” atrelada às “codificações auxiliares” (Freire, 2019b), o que contribuiu para que os camponeses permanecessem interessados e ativos durante todo o processo. Assim, para Freire (2019b)

[...] o grande achado de Gabriel Bode está em que ele conseguiu propor à cognoscitividade dos indivíduos através da dialeticidade entre a codificação “essencial” e as “auxiliares”, o sentido da totalidade. Os indivíduos imersos na realidade, com a pura sensibilidade de suas necessidades, emergem dela e, assim, ganham a razão das necessidades. (Freire, 2019b, p. 155).

Freire (2019b) aponta que a terceira fase da investigação acontece através dos “círculos de investigação temática”, momento o qual os auxiliares de investigação, os representantes do povo e alguns participantes dos “círculos de investigação” se abrem para os diálogos descodificadores que serão gravados e ouvidos na última etapa. É nesse momento que acontece a descodificação do material anteriormente elaborado. Nesse momento de descodificação, o investigador — que atua como coordenador auxiliar de descodificação — vai ouvir os participantes e problematizar a situação existencial enquanto eles dialogam. Um psicólogo e um sociólogo também participam das observações e fazem registros das reações que considerarem pertinentes ao processo.

Já a última etapa, conforme aponta Freire (2019b, p. 159) “se inicia quando os investigadores, terminadas as descodificações nos círculos, dão começo ao estudo sistemático e interdisciplinar de seus achados.” Após ouvirem as gravações e as observações feitas pelo psicólogo e sociólogo, vão anotando “os temas explícitos ou implícitos em afirmações feitas nos ‘círculos de investigação’” (Freire, 2019b, p. 159). Esses temas são classificados num quadro geral de ciência, contudo não devem ser interpretados isoladamente para a elaboração do programa, pois tendem a ser temas transversais e foram captados dentro de uma mesma totalidade (Freire, 2019b).

Após a delimitação temática, cada especialista apresenta “à equipe interdisciplinar o projeto de ‘redução’ de seu tema” (Freire, 2019b, p. 160). Esse projeto de “redução” possibilita ao especialista captar os núcleos fundamentais e elaborar os pequenos ensaios (Freire, 2019b). Somando estes pequenos ensaios à indicações bibliográficas obtém-se o material com o qual educadores-educandos atuarão nos círculos de cultura (Freire, 2019b).

Além disso, Freire (2019b, p. 161-162) aponta que “Feita a ‘redução’ da temática investigada, a etapa que se segue, segundo vimos, é a de sua ‘codificação’. A escolha do melhor canal de comunicação para este ou aquele tema ‘reduzido’ e sua representação.”

Essa codificação pode se dar através do “canal visual, pictórico ou gráfico, o tátil ou o canal auditivo” (Freire, 2019b, p. 162), a ser avaliado pelo especialista e pelas características dos indivíduos que irão participar do “círculo de cultura” — como se sabem ler ou não (Freire, 2019b). Assim, “Elaborado o programa, com a temática já reduzida e codificada, confecciona-se o material didático. Fotografias, slides, film, strips, cartazes, textos de leitura etc” (Freire, 2019b, p. 162).

Após a confecção do material didático, cabe aos educadores de base apresentar o programa ao povo. Programa esse que faz parte da realidade do povo, porque dela mesma saiu

(Freire, 2019b). Em seguida, os educadores explicarão o que são os “temas dobradiça” que constam no programa e que a ele dão solidez. Os temas podem ser impulsionados inicialmente pelo educador, com base na investigação prévia que fez da realidade dos educandos. E/ou pode partir da própria indagação do educador aos educandos: “Que outros temas ou assuntos poderíamos discutir além deste?” (Freire, 2019b, p. 165). Dessa forma, ao ouvir as sugestões dos grupos, o educador pode problematizar, inclusive, a própria escolha do tema, o que irá gerar novos temas. E desses temas, novas problematizações, que geram outros temas.

Por fim, Paulo Freire (2019b) reforça que,

O importante, do ponto de vista de uma educação libertadora, e não “bancária”, é que, em qualquer dos casos, os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, a sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros.(Freire, 2019b, p. 166)

Porque esta visão da educação parte da convicção de que não pode sequer apresentar o seu programa, mas tem de buscá-lo dialogicamente com o povo, é que se inscreve como uma introdução à pedagogia do oprimido, de cuja elaboração deve ele participar.(Freire, 2019b, p. 166)

Portanto, a educação libertadora preza pela participação dos homens no seu processo de construção, sendo uma educação feita por eles e com eles e não uma educação para eles, de maneira impositiva como a concepção “bancária” de educação (Freire, 2019b).

No último capítulo da obra *Pedagogia do Oprimido*, intitulado “A teoria da ação antidialógica”, Freire (2019b, p. 167) indica que o que se pretende é “analisar as teorias da ação cultural que se desenvolvem a partir da matriz antidialógica e da dialógica”. Para isso, faz-se necessário em alguns momentos retomar alguns pontos já abordados ao longo do livro.

Paulo Freire (2019b) inicia as considerações afirmando que os homens são seres da práxis, são seres do que fazer. Para ele,

[...] se os homens são seres do que fazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E na razão mesma em que o que fazer é práxis, todo fazer do que fazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O que fazer é teoria e prática. É reflexão e ação. Não pode reduzir-se, como salientamos no capítulo anterior, ao tratarmos a palavra, nem ao verbalismo, nem ao ativismo. (Freire, 2019b, p. 167-168)

Ao apontar que “todo fazer do que fazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine” (Freire, 2019b, p. 168), Freire (2019b) concorda com Lênin que “Sem teoria revolucionária não pode haver movimento revolucionário” (Lênin, 1966, p. 69 *apud* Freire, 2019b, p.168). Assim, Freire (2019b, p. 168) adverte que só há revolução através da práxis, “com reflexão e ação incidindo sobre as estruturas a serem transformadas”. E reforça ainda o papel das massas oprimidas na transformação da realidade e da importância de uma teoria revolucionária que reconheça isso. Diz ainda que, portanto, não cabe às lideranças desse

processo revolucionário serem “homens do que fazer”, enquanto os oprimidos sejam apenas “homens reduzidos ao puro fazer”, “meros executores de suas determinações” (Ibidem).

Segundo Freire (2019b, p. 169) “O seu que fazer, ação e reflexão, não pode dar-se sem ação e reflexão dos outros, se seu compromisso é o da libertação”. Ou seja, é necessário que o que fazer seja feito pela liderança em comunhão com os oprimidos, pois o movimento revolucionário é tarefa conjunta dos mesmos.

De acordo com Freire (2019b) não cabe à liderança impor sua palavra diante dos oprimidos, pois isso seria contraditório com o que se propõe em um processo revolucionário. Para Freire (2019b, p. 169) “sem diálogo com os oprimidos, não é possível uma práxis autêntica, nem para estes e nem para ela”.

Freire (2019b) ressalta que o “depósito”, a “prescrição”, a imposição da palavra sobre os oprimidos, é realizado pelas elites dominadoras e não pela liderança revolucionária. Para o autor, “A práxis revolucionária somente pode opor-se à práxis das elites dominadoras. E é natural que assim seja, pois são quefazeres antagônicos” (Freire, 2019b, p.169).

Freire (2019b, p.170) explica que para o dominador manter a situação de opressão, ele precisa “negar às massas populares a práxis verdadeira”. Ou seja, aos oprimidos não cabe pensar, dizer sua palavra, questionar o mundo e tampouco querer transformá-lo. Cabe aos oprimidos apenas adaptar-se à realidade dominadora.

Portanto, para não cair em contradição e reproduzir a “sombra” do dominador, cabe a liderança revolucionária está em constante diálogo com as massas populares (Freire, 2019b). Segundo infere Freire (2019b)

Impõe-se [...] a dialogicidade entre a liderança revolucionária e as massas oprimidas, para que, em todo processo de busca de sua libertação, reconheçam na revolução o caminho da superação verdadeira da contradição em que se encontram, como um dos polos da situação concreta de opressão. Vale dizer que devem se engajar no processo com a consciência cada vez mais crítica de seu papel de sujeitos da transformação. (Freire, 2019b, p.170).

Freire (2019b, p. 171) reforça que “o diálogo com as massas populares é uma exigência radical de toda revolução autêntica”. Isso porque, para Freire (2019b), um processo oposto a esse é o golpe, que não preza pelo diálogo e sim pelo uso da força para reprimir as massas populares e se assentar ao poder.

Para Freire (2019b, p. 171) “a verdadeira revolução, cedo ou tarde, tem de inaugurar o diálogo corajoso com as massas”. Nesse momento, Freire (2019b) dialoga com Fidel Castro, ao apontar a importância de um diálogo franco com as massas populares e a importância de que elas se expressem verdadeiramente no processo revolucionário.

Segundo traz Freire (2019b) outra exigência radical da revolução é a comunicação entre as massas populares. Esta comunicação possibilita a reflexão e a ação, que acontecem de forma simultânea. Assim,

[...] a liderança tem, nos oprimidos, sujeitos também da ação libertadora e, na realidade, a mediação da ação transformadora de ambos. Nesta teoria da ação, exatamente porque é revolucionária, não é possível falar nem em ator, no singular, nem apenas atores, no plural, mas em atores em intersubjetividade, em intercomunicação. (Freire, 2019b, p. 173).

Paulo Freire (2019b, p.174) evidencia que o diálogo possibilita “o encontro dos homens no mundo para transformá-lo”. Afirma ainda que “Não há nada, contudo, de mais concreto e real do que os homens no mundo e com o mundo. Os homens com os homens, enquanto classe que oprime e classes oprimidas” (Freire, 2019b, p. 174). Ou seja, através do diálogo, abre-se espaço para um movimento potente: o encontro dos homens para pensar suas relações com o mundo.

Nesse sentido, Freire (2019b, p. 174) adverte que “O que pretende a revolução autêntica é transformar a realidade que propicia este estado de coisas, desumanizante dos homens.” Transformação esta que deve ser feita pelos próprios homens que vivem essa situação desumanizante, pois, segundo Freire (2019b, p. 175) em diálogo com Marx, “Não há história sem homens, como não há história para homens, mas uma história de homens que, feita por eles, também os faz”.

Contudo, Paulo Freire (2019b) traz algumas reflexões acerca da ultrapassagem dos homens de objetos a sujeitos, afirmando que

E é precisamente, quando — às grandes maiorias— se proíbe o direito de participarem como sujeitos da história, que elas se encontram dominadas e alienadas. O intento de ultrapassagem do estado de objetos para o de sujeitos — objetivo da verdadeira revolução — não pode prescindir nem da ação das massas, incidente na realidade a ser transformada, nem de sua reflexão. (Freire, 2019b, p. 175).

Desse modo, nos convida a refletir sobre o fato de que não se pode pensar que essa ultrapassagem vai acontecer se pensarmos em ação e reflexão de forma separadas. Essa ultrapassagem acontece através da práxis, ação e reflexão, dos homens no mundo. Para ele,

Críticos seremos, verdadeiros, se vivermos a plenitude da práxis. Isto é, se nossa ação involucra uma crítica reflexão que, organizando cada vez o pensar, nos leva a superar um conhecimento estritamente ingênuo da realidade. Este precisa alcançar um nível superior, com que homens cheguem à razão da realidade. Mas isto exige um pensar constante, que não pode ser negado às massas populares, se o objetivo visado é a libertação. (Freire, 2019b, p. 176).

Assim, Paulo Freire (2019b) mais uma vez reforça a importância da liderança revolucionária dialogar e pensar com as massas nesse processo de libertação. Não pensar e

nem dialogar com as massas populares é ação exclusiva das elites dominadoras. Em diálogo com Hegel, Freire (2019b, p. 177) afirma que para as elites dominadoras “Pensar com elas [as massas] seria a superação de sua contradição. Pensar com elas significa já não a dominar” . Por isto é que a “classe opressora” (Freire, 2019b, p. 178) faz apenas “depósitos” de conteúdos, impõe a palavra, porque estabelecer um diálogo com as “massas oprimidas” (Ibidem), pensar com as massas, significaria abrir mão de sua dominação sobre elas.

Sobre a liderança revolucionária, Freire (2019b, p. 178) aponta que “Esta liderança, que emerge, ou se identifica com as massas populares, como oprimida também, ou não é revolucionária”. Isso porque, a liderança revolucionária precisa ter clareza de que ninguém se liberta sozinho, mas que os “homens se libertam em comunhão” (Freire, 2019b, p. 179). E que, ao se reconhecer enquanto parte desta classe, reconhece que somente juntos podem se libertar. Portanto, para Paulo Freire (2019b),

Enquanto, no processo opressor, as elites vivem da “morte em vida” dos oprimidos e só na relação vertical entre elas e eles se autenticam, no processo revolucionário só há um caminho para autenticidade da liderança que emerge: “morrer” para reviver através do oprimidos e com eles. (Freire, 2019b, p. 179).

Além disso, Freire (2019b, p. 181) realça que a liderança revolucionária, mesmo tendo “consciência revolucionária” que é “diferente do nível de conhecimento ingênuo das massas”, não deve achar que seu saber é mais relevante que o saber das massas. Pois, reconhecer a importância dos saberes das massas é peça fundamental no processo revolucionário e característica crucial de uma liderança revolucionária. O que cabe à liderança revolucionária é dialogar com as massas “para que o seu conhecimento experiencial em torno da realidade, fecundado pelo conhecimento crítico da liderança, se vá transformando em razão da realidade” (Freire, 2019b, p. 181).

Paulo Freire (2019b) explica que não há dicotomia entre o diálogo e ação revolucionária:

Salientamos, mais uma vez, que não estabelecemos nenhuma dicotomia entre diálogo e ação revolucionária, como se houvesse um tempo de diálogo e outro, diferente, de revolução. Afirmamos, pelo contrário, que o diálogo é a “essência” da ação revolucionária. Daí que na teoria desta ação, seus atores, intersubjetivamente, incidam sua ação sobre o objeto, que é a realidade que os mediatiza, tendo, como objetivo, através da transformação daquela, a humanização dos homens. Isto não ocorre na teoria da ação opressora, cuja “essência” é antidialógica. Nesta, o esquema simplifica. Os atores têm, como objetivo de sua ação, a realidade e os oprimidos simultaneamente e, como objetivo, a manutenção da opressão, através da manutenção da realidade opressora. (Freire, 2019b, p. 182, nota de rodapé nº 98).

Dito isso, Paulo Freire (2019b, p. 183) ressalta o caráter pedagógico da revolução, como “revolução cultural”. Ele afirma que “ o sentido pedagógico, dialógico, da revolução, que a fez ‘revolução cultural’ também, tem de acompanhá-la em todas as suas fases” (Freire,

2019b, p. 184). Isso porque, para Freire (2019b) a revolução não é algo estático ao ponto de que se possa analisar o antes e o depois da chegada ao poder. Assim, após a superação da situação opressora, os homens estariam “em processo permanente de libertação” (Freire, 2019b, p. 184).

Paulo Freire (2019b, p. 184) evidencia que o diálogo deve fazer parte do processo revolucionário em todos os momentos independente do momento de chegada ao poder, pois “é nesta dinâmica, na práxis das massas com a liderança revolucionária, que elas e seus líderes mais representativos aprenderão tanto o diálogo quanto o poder”. Para Freire (2019b) “O diálogo com as massas não é concessão, nem presente, nem muito menos tática a ser usada, como a sloganização o é, para dominar. O diálogo, como encontro dos homens para a “pronúncia” do mundo, é uma condição fundamental para a sua real humanização.” (Freire, 2019b, p. 184-185).

Por fim, Freire (2019b) — em diálogo com Fromm e Lênin— destaca o caráter eminentemente pedagógico do processo revolucionário, que deve ser marcado por uma pedagogia problematizadora, feita com e pelas massas populares.

No subitem a seguir, denominado de “A teoria da ação antidialógica e suas características: a conquista, dividir para manter a opressão, a manipulação e a invasão cultural”, Freire (2019b) se debruça a falar sobre essas características das teorias da ação antidialógica e dialógica — sendo “a primeira, opressora; a segunda revolucionário-libertadora” (Freire, 2019b, p. 186).

Nesse sentido, Paulo Freire (2019b) inicia abordando sobre a conquista, como uma característica essencial da ação antidialógica. Para ele “O antidiálogo, dominador, nas suas relações com o seu contrário, o que pretende é conquistá-lo, cada vez mais, através de mil formas. Das mais duras às mais sutis”. Segundo Freire (2019b, p.186) “Todo ato de conquista implica um sujeito que conquista e um objeto conquistado.” (Freire, 2019b, p. 186).

Ou seja, esse ato de conquista implica nos opressores que conquistam os oprimidos. Estes que por sua vez, tornam-se “objetos” conquistados, que “hospedam” o opressor em si (Freire, 2019b). E a partir dessa conquista, os opressores oprimem cada vez mais os oprimidos, roubando-lhes dentre outras coisas, sua cultura, sua palavra.

Sobre a ação dialógica, Freire (2019b, p. 186) afirma que esta “é indispensável à superação revolucionária da situação concreta de opressão.” Portanto, o diálogo se constitui como uma traço marcante e permanente desta ação, já que “os homens estarão sempre libertando-se” (Freire, 2019b, p. 187).

Outra característica da ação da conquista, de acordo com Freire (2019b), se dá justamente no fato de que os opressores manipulam os oprimidos a enxergarem o mundo como algo estático ao qual os homens devem se ajustar. Isso porque, ao fazer isso, tentam retirar dos homens a possibilidade de “ad-miração” do mundo e de mudar o mesmo. Como não conseguem, criam um falso mundo para eles por meio da alienação. E essa “falsa ‘ad-miração’ não pode conduzir a verdadeira práxis, pois que é a pura especiação das massas” (Freire, 2019b, p. 187). Dessa forma,

É preciso, contudo, chegar até elas para, pela conquista, mantê-las alienadas. Este chegar até elas, na ação da conquista, não pode transformar-se num ficar com elas. Esta “aproximação”, que não pode ser feita pela comunicação, se faz pelos “comunicados”, pelos “depósitos” dos muitos indispensáveis à manutenção do status quo. (Freire, 2019b, p. 188).

Dessa forma, Freire (2019b, p. 188-189) exemplifica os mais diversos mitos criados pelos opressores para manterem a situação de opressão, dos quais destaca-se o mito da liberdade na sociedade opressora, o mito da igualdade de classe, o mito do heroísmo das classes opressoras, o mito do direito de todos à educação, o mito da propriedade privada, o mito de que a rebelião do povo é um pecado contra Deus. Além disso, Para Freire (2019b, p. 189) fazer com que as massas oprimidas introjetem esses mitos, inclusive através de “propaganda bem organizada”, é crucial para a permanência da situação opressora.

Por fim, Freire (2019b, p. 190) reforça que “Os conteúdos e os métodos da conquista variam historicamente, o que não varia, enquanto houver elite dominadora, é essa ânsia necrófila de oprimir.” Ou seja, a elite dominadora vai criando estratégias de alienação e opressão das massas para perpetuar a ordem opressora.

A respeito do item “Dividir para manter a opressão”, Freire (2019b, p. 190) aborda que “Esta é outra dimensão fundamental da teoria da ação opressora, tão velha quanto a opressão mesma”.

Segundo Freire (2019b), os opressores (em minoria) para manter as massas populares (em maioria) sob o seu processo de dominação, precisam mantê-las fragmentadas, pois “Não se podem dar ao luxo de consentir na unificação das massas populares, que significa, indiscutivelmente, uma séria ameaça à sua hegemonia” (Freire, 2019b, p. 190).

Por isso, é que qualquer possibilidade de união e organização das massas populares são vistas como ameaça aos opressores que sempre intervêm, de diversas maneiras, inclusive violentamente, para frear o movimento. Assim, “conceitos como os de união, de organização, de luta, são timbrados, sem demora, como perigosos. E realmente o são, mas para os

opressores. É que a praticização destes conceitos é indispensável à ação libertadora” (Freire, 2019b, p. 190).

Paulo Freire (2019b) chama atenção para o fato de que uma das formas de ação cultural por meio da qual manipulam e controlam as massas populares se dá na “visão localista dos problemas e não na visão deles como dimensão de uma totalidade” (Freire, 2019b, p. 191). A partir dessa visão, os opressores tendem a incentivar uma visão fragmentada da realidade, de forma que cada “parcialidade” seja interpretada de forma isolada da “totalidade”, sendo que estas “parcialidades” constituem a “totalidade” (Freire, 2019b). Nas palavras do autor,

Quanto mais se pulverize a totalidade de uma área em “comunidade locais”, nos trabalhos de “desenvolvimento de comunidade”, sem que estas comunidades sejam estudadas como totalidades em si, que são parcialidades de outra totalidade (área, região, etc) que, por sua vez, é parcialidade de uma totalidade maior (o país, como parcialidade da totalidade continental), tanto mais se intensifica a alienação. E, quanto mais alienados, mais fácil dividi-los e mantê-los divididos. (Freire, 2019b, p. 191).

Essa visão localista dos problemas faz com que os oprimidos não se identifiquem como membros de uma mesma “totalidade”. Ou seja, “Estas formas focalistas de ação, intensificando o modo focalista de existência das massas oprimidas, sobretudo rurais, dificultam sua percepção crítica da realidade e as mantêm ilhadas da problemática dos homens oprimidos de outras áreas em relação dialética com a sua” (Freire, 2019b, p. 191).

Paulo Freire (2019b, p.193) destaca que outro conceito que incomoda os opressores é “classe”, “ainda que a si mesmos, se considerem como classe, não opressora, obviamente, mas ‘produtora’”.

Em diálogo com o Bispo Frenic Split sobre o Trabalho do ponto de vista do marxismo, Freire (2019b, p. 193) afirma que “Não podendo negar, mesmo que o tentem, a existência das classes sociais, em relação dialética umas com as outras, em seus conflitos, falam na necessidade de compreensão, de harmonia, entre os que compram e os que são obrigados a vender seu trabalho.” Contudo, adverte que “Harmonia, no fundo, impossível pelo antagonismo indisfarçável que há entre uma classe e outra” (Ibidem) — momento o qual traça um diálogo com J.Weydemeyer sobre Marx e a luta entre as classes sociais.

Freire (2019b) explica assim que não há harmonia entre as classes antagônicas. Contudo, cada classe (opressora e oprimida) é composta por grupos com objetivos diferentes. Quando necessário, para defender sua classe, os grupos de opressores se unem. Já os oprimidos não costumam fazer isso, justamente porque os opressores tendem a minar esta união. Assim, só podem se unir “na busca de sua libertação” (Freire, 2019b, p. 194).

Segundo Paulo Freire (2019b) existem outras “formas de dividir para manter”, dentre as quais ele cita o “convencimento” que os opressores fazem a alguns oprimidos para que sejam seus cúmplices e representantes em esferas populares.

A necessidade de dividir para facilitar a manutenção do estado opressor se manifesta em todas as ações da classe dominadora. Sua interferência nos sindicatos, favorecendo certos “representantes” da classe dominada que, no fundo, são seus representantes, e não de seus companheiros; a “promoção” de indivíduos que, revelando certo poder de liderança, podiam significar ameaça e que, “promovidos”, se tornam “amaciados”; a distribuição de benesses para uns e de dureza para outros, tudo são formas de dividir para manter a “ordem” que lhe interessa. (Freire, 2019b, p. 194).

A insegurança vital, segundo Freire (2019b) é uma marca dos oprimidos. Insegurança esta que “se encontra ligada a escravização de sua pessoa como sublinhou o bispo Split” (Freire, 2019b). O bispo Slipe abordou sobre a compra e venda de trabalho como uma espécie de escravidão à pessoa humana. Freire (2019b) menciona isso neste momento do texto, justamente para traçar um diálogo sobre a necessidade da pessoa humana vender sua força de trabalho e diante disso aceitar fazer concessões aos opressores em troca de sua sobrevivência/emprego.

Portanto, Freire (2019b) evidencia que os homens só se realizam quando criam um mundo por meio de seu trabalho transformador.

E que, somente na medida em que os homens criam o seu mundo, que é mundo humano, e o criam com seu trabalho transformador, eles se realizam. A realização dos homens, enquanto homens, está, pois, na realização deste mundo. Desta maneira, se seu estar no mundo do trabalho é um estar em dependência total, em insegurança, em ameaça permanente, enquanto seu trabalho não lhe pertence, não podem realizar-se. O trabalho não livre deixa de ser um que fazer realizador de sua pessoa, para ser um meio eficaz de sua “reificação”. (Freire, 2019b, p. 195)

Assim, Freire (2019b) reforça a potência que a organização e a união dos oprimidos representam. Ele diz “Unificados e organizados, porém, farão de sua debilidade força transformadora, com que poderão recriar o mundo, tornando-o mais humano” (Freire, 2019b, p. 195).

Além disso, Freire (2019, p.196) afirma que “dividir para manter o status quo” é o principal objetivo da teoria da ação dominadora, antidialógica, que carrega em si uma “conotação messiânica” na qual os opressores querem aparecer como “salvadores”. Contudo, isso é uma grande mentira, pois, para Freire (2019b) a sua maior pretensão é salvar sua riqueza, seu poder, e manter a ordem opressora. Isso retoma e reforça o que já foi abordado anteriormente sobre o “sentido da conquista” (Freire, 2019b, p. 197).

Freire (2019b) atesta que a conquista é uma estratégia para que os oprimidos se sintam defendidos pelos opressores. Para ele, “Defendidos contra a ação demoníaca de ‘marginais desordeiros’, ‘inimigos de Deus’, pois que assim são chamados os homens que viveram e vivem, arriscadamente, a busca valente da libertação dos homens” (Freire, 2019b, p. 197).

Encerra afirmando que “Os heróis são exatamente os que ontem buscavam a união para a libertação e não os que, com o seu poder, pretendiam dividir para reinar.” Portanto, enxergar os opressores como heróis, é uma grande farsa.

No ponto seguinte, denominado de “Manipulação”, Freire (2019b, p.198) adverte que “outra característica da teoria da ação antidialógica é a manipulação das massas oprimidas.” Destaca também que a manipulação é um instrumento da conquista utilizado pelas elites dominadoras como uma forma de fazer com que as massas oprimidas se submetam a seu poder dominador.

Para Freire (2019b, p. 198), a manipulação ocorre através de mitos, como os já mencionados anteriormente. O autor adverte também que a manipulação ocorre em muitos momentos da história através dos pactos entre as classes dominantes e as massas dominadas. Pactos estes, que visam atender os interesses da classe dominante e que, geralmente, acontecem quando as massas dominadas ameaçam o poder da outra classe.

Desse modo, a manipulação serve como instrumento primordial para a manutenção da dominação sobre as massas. Além disso, Freire (2019b, p.199) afirma que nos momentos de emergência das massas, há duas possibilidades: “ou são manipuladas pelas elites para manter a dominação ou se organizam verdadeiramente para sua libertação”, sendo necessário a liderança revolucionária conduzir essa organização.

Conforme Freire (2019b), uma das principais estratégias para superar a manipulação consiste em problematizar e dialogar com as massas sobre a realidade a qual se insere e sobre a própria manipulação. Nas palavras do autor,

O antídoto a esta manipulação está na organização criticamente consciente, cujo ponto de partida, por isto mesmo, não está em depositar nelas o conteúdo revolucionário, mas na problematização de sua posição no processo. Na problematização da realidade nacional e da própria manipulação. (Freire, 2019b, p. 200).

O uso da manipulação pelas classes dominantes, na teoria da ação antidialógica, consiste numa estratégia para impossibilitar que as massas pensem, porque pensar ameaça seu poder de dominação (Freire, 2019b). Para o autor, “Chama-se a este pensar certo de ‘consciência revolucionária’ ou de ‘consciência de classe’, é indispensável à revolução, que

não se faz sem ele” (Freire, 2019b, p. 201). Ou seja, o “pensar certo” é força motriz para a revolução e por este motivo se constitui como uma ameaça para as classes dominantes.

Paulo Freire (2019b, p. 201) destaca que “o diálogo entre as massas e a liderança revolucionária é uma real ameaça” às elites dominadoras. Assim, Freire (2019b) ressalta que outra forma de manipulação das elites acontece por meio de líderes populista, que ficam entre as massas e as oligarquias dominantes, o que expressa seu caráter ambíguo.

Freire (2019b) assim afirma que se o líder populista não se propõe a lutar pela verdadeira organização das massas populares, ele não serve à revolução; ele serve à manipulação em nome das classes dominantes. Mas, se um líder populista “opta decididamente pelas massas, deixando assim de ser populista, renuncia à manipulação e se entrega ao trabalho ao trabalho revolucionário”, ele contribui, e muito, à revolução.

Porém, há de se esperar que se o líder populista se aproximar das massas populares, as elites dominadoras tendem a freá-lo. Justamente porque uma das principais finalidades do líder populista para as elites dominadoras é manter suas formas assistencialistas que servem à manipulação das massas (Freire, 2019b).

Portanto, “A liderança revolucionária deveria aproveitar a contradição da manipulação, problematizando-a às massas populares, com o objetivo de sua organização” (Freire, 2019b, p. 204). Ou seja, somente através do diálogo com as massas populares, é possível que as massas dominadas reconheçam sua força e verdadeiramente se organizem.

No item a seguir, “Invasão cultural”, Freire (2019b) afirma que a “invasão cultural”, na teoria da ação antidialógica, serve à conquista e, portanto, serve à dominação das massas populares.

Conforme retrata Freire (2019b, p. 205) a invasão cultural é “a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão”. Além disso, a invasão cultural é “alienante, realizada maciamente ou não, é sempre uma violência ao ser da cultura invadida, que perde sua originalidade ou se vê ameaçado de perdê-la” (Ibidem).

Esse processo de invasão “é uma forma de dominar econômica e culturalmente o invadido” (Freire, 2019b, p. 205). A invasão cultural é, portanto, dominação. Dominação de uma classe sobre a outra, de uma visão de mundo sobre a outra, de um modo de vida sobre outro.

Na invasão cultural, o objetivo central é fazer com que “os invadidos vejam a sua realidade com a ótica dos invasores e não com a sua” (Freire, 2019b, p. 206). Isso porque, os invadidos passam a se sentir inferiores aos invasores e passam a se espelhar nos mesmos —

no seu modo de vida, de vestir, de falar, de ser—, o que Freire (2019b) explicou nos escritos anteriores sobre “aderência ao opressor”.

Assim, para superar essa contradição é necessário que o oprimidos rompa com essa aderência ao opressor, distanciando-se dele para objetivá-lo (Freire, 2019b). Desse modo, os invadidos podem compreender as contradições que permeiam essa realidade.

Em diálogo com Louis Althusser, Freire (2019b) destaca que,

Há, contudo, um aspecto que nos parece importante salientar na análise que estamos fazendo da ação antidialógica. É que esta, enquanto modalidade da ação cultural de caráter dominador, nem sempre é exercida deliberadamente. Em verdade, muitas vezes os seus agentes são igualmente dominados, “sobredeterminados” pela própria cultura de opressão (Freire, 2019b, p. 207).

Desse modo, Freire (2019b) demarca que a própria estrutura social reforça, nas mais diversas esferas da vida, como no âmbito da educação, as formas de invasão e dominação, tornando-se “agências formadoras de futuros ‘invasores’” (Freire, 2019b, p. 208). Demarca também as relações autoritárias e dominadoras nos lares, nas relações pais-filhos — abrindo diálogo com Fromm sobre o problema da necrofilia e biofilia.

Essa introjeção da dominação faz com que invadidos tenham medo da liberdade, de superar esses padrões dominadores. Freire (2019, p.209) afirma que “Isto, associado à sua posição classista, talvez explique a adesão de grande número de profissionais a uma ação antidialógica”.

Ademais, os invadidos em determinado momento tendem a recusar a invasão cultural a qual são submetidos. É neste momento, que os dominadores, como uma outra estratégia de dominação reafirmam o mito de que os dominados são “mal agradecidos”, “preguiçosos”, “doentes”, “mestiços” (Freire, 2019b, p. 210).

Nesse momento, os invadidos sentem o “medo da liberdade”, pois “sentem a necessidade de renunciar à ação invasora, mas os padrões dominadores estão de tal forma metidos ‘dentro’ deles, que esta renúncia é uma espécie de morrer um pouco” (Freire, 2019b, p. 211). Ou seja, ao renunciar à ação invasora, os invadidos precisam descobrir os próprios mitos que os cercam. Assim, Freire (2019b) ressalta que esse processo de “descodificação” impulsionado pelo coordenador tende a ser um processo difícil para os invadidos, ainda que muito necessário.

Para Paulo Freire (2019b, p. 213) enfrentar “a cultura da classe dominante obstaculizando a afirmação dos homens como seres de decisão” é um dos principais problemas que “a revolução tem de enfrentar na etapa em que chega ao poder” (Ibidem). Justamente porque essas contradições precisam ser superadas para que não se reproduza a

cultura do opressor no momento em que se planeja construir um outro tipo de situação, diferente da opressora. Nem tampouco que se deixe cair “em posições irracionalmente sectárias” (Freire, 2019b, p. 213).

Sendo assim, Paulo Freire (2019b, p. 213) adverte que “Isto exige da revolução no poder que, prolongando o que antes foi ação cultural dialógica, instaure a ‘revolução cultural’”. Diante disso, os homens são chamados a participar da reconstrução da sociedade, especialmente por meio da cultura e da continuidade da ação cultural dialógica.

Dessa maneira, “A ‘revolução cultural’ toma a sociedade em reconstrução em sua totalidade, nos múltiplos quefazeres dos homens, como campo de sua ação transformadora” (Freire, 2019b, p. 214). Além disso, “a ‘revolução cultural’ é o máximo de esforço de conscientização possível que deve desenvolver o poder revolucionário, com o qual atinja a todos, não importa qual seja a sua tarefa a cumprir” (Ibidem).

Deve-se, portanto, conforme indica Freire (2019b) realizar a formação dos homens nesse processo de reconstrução de uma nova sociedade. Formação esta que deve ultrapassar uma formação tecnicista dos homens, reivindicando uma formação humanista dos mesmos. Freire (2019b, p. 214-215) ressalta porém que “A formação técnico-científica não é antagônica à formação humanista dos homens, desde que ciência e tecnologia, na sociedade revolucionária, devem estar a serviço de sua libertação”.

Segundo Freire (2019b, p. 215) é necessário ainda que no processo de formação dos homens que os mesmos tenham compreensão “a) da cultura como superestrutura e, não obstante capaz de manter na infraestrutura, revolucionariamente transformando-se, ‘sobrevivências do passado’; e b) do que fazer mesmo, como instrumento da transformação da cultura.”

Nesse momento, Freire (2019b) abre diálogo com Louis Althusser que aborda sobre as “sobrevivências do passado” e sobre o poder burocrático e violento. A partir disso, Freire (2019b) afirma que é através dessas “sobrevivências” que o opressor tende a continuar “invadindo” a nova sociedade que se propõe construir. E que é necessário compreender também que há uma forte resistência e dificuldade por parte do oprimido, o “hospedeiro”, em se libertar do opressor que nele reside (Freire, 2019b).

Assim, Freire (2019b) destaca que a superação dessa contradição se dá através da revolução cultural, pautada na permanente ação cultural dialógica, em que os homens por meio da conscientização, de uma verdadeira práxis, superam “o estado de objetos, como dominados, e assumam o de sujeito da História” (Freire, 2019b, p. 216).

A invasão cultural serve aos opressores como uma forma de manutenção da sociedade opressora (Freire, 2019b). Mas de acordo com Freire (2019, p. 217) “não pode haver desenvolvimento socioeconômico em nenhuma sociedade dual, reflexa, invadida”. Para que haja desenvolvimento é fundamental, segundo Freire (2019b, p. 217), “1) que haja um movimento de busca, de criatividade, que tenha, no ser mesmo que o faz, o seu ponto de decisão; 2) que esse movimento se dê não só no espaço, mas no próprio tempo do ser, do qual tenha consciência.”

Paulo Freire (2019b) apresenta uma análise na qual, ao dizer que a superação da contradição vivida pelos oprimidos só acontece quando o homem se reconhece como “ser para si”, faz uma analogia em que compara a sociedade como “ser” e que ela só seria “ser para si” quando fosse uma sociedade livre. A partir disso tece críticas à relação de dependência das sociedades à sociedade metropolitana, afirmando que a esta cabe a “conquista, a manipulação, a invasão econômica e cultural (às vezes militar) da sociedade dependente” (Freire, 2019b, p. 219) como uma forma de manutenção da situação de opressão.

Desse modo, Freire (2019b) evidencia que não se deve confundir desenvolvimento com a modernização ou determinadas reformas nestas sociedades dependentes, pois estas dizem mais sobre atender os interesses da sociedade metrópole, do que propriamente sobre um verdadeiro desenvolvimento. Para Freire (2019b, p. 219) “É como se a metrópole dissesse que não precisa dizer: ‘façamos as reformas, antes que as sociedades dependentes façam a revolução’”.

Paulo Freire (2019b) ao fazer estas considerações, retoma ao debate que demarca a importância do diálogo entre a liderança revolucionária e as massas populares. Para Freire (2019b, p. 221) “As massas populares precisam descobrir-se na liderança emersa e esta nas massas”.

Nesse processo, Freire (2019b) demarca que as massas populares abordam sobre a contradição com a liderança revolucionária, ainda que ainda não a faça em um nível crítico maior. Assim, Freire (2019b) estabelece diálogo com Lukács, ao afirmar que “Isto não significa, porém, que já tenham as massas alcançado um grau de percepção em torno de sua opressão, de que resultasse saber-se criticamente em antagonismo com aquelas” (Freire, 2019b, p. 221). Acrescenta ainda que “Uma coisa são as necessidades de classe; outra, a ‘consciência de classe’” (Freire, 2019b, p. 221, nota de rodapé nº 122).

Freire (2019b, p. 221) dialoga também com Fanon ao abordar sobre a “aderência” do oprimido ao opressor e que isso dificulta os oprimidos de localizar o opressor “fora delas”. Além disso, Freire (2019b) assinala que ao “hospedar” os opressores em si, os oprimidos

passam a se valer de explicações — os mitos que os opressores criam mencionados anteriormente — que utilizam inclusive uma falsa visão Deus, como se o lugar que ocupassem nessa sociedade e a opressão que vivenciam fossem destino ofertado por Deus a eles. E que lutar para sair dessa posição seria uma desobediência a Deus (Freire, 2019b, p. 222).

Freire (2019b) ressalta Fidel Castro como uma liderança revolucionária que teve adesão e empatia pelas massas populares e prezou profundamente pelo diálogo e pela horizontalidade com as mesmas.

Para Freire (2019b) “A liderança revolucionária precisa, indubitavelmente, da adesão das massas populares para a revolução”. E antes disso, o líder precisa compreender e reconhecer que está como contradição com as massas oprimidas, para que possa assim superar as desconfianças que as massas oprimidas tendem a ter de si, líder revolucionário que emergiu e aderiu à sua luta (Freire, 2019b, p. 224).

Portanto, o objetivo central do líder revolucionário deve ser construir caminhos que o levem a comunhão com as massas populares (Freire, 2019b). Contudo, Freire (2019b) em diálogo com a experiência de Che Guevara na Bolívia, ressalta o quanto a participação das massas populares, nesse caso os camponeses, pode ser uma tarefa lenta e paciente.

O último subtítulo da obra *Pedagogia do Oprimido*, intitulado “A teoria da ação dialógica e suas características: a co-laboração, a união, a organização e a síntese cultural” debruça-se em apontar as principais características da teoria da ação dialógica que permitam aos homens se reconhecerem enquanto sujeitos capaz de transformar o mundo em que vivem.

O primeiro item abordado por Freire (2019b, p. 227) é a co-laboração, que diz sobre o encontro dos sujeitos “para a transformação do mundo em co-laboração”. Diferente da teoria da ação antidialógica em que há “um sujeito que domina pela conquista e um objeto dominado” (Ibidem), na teoria da ação dialógica “há sujeitos que se encontram para a pronúncia do mundo, para sua transformação” (Freire, 2019b, p. 227).

Conforme aponta Freire (2019b, p. 227) a problematização da opressão vivenciada pelos oprimidos “implica sempre uma forma qualquer de ação, que elas poderão fazê-lo”. Essa problematização, de acordo com Freire (2019b) pode contar com uma liderança revolucionária, que não tem o papel de comandar as massas populares, mas de se somar a elas na luta pela libertação.

Dessa forma, “o diálogo, que é sempre comunicação, funda a co-laboração” (Freire, 2019b, p. 228). Ou seja, a co-laboração tem como elemento central o diálogo entre a liderança e as massas oprimidas. Diálogo este que implica análise crítica da realidade, o desvelamento

do mundo e a relação homem-mundo. Assim, as massas populares adquirem confiança em si mesmas e na liderança revolucionária na busca pela libertação (Freire, 2019b).

Em diálogo com Ernesto Guevara, Freire (2019b, p. 230) salienta a importância da liderança revolucionária desconfiar “da ambiguidade dos oprimidos”. Não dos oprimidos enquanto homens, mas “do opressor ‘hospedado neles’” (Ibidem). Enquanto ainda não se libertam desse “opressor” dentro de si, os oprimidos ainda não se enxergam enquanto sujeitos capazes de transformar o mundo. Isso não significa não acreditar na potencialidade das massas populares, mas significa estar atento às questões que podem se tornar desafios no processo revolucionário (Freire, 2019b).

Freire (2019b) expõe uma passagem de Ernesto Guevara sobre um momento de comunhão com os camponeses, em que “ainda que não o percebessem [os camponeses], se fizeram ‘forjadores’ de sua ‘ideologia revolucionária’” (Freire, 2019b, p. 232, grifos nossos). Assim, “no seu diálogo com as massas camponesas, que sua práxis revolucionária tomou um sentido definitivo.[...] E esta comunhão, indubitavelmente dialógica, se fez co-laboração” (Freire, 2019b, p. 232).

Portanto, Freire (2019b, p. 233) afirma que “O que exige a teoria da ação dialógica é que, qualquer que seja o momento da ação revolucionária, ela não pode prescindir desta comunhão com as massas populares”. Isto porque esta comunhão entre as massas populares é força motriz para o processo de libertação das mesmas.

No item “Unir para a libertação”, Freire (2019b, p. 234) ressalta que na teoria da ação dialógica “a liderança se obriga ao esforço incansável da união dos oprimidos entre si, e deles com ela, para a libertação”.

Desse modo, Paulo Freire (2019b) ressalta que na teoria da ação antidialógica é imprescindível manter os oprimidos divididos para impor sua ideologia opressora. Assim, na teoria da ação dialógica é crucial que os oprimidos rompam com a “aderência” do opressor, “é necessário desideologizar” (Freire, 2019b, p. 237).

Assim, “O objetivo da ação dialógica está, pelo contrário, em proporcionar que os oprimidos, reconhecendo o porquê e o como de sua ‘aderência’, exerçam o ato de adesão à práxis verdadeira de transformação da realidade injusta” (Freire, 2019b, p. 237). Esse processo acontecerá no momento em que os oprimidos fizerem a inserção crítica na realidade, desvelando as amarras da ideologia opressora sobre eles, visando transformar o mundo em que vivem.

Segundo Freire (2019b, p. 237), “Significando a união dos oprimidos, a relação solidária entre eles não importam os níveis reais em que se encontrem como oprimidos,

implica também, indiscutivelmente, consciência de classe.” Desse modo, para Freire (2019b), a partir do momento em que os homens se descobrem enquanto sujeitos da história, seres transformadores da realidade, eles “já não podem continuar sendo ‘quase-coisas’ possuídas e, da consciência de si como homens oprimidos, vão à consciência de classe oprimida” (Freire, 2019b, p. 238).

Portanto, para Freire (2019b, p. 239) a união dos oprimidos só pode acontecer a partir do momento em que os mesmos cortarem o “cordão umbilical de caráter mágico e mítico, através do qual se encontram ligados ao mundo da opressão”. Desse modo, para que aconteça a união dos oprimidos, o processo revolucionário precisa ser também ação cultural (Freire, 2019b).

Segundo Freire (2019b, p. 239) “Ação cultural, cuja prática para conseguir a unidade dos oprimidos vai depender da existência histórica e existencial que eles estejam tendo, nesta ou naquela estrutura”. Contudo, Freire (2019b) adverte que mesmo em situações diferentes, as formas de ação cultural tem o mesmo objetivo, que consiste em “aclarar aos oprimidos a situação objetiva em que estão, que é mediatizadora entre eles e os opressores, visível ou não” (Freire, 2019b, p. 239).

No item “Organização”, Freire (2019b) aborda que na teoria dialógica da ação há a organização das massas populares. Assim, a organização das massas populares é “um desdobramento natural” da união das mesmas (Freire, 2019b, p. 240).

Esse processo de organização das massas exige também o diálogo crítico entre elas sobre suas percepções de mundo e as contradições que as cercam, enquanto testemunho das massas (Freire, 2019b). Para o autor, “O testemunho, na teoria dialógica da ação, é uma das conotações principais do caráter cultural e pedagógico da revolução” (Freire, 2019b, p. 241).

Paulo Freire aborda sobre os elementos constitutivos do testemunho, destacando a coerência, a ousadia, a radicalização, a valentia de amar e a crença:

Entre os elementos constitutivos do testemunho, que não variam historicamente, estão a *coerência* entre a palavra e o ato de quem testemunha, a *ousadia* do que testemunha, que o leva a enfrentar a existência como um risco permanente, a *radicalização*, nunca a sectarização, na opção feita, que leva não só o testemunho, cada vez mais à ação. A *valentia de amar* que, segundo pensamos, já ficou claro não significar a acomodação ao mundo injusto, mas a transformação deste mundo para a crescente libertação dos homens. A *crença* na massas populares, uma vez que é a elas que o testemunho se dá, ainda que o testemunho a elas, dentro da totalidade em que estão, em relação dialética com as elites dominadoras, afete também a estar, que a ele respondem dentro do quadro normal de sua forma de atuar. (Freire, 2019b, p. 241).

Conforme retrata Freire (2019b, p. 242) , na ação dialógica “o testemunho, ousado e amoroso, serve à organização”. Organização que a liderança revolucionária busca a partir do

momento em que procura a união das massas populares (Freire, 2019b). Importante destacar, que para Freire (2019b) a organização não consiste na condução pura das massas, ela exige da liderança revolucionária um direcionamento pautado no diálogo; uma liderança que impulse o processo revolucionário, mas que não imponha nada às massas, nem seja autoritária. Assim, “A organização das massas populares em classe é o processo no qual a liderança revolucionária, tão proibida quanto estas, de dizer sua palavra, instaura o aprendizado da *pronúncia* do mundo, aprendizado verdadeiro, por isto, dialógico” (Freire, 2019b, p. 243).

No último item abordado na obra *Pedagogia do Oprimido*, nomeado “Síntese Cultural”, Freire (2019b, p. 245) aponta que “toda ação cultural é sempre uma forma sistematizada e deliberada de ação que incide sobre a estrutura social, ora no sentido de mantê-la como está ou mais ou menos como está, ora no de transformá-la.”

Freire (2019b, p. 245) ressalta que “como forma de ação deliberada e sistemática, toda ação cultural, segundo vimos, tem sua teoria, que, determinando seus fins, delimita seus métodos”. Ou seja, como Freire (2019b) retratou nos itens anteriores, a teoria da ação antidialógica tem como suas principais características a conquista, dividir para manter a opressão, a manipulação e a invasão cultural. Já a teoria da ação dialógica tem como suas principais características a co-laboração, a união, a organização e a síntese cultural.

Desse modo, considerando as principais características de ambas teorias que expressam as formas de ação cultural, pode-se dizer que, segundo Freire (2019b, p. 245), “A ação cultural ou está a serviço da dominação — consciente ou inconscientemente por parte de seus agentes — ou está a serviço da libertação.”

Conforme Freire (2019b, p. 246) a ação cultural dialógica tem como principal objetivo “superar as contradições antagônicas de que resulte a libertação dos homens”. Para isso, é necessário, transformar a estrutura social que favorece os opressores. E isso é tarefa para os oprimidos.

Assim, para Freire (2019b, p. 247), “Na síntese cultural, onde não há espectadores, a realidade a ser transformada para a libertação dos homens é a incidência da ação dos atores”. Ou seja, na síntese cultural os homens são responsáveis por sua libertação, a partir da ação que exercem sobre o mundo. Por isso, “este modo de ação cultural, como ação histórica, se apresenta como instrumento de superação da própria cultura alienada e alienante” (Freire, 2019b, p. 247).

Paulo Freire (2019b) busca realçar a importância de considerar as visões de mundo dos oprimidos na ação cultural, contudo adverte que não deve se limitar a elas. Pois, “na

teoria dialógica da ação, por isto mesmo que é síntese, não implica que devem ficar os objetivos da ação revolucionária amarrados às aspirações contidas na visão do mundo do povo” (Freire, 2019b, p. 250).

Nesse sentido é fundamental que a liderança revolucionária direcione os oprimidos, justamente porque ela compreende que essas visões de mundo compõem uma totalidade. Portanto, “Para a liderança revolucionária, o conhecimento desta totalidade lhe é indispensável à sua ação, como síntese cultural” (Freire, 2019b, p. 250). Cabe a liderança respeitar as visões de mundo dos oprimidos, mas ultrapassar as mesmas problematizando-as.

Por fim, Freire (2019b, p. 252) reforça que a síntese cultural “serve à organização e esta à libertação” dos oprimidos. O autor reitera que para os oprimidos se libertarem eles precisam de uma teoria para sua ação. Teoria esta que eles constroem coletivamente. Assim, “somente no encontro dele [do oprimido] com a liderança revolucionária, na comunhão de ambos, na práxis de ambos, é que esta teoria se faz e se re-faz” (Freire, 2019b, p. 252, grifos nossos).

3.2 APONTAMENTOS E PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE O “MÉTODO PAULO FREIRE”

O “Método Paulo Freire” ficou conhecido pelo mundo por se constituir como um “caminho” pelo qual educadores populares podem contribuir na consolidação de uma educação libertadora (Freire, 2019a).

Para pensar em como se constituiu o “Método Paulo Freire”, é importante destacar que o educador parte de suas vivências cotidianas e pessoais. Assim, Freire (2017) relata a experiência que Freire vivenciou com seu filho Lutgards, ainda bebê, ao falar/cantarolar a palavra “Nescau” associando esta palavra à propaganda do produto na televisão (“som da palavra”) com a imagem do Nescau em um anúncio no painel (“representação gráfica”). Isso fez Paulo pensar e refletir sobre a “leitura da palavra” e a “leitura do mundo” (Freire, 2017, p. 287). Sendo assim “a partir dessa ideia, criou um caminho cognitivo-epistemológico – o chamado ‘Método Paulo Freire de Alfabetização’ – que deu a possibilidade aos adultos de lerem a palavra escrita, já anteriormente conhecida pela oralidade” (Freire, 2017, p. 287).

Segundo Freire (2017), com a finalidade de verificar a eficiência de seu “método” na prática, Paulo Freire contou com o auxílio de sua empregada doméstica, Maria Gonçalves da Silva ou “Mãe” (assim os chamavam na casa), para fazer um teste a partir do caminho cognitivo-epistemológico proposto por ele. Assim,

Paulo chamou-a ao escritório e explicou-lhe o que estava fazendo, que tinha em mente que as pessoas adultas analfabetas como ela pudessem ler a palavra. Perguntou se ela se prontificaria a ser sujeito de sua pesquisa, pois precisava ter a certeza de que o que ele pensara era uma boa ideia, e para isso precisava verificar sua eficiência na prática. Com o consentimento de “Mãe”, Paulo começou o teste que lhe daria garantias, ou não, de prosseguir nas suas investigações (Freire, 2017, p. 287).

Maria conseguiu com facilidade relacionar a palavra com a figura e compreendeu, imediatamente, o mecanismo de junção dos “pedaços” da palavra apresentada como possibilidade de composição de novas palavras, em razão do mecanismo fonêmico de formação vocabular da língua portuguesa (Freire, 2017, p. 287).

Conforme destaca Freire (2017), o teste que Paulo Freire realizou com a Maria foi um importante marco para que ele pudesse desenvolver o “Método de Alfabetização de Adultos”. Além dessa experiência inicial, Paulo Freire pôde vivenciar inúmeras experiências de alfabetização de adultos já no âmbito profissional, o que lhe permitiu uma trajetória teórica sobre educação muito exitosa.

Anteriormente mencionamos alguns importantes trabalhos desenvolvidos por Paulo Freire ao longo de sua trajetória, dentre eles os que serviram de “tijolos” para a construção da “obra” do educador e do seu “método” de alfabetização. Destaca-se o trabalho no setor de Educação e Cultura do Serviço Social da Indústria (SESI) e as atividades de educação popular, desenvolvidas no início dos anos de 1960, no Serviço de Extensão Cultural (SEC), no Movimento de Cultura Popular (MCP), em especial a experiência de Angicos através do Programa Nacional de Alfabetização (PNA).

Outrossim, cumpre evidenciar que o “Método Paulo Freire”³³, em suma, constitui-se em algumas etapas, sendo a primeira o levantamento do universo vocabular dos sujeitos educandos através de encontros informais. Na segunda fase são selecionadas as palavras do universo vocabular pesquisado, que serão utilizadas no sentido mais estrito de alfabetização (Freire, 2019a). A terceira fase conta com a “criação de situações existenciais típicas do grupo” (Freire, 2019a, p. 149), considerando que, como aponta Paulo Freire “o debate em torno delas irá, como o que se faz com as que nos dão conceito antropológico de cultura, levando os grupos a se conscientizarem para que concomitantemente se alfabetizem” (Freire, 2019a, p. 149-150). A quarta e a quinta fase consistem na construção de fichas que subsidiem o debate e a “decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores” (Freire, 2019a, p. 150), sendo instrumentos para o coordenador do círculo de cultura.

Dessa forma, pode-se afirmar que, como demarca Moreira (2021, p. 158) “uma característica central do “Método Paulo Freire” é tomar como ponto de partida a concretude

³³ Os processos metodológicos que constituem o “Método Paulo Freire”.

do cotidiano das pessoas, pelo qual as questões do dia a dia podem levar à problematização de questões socialmente universais”.

Assim, conforme Freire (2019a), o “Método Paulo Freire” inclui as etapas metodológicas constitutivas de sua pedagogia libertadora, mas transcende a um nível maior de reflexão com os sujeitos sobre sua realidade. Pode-se constatar que o que esse “método” instiga é a transformação de como as pessoas enxergam a realidade e se veem na mesma (Freire, 2019a, 2019b), possibilitando pensar o que de fato constitui as bases fundantes dessa realidade.

A educação defendida por Freire (2019a, 2019b) tem como base sua pedagogia libertadora, pautada na perspectiva de uma educação popular, que proporciona aos sujeitos a possibilidade de construir um pensamento próprio sobre a realidade social e os acontecimentos sociopolíticos, podendo assim questionar a própria ditadura vivenciada na época.

As experiências com o “Método Paulo Freire” – como exemplo em Angicos – foram objetos de reflexão de Paulo nos anos seguintes, em especial quando esteve fora do país durante o exílio. Assim, foi no Chile, no final dos anos de 1960 que Paulo Freire escreve suas obras teóricas *Educação como Prática da Liberdade e Pedagogia do Oprimido*, que descrevem e refletem sobre as experiências de educação popular e o “Método Paulo Freire” — seus processos metodológicos e a base teórica que o fundamenta.

Diante dos elementos mencionados sobre o “Método Paulo Freire”, é de suma importância ressaltar que as ideias de Paulo Freire, suas formulações, em especial sobre o “Método”, sofreram influência de diversos pensadores e teorias. Porém, alguns pressupostos teóricos que constroem a ideia do “Método Paulo Freire” apresentam, inclusive, ideais que se encontram em campos teóricos distintos e em alguns aspectos até opostos. Para Netto (2015), é exatamente isso o que dá um caráter eclético às produções de Paulo Freire. Para elucidar melhor este aspecto eclético, consideramos por exemplo as incorporações da Filosofia Cristã em contraponto com a ideias revolucionárias de Karl Marx.

Sobre isso, Gadotti (1996, p. 112) ressalta que a obra de Paulo Freire “deverá continuar esfacelando-se em múltiplas direções, talvez até inconciliáveis. Ele não poderá ter o controle sobre isso, como Marx não é responsável pelo marxismo ou por tudo o que se fez em nome dele. E as críticas, positivas e negativas, também deverão existir.” Acrescenta ainda dizendo da originalidade do pensamento de Paulo Freire e de importantes elementos de sua “pedagogia universal” (Ibidem).

Gadotti (1996) se descreve como um estudioso de Marx e de Paulo Freire, porém não se considera um marxista e se declara um “freireano heterodoxo”³⁴. Ele afirma que ao longo da década de 1970 dedicou-se a “entender Freire como base de uma pedagogia marxista da liberdade — a pedagogia da práxis — agregando a categoria “conflito” à sua pedagogia do diálogo.”

Apesar do “Método Paulo Freire” ser reconhecido enquanto “Método”, compreende-se que este “Método” é na verdade uma “Metodologia” e, portanto, “precisava verificar sua eficiência na prática” (Freire, 2017, p. 287). Ressalta-se, porém, que o “Método Paulo Freire” dialoga com a Teoria Social de Marx e outras do campo marxista, além de outros pensamentos e teorias de caráter progressista.

Cabe destacar, conforme aponta Minayo (1996), uma estudiosa sobre pesquisa social, que Metodologia trata-se “mais que uma descrição formal dos métodos e técnicas a serem utilizados, indica as opções e a leitura operacional que o pesquisador fez do quadro teórico” (Minayo, 1996, p. 43). Ou seja, a metodologia “não só contempla a fase de exploração de campo (escolha do espaço da pesquisa, escolha do grupo de pesquisa, estabelecimento dos critérios de amostragem e construção de estratégias para entrada em campo) como a definição de instrumentos e procedimentos para análise dos dados” (Ibidem).

Esse processo de pesquisa científica perpassa por dimensões as quais Minayo (1996, p. 34, grifos nossos) define como “dimensão técnica”, “dimensão ideológica” e “dimensão científica”. A primeira refere-se às “regras reconhecidas como científicas[...] como definir um objeto, como abordá-lo e como escolher os instrumentos mais adequados para a investigação. Sendo que [a] técnica sempre diz respeito à montagem de instrumentos[...]” A segunda diz respeito “às escolhas do pesquisador [...] a partir de que base teórica e como pesquisar, estamos fazendo escolhas que são, mesmo em última instância, ideológicas. A neutralidade da investigação científica é um mito” (Ibidem). Em outras palavras, Minayo (1996, p. 35) afirma que o “conhecimento científico [...] é sempre histórico e socialmente condicionado”. O pesquisador opera escolhas (mesmo sem ter a percepção clara disto), tendo como horizonte sua posição social e a mentalidade de um momento histórico concreto.”

³⁴ Gadotti (1996, p. 112) define como “Freireanos heterodoxos” “[...] os que estão acostumados a trabalhar mais proximamente dele e de sua obra [...], como é, aliás o próprio Paulo Freire (frequentemente ele cita Marx que dizia não ‘ser marxista’). Isso porque agregam ao pensamento freireano outras contribuições importantes da pedagogia universal. E como essas contribuições são numerosas, muitas vertentes vêm se formando a partir da obra de Paulo Freire, às vezes inconciliáveis. Todos eles apóiam-se no seu legado, mas o interpretam diferentemente.”

A dimensão científica por sua vez “articula estas suas dimensões anteriores” (Minayo, 1996, p. 35). Assim, a pesquisa científica “ultrapassa o senso comum (que por si é uma reconstrução da realidade) através do método científico.”

Sobre o que compreende enquanto método científico, Minayo (1996, p. 35) afirma que “O método científico permite que a realidade social seja reconstruída enquanto um objeto do conhecimento, através de um processo de categorização (possuir de características específicas) que une dialeticamente o teórico e o empírico.”

Diante disso, é possível dizer que o “Método Paulo Freire” não é um “método científico” que “permite que a realidade social seja reconstruída enquanto um objeto do conhecimento” (Minayo, 1996, p. 35). O “Método Paulo Freire” baseia-se no saber popular, no senso comum, dos educandos e a partir daí constrói uma visão sobre a forma como enxergam a realidade. Não possibilita, pois, ultrapassar o senso comum através do método científico (Minayo, 1996).

O senso comum é, conforme aponta Minayo (1996, p. 35), “uma reconstrução da realidade”. Contudo, o senso comum é permeado de alienações próprias da sociedade capitalista (Marx, 2011). Assim, o que o “Método Paulo Freire” propõe não é a reconstrução dessa realidade social enquanto um objeto de conhecimento, e sim uma reflexão com os educandos sobre a forma como enxergam essa realidade social (e não como ela é de fato).

Outrossim, considerando o método em Marx, é válido destacar que este é uma forma de compreensão da realidade. É um processo de conhecimento para desvelar os elementos constitutivos do real, buscando compreender a totalidade dos processos sociais, ultrapassando a aparência e propiciando conhecer a essência dos fenômenos sociais. O método em Marx, não é passível de aplicabilidade. Ele não se aplica ao real. Ele, na verdade, possibilita conhecer o real em sua totalidade, buscando construir/identificar as mediações entre as particularidades e singularidades (Marx, 2011). Nas palavras de Marx (2011),

O último é manifestamente o método cientificamente correto. *O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade da diversidade.* Por essa razão, o concreto aparece no pensamento como processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, não obstante seja o ponto de partida efetivo e, em consequência, também o ponto de partida da intuição e da representação. Na primeira via, a representação plena foi volatilizada em uma determinação abstrata; na segunda, *as determinações abstratas levam à reprodução do concreto por meio do pensamento* (Marx, Karl, 2011, p. 77-78, grifos nossos).

Sendo assim, Marx constrói o seu método (materialista histórico-dialético) tendo como principal objetivo o conhecimento; o conhecimento da realidade social e especialmente, da sociedade burguesa. Segundo Marx, para se pensar em conhecimento, é necessário pensar

na reprodução mental do movimento do real, considerando que a realidade existe mesmo não a conhecendo e que ela está em constante movimento (Marx, 2011). O conhecimento para Marx tem uma finalidade: conhecer para transformar, em uma perspectiva revolucionária. Essa perspectiva não é um ponto de vista ideológico, mas científico.

Nesse processo de conhecimento, há uma relação entre sujeito e objeto, na qual o objeto é produto histórico; objeto este que existe independente do sujeito. Assim, considerando o objeto como prioritário, o sujeito (vinculado à realidade) enxerga e extrai os elementos constitutivos e determinantes desse objeto para reproduzi-los mentalmente. Destaca-se aqui, pois, o caráter ontológico do conhecimento, na qual os elementos constitutivos do objeto encontram-se no próprio objeto (Marx, 2011). Ressalta-se ainda que embora não haja neutralidade nesse processo de conhecimento, não se exclui a objetividade do conhecimento.

Entretanto, cabe destacar que conhecimento não se confunde com realidade. Isto é, o conhecimento não se identifica com o real, ele se aproxima do real, pois a realidade é complexa e está sempre em movimento e, por isso, o conhecimento precisa acompanhar esse processo. Nesse sentido, no processo de verificação, têm-se como critério de verdade, o conhecimento que mais se aproxima da realidade, sendo necessário demonstrar, verificar e comprovar.

Dito isso, pode-se afirmar que conhecer é reproduzir mentalmente os elementos do objeto no pensamento, ou seja se apropriar do concreto, para reproduzi-lo como concreto pensado (Marx, 2011). Todo esse movimento é realizado a partir da “abstração”, que, em suma, é a capacidade de enxergar o real, é o instrumento humano utilizado pelos cientistas sociais para interpelar o objeto; é a capacidade racional, a razão.

Para Marx, o “concreto” é a realidade, o objeto, aquilo que está posto no real, aquilo que existe antes mesmo que se conheça; o concreto é uma unidade de diversos (Marx, 2011). Como já mencionado, nas palavras de Marx, “O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade da diversidade” (Marx, 2011, p. 77-78).

Ao interpelar o real através da abstração, o sujeito extrai as determinações deste objeto. Assim, o sujeito reproduz mentalmente os elementos do objeto no pensamento, isto é, realiza a construção lógica e mental do elemento do real, reproduzindo também as determinações deste objeto (Marx, 2011). Logo, o sujeito busca conhecer a essência do objeto, tendo em vista que em um primeiro momento encontra-se sua forma aparente e imediata, mostrando-se apenas na sua singularidade, sendo necessário ir além (da forma aparente) para conhecer suas mediações e determinações. Ou seja, aparência que não é

abstração vazia, mas sim parte constitutiva da totalidade, pois o objeto é a aparência e a essência. Portanto, pode-se afirmar que o “concreto pensado” é o “concreto” mediado pela “abstração” (Marx, 2011).

Sendo assim, para ter uma compreensão da totalidade do objeto é fundamental pensar a partir de suas determinações fundamentais: universalidade, particularidade e singularidade. É necessário compreender as mediações que determinam esse objeto, tendo claro que o singular e o universal vivem no fenômeno; e o particular é a mediação entre o singular e o universal (Marx, 2011). Além disso, esse processo, possibilita construir a categoria, que é a expressão do real, uma formulação ideal conectada com a realidade.

É importante destacar que o que Marx compreende como totalidade não é o somatório de elementos. É um complexo de complexos, no qual os elementos são hierarquizados e um tem mais peso na determinação do que outros (elementos) (Marx, 2011).

Diante dos elementos supracitados, é importante evidenciar que para Marx, a universalidade, particularidade e singularidade constituem o objeto, o fenômeno, de forma dialética. Ou seja, a relação entre particularidade, singularidade e universalidade compõem a unidade. Portanto, o método de Marx, pautado na dialeticidade entre universal, singular e particular, inaugura uma nova forma de se pensar em construção de conhecimento, sendo crucial desvendar e aprofundar as determinações e mediações necessárias para conhecer de fato o objeto. Assim, os pesquisadores, estudiosos e toda a classe trabalhadora podem construir conhecimento sob uma nova ótica, na perspectiva de conhecer para transformar.

Diante disso, fica evidente que o Método em Marx inaugura uma nova forma de se pensar na construção de conhecimento e conhecer o real. O “Método Paulo Freire” por sua vez, embora tenha como um dos seus objetivos se aproximar da “realidade dos educandos”, é na verdade uma Metodologia, que inclui processos metodológicos de alfabetização.

Contudo, é importante demarcar que a metodologia de alfabetização, o “Método Paulo Freire”, proposta por Paulo Freire, é apenas o ponto de partida do seu projeto de educação popular e da sua proposta de “metodologia de ação” Balduino (1985 *apud* Gadotti, 1996, p. 87). Pois, conforme explicita o autor,

Ele é um autor avesso às respostas prontas e bem arrumadas. Seu pensamento é dialético, e como tal, atento à realidade que é dinâmica, imprevisível, marcada pela contradição. O significado mais profundo de sua obra é nos fornecer pistas, linhas de partida, para caminhos a descobrir, na construção do futuro. (Balduino, 1985 *apud* Gadotti, 1996, p. 87)

Sobre a influência que Paulo Freire recebeu de Marx, Gadotti (1996) afirma que, “Como ele [Paulo Freire] disse certa vez: não leu Marx para aplicá-lo na prática; para a

compreensão da prática é que teve que buscar em Marx elementos insubstituíveis” (Gadotti, 1996, p. 77, grifos nossos). Isso porque o método de análise da realidade de Marx — o qual ele se inspirou— deu elementos para que nas obras de Paulo Freire se construísse “relatos de práticas profundamente refletidas” (Ibidem).

De acordo com Gadotti (1996, p. 77) “A universalidade da obra de Paulo Freire decorre dessa aliança teoria-prática.” Pois, a partir de suas experiências, pôde refletir e teorizar inúmeras questões acerca da educação popular. Sobre isso, o autor enfatiza que

Paulo Freire não pensa pensamentos. Pensa realidade e a ação sobre ela. Trabalha teoricamente a partir dela. É metodologicamente um pensamento sempre atual e vem ganhando mais força nos últimos anos pela sua compreensão da política que nunca foi orientada por qualquer cartilha. (Gadotti, 1996, p. 77-78)

Para Gadotti (1996, p. 70), o pensamento de Paulo Freire é na verdade uma “teoria do conhecimento”. Teoria esta que inicia-se em determinado contexto histórico e que se consolida ao longo das inúmeras experiências de alfabetização. Gadotti (1996) evidencia o quanto o pensamento freireano sempre esteve avançado para seu tempo, pois

Nos anos 50, quando ainda se pensava na educação de adultos como uma pura reposição de conteúdos transmitidos às crianças e jovens, Paulo Freire propunha uma pedagogia específica, associando estudo, experiência vivida, trabalho, pedagogia e política. (Gadotti, 1996, p. 70)

Além disso, Gadotti (1996, p. 100) cumpre evidenciar que o objeto de análise do Karl Marx, que o permite construir sua teoria, tem como objeto a sociedade capitalista, da qual partindo de uma experiência de alfabetização é possível também ler a realidade e construir um projeto histórico. Em suas palavras,

Mesmo sem impor nenhuma metodologia, foram sustentados os princípios político-pedagógicos da teoria educacional de Paulo Freire, sintetizados na concepção libertadora de educação, evidenciando o papel da educação na construção de um novo projeto histórico, a teoria do conhecimento que parte da prática concreta na construção do saber, o educando como sujeito de conhecimento e a compreensão da alfabetização não apenas como um processo lógico, intelectual, mas também profundamente afetivo e social. (Gadotti, 1996, p. 100)

Gadotti (1996) afirma que o pensamento freireano não pode ser reduzido a um método de ensino, como denominado “Método Paulo Freire”. Para ele “[...] se trata muito mais de uma teoria do conhecimento e de uma filosofia de educação do que de um método de ensino. Mas para sermos mais precisos, deveríamos chamar a esse “método” de “sistema”, “filosofia” ou “teoria do conhecimento”. (Gadotti, 1996, p. 82).

Ademais, é crucial demonstrar que o “Método Paulo Freire” foi interpretado em muitos momentos da história enquanto um “Método Marxista”, bem como suas experiências de alfabetização identificadas como “tarefa comunista” (Freire, 2017, p. 173), pelos dirigentes

do golpe militar de 1964, destacamos algumas dentre as inúmeras passagens expostas por Freire (2017)³⁵:

Dr. PAULO REGLUS NEVES FREIRE — É um dos maiores responsáveis pela subversão imediata dos menos favorecidos. Sua atuação no campo da alfabetização de adultos nada mais é que uma *extraordinária tarefa marxista* de politização das mesmas. [...] E não era criador de sistema, nem de método, não passava de um mistificador entre tantos outros que infestavam o País, mitos criados pela propaganda cerrada dos tarefeiros do PC, mestres em tais assuntos, alunos que são das escolas de psicologia e política montadas e sustentadas pelos PCUS.[...] podem já ser acusados de tentarem por todos os meios a rearticulação do partido comunista ou até mesmo do sistema esquerdista-esquerdizante[...]. (Freire, 2017, p. 173, grifos nossos).

PAULO REGLUS NEVES FREIRE. Autor de “suposto método” de alfabetização, onde dizia que alfabetizar é conscientizar e politizar.[...] É um *criptocomunista* encapuçado [sic] sob a forma de alfabetizador. A experiência de Angicos foi de alta rentabilidade para o *movimento comunista*: a percentagem maior foi de politização, não de alfabetização. *O MPC era a máquina da municipalidade a serviço do comunismo internacional, e ali foi aplicado o método Paulo Freire*. A Ação Popular era um órgão com finalidades revolucionárias, e em suas circulares definiu conscientização (Fla. 5896) como sendo “A Organização Visando a Tomada do Poder”. E prossegue: “Conscientização sem finalidade revolucionária é mais uma maneira de anestesiá-las as massas.” Nega insistentemente ser comunista e ter aplicado seu método para a *comunização* do País: será que era um dos anestesiados? [...]. (Freire, 2017, p. 174, grifos nossos).

Diante das citações acima, é possível visualizar que a leitura que os ditadores fizeram em relação ao “Método Paulo Freire” é de que este era um “método para a comunização do país” (Freire, 2017, p. 174) e, portanto, o “Método Paulo Freire” era um “Método Marxista”. De fato, a defesa de uma “educação libertadora”, através da “leitura da escrita e do mundo”, para os “oprimidos” com vistas à “transformação da realidade” (Freire, 2019b) tensiona a luta de classes. Essa compreensão, atrelada à declarada influência de Marx na construção do pensamento de Paulo Freire, pode ter sido um dos motivos que levaram ao entendimento equivocado dos militares de que o “Método de Paulo Freire” era a representação do “Método Marxista”.

Para Freire (2019b) a “educação libertadora” possibilita a transformação da forma como os educandos enxergam a realidade. Embora ele faça uma crítica ao sistema capitalista, o educador não desdobra suas análises a partir da exploração do trabalho conforme demonstra Marx (2011). Contudo, segundo Gadotti (1996, p. 91) expressa, a educação libertadora proposta por Paulo Freire “deve ligar-se à mudança estrutural da sociedade opressiva, embora ela não alcance esse objetivo imediatamente e, muito menos, sozinha.” Assim, para Gadotti

³⁵ Estas citações são oriundas de um recorte que Freire (2017) fez do relatório que o Ten. Cel. Hélio Ibiapina Lima escreveu em 18 de outubro de 1964, após ter realizado um interrogatório a Paulo Freire no período da ditadura militar. Esse relatório foi concedido à Freire (2017) pelo pesquisador Otávio Luiz Machado.

(1996) Paulo Freire tinha ciência de que sua proposta de educação deveria estar ligada a um processo de mudança maior.

Para Marx (2011) o processo revolucionário — a transformação da realidade — tem como propósito o fim do sistema capitalista e a construção de uma outra sociabilidade, sendo a classe trabalhadora considerada a classe revolucionária. O trabalho para Marx (2011) é o principal ponto de análise da sociedade de classes. Isso é o cerne da diferença entre a “transformação” a partir do pensamento freireano e a “transformação” a partir da Teoria Social de Marx.

Os principais conceitos que Freire (2019a, 2019b) funda são: “Pedagogia libertadora” e “Pedagogia do Oprimido”. Pode-se dizer que a “classe trabalhadora” (Marx, 2011) e os “oprimidos” (Freire, 2019) se encontram do mesmo lado da história. Contudo, as compreensões teóricas e as determinações que fundamentam essas concepções (a de Marx e a de Paulo Freire) se encontram em campos teóricos distintos – embora Paulo Freire se inspire também em Marx e autores marxistas.

Convém dizer que alguns aspectos podem ser identificados como elementos comuns entre a “Teoria Freireana” (Freire, 2017) e a Teoria Social de Marx, quando vistos através de um olhar superficial e sem aprofundamento em relação às determinações que esses autores trazem para sustentar suas ideias. Destacamos os binômios das produções teóricas: a) Karl Marx constrói os conceitos “Classe Trabalhadora” e “Classe Burguesa” (Marx; Engels, 1990); b) Paulo Freire constrói os conceitos de “Oprimidos” e “Opressores”³⁶ (Freire, 2019b).

Contudo, do ponto de vista teórico, as determinações que incidem sobre a “Classe Trabalhadora” e “Classe Burguesa” são frutos da sociedade capitalista, da sociedade de classes e o caminho apontado como superação dessa ordem social é a revolução feita pela “Classe Trabalhadora” – classe considerada revolucionária por ter potencial de romper com esse modelo de sociedade e construir uma outra sociedade em que não haja nenhuma forma de exploração e opressão.

Portanto, para Marx, há uma centralidade na categoria trabalho, tendo em vista que é a partir do trabalho que o homem se torna um ser social. Contudo, após a revolução industrial (1760-1840) — que desenvolveu as bases fundantes da sociedade capitalista —, a classe burguesa se apropria dos meios de produção e a classe trabalhadora é obrigada a vender sua força de trabalho – tornando esta uma mercadoria. É esse processo de exploração do trabalho,

³⁶ Segundo Gadotti (1996, p. 107), “Paulo Freire nos fala em ‘oprimido-opressor’ (anos 50-60), em opressão ‘de classe’ (anos 60-70) e opressão de ‘gênero e raça’ (anos 80-90).”

de extração de mais-valia, que possibilita o acúmulo de riqueza da classe burguesa e a sustentação do sistema capitalista (Marx, 2011).

Para a “libertação dos oprimidos” (Freire, 2019b) é necessário que estes tenham acesso a uma “educação libertadora” (Freire, 2019a). Ou seja, uma educação que para além dos ensinamentos da leitura e da escrita, corroborem para os sujeitos pensarem em formas de transformar o mundo em que vivem.

Para Gadotti (1996, p. 81) a educação proposta por Paulo Freire “visa à libertação, à transformação radical da realidade, para melhorá-la, para torná-la mais humana, para permitir que os homens e as mulheres sejam reconhecidos como sujeitos da sua história e não como objetos.”

É possível dizer que nas obras de Paulo Freire há uma crítica à sociedade capitalista. Contudo, a transformação da sociedade que Freire (2019b) propõe se dá a partir da leitura da escrita e do mundo (Freire, 2019b), do conhecimento da realidade através da educação popular. Freire não considera a categoria trabalho (Marx, 2011) como primordial para compreender o lugar dos “oprimidos” (Freire, 2019b) nesta sociedade.

Para Freire (2019b), através da educação libertadora/educação popular é possível que os educandos possam realizar a leitura da escrita e do mundo, visando assim transformar a realidade em que vivem. Contudo, na perspectiva crítico-dialética é importante compreender a educação em sua relação com a totalidade. Esta que inclui o trabalho na sociedade capitalista, marcada pelo antagonismo entre duas classes sociais, na qual uma – classe trabalhadora – vende sua força de trabalho e a outra – classe burguesa – detém os meios de produção (Marx, 2011). É nessa contradição que se assentam outras determinações, como o acesso à educação historicamente negado à classe trabalhadora, já que as condições precárias de vida obrigam desde cedo esta classe a vender sua força de trabalho.

O acesso à uma educação crítica que permita à classe trabalhadora compreender a totalidade dos processos sociais e sua condição de classe explorada na sociedade capitalista é algo fundamental para o processo de organização e luta da classe trabalhadora. E é justamente por isso, que esse tipo de educação é uma afronta para a classe burguesa, que se coloca na disputa também no âmbito educacional, prezando por uma educação que sirva para manter a ordem social e atender os interesses do capital – o que nas palavras de Paulo Freire seria a educação bancária (Freire, 2019b).

Assim, a partir dos elementos elencados, cumpre evidenciar que o objeto de análise do Karl Marx, que o permite construir sua teoria, tem como objeto a sociedade capitalista. Já o objeto de análise de Paulo Freire é a educação. Sabe-se da importância da Teoria Marxista

para compreender os elementos que incidem no âmbito educacional. Paulo Freire se apropriou de muitas concepções marxistas para compreender a educação. Contudo, Paulo Freire ao se nutrir de outras influências teóricas consolidou um pensamento que é interpretado por alguns autores como eclético e por outros autores como um pensamento único, original e avançado para seu tempo. O fato é que os anseios de Paulo Freire por uma educação verdadeiramente popular, são bandeiras de luta que perduram até os dias de hoje.

Gostaríamos de evidenciar alguns nomes importantes, inclusive o Marx e autores marxistas (em destaque), que influenciaram Paulo Freire ou foram mencionados em suas obras. Alguns desses foram apontados por Freire (2017): Friedrich Hegel, *Karl Marx*, *George Lukács*, *Friedrich Engels*, Max Weber, Michel Foucault, Émile Durkheim, Emmanuel Mounier, Fernando de la Riva, Marilena Chauí, Florestan Fernandes, Enrique Dussel, Louis Althusser, Fidel Castro, Ernesto Guevara (Che Guevara), *Vladimir Lenin*, *Karel Kosik*. Inclusive, este último em especial, Paulo Freire conheceu pessoalmente ao almoçar na casa dele (Karel Kosik) em uma viagem a Praga, na República Checa, em 1994 (Freire, 2017).

Para compreender melhor as influências de Paulo Freire, cabe destacar que é incontestável o quanto a expressão da fé perpassa a vida dele. A autora Freire (2017) evidencia que o educador “Esteve desde jovem a refletir sobre a educação e engajar-se nas ações humanistas mediadas pela prática educacional transformadora, de início, por essa época, basicamente de orientação cristã” (Freire, 2017, p. 176).

É inegável a influência cristã nas ações e nos escritos de Paulo Freire. Ao longo das entrevistas concedidas, da obra sobre sua trajetória de vida (Freire, 2017) e de suas próprias obras acerca da educação (Freire, 2019a, 2019b), é possível identificar princípios como amor ao próximo e fé. A autora afirma que “[...] Paulo foi um homem que teve uma fé religiosa autêntica e profunda. Nos seus depoimentos nos inquéritos administrativo e policial-militar, aos quais respondeu depois do golpe de Estado de 1964, sempre mencionava essa sua crença relacionando o seu trabalho à sua fé cristã” (Freire, 2017, p. 531).

Inclusive, Freire (2017) aponta que Paulo Freire afirmou que “conhecer” Marx nunca o impediu de ser cristão, de exercer sua fé: “Fiquei convencido de que o povo estava me enviando a Marx... minhas ‘reuniões’ com Marx nunca me sugeriram que parasse de ter reuniões com Cristo” (O caminho se faz caminhando apud Freire, 2017, p. 531). Antes dessa passagem, Paulo Freire relata

Há pessoas que dizem: “ontem encontrei Cristo na esquina.” Não, eu não encontro Cristo todos os dias. Só se Cristo está na multidão de pessoas miseráveis, exploradas, dominadas. Mas Cristo pessoalmente, ele em pessoa, não é tão fácil encontrar. Tenho algum respeito por isso, mas tenho que dizer que fui [às zonas miseráveis do Recife], pela primeira vez, como se tivesse sido *enviado*...fui porque

acreditava naquilo que ouvia e tinha estudado. Não poderia ficar parado. Achava que tinha que fazer alguma coisa, e o que ocorreu é que quanto mais eu ia até as áreas faveladas, quanto mais eu falava com o povo, mais eu aprendia com eles (O caminho se faz caminhando apud Freire, 2017, p. 531).

Ao longo deste trabalho, é possível ver a forma como a Igreja Católica faz adesão ao pensamento freireano. Diante disso, pairam algumas questões: Para a Igreja Católica, seria Paulo Freire um “enviado”³⁷ a lutar pela educação do povo “oprimido”? A fé³⁸ de Paulo incidiu em suas escolhas profissionais? Somente os setores progressistas da Igreja Católica foram influenciados pelo pensamento freireano? Para Paulo Freire, o apoio da Igreja Católica foi importante ao longo de sua história?

As respostas para essas perguntas não vem a seguir. Elas são questões que apareceram ao longo da pesquisa, justamente pela relação e influência mútua entre a Igreja Católica e Paulo Freire aparecer com frequência e como elemento de destaque para muitos autores (Freire, 2017; Gadotti, 1996; Faundez, 1996; Torres, 1996; entre outros).

Para pensar na articulação entre as obras de Paulo Freire e sua fé, convido os leitores deste trabalho a conhecer algumas passagens bíblicas que abordam termos e perspectivas da Igreja Católica (que incidem sobre a vida de sujeitos adeptos à esta religião). O que se deseja é pensar no significado de “oprimidos” para a Igreja Católica:

31O que *oprime o pobre* insulta aquele que o criou, mas o que o honra se compadece do necessitado. 32 Pela sua maldade será lançado fora do ímpio, mas o justo até na sua morte se mantém confiante. 33 No coração do prudente repousa a sabedoria, mas o que há no interior dos tolos se conhece (Provérbios 14, Versículos 31-33, grifos nossos).

Vinde a mim, todos que estais cansados e *oprimidos*, e eu vos aliviarei. Tomai sobre vós o meu jugo, e aprendei de mim, que sou manso e humilde de coração, e encontrareis descanso para vossa alma. (Mateus 11, Versículos 28-30, grifos nossos).

Em uma afirmativa, nos escritos de Freire (2017) é possível captar uma íntima relação entre a fé do Paulo Freire e concepção de “oprimido”, especialmente na passagem: “Isso nunca me atrapalhou a querer bem ao povo, a defesa dos interesses dos *oprimidos*, dos condenados, dos violentados. Pelo contrário, a *fé* me empurrou para isso, até hoje” (Aprendendo com a própria história, v.II *apud* Freire, 2017, p. 533). A autora diz ainda que

³⁷ Do ponto de vista da Igreja Católica, um “enviado” refere-se a um sujeito “abençoado” e “guiado” por Deus para determinada missão de fé.

³⁸ Paulo Freire, em uma entrevista exposta por Freire (2017, p. 532), disse que vivia “uma fé sem religiosidade”. Ele afirmou ainda: “Posso dizer, até enfaticamente, que vivo uma fé sem religiosidade. Posicionando-me assim, supero a dimensão mais mesquinha da experiência religiosa, o indiscutível autoritarismo das Igrejas [...]. Eu não diria que deixei a Igreja, mas me fiz mais fé do que aparato comportamental da religião...” (Freire, 2017, p. 532). Contudo, é inegável o apoio que Paulo Freire recebeu da Igreja Católica, especialmente em relação ao convite para trabalhar no Conselho Mundial das Igrejas (1970-1980). Ainda que ele afirme nessa passagem que “deixou a Igreja”, a sua vida é marcada pela mesma.

Paulo Freire “via o rosto de Cristo em cada espoliado, em cada oprimido e excluído do Recife, e depois do Brasil e do mundo” (Freire, 2017, p. 533). Portanto, o objetivo em trazer passagens bíblicas que tratam sobre os “oprimidos”, é apenas uma forma de ilustrar e levantar uma hipótese sobre o fato de que os “oprimidos” bíblicos se assemelham aos “oprimidos” para Paulo Freire.

Pontuar essas questões neste trabalho não nos leva a pensar somente na influência da fé e da Igreja Católica na vida de Paulo Freire. Nos faz pensar o contrário também, na influência do Paulo Freire nos setores mais progressistas da Igreja católica. Como já visto anteriormente sobre a inspiração que o pensamento freireano representou nas ações da Juventude Universitária Católica (JUC) e no Movimento de Educação Básica (MEB). Além disso, seu trabalho desenvolvido no Conselho Mundial das Igrejas (1970-1980) é uma importante marca dessa relação de influência recíproca.

Faundez (1996) traz uma fala da entrevista que Paulo Freire concedeu em 1979 à revista do CEDI, Tempo e Presença, a respeito do seu trabalho no Conselho Mundial das Igrejas.

E se você me pede para testemunhar, enquanto cristão, católico de formação, trabalhando desde 1970 no Conselho Mundial das Igrejas em Genebra, eu direi que jamais, em toda minha vida, me senti tão livre quanto no período em que trabalhei no Conselho Mundial. Jamais. E deve-se convir que eu trabalhei em muitos outros lugares. (Faundez, 1996, p. 190).

O que nos cumpre demarcar, é que a grandiosidade de Paulo Freire se dá justamente por carregar em suas ações e produções aquilo que denominou enquanto “tarefa política”³⁹ (Freire, 2017) e não apenas o fato de se declarar como cristão. Então mesmo que em determinados momentos estivesse a serviço da Igreja Católica, como em seu trabalho no Conselho Mundial das Igrejas, ele tinha autonomia para construir suas experiências de forma autoral, pois a ele competia tudo “em matéria de educação e política” (Faundez, 1996, p. 190).

Especialmente sobre este trabalho no Conselho Mundial das Igrejas (CMI), Faundez (1996) retrata o quanto esta experiência proporcionou aprendizados e evolução para o pensamento freireano e para o lapidar do “Método Paulo Freire”. Isso pois, as atividades pedagógicas que Paulo Freire realizou na África trouxeram questões complexas a se pensar, o que exigiu maior nível de criatividade e criticidade sobre sua “prática e reflexão pedagógica” (Faundez, 1996, p. 191).

³⁹ O uso do termo “tarefa política” parece ser mais coerente com as defesas que esta autora traz do que o termo “militância religiosa”. Pois o que pretende evidenciar é que as experiências de Paulo Freire ultrapassaram a militância religiosa e alcançaram outras lutas políticas maiores.

Cabe demarcar também, que Paulo Freire foi atuar no CMI após suas experiências no Chile. E é justamente neste país, seu momento de maior avanço crítico em relação ao que vinha construindo teoricamente, que culmina na publicação de suas principais obras.

Além disso, Torres (1996, p. 123) indica que enquanto Paulo Freire atuava no CMI, “a popularidade do método de Freire e de sua filosofia da educação problematizadora cresceu e alcançou educadores progressistas na América Latina”.

Outro ponto importante, é que conforme Valenzana (2021), Paulo Freire vai para o Chile a convite e em especial por recomendação da Igreja Católica.

Após uma breve estadia na cidade boliviana de La Paz, Freire foi convidado ao Chile pelo governo democrata cristão de Eduardo Frei Montalva; ele chegou em novembro de 1964. Sua fama em relação ao método eficaz de alfabetização que ele desenvolveu no Brasil e a confiança da Igreja Católica e da Conferência Episcopal nele o precederam (Valenzana, 2021, p.03, tradução nossa).

Isso demarca a forte influência que Paulo Freire exercia no âmbito da Igreja Católica. Sua militância religiosa e política o fez ser referência para inúmeros grupos da sociedade, inclusive, os militantes católicos. O trabalho no CMI atesta a forte influência de Paulo em diversas instituições e movimentos religiosos, incidindo diretamente sobre suas propostas de evangelização. Portanto, a escolha de mencionar isso, se dá justamente porque Paulo Freire permanece neste cargo por dez anos de sua trajetória.

Segundo explicita Torres (1996), a forte influência de Paulo Freire pelo mundo pode ser compreendida a partir de três pontos, os quais ele destaca: 1) “[...] A síntese inovadora das mais avançadas correntes do pensamento filosófico contemporâneo, como o existencialismo, a fenomenologia, a dialética hegeliana e o materialismo histórico” (Torres, 1996, p. 118-119). 2) As primeiras obras de Freire se dão exatamente no período de maior ebulição de lutas sociais na América Latina, especialmente entre os anos de 1960-1970, com destaque para a “Revolução Cubana e a instalação do primeiro governo socialista na região (1962)” (Torres, 1996, p. 119). Torres (1996) ainda acrescenta outras guerrilhas e lutas armadas ao longo do século, como a Revolução Mexicana (1910-1917), Revolução Boliviana (1952), a luta armada em Cuba (1957-1959), Revolução Nicaraguense (1970) e as inúmeras guerrilhas na Colômbia e na Venezuela (1940-1970). 3) “[...] A relação próxima entre a sua filosofia [de Paulo Freire] e o pensamento católico.” (Torres, 1996, p. 121, grifos nossos).

Sobre este último ponto, Torres (1996) realça como uma das grandes razões da adesão e influência do pensamento freireano. Segundo o autor, “depois do Conselho Vaticano Segundo (1965), a Igreja Católica bem como outras igrejas cristãs entraram num processo de transformação ideológica e de ampliação de seus sistemas e estratégias socioculturais

dirigidos à sociedade civil.” (Torres, 1996, p. 121) Assim, o pensamento freireano ganha espaço dentro das ações e direcionamentos da Igreja Católica. Torres (1996, p. 121) traz um importante documento da Igreja católica sobre educação baseado no pensamento freireano. Documento este que foi produzido posteriormente à publicação de sua obra Educação como Prática da Liberdade.

O mais importante registro para comprovar essa tese em relação à posição ideológico-política na Igreja pode ser encontrado nos Documentos Finais de Medellín, produzidos na assembleia regional de Bispos em Medellín, Colômbia, em 1968. A influência do pensamento de Freire é claramente evidenciada no documento sobre educação: “Sem esquecer as existentes diferenças entre os sistemas educacionais de países da América Latina, nossa opinião é de que o currículo em geral é muito abstrato e pedante. O método didático tenta transmitir conhecimento ao invés de, dentre outros valores, uma crítica à aproximação da realidade. De um ponto de vista “social”, o sistema educacional tenta apoiar a estrutura social e econômica ao invés de suas modificações. Quando os latino-americanos tentam construir sua própria identidade inseridos num contexto de rico pluralismo cultural, eles se deparam com um sistema educacional uniforme. Sistemas educacionais têm uma orientação econômica dirigida para se possuir bens, enquanto o jovem, necessita desenvolver-se através da satisfação e da auto-realização no trabalho e no amor. Nosso pensamento sobre esse aspecto tenta promover uma visão de educação que concorda com o desenvolvimento integral do nosso Continente. Essa educação é chamada de educação para libertação, isto é, educação que permite o aprendiz a ser sujeito de seu próprio desenvolvimento” (Documentos Finais de Medellín, Buenos Aires, Paulinas, p. 70-72 *apud* Torres, 1996, p.121-122).

Além disso, Torres (1996, p. 122) evidencia que anterior a esse documento, no Brasil, em 1963, “Foi oficializada a aprovação do método de alfabetização de Freire pela Conferência Nacional de Bispos no Brasil o qual foi adotado pelo Movimento de Educação de Base (MEB) como seu próprio método para alfabetizar através da telescola [...]”.

Ademais, outro elemento importante que Torres (1996, p. 123) demarcou foi o fato de que se abria uma “nova era para as igrejas católicas e protestante”, especialmente com “a nova Teologia e Filosofia da Libertação, o cristão para o Movimento Social, e o novo ecumenismo universal apoiado pelo Conselho Mundial das Igrejas.”

Diante das passagens acima e ao relacioná-las com os elementos captados no livro sobre sua trajetória de vida, escrito por sua esposa Ana Maria Araújo Freire (Freire, 2017), é possível identificar a correlação intrínseca que existe no ato de ler/escrever com a forma de como Paulo Freire “ler o mundo”. Freire (2017) diz que:

[...] Ler/escrever é mais complexo do que isso: é uma das mais importantes expressões da cultura que, portanto, só os humanos podem e fazem. O ler/escrever implica compreensão inteligente e sensível do mundo que surge da instância social através da capacidade pessoal do autor e do leitor. Envolve ao mesmo tempo sentimentos, emoções, desejos, sonhos, intuições e necessidades pessoais do autor ou autora a partir do que ele/ela escuta de outros e outras, do que observa do mundo, de como se insere no mundo e do que elabora advindo da sua intuição, do envolvimento do leitor e da leitora na trama do texto e, portanto, das emoções do leitor também. Tudo isso sob a tutela da razão de ambos. [...]. Assim,

necessariamente, *quem escreve está lendo o mundo para reescrevê-lo diferentemente do que ele ou ela já o faziam anteriormente, mesmo que escrevendo sobre o mesmo tema*. Isso porque há em cada momento de criação um outro tempo histórico que interfere nos próprios agentes que fizeram e ou estão fazendo a história. No ato de ler/escrever há, portanto, a junção da percepção dos fatos e das coisas, com as emoções e a inteligência do sujeito situado e datado — *a leitura do mundo do autor*—, que, necessariamente passa tudo isso se assim o quiser aos leitores e leitoras quando o lêem para reescreverem todos, em comunhão, o mundo. Quem lê o livro também, necessariamente, está lendo o mundo que o autor/a leu, daí o escreveu, e aquele o lerá incorporando essa leitura do mundo à sua, modificando, acrescentando ou negando a que tinha anteriormente. (Freire, 2017, p. 316-317, grifos nossos)

No âmbito da produção científica existe um crivo científico – a produção científica necessita passar por critérios analíticos. Porém, considerando o objeto da pesquisa (objetividade) e o sujeito pesquisador, pode-se dizer que não há uma neutralidade no processo de produção. O olhar sobre o objeto pesquisado é pautado em uma perspectiva ética e política do pesquisador que advém da sua inserção no mundo. Freire (2017) adverte que,

Stricto sensu, ler/escrever estabelece, portanto, uma relação única e profunda entre o saber contido no texto tomado como objeto de conhecimento, que só tem sentido na relação desse objeto com os sujeitos cognoscentes, o autor e o leitor. Ler/escrever é, pois, uma das representações que surgem da tensão subjetividade/objetividade do mundo letrado no sentido de perpetuá-lo e fazer possível sua evolução. (Freire, 2017, p. 316).

Portanto, não se pode negar que a história de vida de Paulo Freire atrelada às concepções cristãs referentes ao seu senso de justiça, de defesa dos “oprimidos” influenciou os seus posicionamentos teóricos. Isso porque, conforme Freire (2017), o autor lê e escreve sobre o mundo conforme se insere nele. Assim,

Escrever lendo o mundo exige, conforme Paulo acentuava, jamais negar suas emoções, sentimentos, intuições, sensibilidade, ousadia para enfrentar o medo do desconhecido e assim se desafiar para criar o novo, pois ele entendia também do desconhecido e assim se desafiar para criar o novo, pois ele entendia também não ser possível separar razão/emoção. Concretamente, ele escrevia com linguagem criada pelo seu *corpo consciente*, seu corpo inteiro, razão e emoção. Seus textos falam do mundo real segundo sua interpretação, segundo sua *leitura de mundo*, assim neles estão, pois, os seus sentires e pensares mais autênticos. Nunca pensou em escrever seguindo uma “corrente de ferro” das ideias já conhecidas, ditas, escritas. (Freire, 2017, p. 317).

Freire (2017, p. 316) ressalta que “O ato de ler/escrever para Paulo foi, portanto, e antes de tudo, uma tarefa política”. Isso significa que a sua “leitura de mundo”, da realidade do Recife, marcada por trabalhadores analfabetos tornou-se uma bandeira de luta pela qual pautou uma vida toda. Ou seja, mais do que ler e escrever sobre a forma como se vê o mundo, é necessário buscar formas de mudar este mundo. Assim, “terão formas novas e diferentes de ler o mundo e , portanto, de estar no mundo. [...] Ler, portanto, é uma das formas de

reescrever o mundo, e não ir lendo mecanicamente palavras, letras e sentenças. (Freire, 2017, p. 317).

Ao apontar esses elementos, é possível concluir que o autor escreve o mundo com base naquilo que ele lê da realidade. E esse autor está observando esta realidade inserido nela de determinada forma. E quando se trata de um autor como Paulo Freire, é notório o quanto as diferentes realidades as quais ele esteve inserido proporcionaram ao mesmo leituras diversas — inclusive avançando para críticas sobre suas próprias leituras anteriores sobre a realidade.

Cabe sinalizar uma consideração feita por Guillermo Williamson C. (1996) que ao retratar alguns pontos sobre a passagem de Paulo Freire pelo Chile, afirma que a primeira obra escrita por este educador e publicada no país, “Educação como prática da liberdade”, traz as reflexões iniciais a respeito das experiências no Movimento de Cultura Popular (MCP), inaugurando e demarcando sua concepção de educação. Além disso, Williamson C. (1996) aponta que é na obra “Pedagogia do Oprimido” que Paulo apresenta um avanço em suas reflexões. Além das influências marxistas, Williamson C. (1996) demarca também a influência cristã na construção das concepções de Paulo Freire.

Posteriormente em 1968, escreve *Pedagogia del oprimido*, que implica um avanço em sua elaboração teórica e onde coexistem categorias de origem cristã (por exemplo, a ideia de diálogo) e influências marxistas (a noção de classe social e divisão em “opressores” e “oprimidos”). (Williamson, 1996, p. 186).

É necessário situar também a influência que Paulo Freire teve na Teologia da Libertação (Freire, 2017), justamente por sua relação com a fé e a clara defesa em prol dos “oprimidos”. A autora Freire (2017) afirma ainda que a compreensão de educação política de Paulo Freire “traz em si mesma o que dirá a Teologia da Libertação, porque, esta buscou também em Paulo a possibilidade de sua sistematização pedagógica” (Freire, 2017, p. 533, grifos nossos). Além disso, “Sua consciência crítica da realidade, sua cumplicidade e compaixão com os oprimidos e excluídos fizeram que a ética da vida em Paulo explodisse na sua forma de entender o que seria a presença de Cristo na história desses e dessas pessoas” (Ibidem).

Freire (2017, p. 534) traz em seus escritos, que Paulo Freire foi um “Teólogo da Libertação”, um “pedagogo da consciência ético-crítica”. Paulo, por volta dos anos de 1970, dedicou-se aos estudos sobre “as várias vertentes ideológicas e as várias naturezas na atuação da Igreja Católica, tendo contribuído por isso para o papel educativo das Igrejas na América Latina, e assim, para uma sistematização da Teologia da Libertação” (Freire, 2017, p. 534).⁴⁰

⁴⁰ Através desses estudos, Paulo Freire classificou a Teologia da Libertação a partir de “três instâncias: a igreja tradicional, a modernizante e a profética” (Freire, 2017, p. 534). A autora explica que a igreja tradicional e a modernizante eram “reformistas, assistencialistas, aliadas às elites no poder” (Ibidem). Já a profética “é a Igreja

Para melhor compreender essas questões, Paulo Freire “meteu-se com o conhecimento científico e a reflexão teológica” (Freire, 2017, p. 534). Vale lembrar que na década de 1970, Paulo Freire já havia publicado suas principais obras sobre educação, como o livro *Pedagogia do Oprimido*. Isso contribuiu para que Paulo Freire se tornasse uma importante influência para a Teologia da Libertação (Freire, 2017, p. 535), não apenas pelo exemplo de fé que representou, mas também pela sua bagagem analítica e pedagógica. Portanto, segundo Freire (2017), a teologia da libertação diz respeito à defesa da libertação dos povos oprimidos pautada pelo âmbito da religiosidade, mas também abrangia as defesas sob uma ótica pedagógica e política, as quais Paulo Freire pautava.

A teologia da libertação, ao fazer a opção pelos pobres contra a sua pobreza, assume a visão de Paulo Freire. O processo de libertação implica fundamentalmente numa pedagogia. A libertação se dá no processo de extorção do opressor que carregamos dentro e na constituição da pessoa livre e libertada, capaz de relações geradoras de participação e de solidariedade. A teologia da libertação é um discurso sintético, porque junto com o discurso religioso incorpora em sua constituição também o analítico e pedagógico. Por isso Paulo Freire, desde o início, foi e é considerado um dos pais fundadores da teologia da libertação (Freire, 2017, p. 535).

Embora Paulo Freire se declare um homem de fé sem religiosidade, tecendo críticas à postura autoritária da Igreja Católica, a vinculação de Paulo Freire com a Igreja se apresentou de outras formas ao longo de sua vida. Uma delas, e talvez uma das mais importantes, consiste no trabalho que realizou no Conselho Mundial das Igrejas (CMI) no período em que esteve exilado em função da perseguição que sofreu por causa da ditadura civil-militar.

Paulo Freire aceitou o convite de atuar no Conselho Mundial das Igrejas⁴¹ ainda quando estava exilado no Chile. Porém, só deu início às atividades de fato em fevereiro de 1970, quando mudou-se com a família para Genebra, na Suíça, onde se localizava a sede do referido conselho (Freire, 2017). A autora aponta as expectativas de Paulo Freire em relação à sua atuação no Conselho Mundial das Igrejas e suas possibilidades de continuar executando seus trabalhos de educação popular pelo mundo, afirmando que ele estava “ansioso por estar nessa casa ecumênica, de fé, que se abria para que ele pudesse exercer a sua liberdade de educador ao possibilitar um trabalho novo: o de lutar para a libertação dos oprimidos e oprimidas do mundo” (Freire, 2017, p. 192). Conforme relata Paulo Freire,

utópica e esperançosa, comprometida com as camadas oprimidas, solidária com o sofrimento material e que estas vinham – e vêm sendo – condenadas” (Ibidem). Paulo Freire diz em uma entrevista que “grandes setores da Igreja no Brasil encarnam exatamente a postura profética, de quem denuncia, de quem anuncia, de quem não tem medo da morte” (Freire, 2017, p. 534).

⁴¹ Nesse mesmo espaço de tempo, também recebeu convite para trabalhar como professor em Harvard. Trabalhou em Harvard até o fim de 1969 e depois foi para o Conselho Mundial das Igrejas em 1970 (Freire, 2017).

O Conselho Mundial das Igrejas abria as portas do mundo para a minha atividade pesquisadora, a minha atividade docente e a minha atividade discente. Quer dizer, no Conselho Mundial das Igrejas, a partir dele, eu teria gradativamente o mundo como objeto e sujeito da aprendizagem. Eu iria ensinar e aprender (Dialogando com a própria história *apud* Freire, 2017, p. 192).

Conforme descreve Freire (2017), Paulo Freire através do seu trabalho como consultor especial do Departamento de Educação no Conselho Mundial das Igrejas pôde desenvolver suas atividades de educação popular com “os oprimidos e oprimidas” pela Ásia, Oceania, América (exceto no Brasil) e na África. Considerando os limites desta pesquisa, não iremos retratar todas as experiências vivenciadas por Paulo Freire nesses lugares. Nosso objetivo consiste apenas em destacar que Paulo Freire viu no trabalho do Conselho Mundial das Igrejas a possibilidade de construir espaços de educação popular com “os oprimidos e oprimidas” pelo mundo com autonomia para avançar com as ideias que acreditava, ainda que tivesse que cumprir algumas requisições da instituição religiosa.

Sobre esse trabalho, Freire (2017, p. 194) traz o depoimento escrito pelo “teólogo luterano Konrad Raiser, secretário-geral do Conselho Mundial das Igrejas”, após a morte de Paulo, que expressa a importância do educador para esse conselho ao longo dos nove anos de sua atuação. Nesse depoimento Konrad diz que o Conselho Mundial das Igrejas (CMI) “foi inspirado por Paulo Freire durante o período em que ele esteve vinculado ao seu staff nos anos de 1970” e que Paulo “influenciou profundamente a orientação e a metodologia da educação ecumênica” (Freire, 2017, p. 194). Konrad acrescenta ainda que Paulo Freire “teve uma forte influência no desenvolvimento da teologia da libertação na América Latina e em particular na vida das Comunidades Eclesiais de Base” (Ibidem).

Vale destacar que, segundo Freire (2017, p. 194), “em 1971, em Genebra, Paulo Freire e um grupo de brasileiros [...] criaram o Instituto de Ação Cultural (IDAC) que tinha como objetivo aprofundar o estudo das práticas de Paulo no Brasil antes do golpe de 1964”. O IDAC deu assistência a projetos e subsidiou importantes reflexões a Paulo Freire em seus trabalhos como consultor em educação popular do CMI e aos demais membros do instituto. Isso representou aos membros do IDAC, segundo Paulo Freire diz em uma entrevista ao O Pasquim (*apud* Freire, 2017, p. 195-196), “uma possibilidade de continuar uma reflexão sobre o real e o concreto.”

Diante dos elementos expostos, evidencia-se que Paulo Freire, ao longo de sua trajetória de vida e profissional, influenciou e foi influenciado pela Igreja Católica, ao mesmo tempo em que foi beneficiado pelas oportunidades que a mesma o proporcionou, como um trabalho relevante no momento em que ele estava privado de pisar em seu país de origem.

Porém, cabe ressaltar que os trabalhos educativos realizados por Paulo Freire eram antes de tudo uma “tarefa política” (Freire, 2017). Dizer isso reforça o compromisso de Paulo Freire com as lutas dos “oprimidos” e com o incentivo em provocar os educandos a realizar a leitura do mundo e mudanças no mesmo.

Dito isso, será apresentado no próximo capítulo, as interlocuções entre a profissão de Serviço Social e Paulo Freire, buscando evidenciar os principais encontros do educador com os assistentes sociais. Nesse sentido, o capítulo também apresenta a influência do pensamento freireano na profissão, especialmente no Processo de Renovação do Serviço Social por meio do “Método BH”.

4 CAPÍTULO III - A RELAÇÃO ENTRE PAULO FREIRE E O SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL

O que fazer é teoria e prática. É reflexão e ação.
(Freire, 2019b, p. 168)

O presente capítulo pretende abordar os encontros entre Paulo Freire e o Serviço Social, sinalizando as experiências nas quais o educador trabalhou ao lado de assistentes sociais, estabelecendo uma relação de troca e diálogo. Além disso, este capítulo traz também a influência do pensamento freireano no Serviço Social brasileiro, especialmente através do Processo de Renovação do Serviço Social.

Importante salientar, que os encontros entre Paulo Freire e os assistentes sociais, bem como a influência de seu pensamento no Serviço Social, aconteceu na maioria das vezes através dos movimentos sociais e populares, através de atividades de educação popular e do uso de seu “método”.

No decorrer deste estudo, foi possível notar que uma das maiores incidências do pensamento freireano no Serviço Social se deu através do uso da obra *Pedagogia do Oprimido* nas formulações teórico metodológicas do Processo de Renovação do Serviço Social. Especialmente, na construção do “Método BH” realizada pelas professoras da Escola de Serviço Social da Universidade Católica de Minas Gerais, vinculada à Intenção de Ruptura.

Desse modo, este capítulo pretende apresentar esses movimentos ao longo da história, sinalizando a presença e/ou influência de Paulo Freire na história do Serviço Social. Compreender isso é primordial para entender as transformações que aconteceram na década de 1980 no Serviço Social brasileiro, que marcam um novo direcionamento da profissão.

4.1. PAULO FREIRE E SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL — CAMINHOS QUE SE CRUZAM

Neste tópico, será apresentado a interconexão histórica entre Paulo Freire (o homem, o sujeito) e o Serviço Social. Esse educador atuou em muitos trabalhos que permitiram conexões diretas com assistentes sociais, como no Serviço Social da Indústria (SESI), nas faculdades de Serviço Social, entre outros. As experiências vivenciadas a partir de sua militância política e católica, do desenvolvimento de suas atividades de educação popular, como os trabalhos realizados no Movimento de Cultura Popular (MCP), também

possibilitaram uma troca direta com assistentes sociais. Além disso, será demonstrada a incidência teórica do pensamento freireano na profissão, seja no âmbito da atuação, da formação ou da militância estudantil. Isso possibilita demonstrar as interlocuções fecundas entre o educador e seu pensamento e o Serviço Social no decorrer da história.

A trajetória de vida e profissional de Paulo Freire é profundamente marcada pelo processo iniciado em abril de 1964, quando instalou-se no Brasil, a partir de um golpe de Estado, a ditadura civil-militar empresarial (Netto, 2015), marcada pelo autoritarismo, censura e repressão, a fim de estagnar as forças populares da sociedade brasileira como mecanismo para garantir a ordem estabelecida e atender a requisições internacionais (Netto, 2015). E esse mesmo contexto sociopolítico não marca apenas o rumo de Paulo Freire, mas também é catalisador de condições sócio-históricas para ocorrer o processo de Renovação do Serviço Social, onde a história da profissão ganha um novo direcionamento.

Alguns fatos históricos atestam a relação entre o Serviço Social e Paulo Freire, dentre eles o fato de que, segundo Freire (2017), o educador foi diretor do Departamento de Educação e Cultura do Serviço Social da instituição do Serviço Social da Indústria (SESI) em Pernambuco no período entre 1947 e 1954, e superintendente da mesma entre 1954 e 1956, onde desenvolveu um trabalho voltado para analfabetos (Scheffer, 2013).

Vale dizer que “a questão do enfrentamento ao analfabetismo era uma questão eminentemente política, diretamente articulada com os projetos de modernização econômica e social do Brasil” (Paiva, 2000, *apud* Scheffer, 2013, p. 294). As propostas de alfabetização de Paulo Freire, a partir da utilização de seu “Método”, foram identificadas como uma estratégia eleitoral do governo da época e como uma possibilidade de superação da “inexperiência democrática” (Freire, 2019a) no país atrelada à lógica de modernização. Entretanto, Freire (2017) adverte que a proposta a partir do “Método Paulo Freire” tinha como objetivo fazer com que os sujeitos aprendessem a leitura da escrita e do mundo, podendo impulsionar a reflexão consciente e crítica inclusive sobre as eleições e o modelo desenvolvimentista.

No que se refere ao SESI, Scheffer (2013) afirma que foi neste espaço que Paulo Freire iniciou suas ações de alfabetização — como citado anteriormente por Freire (2017). O SESI também foi um local que representou um cenário de disputas de projetos societários, cujo objetivo dos profissionais comprometidos com os “oprimidos” era promover ações com a intenção de amenizar as desigualdades sociais presentes na vida dos mesmos (Scheffer, 2013).

Paulo Freire trabalhou com um grande número de assistentes sociais no SESI, tendo elas compartilhado muitos momentos de formação e de diálogo com o educador, o que sinalizava uma concordância entre a forma de pensar deles (Barbosa, 1997). Barbosa (1997)

afirma que as assistentes sociais apoiaram algumas ações desenvolvidas por Paulo Freire nesta instituição. Em uma entrevista abordada por Barbosa (1997), Paulo Freire afirma que as assistentes sociais do Recife tinham uma postura crítica do Serviço Social, embora não fosse em uma perspectiva mais radical, por um viés marxista, já que o chão histórico não condizia com isso.

Além disso, Paulo Rosas (1991 *apud* Gadotti, 1996) afirma que Paulo Freire reconheceu que sofreu influência do Serviço Social de Pernambuco, por volta dos anos de 1950. Em suas palavras,

Paulo Freire reconheceu ter sido a Escola de Serviço Social de Pernambuco um dos “pólos de influência” de seu pensamento pedagógico e social. A Escola de Serviço Social não era apenas uma instituição formal de ensino. Dominava ali uma ciosa defesa de princípios e valores, próprios da doutrina social da Igreja, ao mesmo tempo em que contava em sua liderança com espíritos abertos ao diálogo, a exemplo de Lourdes Moraes, Hebe Gonçalves e Dolores Coelho (Paulo Rosas, 1991 *apud* Gadotti, 1996, p. 90).

No campo do Serviço Social, conforme aponta Scheffer (2013), a partir da década de 1940 começou-se uma forte influência norte-americana para a disseminação da trilogia metodológica caso, grupo e comunidade, que contou com um grande número de assistentes sociais em suas ações. Evidencia-se que o desenvolvimento dessas ações com comunidades, principalmente no início da década de 1960, propiciou aos assistentes sociais experiências vastas de abordagens grupais com ênfase educativa, tendo como base as ideias de Paulo Freire (Scheffer et al., 2021).

Na década de 1960, o pensamento freiriano ganhava espaço no Brasil devido à atuação sociopolítica dos governos progressistas e da efervescência popular na sociedade (Freire, 2017). É nesse momento que Paulo Freire encontra um solo fértil para implementar seu “Método de Alfabetização” em busca de um processo de conscientização da população sobre a realidade brasileira e a participação na vida política. Sobre o apoio político que Freire recebeu na época, Scheffer et al. (2021) afirmam que

A vinculação de Freire com os governos progressistas de Miguel Arraes e João Goulart, bem como com o segmento católico, favoreceu a difusão e a adoção das suas propostas pedagógicas, especialmente considerando os desdobramentos políticos da alfabetização, vinculadas à ampliação do voto e da participação política. (Scheffer et al., 2021, p. 70).

No que refere-se ao conceito de conscientização trazido por Freire no primeiro momento, Scheffer (2013, p. 295) infere que “não era uma forma de ‘consciência de classe’, mas um tipo de consciência que permitisse a compreensão global do país de modo a gerar ações que promovessem o desenvolvimento nacional e consolidassem a democracia”.

Nota-se nesse momento que as ideias iniciais de Paulo Freire caminhavam numa perspectiva desenvolvimentista (Scheffer, 2013), no sentido de permitir que o povo tivesse acesso à educação para que pudessem criar um projeto de nação pautado na democracia, participando inclusive dos processos eleitorais.

Sobre isso, Paiva (2000 *apud* Scheffer, 2013, p. 295) acrescenta que até 1965 nota-se uma ligação entre “a ação pedagógica e a produção teórica de Paulo Freire com ideologias nacionalistas e desenvolvimentistas, de cariz popular, desenvolvida e divulgada por um núcleo de intelectuais do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB)”⁴². Entretanto, a partir das experiências com seu “Método”, os desdobramentos e as reflexões realizadas no período do exílio, Paulo Freire foi construindo uma nova perspectiva alicerçada no pensamento crítico.

No entanto, Freire (2019a) aponta que queria possibilitar um processo de “conscientização” no qual os educandos pudessem analisar por si mesmos a própria realidade e a partir daí buscar (ou não) participar de outros espaços e ações dentro da sociedade. Apesar desse processo de conscientização acontecer a priori no campo individual, subjetivo, os sujeitos teriam possibilidade de construir de forma coletiva um projeto de nação que eles queriam vivenciar e que poderia, portanto, se opor a esse projeto de desenvolvimento nacional (Freire, 2017).

Convém destacar que há uma mudança nos ideais defendidos pelo próprio Paulo Freire no decorrer de sua trajetória, no que se refere a uma educação para o desenvolvimento nacional *versus* uma educação para a liberdade, como demonstra Scocuglia (1999, p. 33 *apud* Scheffer et al., 2021, p. 71, grifos nossos) ao dizer que

Suas [as de Paulo Freire] formulações “defendiam a tentativa de incorporação definitiva da democracia e do progresso pelo caminho nacional-desenvolvimentista, principalmente quando nos concentramos em sua tese acadêmica Educação e Atualidade Brasileira (1959)”, mas também registra-se um trânsito dessa perspectiva para “educação para liberdade” — pensada como direito das pessoas, contra a massificação, como possibilidade de realização (da consciência) individual.

Alguns fatores podem ter contribuído para essa mudança de perspectiva de Paulo Freire, da qual destacamos sua aproximação com os movimentos sociais. Estes se constituem também como a linha tênue entre os assistentes sociais e o pensamento freireano. Ademais, a passagem de Paulo Freire pelo Chile e as experiências neste país trouxeram um aprofundamento teórico maior para o educador.

⁴² Torres (1996, p. 118-119) traz algumas críticas em relação ao trabalho de Vanilda Pereira Paiva.

Em relação a isso, Scheffer et al. (2021) indicam que nos primeiros anos da década de 1960, assistentes sociais e estudantes do Serviço Social de esquerda engajaram-se no Movimento pela Educação Básica (MEB) e desenvolveram atividades de alfabetização, animação popular e trabalho de sindicalização que tinham como base a pedagogia de Paulo Freire. Duriguetto (2016, p. 105) também aponta a influência de Paulo Freire na realização de ações educativas realizadas pelos assistentes sociais nos movimentos sociais vinculados à Igreja Católica, em especial as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs).

Essa aproximação possibilitou que a profissão atuasse com os membros da classe trabalhadora por uma outra perspectiva metodológica, em trabalhos de grupo por um viés mais “popular”, além da aproximação com os sindicatos através do trabalho de base, de sindicalização. Mesmo sem intencionalidade na ação, isso possibilitou uma vivência política para os assistentes sociais e novas formas de repensar as práticas profissionais.

Paulo Freire se fez presente direta ou indiretamente na trajetória acadêmica de muitos estudantes do Serviço Social e assistentes sociais, principalmente pela via do movimento estudantil. Somado a isso, Netto (2015) afirma sobre a ativa militância do movimento estudantil nas escolas de Serviço Social ao longo da década de 1960, especialmente através da Juventude Universitária Católica:

[...] o movimento estudantil nas escolas de Serviço Social, durante toda a década de 1960, foi inteiramente dominado pela esquerda católica (primeiro à Juventude Católica/JUC; em seguida a Ação Popular/AP) (...) e muitos dirigentes estudantis da época, com ativa militância nos processos políticos do tempo, integrariam posteriormente os quadros docentes do Serviço Social (Netto, 2015, p. 183, grifos nossos).

Gerhardt (1996, p. 154) destaca que a Juventude Universitária Católica (JUC) era “uma das organizações mais radicais naquele período de comoção política e social.” Assim, os estudantes que faziam parte desse movimento reivindicavam melhorias na universidade, no âmbito da saúde, entre outras coisas. E segundo aponta Gerhardt (1996), os estudantes visitaram as favelas a fim de dialogar com os moradores em prol de melhores condições de vida. Essas ações, fizeram com que Paulo Freire, na universidade, se aproximasse das “idéias do movimento católico mais radical” (Gerhardt, 1996, p. 154).

Para Scheffer (2013), um dos motivos que ocasionou a aproximação do Serviço Social com as ideias de Freire foi o fato dele estar vinculado ao movimento estudantil católico de esquerda, principalmente pela influência de seu pensamento na execução das ações. Muitos assistentes sociais e estudantes de Serviço Social tornaram-se militantes, especialmente da Juventude Universitária Católica (JUC) e Ação Popular (AP).

Cumpra evidenciar o processo de ruptura da JUC no decorrer do ano de 1961. Como apontam Scheffer et al. (2021, p. 70, grifos nossos), esse processo foi agilizado pela “aliança estabelecida com o PCB [Partido Comunista Brasileiro] para a formação de chapa da UNE [União Nacional dos Estudantes]”, que trouxe por consequência o segregamento dos membros que compunham a JUC. As atividades políticas realizadas pelos membros da JUC iam de encontro com “os limites da hierarquia da igreja”, o que tornou-se um atenuante para as divergências entre os militantes do movimento, levando a JUC ao fim e culminando na criação da AP em 1962, composto por ex-militantes da JUC e membros do MEB (Scheffer et al., 2021).

A Ação Popular era um movimento político não confessional dedicado à luta pelo socialismo respaldada no método marxista, como atesta Scheffer (2013). Sobre a influência de Paulo Freire no Serviço Social, Scheffer et al. (2021) aponta que diversos estudantes deste curso participaram das experiências educativas utilizando o pensamento freireano como orientador das ações. Vicente Faleiros, traz em seu depoimento, um destaque nessa direção:

Particpei do MEB, movimento de educação de base do MEC no processo de alfabetização pelo Método Paulo Freire, com duas experiências, uma urbana em Vila Virgínia, e outra na rural, esta interrompida pela pressão dos fazendeiros (CFESS, 2017, p. 122 *apud* Scheffer, 2021. p. 72).

Assim como o relato da assistente social Rosalina de Santa Cruz (Scheffer et al., 2021), que aponta para os encontros entre Serviço Social e Paulo Freire, enquanto este foi professor da Escola de Serviço Social de Recife:

Quando adolescente, eu comecei a ter proximidade com a JEC, que é a Juventude Estudantil Católica, e depois com a JUC, logo que eu entrei na faculdade [...] no final de 63. [...] Então, quando eu entrei na faculdade, já entrei no centro acadêmico, porque tinha toda essa militância, essa coisa anterior. E tive a influência forte de Paulo Freire, na época, porque ele era professor da Escola de Serviço Social de Recife, quando nós entramos. E aí eu comecei, já no primeiro ano, a participar da JUC, da Juventude Universitária Católica (Santa Cruz, 2002, p. 2 *apud* Scheffer et al., 2021, p. 81, grifos nossos).

Outro ponto de destaque, segundo Scheffer (2013, p. 297), é o fato de que Paulo Freire participou como convidado principal da mesa de abertura do II Encontro do Nordeste de Serviço Social em 1964, “o que significou uma ‘aliança simbólica’ da categoria profissional com o pensamento freiriano”.

Esses encontros entre Paulo Freire com os assistentes sociais demarcam a relação de troca entre os mesmos, especialmente através das atividades de educação popular e da participação em movimentos sociais e populares. Demonstrado essas aproximações, no item

abaixo, será explícito a influência do pensamento freireano no Serviço Social brasileiro através do Processo de Renovação.

4.2 AS INFLUÊNCIAS DE PAULO FREIRE NO SERVIÇO SOCIAL BRASILEIRO

Como mencionado anteriormente, a década de 1960 marca um novo direcionamento no Serviço Social. É neste período, em 1965, que se inicia o Movimento de Reconceituação Latino-Americano que, para Iamamoto (2014), representa os primeiros passos de crítica ao Serviço Social tradicional. Era um movimento de

[...] denúncia — de autocritica e de questionamentos societários — que tinha como contraface um processo seletivo de busca da construção de um novo Serviço Social latino-americano, saturado de historicidade, que apontasse na criação de novas formas de sociabilidade a partir do próprio protagonismo dos sujeitos coletivos (Iamamoto, 2014, p. 207).

Iamamoto (2019), integrada a esse movimento, reitera que assistentes sociais e outros protagonistas acadêmicos-profissionais criam “bases materiais, intelectuais e políticas à renovação” (Iamamoto, 2019, p. 442) do Serviço Social brasileiro.

O Movimento de Reconceituação do Serviço Social na América Latina expressa um movimento de discussão sobre as bases do Serviço Social e seu exercício profissional, adquirindo particularidades em cada país. Barbosa (1997, p. 33) explica que “O Movimento de Reconceituação, que tem suas primeiras ideias gestadas e difundidas pelos assistentes sociais chilenos, brasileiros, argentinos e uruguaios a partir de 1965, vai, nos anos posteriores, expandir-se pelos demais países do continente.” Barbosa (1997) destaca como marco o Primeiro Seminário Latino-Americano de Serviço Social, realizado na cidade brasileira de Porto Alegre, em 1965.

Barbosa (1997, p. 33) adverte porém que “é na conjuntura política da sociedade chilena, no período que vai de 1968 a 1972, que a Reconceituação aparece de forma mais enfática, apontando novas diretrizes para o trabalho dos Assistentes Sociais na América Latina.”. Portanto, pode-se entender que o Movimento de Reconceituação da América Latina, representa os primeiros movimentos de crítica ao Serviço Social tradicional (Netto, 2015).

De acordo com Netto (2015, p. 156) o Serviço Social tradicional caracteriza-se como

[...] “prática empirista, reiterativa, paliativa e burocratizada” dos profissionais, parametrada “por uma ética liberal-burguesa” e cuja teologia “consiste na correção — desde um ponto de vista claramente funcionalista — de resultados psicossociais considerados negativos ou indesejáveis, sobre o substrato de uma concepção (aberta ou velada) idealista e/ou mecanicista da dinâmica social, sempre pressuposta a ordenação capitalista da vida como um dado factual ineliminável” (Netto, 1981b, p.44 *apud* Netto, 2015, p. 156).

Entretanto, o Movimento de Reconceituação Latino Americano não acontece de forma isolada dos acontecimentos sócio-históricos da sociedade, sendo perpassado por vários determinantes, como

[...] os acontecimentos de maio de 1968 na França; o início da crise do Estado de bem-estar social, evidenciando suas deficiências e incongruências na sustentabilidade do modelo de produção fordista/keynesiano (Antunes, 2000 e 2006); Antunes e Druck, 2014, Birhr, 2014; Alves, 2006 e 2000; Braga, 1997) e enquanto legislador e defensor dos interesses do capital monopolista, com ressalvas para a particularidade latino-americana (Braverman, 1987; Baran e Sweezy, 1974; Netto, 1992; Harvey, 2006), de manter a política de pleno emprego e os altos salários característicos do fordismo; a tomada de posição anticapitalista das Igrejas (católica e algumas protestantes); a contestação e crítica do movimento estudantil; e, finalmente, e não menos importante, a autocrítica das Ciências Sociais (Netto, 1994), que rebateram diretamente no Serviço Social na compreensão da função social e legitimidade profissionais, responsáveis pela ocupação dos espaços sócio-ocupacionais historicamente constituídos (Aquino, 2019, p. 562-563).

Esse movimento foi marcado pela heterogeneidade, cujo série de protagonistas, pesquisadores e estudantes, colocou-se diante da busca de um novo Serviço Social latino-americano, que pautasse as particularidades da América Latina e que, no caso do Brasil, consolidasse um perfil profissional que respondesse às demandas do país, levando em consideração as particularidades históricas do mesmo (Netto, 2015). É exatamente esse processo de construção coletiva que aponta para caminhos que embora traçassem um objetivo comum, um novo Serviço Social, tiveram projetos profissionais com direções teórico-metodológicas diferentes e em disputa pela hegemonia (Netto, 2015).

No Brasil, o Movimento de Reconceituação se expressa através do Processo de Renovação do Serviço Social, o qual Netto (2015) apontou que foi marcado por três principais direções, sendo elas: a perspectiva Modernizadora; a perspectiva de Reatualização do Conservadorismo; e a perspectiva de Intenção de Ruptura — a qual será dada ênfase por se tratar de uma perspectiva que caminha rumo ao debate da aproximação do Serviço Social com o pensamento freireano através do “Método BH” (Brasil).

O autor afirma também que “se é possível levantar as principais linhas de desenvolvimento da reflexão profissional particularizadas pelo seu travejamento teórico e ideopolítico, é preciso enfatizar, ao fazê-lo, que elas concorrem frequentemente no tempo e no espaço” (Netto, 2015, p. 198). Ou seja, as três vertentes caminham juntas no mesmo momento histórico, uma avançando mais e outra menos a depender das forças sociopolíticas e dos espaços e discussões que os profissionais e estudantes de Serviço Social foram conquistando e consolidando em prol da hegemonia.

Cabe ainda dizer que Netto (2015, p. 172) assinala que “a renovação implica a construção de um pluralismo profissional, radicado nos procedimentos diferentes que embasam a legitimação prática e a validação teórica, bem como nas matrizes teóricas a que elas se prendem.” Ou seja, esse processo de renovação diz sobre um novo olhar para a profissão, a fim de repensar a profissão, sua prática profissional e sua base teórica.

Devido ao processo de reorganização do Estado e da industrialização pesada, o mercado de trabalho se expandiu, na década de 1960, demandando assim novos trabalhadores e também um novo perfil profissional do assistente social para ocupar novos espaços. Isso justifica o fato de que “Serviço Social foi marcado pela hegemonia da vertente Modernizadora, funcional ao Estado autocrático burguês e ao novo mercado de trabalho que se abria, àquela época, para os assistentes sociais” (Netto, 1994 *apud* Aquino, 2019).

Essa reformulação do Estado para atender às demandas do Capital nacional, foi

tanto organizacional quanto funcional, [pois] não implicou só uma complexificação (a que correspondeu uma vaga de burocratização) dos aparatos em que se inseriam os profissionais; acarretou, igualmente, uma diferenciação e uma especialização das próprias atividades dos assistentes sociais, quer das próprias sequelas do “modelo econômico (Netto, 2015, p. 160, grifos nossos).

Dessa forma, em prol da “Modernização Conservadora” buscou-se consolidar um assistente social com uma postura mais moderna, que desse conta de atender as demandas burocráticas das instituições, de forma extremamente racionalizada e mecanizada (Netto, 2015). Ou seja “[...] um assistente social [...] ‘moderno’ — com um desempenho onde traços ‘tradicionais’ são deslocados e substituídos por procedimentos ‘racionais’” (Netto, 2015, p. 163).

Ressalta-se então que a perspectiva Modernizadora realiza

[...] um esforço no sentido de adequar o Serviço Social, enquanto instrumento de intervenção inserido no arsenal de técnicas sociais a ser operacionalizado no marco de estratégias de desenvolvimento capitalista, às exigências postas pelos processos sociopolíticos emergentes no pós-1964 (Netto, 2015, p. 200).

A perspectiva Modernizadora não questiona a ordem sociopolítica instalada, muito pelo contrário, ela procura formas de adequação da profissão para atender às demandas do Estado autocrático burguês, o que demonstra, segundo Netto (2015, p. 201), “o cariz tecnocrático do perfil que pretende atribuir ao Serviço Social no país”. Além disso, a vinculação dessa perspectiva com a ordem fica clara “com a abertura de espaços socioprofissionais nas instituições e organizações estatais e paraestatais, submetidas à racionalidade burocrática das reformas promovidas pelo Estado ditatorial” (Netto, 2015, p. 202).

Essa perspectiva teve como marco, no que se refere à formulação do que vinha sendo discutida e consolidada por uma significativa parte da categoria profissional, os documentos de Araxá e Teresópolis (Netto, 2015)⁴³.

Entretanto, a partir de meados dos anos 1970, a influência que essa perspectiva exerceu sobre a categoria profissional, segundo Netto (2015), entra em crise junto com a autocracia burguesa. Segundo o autor, sua influência se reduziu devido ao seu conteúdo reformista que não atendeu a parcela da categoria profissional, de maior vinculação católica, aliada ao Serviço Social tradicional. E, devido ao seu traço conservador, também não conseguia trazer para seu núcleo os segmentos profissionais mais críticos, já que estes não compactuavam com a ordem estabelecida e, portanto, haviam se comprometido com a luta pela democracia e se nutriam de substratos teóricos distintos, que por sua vez, eram mais progressistas e questionadores (Netto, 2015).

A perspectiva de Reatualização do Conservadorismo, como o próprio nome já diz, vai “reatualizar” alguns elementos da herança histórica e conservadora da profissão, buscando formas de “(...) representação e da prática, e os repõe sobre uma base teórico-metodológica que se reclama nova, repudiando, simultaneamente, os padrões mais nitidamente vinculados à tradição positivista e às referências conectadas ao pensamento crítico-dialético, de raiz marxiana” (Netto, 2015, p. 204).

Sendo assim, essa perspectiva se consolida, segundo Netto (2015, p. 204), “com um caráter conservador em confronto com o passado”, pois

[...] o que se opera é uma reatualização dele, com um consciente esforço para fundá-lo em matrizes intelectuais mais sofisticadas. O esforço se beneficia, de um lado, do descrédito cada vez mais generalizado do acervo proveniente do leito positivista; de outro, sua recusa às vertentes crítico-dialéticas se favorece do vulgarismo com que estas forças geralmente apropriadas no marco do Serviço Social (Netto, 2015, p. 204).

Essa vertente se nutriu de inspirações fenomenológicas, pautando questões que caminhavam no sentido da ajuda psicossocial, possibilitando assim a reincorporação das tradicionais práticas do Serviço Social (Netto, 2015). Nota-se assim

[...] um relevo destacado às dimensões da subjetividade, ela atende às requisições fortemente psicologistas que surgem em amplos estratos profissionais cujo desempenho está travejado por um eticismo abstrato. Sabe-se que a retórica irracionalista da “humanização” (cristã tradicional ou de fundo existencialista) adquire saliência especial em contextos capitalistas de rápido desenvolvimento das forças produtivas: a crescente burocratização “massificadora” da vida social, ela opõe à valorização “profunda” da “personalidade”, das “realidades psíquicas”, das “situações existenciais” etc. (Netto, 2015, p. 205).

⁴³ Para saber mais sobre essas produções, leia a obra “Ditadura e Serviço Social: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64” do autor José Paulo Netto.

Aquino (2019, p. 574) aponta que “os valores da ‘Reatualização do Conservadorismo’ eram os cristãos, e os objetivos constituíam um repúdio às práticas ajustadoras, dando prioridade à ‘transformação social’, pela via exclusiva do indivíduo (Netto, 1994)”. Além disso, essa perspectiva teve como marco, o Seminário de Sumaré, que teve sua organização “dividida em três direções teóricas metodológicas (positivismo, fenomenologia e a dialética)” (Ibidem); e também o IV Seminário de Teorização do Serviço Social realizado em Alto da Boa Vista.

Embora esses eventos não tenham sido tão expressivos quanto os seminários de Araxá e Teresópolis, ainda assim, essa perspectiva não pode ser desconsiderada da análise do processo de renovação do Serviço Social no Brasil. Cabe dizer também que no que se refere a essa perspectiva nota-se, segundo Netto (2015, p. 206), uma “(...) relativa ausência na agenda de debates que se operam no interior do Serviço Social no Brasil” e que embora a mesma tivesse sido “instalada explicitamente no universo dos assistentes sociais desde meados dos anos de 1970, esta direção do desenvolvimento profissional não registra, como as duas outras que constituem o processo de renovação da profissão, uma polêmica acesa em torno de suas proposições”.

Temos também a perspectiva de Intenção de Ruptura que, de acordo com Netto (2015), emerge dentro da estrutura universitária brasileira na primeira metade dos anos de 1970 e se coloca na contramão do que as outras duas vertentes constituíram, pois essa

[...] possui como substrato nuclear uma crítica sistemática ao desempenho “tradicional” e aos seus suportes teóricos, metodológicos e ideológicos. Com efeito, ela se manifesta a pretensão de romper quer com a herança teórico-metodológica do pensamento conservador (a tradição positivista), quer com seus paradigmas de intervenção social (o Reformismo Conservador) (Netto, 2015, p. 206).

Segundo Netto (2015), a perspectiva Intenção de Ruptura⁴⁴ incorporou os segmentos mais críticos da categoria profissional que se colocaram claramente na defesa da ruptura com o Serviço Social tradicional e avançaram na construção de um arcabouço teórico e ideocultural que possibilitasse repensar a profissão e a sociedade — marcada pela luta de classes antagônicas. Inclusive, a partir de debates no interior das universidades, a fim de fortalecê-los e qualificá-los através de estudos, pesquisas e ações entre os profissionais, pesquisadores e estudantes de Serviço Social (Netto, 2015).

Essa perspectiva incorporou uma grande parcela de assistentes sociais, que se colocaram em prol da construção de um novo Serviço Social brasileiro e faziam, também, uma crítica à autocracia burguesa e à ditadura civil-militar (Netto, 2015).

⁴⁴ Netto (2015) compreende que a perspectiva de Intenção de Ruptura foi influenciada diretamente pelo Movimento de Reconceituação Latino-Americano.

Além disso, em meados da década de 1960, conforme aponta Duriguetto (2016), há inserção de novos quadros docentes, cujos professores eram atuantes nas organizações da esquerda católica e já tinham tido contato direto com obras de referencial marxista — leituras realizadas, inclusive, nos momentos de formação política dos movimentos sociais e estudantis que participavam.

Ou seja, a perspectiva de Intenção de Ruptura se constitui a partir de uma base crítica que, antes mesmo do Golpe civil militar empresarial de 1964, já pautava rupturas político-sociais que visassem adequar o Serviço Social ao modelo desenvolvimentista em curso no Brasil (Netto, 2015). Seus protagonistas nutriram-se de discussões acadêmicas, tomando forma a partir da construção de quadros docentes e profissionais, recorrendo à tradição marxista — mesmo que de forma enviesada no início —, e também de outras bases teóricas mais progressistas na época.

Cabe ressaltar que essa perspectiva recebeu, segundo Netto (2015, p. 207), uma significativa “influência do pensamento latino americano reconceptualizado no final dos anos 1970 e o início da presente década”. Essa perspectiva teve como principais agentes segmentos mais avançados da categoria profissional, colocando-se claramente na defesa da ruptura com o Serviço Social tradicional e avançando na construção de um arcabouço teórico e ideocultural que possibilitasse repensar a profissão e a sociedade, inclusive, levando os debates para o interior das universidades (Netto, 2015), a fim de fortalecê-los e qualificá-los através de estudos, pesquisas e ações entre os profissionais, pesquisadores e estudantes de Serviço Social.

Cabe ressaltar que a perspectiva de Intenção de Ruptura influenciou e foi influenciada pelas ideias do Movimento de Reconceituação Latino-Americano, inclusive a literatura na qual inspiraram-se. Ou seja, as obras e os autores os quais os países latino-americanos estavam se nutrindo para embasar a construção de um novo Serviço Social que rompesse com o tradicionalismo da profissão, influenciaram também a construção do arcabouço teórico do Serviço Social brasileiro (Netto, 2015).

Essa perspectiva incorporou uma grande parcela dos assistentes sociais, que se colocaram em prol da construção de um novo Serviço Social brasileiro e faziam, também, uma crítica à autocracia burguesa e ao momento sociopolítico, a ditadura militar. Por consequência desse envolvimento da categoria profissional e resultante de experiências e formulações efetivadas entre 1972 e 1975, teve-se como um marco o “Método BH”,

consolidado por um núcleo docente da Escola de Serviço Social da Universidade Católica de Minas Gerais (Netto, 2015)⁴⁵.

O chamado “Método BH”, foi construído pelos expoentes da perspectiva de Intenção de Ruptura que estavam em constante envolvimento com o Movimento de Reconceituação Latino-Americano.

A Escola de Serviço Social da Universidade Católica de Minas Gerais (ESS/UCMG), integrada aos rumos do movimento de reconceituação latino-americano nos países de língua espanhola, constrói um projeto acadêmico que abrange a formação teórico-prática e o exercício profissional. Inscrita na região ferrífera e no cinturão industrial e operário de Belo Horizonte, as forças políticas aí presentes, com refrações do movimento estudantil (Batistoni, 2017), balizam também a experiência da ESS/UCMG. O conhecido “Método BH” é uma das expressões dessa experiência ao lado da proposta de formação acadêmica, que confrontam linhas teóricas dominantes na academia e nas entidades da categoria, como a Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social (Abess), o Conselho Federal de Assistentes Sociais e respectivos Conselhos Regionais (CFAS-Cras) (Iamamoto, 2019, p. 444).

Sobre a construção do “Método BH”, Barbosa (1997) adverte que nesse momento da história, especialmente entre os anos de 1969 e 1972 “a literatura da produção teórica dos assistentes sociais faz apreender a existência de um distanciamento entre a teoria e a prática do Serviço Social, chegando mesmo a apontar para “o divórcio entre teoria e prática” (Wisshaupt, 1985, p. 45 *apud* Barbosa, 1997, p. 25).

Isso se dá porque, conforme Barbosa (1997), o questionamento do Serviço Social tradicional feito pelas assistentes sociais vinculadas ao Movimento de Reconceituação Latino-Americano, apontavam para a necessidade de redefinição da profissão, o que impactava o âmbito da formação e da intervenção dos assistentes sociais. Nas palavras da autora,

O questionamento da tradicional prática social e a formação de uma nova visão de mundo e de sociedade levaram a uma redefinição da profissão. O papel de educador político, os objetivos da ação, definidos por conscientização, organização e mobilização das classes populares, conjugados ao novo conjunto teórico que fundamentava a formação e a ação dos novos assistentes sociais eram alguns dos componentes básicos que sustentavam o compromisso ideológico então assumido pela profissão. Naquele momento, partindo do princípio de que as instituições são aparelhos reprodutores do sistema, e como tal cristalizam os interesses das classes dominantes, as comunidades passavam a ser o campo preferencial de exercício da prática. Era como se as comunidades estivessem resguardadas de qualquer influência ideológica (Santos, 1982, p. 107-113 *apud* Barbosa, 1997, p. 26).

Desse modo, Barbosa (1997, p. 26) ressalta que, “Pautada pela nova concepção de profissão, e fundamentada nesse conjunto teórico prático, a formação de profissionais comprometidos com uma prática político-ideológica que levasse à transformação da

⁴⁵ Consideramos importante destacar alguns pontos sobre o “Método BH”, mas não se pretende neste trabalho aprofundar uma reflexão sobre o mesmo. Há um vasto material produzido no âmbito do Serviço Social sobre o “Método BH” e, portanto, nesse momento da pesquisa vamos priorizar as interlocuções que esse “método” faz com o “Método Básico”.

sociedade passava a ser a espinha dorsal dos cursos de Serviço Social.” Cabe dizer, que essa nova concepção de profissão que preza pela “transformação da sociedade” recebe influência do Chile, considerando as particularidades históricas deste país e seu envolvimento no Movimento de Reconceituação Latino-Americano.

Porém, Barbosa (1997, p. 26) adverte que “essa formação, apenas política, não encontrava a correspondente demanda da sociedade. Pois a prática profissional continuava a ser exercida no interior das instituições”. Desse modo, os profissionais não conseguiam reconhecer a sua prática atrelada ao compromisso com as classes populares, pois permaneciam atuando majoritariamente em instituições que atendiam os interesses da classe dominante. É nesse enlace que surgem “os questionamentos referentes a uma dicotomia, ou divórcio, entre teoria e prática, persistentemente encontrado no discurso profissional de uma determinada época” (Ibidem) — que persiste, não hegemonicamente, ainda hoje no âmbito do Serviço Social brasileiro.

Paula (2019) indica que após o encontro em Caracas, na Venezuela, no ano de 1969, o grupo de professoras da Escola de Belo Horizonte, que estavam dialogando com outros segmentos organizados de assistentes sociais que compunham o Movimento de Reconceituação, retornou desse evento com um documento produzido no Chile, denominado “Método Básico”. Conforme Paula (2019, p. 5) “Esse e outros documentos produzidos, especialmente pelo grupo chileno de assistentes sociais que liderava o Movimento de Reconceituação, passaram, então, a ser sistematicamente estudados, discutidos e tidos como novas fontes teóricas, na Escola de Minas Gerais.”

Após esse movimento, os professores realizaram uma avaliação do processo de formação da Escola até o momento e elaboraram uma estrutura curricular que foi implantada em 1971. Isso proporcionou um novo processo de ensino, que seria a “a semente que iria produzir o Método BH” (Barbosa, 1997, p. 26).

Barbosa (1997) destaca que a década de 1970 marca para a Escola de Belo Horizonte uma fase de construção do modelo de formação profissional. Assim, “os documentos produzidos pelo grupo chileno que encabeçavam o movimento eram sistematicamente estudados, discutidos e tidos como novas fontes teóricas.” Além disso, Barbosa (1997) destaca que o grupo de docentes desta escola almejavam construir uma nova estrutura curricular, inspirada pelos debates chilenos e pelo Movimento de Reconceituação, que direcionaram as assistentes sociais para uma intervenção profissional e opção político ideológica que prezasse pela educação política das classes populares e a transformação da sociedade.

Segundo Barbosa (1997), o novo projeto de formação profissional proposto pela Escola de Serviço Social de Belo Horizonte, propunha variadas mudanças em seu programa. Assim, conforme a autora,

No conjunto desses programas de Serviço Social, observa-se a exigência de disciplinas que proporcionam o estudo das questões mais gerais da profissão, procurando sempre situá-la no contexto histórico da sociedade. A referência bibliográfica estava centralizada em autores como: Ezequiel Ander-Egg, Boris Alex Lima, Norberto Alayon, Adolfo Sanches Vasquez e Karel Kosik. Além dessas disciplinas, existem também aquelas que têm por finalidade estudar as questões mais específicas, voltadas para formas de intervenção na realidade. É através delas que os alunos iam estudar de modo mais detalhado os elementos e as etapas que fazem parte da metodologia de ação. E a referência bibliográfica era sustentada por autores latino-americanos que tinham seus textos publicados pelos editoriais argentinos ECRO e Humanitas. Além disso, os textos de Paulo Freire estavam sempre presentes. (Barbosa, 1997, p. 50).

Assim, Barbosa (1997) destaca que os autores acima elencados iriam contribuir para os alunos pensarem nos elementos constitutivos da metodologia de ação. Menciona ainda a influência de Paulo Freire. Desse modo,

O estudo desses programas de Serviço Social no seu conjunto mostra que apesar de os autores latino-americanos marcarem sua presença como os autores mais lidos pelos alunos, essa presença aparece de forma alternada. O mesmo, entretanto, não ocorre com o Método BH, que estava presente em todos os programas de Serviço Social como um dos textos básicos. *É, portanto, através da produção teórica de Paulo Freire e dos autores latino-americanos que fazem parte do Movimento de Reconceituação que os alunos apreendem as grandes questões propostas pelo Método BH: o compromisso com as classes populares, a assessoria técnica e política aos trabalhadores, o desenvolvimento dos processos de conscientização, organização e capacitação.* (Barbosa, 1997, p. 50, grifos nossos).

O “Método BH” foi elaborado teoricamente e implementado nos anos de 1972-1975 pelas professoras da Escola de Serviço Social de Minas Gerais, através de atividades de extensão e estágio, representando novas diretrizes para a formação dos assistentes sociais (Paula, 2019). Mas é no final da década de 1970 que essa experiência ganha notoriedade para além dos muros da academia, ganhando espaço em outros espaços da categoria profissional.

Desse modo,

O Método BH, que começava também a ser implantado em todos os campos do estágio, completava o círculo necessário a esse processo de formação. Novos são os tempos para a formação dos assistentes sociais mineiros, devido às perspectivas do Movimento de Reconceituação. Parece mesmo que todos os caminhos traçados nessa nova conjuntura levam a um único fim: a implantação de um projeto de formação profissional que privilegia a participação e a construção de uma prática teórica como o ponto central de todo o curso. (Barbosa, 1997, p. 50).

Portanto, a experimentação do “Método BH” constituiu-se como uma etapa fundamental no processo de formação das escolas mineiras. Assim,

[...] os alunos passavam a conviver com todas essas questões teórico práticas que compunham a única proposta de formação e ação para o Serviço Social. Essa linha radical de conhecimento e ação, sem outras alternativas teóricas, levava fatalmente à

conclusão de que só a ruptura radical da estrutura social faria reverter o quadro existente. Uma conjuntura que conduzia a um único e determinado fim: "a transformação da sociedade e do homem" (Barbosa, 1997, p. 50).

Paula (2019) afirma que a experiência do “Método BH” foi interrompida em 1975 devido a “uma crise que leva a demissão dos seus principais formuladores e gestores, instaurando-se circunstâncias institucionais que impedem a sua continuidade” (Netto, 2015, p. 335). Para Paula (2019)

Mesmo assim, podemos seguramente afirmar que o legado do “Método BH” é ímpar. Foi o grupo de assistentes sociais de Belo Horizonte que, através de suas experiências começou a constituir os contornos da Intenção de Ruptura e a moldar um novo objetivo para o Serviço Social: a ruptura com o conservadorismo e a construção de um novo projeto de profissão aliado aos interesses da classe trabalhadora. Esse novo objetivo profissional colocava para as e os assistentes sociais a responsabilidade de construção de uma atuação voltada para a transformação da realidade social em que vivemos. (Paula, 2019, p. 6).

Considerando os avanços no que tange ao acúmulo de reflexões teóricas e formulações, cabe inferir que em um primeiro momento, as produções e documentações construídas pelos assistentes sociais apoiadores dessa perspectiva — Intenção de Ruptura — trazia consigo um caráter eclético (Netto, 2015). Como aponta Netto ao dizer que

[...] posta a ausência factual de uma inteira ruptura com a tradição e a própria evolução gradual dos protagonistas da renovação — aliás, nem sempre com uma clara consciência dos supostos e das implicações das suas posições—, resulta frequentemente uma sobreposição de referenciais teóricos, concepções ideológicas e indicativos prático-profissionais. (Netto, 2015, p. 210).

Iamamoto (2019) aponta que esse movimento foi marcado por uma base teórica e metodológica eclética, destacando que:

Várias perspectivas críticas à ordem instituída passam a incidir no Serviço Social latino-americano: expressões políticas do marxismo na América Latina (Guevara, Fidel Castro, Camilo Torres, entre outros), a Teologia da Libertação, a Revolução Cultural Chinesa, a experiências da União Soviética, o ideário da social-democracia alemã, a *educação para a liberdade proposta por Paulo Freire* aliada a experiências de educação popular e investigação-ação (Falls Borda).[...] esse movimento representou as primeiras aproximações do Serviço Social à diversificada tradição marxista. Ela foi apoiada em manuais de divulgação do marxismo-leninismo, em textos maoístas, no estruturalismo francês de Althusser, dentre outros (Iamamoto, 2019, p. 445, grifos nossos).

Nesse processo, conforme aponta Netto (2015), incorporar leituras progressistas ou críticas de matriz brasileira ou latino-americana, em especial sobre a realidade brasileira, era a via escolhida para construir e consolidar um novo caminho para o Serviço Social, sendo Freire um dos autores. O educador, na época, tinha lançado suas principais obras no exílio: *Educação como Prática para a Liberdade e Pedagogia do Oprimido*.

Além disso, Barbosa (1997) também aponta que Paulo Freire influenciou o Movimento de Reconceituação e o Processo de Renovação do Serviço Social brasileiro, o que pode ser comprovado através dos estudos realizados sobre a Escola de Serviço Social de Belo Horizonte, a que consolidou o “Método BH”. Essa influência do educador é vista a partir do uso de suas concepções, do estudo do seu método de educação e conscientização, de seus textos como referências bibliográficas das disciplinas, entre outras.

O estudo da literatura específica de Serviço Social, referente ao período do movimento de reconceituação, mostrava que os textos vinham sempre impregnados pelas ideias de Paulo Freire publicadas até então. Se alguns desses textos estavam limitados a citações e à apropriação de conceitos definidos pelo autor, outros traziam o estudo detalhado do seu método de educação e conscientização, apresentando as formas e as possibilidades de sua aplicação na prática dos assistentes sociais. (Barbosa, 1997, p. 32).

A questão observada na literatura específica dessa fase foi reforçada com o estudo dos programas de ensino da primeira metade dos anos 70. Todas as disciplinas de Serviço Social, teóricas e práticas, tinham nos textos de Freire o principal suporte bibliográfico. (Barbosa, 1997, p. 32).

Ora, se tudo apontava para uma grande influência desse educador brasileiro sobre o Serviço Social naquele momento, era necessário buscar as possíveis relações que possibilitaram essa influência. E, para isso, além dos textos publicados nesse período, foi também utilizada uma entrevista exclusiva, onde o próprio Paulo Freire fala dos laços que o prendiam às assistentes sociais brasileiras e chilenas naquele momento, além da mútua influência exercida entre o educador e aqueles profissionais. (Barbosa, 1997, p. 32).

É possível notar que Paulo Freire constitui-se como uma referência teórica e metodológica para o Movimento de Reconceituação Latino-Americano (Barbosa, 1997; Iamamoto, 2019; Netto, 2015). A influência do pensamento freireano pode ser compreendida através do “Método Básico” (Chile) (Lima, 1976) e do “Método BH” (Brasil) (Iamamoto, 2014; Netto, 2015). Ambos métodos, apesar das particularidades, são expressões dessa experiência de construção de uma nova proposta profissional.

Sobre a incorporação do pensamento freireano nas discussões do processo de Renovação do Serviço Social brasileiro, em especial na experiência do “Método BH”, Gomes (2011, *apud* Scheffer, 2013, p. 293) destaca que

Paulo Freire foi um dos mais importantes pedagogos; seu pensamento atingiu diferentes saberes e profissões. Suas obras influenciaram inúmeros processos democráticos no Brasil e mundo afora. No caso do Serviço Social, a vanguarda brasileira do Método de Belo Horizonte (BH), em sua maioria, era oriunda dos movimentos da Juventude Universitária Católica (JUC) e da Ação Popular (AP), que incluem vivências no Movimento de Educação Básica (MEB), na sindicalização rural, nos Centros Populares de Cultura (CPC) e nos círculos de cultura que tiveram contatos com o próprio Paulo Freire.

Machado (2012) afirma que os formuladores do “Método BH”, “consideravam que o objeto de sua atuação era ‘a ação social da classe oprimida’, seus objetivos meios eram a

‘conscientização, a capacitação e a organização’ e os seus objetivos fins eram a ‘transformação da sociedade e do homem’” (Machado, 2012, p. 153). Isso demonstra a influência do pensamento freireano na construção do “Método BH”. Contudo, a autora ressalta que ao longo das transformações ocorridas no Serviço Social, “a profissão foi se redefinindo, e hoje as diretrizes curriculares do curso de Serviço Social apontam como objeto de atuação da profissão as expressões da “questão social”, onde se intervém na perspectiva da viabilização de direitos sociais” (Machado, 2012, p. 153).

Soma-se a isso o que uma das criadoras do “Método BH”, Consuelo Queiroga, aponta sobre a influência de Paulo Freire no Serviço Social. Destaca, pois, que

No bojo de toda essa discussão, Paulo Freire e Educação como Prática da Liberdade e *Pedagogia do Oprimido* trouxeram para o Serviço Social inquietações no que se refere ao homem como sujeito de sua história, a discussão da prática pedagógica do Serviço Social, colocando para a profissão algumas indagações políticas que se desdobram em uma aproximação com o marxismo (Quiroga, 1991, p. 86 *apud* Scheffer, 2013, p. 293).

Assim sendo, Quiroga (2011 *apud* Scheffer et al., 2021, p. 79) afirma ainda que os pensamentos freirianos contribuíram para as reflexões sobre os “processos de humanização e desumanização”, trazendo debates sobre “os níveis de consciência, de conhecimento, a prática social e a liberdade”. Essas questões trouxeram inquietações para o Serviço Social, principalmente para o segmento estudantil vinculado à esquerda católica⁴⁶, que englobava muitos estudantes do Serviço Social.

No que diz respeito ao “Método BH”, Gomes (2011 *apud* Scheffer, 2013, p. 301) sinaliza que os equívocos e limites que as incorporações do pensamento freireano representaram. Contudo, adverte que essa experiência trouxe alguns pontos positivos, dos quais ele destaca a emersão do debate sobre o caráter político da profissão.

[...] todos os objetivos-meios surgem articulados ao pensamento de Paulo Freire, filtrados com uma lente maioísta [...]. O centro da concepção dos formuladores é que a ação profissional é fundamentalmente política. Essa postura confunde atribuições profissionais com as do militante político.[...] é a redefinição do papel da profissão uma dimensão político pedagógica, colocando como objeto da atuação profissional a ação social da classe oprimida, recorrendo à teoria de aprendizagem de Paulo Freire.[...] Apesar de qualquer crítica, o "Método BH" tem mérito de, pela primeira vez, explicitar o caráter político da profissão (Gomes, 2011 *apud* Scheffer, 2013, p. 301).

Ainda sobre as incorporações do pensamento freireano no Serviço Social, Batistoni (2019, p. 4) aponta críticas à “noção de classe oprimida” que o autor aborda. Afirma que,

⁴⁶ Baseado em Scheffer et al. (2021) apontamos: Como a Ação Popular (AP) em sua primeira fase, já com incipientes aproximações marxistas em sua base de atuação. E na terceira e última fase da AP, entre 1969 a 1972, a atuação da AP era mais crítica e mais alinhada aos pensamentos de Marx e Lênin, inclusive o nome foi ressignificado para Ação Popular Marxista Leninista do Brasil.

[...] A noção de classe oprimida encobre as determinações da exploração inerente às relações sociais de produção capitalistas, e sendo principalmente uma noção política, sugere uma sociedade dicotômica, comprometendo o próprio potencial do vínculo profissional com os interesses do conjunto das classes trabalhadoras (como posteriormente o Serviço Social brasileiro assumiu). Esse objeto estava conectado ao objetivo meta, “a transformação da sociedade e do homem”, através de objetivos meios, “a conscientização, a capacitação e a organização”. Tais definições trazem profundos equívocos e limitações, em que pesem o reconhecimento da tentativa de historicizar o objeto e os objetivos profissionais, o repúdio à neutralidade e ao transclassismo típicos do tradicionalismo profissional. Carregam as ilusões características de uma parcela da vanguarda profissional progressista naquele momento atualizando as marcas messiânicas, no trato dos profissionais, mediados pelos processos educativos da “Pedagogia do Oprimido”, inspirados na perspectiva de Paulo Freire, decorrendo uma visão polarizada da sociedade, dividida entre opressores e oprimidos (Batistoni, 2019, p. 4).

Tal análise aponta importantes elementos, que indicam a ausência de uma vinculação nas análises de Paulo Freire com a dinâmica de exploração da classe trabalhadora no capitalismo (Batistoni, 2019). Contudo, vale destacar, que Netto (2015) e Batistoni (2019) afirmam que no que tange às propostas contestadoras, os estudos e as produções do Movimento de Reconceituação não se limitaram a simples incorporações freireanas, pois avançaram para uma perspectiva mais radical, de compreender as estruturas da sociedade de classes.

Outro ponto que demarca a incidência do pensamento freiriano no Serviço Social é trazido por Scheffer et al., (2021b) ao apontarem a identificação de uma outra vertente de renovação do Serviço Social brasileiro: o Reformismo Reconceituador.⁴⁷

Netto (2014) aborda a presença de três vertentes no processo de renovação do Serviço Social brasileiro: a Modernização Conservadora, a Reatualização Conservadora e a Intenção de Ruptura — a qual demos ênfase acima. Já o debate que Scheffer et al., (2021b) nos apresenta é que fruto da pesquisa ampla e atual que realizaram e assim puderam identificar essa quarta vertente, que “emergiu a partir do I Seminário Latino-americano em 1965, em Porto Alegre, em articulação com o Movimento de Reconceituação” (Scheffer et al., 2021b, p. 96). Essa vertente elucida as “particularidades da Escola gaúcha na articulação latino-americana e na renovação do Serviço Social no Brasil.” (Scheffer et al., 2021b, p. 114).

⁴⁷ Dentre as características dessa vertente que Scheffer et al., (2021b, p. 101) destacam, ressaltamos a que explica que “O Reformismo Reconceituador se organizava a partir da defesa da unidade latino-americana, numa perspectiva anti-imperialista e nacionalista ancorada na participação social como fundamento da democracia — integrando grupos pró-reformas sociais no período pré-ditadura. Essa tendência defendia o trabalho profissional com vistas à ampliação da função do Estado na promoção de melhorias econômicas e sociais, mediante o estímulo e o apoio à participação popular no planejamento e na gestão estatal, com ênfase para o debate das reformas sociais que marcaram as lutas pré-1964.”

Não se pretende aprofundar no debate que Scheffer et al., (2021b) fazem em relação à vertente intitulada Reformismo Reconceituador⁴⁸. O que se pretende demarcar neste ponto é que Scheffer et al., (2021b) apontam as semelhanças e diferenças entre esta vertente em relação com as abordadas por Netto (2015). É justamente nesse processo de analisar e comparar as influências e direções dessas vertentes, que Scheffer et al., (2021b) destacam a incidência teórica do pensamento de Paulo Freire nas vertentes: Reformismo Reconceituador, Reatualização Conservadora e Intenção de Ruptura.

Quando Scheffer et al., (2021b) retratam sobre o Reformismo Reconceituador e a Intenção de Ruptura é possível detectar a seguinte passagem que evidencia a incidência de Paulo Freire no Serviço Social:

Destaca-se também a atuação conjunta da AP e do PCB [Partido Comunista Brasileiro] em movimentos de cultura popular, cuja experiência encontra-se registrada em trabalhos de conclusão de curso datados de 1963 e 1964 na Escola de Serviço Social de Porto Alegre. Tais ações contavam com o apoio de Lucia Castillo, docente da Escola, e de Ernani Fiori, filósofo foi integrante da AP e docente da UFRGS, que constituiu o Instituto de Cultura Popular em 1963, a partir de interlocuções com Paulo Freire. (Scheffer et al., 2021b, p. 107-108, grifos nossos)

E quando Scheffer et al., (2021b) aborda sobre o Reformismo Reconceituador e a modernização conservadora, pode-se identificar as seguintes passagens:

Ambas as vertentes [Reatualização Conservadora e Reformismo Reconceituador] foram influenciadas por Mounier e Paulo Freire, mas se diferenciam na apreensão teórico-metodológica e no contexto histórico de interlocução com esses autores, bem como no que se refere à dimensão técnico-operativa adotada. (Scheffer et al., 2021b, p. 109, grifos nossos)

A importância de Mounier e Freire transcende o Serviço Social, visto que suas elaborações intelectuais contribuem com formulações da esquerda católica brasileira e com a constituição da AP [Ação Popular]. (Scheffer et al., 2021b, p. 109, grifos nossos)

O que se pode notar a respeito da influência do pensamento freiriano no Serviço Social em destaque nas passagens acima, é o fato de que essa incidência se dá especialmente a partir da relação da profissão e de Paulo Freire com os movimentos sociais, como a Ação Popular. Essa tem sido a tônica dos escritos mais atuais da Graziela Scheffer, umas das autoras desse texto (Scheffer et al., 2021b).

Após esse paralelo, cumpre ressaltar que de acordo com Scheffer et al. (2021a), apesar da mudança dialético-teórica no pensamento de Freire vista em sua obra *Pedagogia do Oprimido* e a aproximação que o educador estabelece com o pensamento marxista — através

⁴⁸ Para saber mais recomenda-se a leitura do texto “O Reformismo Reconceituador entre a articulação latino americana e a renovação do Serviço Social brasileiro” disponível na obra “História do Avesso: a Reconceituação do Serviço Social na América Latina e interlocuções internacionais”, cujas organizadoras são Marilda Villela Iamamoto e Cláudia Mônica dos Santos (2021).

de diálogos na referida obra com autores como Hegel, Lukács, Marx, Engels e Lênin —, Paulo Freire não recusa outros referenciais teóricos como os da Filosofia Cristã, fazendo assim a fusão de diferentes matrizes do pensamento, o que para alguns autores é considerado como ecletismo teórico presente em suas obras.

Evidente que o Serviço Social já fez análises desse período histórico e apontamentos sobre as contribuições de Paulo Freire para a profissão. Contudo, Paulo Freire não se denomina enquanto marxista e nem nos cabe nesse momento encaixá-lo em nenhuma corrente teórica específica. Paulo Freire é criador de obras teóricas sobre educação popular avançadas para seu tempo e com pautas importantes para os dias de hoje. Essas obras se consolidaram sob várias influências teóricas. E mesmo não sendo classificado como um autor marxista, a leitura e o diálogo com suas obras tendem a contribuir com o Serviço Social brasileiro.

Cumprе reiterar que o “Método Paulo Freire” sofreu influência de diversos pensadores e matrizes teóricas. Porém, alguns pressupostos teóricos que constroem a ideia do “Método” (Paulo Freire) apresentam, inclusive, ideais que se encontram em campos teóricos distintos e em alguns aspectos até opostos, o que Netto (2015) aponta como um caráter eclético às suas produções. Este aspecto eclético considera, por exemplo, as incorporações da Filosofia Cristã⁴⁹ em contraponto com as ideias revolucionárias de Karl Marx.

Como já ressaltado, nossa intenção não é enquadrar Paulo Freire em nenhuma vertente teórica. Contudo, ao longo dos estudos foi possível notar que o educador é interpretado também enquanto um autor pós-moderno. Isso é visto, por exemplo, através de Gadotti (1996) quando traz reflexões sobre as últimas obras escritas por Paulo Freire, destacando algumas passagens da obra *Pedagogia da Esperança* e a influência da “pós-modernidade”: “Esse livro foi escrito com raiva, com amor, sem o que não há esperança. Uma defesa da tolerância que não se confunde com a convivência da radicalidade; uma crítica ao sectarismo, uma compreensão da pós-modernidade progressista e uma recusa à conservadora, neoliberal” (Freire, p.12 *apud* Gadotti, 1996, p. 114).

Além disso, Gadotti (1996, p. 114) destaca que no livro “*A sombra desta mangueira*”, Paulo Freire faz uma “análise e a denúncia do utilitarismo e do consumismo pós-moderno neoliberal”. Dessa forma, Gadotti (1996) ressaltava mais uma vez o uso do termo

⁴⁹ Schmied-Kowarzik (1983 *apud* Gadotti, 1996) aponta sobre a mistura de temas cristão e marxistas nas obras de Paulo Freire. Afirma que “Paulo Freire, entrelaçando temas cristãos e marxistas e referindo-se a Buber, Hegel e Marx, Freire retoma a relação originária entre dialética e diálogo e define a educação como experiência basicamente dialética da libertação humana do homem, o que pode ser realizada apenas em comum, no diálogo crítico entre educador e educando.” (Schmied-Kowarzik, 1983 *apud* Gadotti, 1996, p. 86).

“pós-moderno” como parte da compreensão de Paulo Freire sobre determinadas questões de suas obras atuais.

Diante dos elementos supracitados, é crucial destacar que nesse momento o Serviço Social ainda não havia consolidado uma literatura própria, e esta, por sua vez, estava em construção. Não se pode desconsiderar também que essa perspectiva — Intenção de Ruptura — fazia frente contra a ditadura e a favor da democracia, sendo vários de seus protagonistas (inclusive alguns membros da academia) caçados, presos, torturados e exilados, o que impactava também no avanço de mais debates e formulações. Isto significa que todo esse processo de construção de um novo Serviço Social foi permeado de turbulências. Entretanto, essas turbulências não foram capazes de estagnar a categoria profissional e uma prova disso é o processo e resultado da construção do “Método BH”, que foi construído dentro de uma universidade e no momento mais árduo da ditadura civil militar — com o AI-5 em vigor (Netto, 2015).

Nota-se que essa perspectiva — Intenção de Ruptura—, mesmo diante do cenário sociopolítico, conseguia avançar no sentido de construir um novo Serviço Social que rompesse de fato com os traços conservadores da profissão. Entretanto, esse processo de avanços não foi algo progressivo, precisando a categoria profissional recuar em alguns momentos, como por exemplo, em 1975, como já mencionado, quando o processo de experimentação do “Método BH” foi interrompido (Netto, 2015).

É imprescindível dizer que a primeira formulação brasileira de Intenção de Ruptura, o “Método BH”, feita “pelos jovens profissionais de Belo Horizonte” explicita uma “crítica teórico-prática ao tradicionalismo profissional e propõem [...] uma alternativa que procura romper com o tradicionalismo no plano teórico-metodológico, no plano da concepção e da intervenção profissionais e no plano da formação” (Netto, 2015, p. 334, grifos nossos).

Desse modo, Paula (2019) expressa a importância do “Método BH” no processo de tentativa de ruptura do conservadorismo na profissão, o que representou a “maior, senão única, expressão do Movimento de Reconceituação no Brasil” (Paula, 2019, p. 5).

Paula (2019) ressalta que o “Método BH” foi um importante marco na história da profissão. Depois desta experiência várias transformações se sucederam no âmbito da profissão. É na década de 1980 que a perspectiva de Intenção de Ruptura tem continuidade, com mais fôlego e afinco, na consolidação desse projeto de ruptura. A categoria profissional faz uma análise intensa “das formulações constitutivas da perspectiva de Intenção de Ruptura — do projeto global construído em Belo Horizonte, passando pelos textos acadêmicos [...] dos anos 1970 a 1980, aos estudos teórico-críticos e às abordagens prático-profissionais

contemporâneos”, direcionando e consolidando parte do arcabouço teórico da profissão (Netto, 2015, p. 340).

Ao relatar sobre a importância do Centro Latinoamericano del Trabajo Social (CELATS) na América Latina, Teixeira (2023, p. 91) menciona que o Movimento de Reconceituação Latino-Americano “teve um forte participação da Asociación Latinoamericana de Escuelas del Trabajo Social (ALAETS) e seu órgão acadêmico, o Centro Latinoamericano del Trabajo Social (CELATS), teve como primeiras diretoras acadêmicas as brasileiras Consuelo Quiroga e Leila Lima Santos.” Acrescenta ainda dizendo que “é provável que a forte experiência no chamado ‘Método BH’ que vinha do “Método Básico” do Chile, anos antes tenha sido uma referência importante para que as duas brasileiras assumissem os cargos de direção” (Lopes, 2016, p. 328 *apud* Teixeira, 2023, p. 91).

Além disso, o processo de ruptura com o Serviço Social tradicional ganha mais forças devido ao declínio da ditadura, no final da década de 1970, possibilitando assim que

Os manifestantes das correntes críticas, radicais e subterrâneas (Netto, 1994) apropriadas por aquele segmento profissional que esteve exilado, forçado a se esconder, que sofreu com tortura por defender direitos, liberdade e democracia, insatisfeitos com os rumos e as condições do pluralismo oferecido pelo CBCISS [Centro Brasileiro de Cooperação Internacional em Serviços Sociais], articulam a categoria profissional com base nos sindicatos regionais de assistentes sociais, docentes e uma vanguarda profissional para a grande virada no III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (Aquino, 2019, p. 575).

O terceiro Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais, em 1979, marca a ruptura do Serviço Social com a hegemonia do conservadorismo na profissão. Assim, a profissão alia-se à tradição marxista — após muito se discutir sobre o aporte teórico-metodológico da profissão —, assumindo uma defesa clara com os interesses da classe trabalhadora e se reconhecendo como parte desta. Além da opção político ideológica que reforça a aproximação com os sindicatos e movimentos sociais e consolidando também a própria organização da categoria profissional.

Todo esse processo possibilita a reformulação do Código de Ética dos assistentes sociais em 1986, que infere uma nova perspectiva da “Ética” para o Serviço Social — algo fruto do acúmulo teórico das discussões realizadas nos anos anteriores. Nele aparecem vários princípios que visam fortalecer a atuação profissional dos assistentes sociais, dentre eles: a defesa dos interesses da classe trabalhadora; a garantia da qualidade dos serviços para os usuários — bem como a alteração do próprio termo “clientes” para “usuários”; a aproximação com os movimentos sociais e sindicatos — com o objetivo de fortalecer a luta da classe trabalhadora; pautando a liberdade como valor ético central; visando a garantia da autonomia

(relativa, dentro da sociedade capitalista) e a participação ativa dos usuários nas ações; o fortalecimento da democracia; e a emancipação humana. Além da demarcação da necessidade de construir uma nova sociedade que rompa com a ordem social do capital, onde não haja exploração de nenhuma classe, raça e etnia.

Como resultado desse processo e também como reflexo do processo de Renovação do Serviço Social no Brasil, em especial ao acúmulo teórico-prático realizado pela perspectiva Intenção de Ruptura, temos também na década de 1990 a construção do Projeto Ético-Político, materializados pelos princípios postos no Código de Ética de 1993 — que traz algumas reformulações do Código de Ética de 1986, porém mantém sua essência—, consolidando-se como um direcionamento para a profissão, na intenção de fortalecer a hegemonia da profissão e a luta da classe trabalhadora.

Portanto, não se pode pensar na construção do Código de Ética e do Projeto Ético-Político isolado dos determinantes sócio-históricos que os constituem, na perspectiva de compreender o que eles expressam e na intenção de reafirmar a importância de seus princípios e direções. Eles se expressam no cotidiano profissional dos assistentes sociais e devem estar cada vez mais presentes e consolidados para fazer frente a outros projetos profissionais do Serviço Social que seguem em disputa pela hegemonia.

5 CAPÍTULO IV — SERVIÇO SOCIAL NO CHILE, “MÉTODO BÁSICO” E AS INFLUÊNCIAS DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE

“Não sou esperançoso por pura teimosia mas
por imperativo existencial e histórico.”

(Freire, 1992, p. 5)

O presente capítulo pretende abordar sobre o Serviço Social no Chile. Contudo, considerando os limites deste trabalho, não será apresentada toda a história da profissão, sendo necessário fazer dois recortes temporais.

Sendo assim, apresentaremos inicialmente o momento em que surge o Serviço Social e o processo inicial de desenvolvimento dessa profissão no país, sinalizando suas principais características. Depois, após um salto histórico, abordaremos o Serviço Social situado no contexto do Movimento de Reconceituação Latino-Americano e a construção do “Método Básico”.

Esse salto histórico se justifica devido ao interesse desta pesquisa em situar e analisar o processo de construção do “Método Básico”, o qual recebe grande influência do pensamento freireano. Ele representa uma das experiências desenvolvidas no âmbito do processo de reconceituação de romper com a perspectiva e práticas conservadoras no âmbito da profissão. Essas experiências foram sistematizadas em um documento que serviu de inspiração para a formulação do “Método BH” no Brasil e que trouxe inúmeros desdobramentos para o Serviço Social brasileiro.

5.1 CEM ANOS DO SERVIÇO SOCIAL NO CHILE

Considerando o objeto de pesquisa deste trabalho, nota-se que trazer os elementos da realidade chilena é fundamental para as análises. Não obstante, este item pretende fazer uma breve contextualização do Serviço Social chileno, a partir de dois recortes temporais: o processo de institucionalização da profissão no Chile, em 1925, e o Movimento de Reconceituação do Serviço Social no Chile, a partir de 1965.

Esse ano, em 2025, comemora-se um marco muito especial para o Serviço Social: cem anos da profissão na América Latina. Ao longo dessas dez décadas muitas coisas aconteceram. O que se espera ao olhar para o passado, é catalisar os elementos que nos permitem compreender o hoje e construir o amanhã. Nesse sentido, vamos rememorar como se iniciou esse processo no Chile.

Manrique Castro (2011) aborda que a década de 1920 no Chile foi marcada por uma instabilidade política e econômica, bem como pelo crescimento e fortalecimento dos movimentos operários e populares — de influência socialista e anarquista — que reivindicavam a institucionalização de suas demandas ao Estado.

Conforme retrata Manrique Castro (2011), é em meio a esse contexto que se funda, em 1925, a primeira escola de Serviço Social do país e da América-Latina.⁵⁰ Cabe ressaltar que a profissionalização do Serviço Social no Chile, bem como em alguns países latino-americanos, aconteceu justamente devido à pressão da classe operária e dos movimentos populares em ter suas demandas atendidas no âmbito do Estado.

Desse modo, a burguesia, pressionada pela combatividade operária, acolhe essas reivindicações enquanto direito burguês. Assim, o processo de institucionalização das demandas trazidas pela classe operária e setores populares, como saúde pública, habitação, condições de trabalho, previdência social, dentre outras, são incorporadas pelo Estado a partir de legislações. Contudo, o Estado não ficou como responsável exclusivo por atender tais demandas.

A primeira escola de Serviço Social foi fundada, em 1925, por Alejandro Del Río, ligada mais precisamente à ação do Estado, devido a seu processo de expansão (Manrique Castro, 2011). Devido a legislação aprovada em 1924, sobre os direitos como a “previdência social, ao seguro operário obrigatório, à habitação popular, ao direito de greve, à sindicalização legal, à proteção do trabalho infantil e feminino” (Manrique Castro, 2011, p. 71), foi necessário que o Estado fizesse algumas adequações em seus aparelhos a fim de atender essas demandas do âmbito da assistência social.

Isso requereu também profissionais cuja formação possibilitasse atuar nessa frente (Manrique Castro, 2011). E é nesse sentido que “Del Río teve o mérito de encontrar uma resposta — mesmo que parcial — ao criar uma escola para formar profissionais destinados a complementar o trabalho do médico” (Manrique Castro, 2011, p. 71).

Manrique Castro (2011) destaca que tanto no Chile como em outros países, a criação das primeiras escolas de Serviço Social esteve ligada ao Estado ou à Igreja Católica. O autor ressalta também, que após a criação da primeira escola de Serviço Social no Chile, em 1925, sob ação do Estado, foi criada, em 1929, a segunda escola pela ação da Igreja Católica, a Escola Elvira Matte de Cruchaga.

⁵⁰ Neste ano, 2025, comemora-se 100 anos do Serviço Social na América Latina. Em comemoração a esse marco, será realizado um evento intitulado “XXIV Seminário Latinoamericano de Ensino e Pesquisa em Serviço Social”, sediado em Santiago, no Chile.

A segunda escola, Escola Elvira Matte de Cruchaga, criada pela Igreja Católica e fundada por Miguel Cruchaga Tocornal, tinha como principais objetivos obedecer

[...] o interesse da Igreja em criar um centro católico ortodoxo para a formação de agentes sociais adequados às mudanças sofridas pela sociedade chilena, buscando responder aos estímulos concretos e práticos que lhe impunha a luta de classes, assim como uma estratégia de continentalização da influência católica na criação de escolas de Serviço Social (Manrique Castro, 2011, p. 72).

Por ter sido fundada por Miguel Cruchaga Tocornal, que já havia ocupado os cargos de Ministro das Relações Exteriores e de Presidente do Senado, esta escola pôde contar também com subsídio estatal (Manrique Castro, 2011).

Manrique Castro (2011) traz uma provocação acerca do porquê esta escola foi criada se em 1925 Del Río já havia criado uma Escola de Serviço Social. A resposta para esta pergunta, explica Manrique Castro (2011, p. 73), se dá devido ao interesse da Igreja Católica em âmbito mundial de “colocar-se à frente do conjunto do movimento intelectual para recuperar o seu papel de condutora moral da sociedade”. Neste sentido, “Comprimida entre o pragmatismo burguês e o ‘ateísmo’ socialista, a Igreja redobrava a sua ação nos terrenos mais diversos, renovando os seus intelectuais orgânicos e dotando-os dos instrumentos de intervenção requeridos pelo momento” (Manrique Castro, 2011, p. 73).

Desse modo, conforme demarca Manrique Castro (2011) a igreja imprime um novo caráter da assistência social, considerando as particularidades do contexto social chileno no momento de modernização capitalista. Nas palavras do autor,

A Igreja se via impelida — e aqui radica o novo caráter da assistência social — a situar-se no interior da questão social emergente com a modernização capitalista. Tratava-se de atender não mais às vítimas das pestes ou aos semi-libertos de uma ordem social ainda não depurada, mas de voltar os olhos para os que suportavam as consequências de uma ordem que mercantiliza a força de trabalho, redefine a família, promove concentrações urbanas, incorpora ao salariedade a mulher, origina novas doenças etc. (Manrique Castro, 2011, p. 73).

Ambas as escolas seguiam a base doutrinária do Serviço Social Belga, ainda que sob algumas diferenças (Manrique Castro, 2011). As diferenças giram em torno especificamente da forma como foi concebida a profissão em cada uma dessas escolas. Manrique Castro (2011) explica que na primeira escola de Serviço Social, o campo de atuação do profissional de Serviço Social girava em torno da profissão médica. Já a intervenção profissional das visitadoras sociais católicas na Escola Elvira Matte de Cruchaga tinham um campo de atuação mais amplo. Nas palavras do autor:

A iniciativa de Dei Río parte de motivações sumamente específicas, inseridas no campo de interesses da profissão médica. Como se sabe, e o próprio Dr. Del Río se encarregou de explicitá-lo, o “assistente social deveria ser um subtécnico incumbido de colaborar diretamente com o médico. Por mais que o perfil original da profissão,

esboçado pela primeira escola chilena, se colocasse sobre uma base doutrinária católica, o seu trabalho prático não tinha um marco de ação bastante delimitado, pois quase por definição, situava-se nos contornos da profissão médica. (Manrique Castro, 2011, p. 74).

A Escola Elvira Matte Cruchaga, ao contrário, desde o primeiro momento cobriu o amplo espaço da questão social. Não se auto definiu limitando-se a nenhum campo específico da intervenção profissional. (Manrique Castro, 2011, p. 74).

Manrique Castro (2011) destaca que na segunda escola, o Serviço Social não era visto somente como uma profissão, mas ligado a isso tinha o aspecto da vocação. Desse modo, as visitadoras sociais necessitavam ter características ligadas a ambos componentes, dentre elas ser pessoas alegres, sadias, caridosas e inteligentes. Segundo Manrique Castro (2011, p. 75), o que esperava-se dessas visitadoras sociais, de origem de classe burguesa, era que além de “sua correspondente educação familiar, bem como suas virtudes cristão, aquela prática deveria combinar-se com a ciência e a técnica para resultar num desempenho eficaz.”

Manrique Castro (2011, p. 75) salienta que a Escola Elvira Matte de Cruchaga tinha “um intento de compreensão mais global dos vetores que determinavam a desigualdade de classes da sociedade chilena, inserindo a assistência social nessa problemática”. Desse modo, as visitadoras sociais tinham uma preocupação com a justiça social e com a melhoria de vida das classes pobres. A escola de Del Río também tinha essas preocupações, contudo, o campo de ação da primeira escola era maior (Manrique Castro, 2011).

Dentre as diferenças existentes entre as escolas, Manrique Castro (2011) destaca que a escola de Del Río, embora contasse com uma assistente social europeia no cargo de direção, a orientação se dava de fato pelos médicos. Já na Escola Elvira Matte de Cruchaga definiu seu direcionamento a partir do Serviço Social católico, contando com uma diversificada ação profissional (Manrique Castro, 2011).

Manrique Castro (2011, p. 76) revela que a Escola Elvira Matte de Cruchaga tinha um caráter confessional e “vinculava-se diretamente ao apostolado oficial da Igreja Católica”. Essa era a principal diferença entre as duas escolas — embora a escola Del Río também tenha sido criada para atender as demandas da Igreja Católica.

Além disso, Manrique Castro (2011) explica que os membros da Escola Elvira compunham variados cargos dentro da igreja católica e de entidades católicas. Para o autor, esta escola foi criada com o objetivo de contribuir com a organização da Igreja Católica na América Latina. Como já mencionado, foi criada sob influência internacional da Igreja e apresenta uma “renovada racionalidade religiosa” (Manrique Castro, 2011, p. 77-78).

Manrique Castro (2011) evidencia o papel da Igreja Católica nas origens do Serviço Social. Afirma que a “Igreja conferiu ao Serviço Social uma base orgânica continental” (Manrique Castro, 2011, p. 78), ou seja, o Serviço Social desenvolveu uma rede internacional de relações apoiada na Igreja. A Igreja influenciou tanto a formação das escolas estatais, quanto a formação de suas próprias escolas.

O autor Manrique Castro (2011) destaca o papel da Igreja Católica, especialmente pela Ação Católica Internacional, como grande influenciadora do Serviço Social em diferentes países da América-Latina. Nas palavras dele,

Este papel difusor desempenhado pela Igreja possibilitou-lhe o fortalecimento de uma tendência de vasto alcance latino-americano, mediante a expansão de uma “ideologia profissional” em função da qual se produziram inúmeros intercâmbios. Anos depois, papel semelhante seria cumprido por organismo como a ONU e a OEA, derivando daí uma crescente secularização do Serviço Social. (Manrique Castro, 2011, p. 78).

Considerando especificamente a formação das visitadoras sociais na Escola Elvira Matte de Cruchaga, Manrique Castro (2011) adverte que os requisitos estabelecidos para a admissão das alunas eram bem rigorosos, incluindo, dentre eles, uma boa formação acadêmica, atestado médico de boa saúde e trajetória de uma excelente educação religiosa. Requisitos esses que contemplavam em grande maioria as “damas da sociedade” (Manrique Castro, 2011, p. 79).

Além disso, o programa de formação das visitadoras sociais contava com cursos que davam enfoque no âmbito da saúde, especialmente acerca dos problemas de saúde e da higiene pública. Diferente da primeira escola em que a profissão estava atrelada aos contornos médicos, nesta escola esse enfoque na saúde se deu em razão dos “problemas derivados das péssimas condições de salubridade resultantes do reordenamento capitalista da economia e da sociedade, bem como os antecedentes que aproximavam o Serviço Social e a enfermagem” (Manrique Castro, 2011, p.79), com influência européia. Este aspecto mais amplo de saúde estava contido também na formação feita pela Escola de Serviço Social de São Paulo no Brasil em 1936 (Manrique Castro, 2011).

Entre os anos de 1936-1940, aconteceram algumas mudanças sociais e políticas na sociedade chilena. Isso impactou o trabalho das visitadoras sociais. Desse modo, Manrique Castro (2011) afirma que o Escritório Central de Serviço Social, criado em 1936, da Escola Elvira, tinha três principais finalidades:

Primeira, “desenvolver e estabelecer o Serviço Social no país (...), as novas técnicas do trabalho de ajuda e educação das classes operárias, dando a oportunidade do aproveitamento dos seus serviços às instituições sem chance de possuir um Serviço Social próprio e independente. Segunda, oferecer aos estudantes uma formação prática consoante com os planos escolares, sob o controle direto da escola. Terceira,

estudar sistematicamente as condições sociais dos diferentes grupos e promover concretamente, a melhoria da situação das classes necessitadas, indicando medidas particulares “que possam ser tomadas em determinados casos ou medidas de ordem geral, como leis ou regulamentos”. (Manrique Castro, 2011, p. 85).

Desse modo, o objetivo da Escola Elvira Matte Cruchaga era, a partir de novas técnicas, “contribuir para o desenvolvimento do Serviço Social especificamente no que se relacionava à ajuda e à educação das classes operárias” (Manrique Castro, 2011, p. 85-86), além de possibilitar a ampliação do mercado de trabalho da profissão. Além disso, o autor destaca que o estudo sistemático da realidade tinha como principal foco contribuir para a “melhoria da situação das classes necessitadas” e para a construção de legislação do país (Manrique Castro, 2011, p. 86).

Para Manrique Castro (2011) este novo direcionamento foi muito importante para a Escola de Serviço Social Elvira Matte Cruchaga, pois reordenou sua intervenção reconhecendo o papel do Estado diante dos problemas sociais que intervinham. Nas palavras do autor,

A escola em pauta, reconhecendo o papel mediador do Estado para normatizar as relações entre o capital e trabalho, reordenou a intervenção profissional partindo desta compreensão da função das visitadoras sociais que, por sua proximidade e conhecimento dos problemas sociais, teriam condições para sugerir leis ou regulamentos. (Manrique Castro, 2011, p. 86).

Assim, a Escola Elvira passou a atuar mais próxima do governo, em ações de assistência a desempregados, diante da grande crise da época, auxiliando com questões relacionadas à alimentação e habitação. Além de participar de campanhas contra mendicância e a vadiagem infantis, dentre outras frentes de atuação (Manrique Castro, 2011).

Manrique Castro (2011, p. 90) traz um balanço sobre as primeiras teses (1932) da Escola Elvira, destacando que os principais temas abordaram sobre “cuidados com os menores, trabalhos da Igreja na assistência social e ao estudo do significado da criação da escola, bem como a necessidade de criar novas técnicas de intervenção”. Nas teses seguintes (1933-1939) ele ressalta o surgimento de novos temas como “as problemáticas operária e rural, familiar, do menor e da saúde, bem como os assuntos profissionais do Serviço Social”(Manrique Castro, 2011, p. 90-91), com destaque para o trabalho e a vida do proletariado.

A Escola Elvira Matte Cruchaga passou a realizar as “Semanas de Estudos”, com o objetivo de “aperfeiçoamento técnico e espiritual das visitadoras formadas” (Manrique Castro, 2011, p. 91), “aperfeiçoamento técnico e científico — semana de expansão das nossas almas” (Manrique Castro, 2011, p. 92). Nos espaços proporcionados, as visitadoras sociais, que iam

participando cada vez mais desses momentos, compartilhavam suas “experiências de trabalho e se propuseram novos métodos de ação” (Manrique Castro, 2011, p. 92).

Dentre os temas mais abordados nestas Semanas de Estudos, Manrique Castro (2011, p. 92) destaca “a assistência às mães e às crianças, previdência e higiene, problemas operários, Serviço Social e educação popular, Serviço Social de emergência, bem como uma atenção especial às questões profissionais, em seus aspectos técnicos, morais e religiosos”.

Dentre os conferencistas que participaram destas Semanas de Estudos, Manrique Castro (2011) aponta o Dr. Eduardo Freire M., que tornou-se presidente do Chile décadas depois, proferiu sobre os fundamentos cristãos do Serviço Social.

Diante dos elementos supracitados, cabe destacar que a Igreja Católica teve papel fundamental na formação em Serviço Social no Chile, bem como em outros países latino-americanos como o Brasil. Dizer isso é importante para demarcar o campo de intervenção das “visitadoras sociais” e os “métodos de ação” utilizados pelas mesmas que constituem as bases da história da profissão.

Após compreender os elementos que marcam a institucionalização do Serviço Social na sociedade chilena, é possível analisar as principais mudanças que aconteceram no âmbito do Serviço Social chileno no Movimento de Reconceituação Latino Americano.

O “Método Básico” representa uma proposta de construção teórica e metodológica de um novo Serviço Social. Ele se constitui como um marco no Movimento de Reconceituação Latino Americano. Este “método” surge no momento em que a sociedade chilena passava por profundas mudanças em relação à mudança do governo de Eduardo Frei para o governo de Allende — contexto abordado no capítulo I deste trabalho.

5.2. O MOVIMENTO DE RECONCEITUAÇÃO NO CHILE, O “MÉTODO BÁSICO” E AS INFLUÊNCIAS DE PAULO FREIRE

As décadas de 1960-1970 marcam um momento histórico de efervescência mundial de grandes manifestações e lutas sociais diante das transformações societárias (Iamamoto; Santos, 2022). Esse contexto por sua vez, incidiu no Serviço Social em diferentes países e continentes, dos quais destacamos o Chile.

Nesse momento histórico, inicia-se na América Latina o Movimento de Reconceituação, que conforme Iamamoto (2014) representa

[...] um movimento de denúncia — de autocrítica e de questionamentos societários — que tinha como contraface um processo seletivo de busca da construção de um novo Serviço Social latino-americano, saturado de historicidade, que apontasse na

criação de novas formas de sociabilidade a partir do próprio protagonismo dos sujeitos coletivos. (Iamamoto, 2014, p. 207).

Este movimento se inicia em momentos históricos distintos nos países da América Latina e ganha contornos diferentes conforme as particularidades de cada um deles, o que influencia na formação e nas práticas do Serviço Social.

Barbosa (1997) destaca que o Movimento de Reconceituação ganhou mais ênfase no contexto da sociedade chilena do final dos anos 1960. Para a autora, esse movimento reivindicava

A busca de alternativas para uma ação que atendesse aos problemas específicos das sociedades latino-americanas levava os assistentes sociais a uma revisão de seus conceitos e de sua própria forma de interpretar a realidade. Essa busca gerava uma tomada de consciência do papel profissional exercido tradicionalmente, através de suas "metas de assistência e promoção, tipicamente integradas ao sistema dominante"(Santos, 1982, p. 109 *apud* Barbosa, 1997, p. 25).

Segundo Iamamoto e Santos (2022) o Movimento de Reconceituação do Serviço Social, além de questionar a ordem do capital, questiona também a influência do Serviço Social estadunidense na América Latina. Para as autoras “Esse movimento critica as teorias exógenas à realidade latino-americana, seus fundamentos teórico–metodológicos, ético–políticos e técnico–operativos, bem como, a direção social da profissão em relação aos grupos e classes sociais que são alvo do Serviço Social” (Iamamoto; Santos, 2022, p. 9).

O Movimento de Reconceituação para Iamamoto e Santos (2022) expressa

[...] um amplo questionamento sobre a profissão do Serviço Social (suas finalidades, fundamentos, compromissos éticos e políticos, procedimentos operativos e formação acadêmica-profissional). Nele estão presentes várias vertentes e dispõe de nítidas particularidades nacionais. Mas, a unidade desse movimento assenta-se na afirmação de um Serviço Social latino-americano, com aproximação à realidade de vida e de trabalho e às lutas de segmentos “oprimidos” (camponeses, operários, populações originárias, residentes nas periferias das cidades, etc), em consonância com os interesses e necessidades desses sujeitos sociais. A atuação do assistente social norteia-se pela defesa da democracia, dos direitos humanos e dos direitos de cidadania, por meio de uma educação libertadora voltada à “transformação social”, na linguagem da época. Desencadeia-se firme negação à perspectiva assistencialista e benemerente no Serviço Social; recusa-se teorias e métodos importados, alheios à história da América Latina, como o Serviço Social de Caso, de Grupo e de Comunidade, cujos fundamentos teóricos e políticos são submetidos ao crivo da crítica. Busca-se atribuir um caráter científico à formação e ao trabalho do assistente social. Denuncia-se a pretensa neutralidade político-ideológica no Serviço Social, a restrição a atividades aprisionadas em microespaços sociais e a debilidade teórica nesse universo, presidido por fortes traços empiristas e pragmáticos, justificados pelo caráter “prático- interventivo” dessa profissão. (Iamamoto; Santos, 2022, p. 9-10).

Desse modo, o principal objetivo do Movimento de Reconceituação é reconstruir um Serviço Social — suas bases teóricas, éticas e metodológicas— que responda às reais

demandas dos países latino-americanos, em que às intervenções dos assistentes sociais se alinhem às lutas dos “oprimidos” (Iamamoto; Santos, 2022).

Conforme retrata Iamamoto e Santos (2022), a base teórica e metodológica que sustenta inicialmente o Movimento de Reconceituação é marcada pelo ecletismo.

De base teórica e metodológica eclética, esse movimento dos anos 1960-1979 foi desencadeado no Cone Sul da América Latina (Brasil, Argentina, Uruguai e Chile) e, inicialmente, polarizado pelas teorias desenvolvimentistas difundidas pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) da ONU. A partir de 1969, verificam-se as primeiras aproximações do Serviço Social à rica e diversificada tradição marxista - alheia à cultura do Serviço Social na América Latina - e ao diálogo com outras vertentes teóricas e doutrinárias. Registra-se forte influência da Teologia de Libertação da Igreja Católica, de propostas do educador brasileiro Paulo Freire, e de uma sociologia enraizada na história da América Latina, com destaque a elaborações da “Teoria da Dependência” (CARDOSO e FALETTO, 1970; BAMBIRRA, 1974; MARINI, 1973; FRANK, 1973; IANNI, 1971). Nessa época, ocorrem as primeiras aproximações do Serviço Social latino-americano à rica e diversificada tradição marxista: um “marxismo sem Marx” (QUIROGA, 1991). Apoiada em fontes secundárias (em manuais de divulgação do chamado marxismo leninismo, na vulgata soviética, em textos maoístas oriundos da experiência chinesa e no estruturalismo francês de Althusser), verifica-se a ausência de uma aproximação rigorosa aos textos de Marx (QUIROGA, 1991; IAMAMOTO, 1998), especialmente à sua obra magistral *O Capital*. Crítica da Economia Política (MARX, 1985) – traço comum à cultura das esquerdas da época. É débil também a presença da produção de continuadores dessa tradição intelectual, como A. Gramsci, G. Lukács, H. Lefebvre, E. Mandel, entre outros. (Iamamoto; Santos, 2022, p. 10-11)

Contudo, com o avançar das discussões, proposições e aprofundamento teórico, o Serviço Social em alguns países consegue avançar para uma perspectiva mais radical, aproximando-se da teoria marxista. E a partir dessa aproximação, foi possível compreender o Serviço Social inserido no processo de produção e reprodução das relações sociais (Iamamoto, 2014).

Iamamoto e Santos (2022) evidenciam que o contexto político e social da década de 1960-1970 na América Latina é marcada por uma série de ditaduras financiadas pelos Estados Unidos, como uma das estratégias para contornar a crise estrutural do capital que se instala nessa época. Contudo, as autoras destacam que “experiências de inspiração socialista e/ou democrático-popular vicejavam na América Latina” (Iamamoto e Santos, 2022, p. 12), dentre as quais destacam o governo de Allende, no Chile (1970-1973).

Ademais, Iamamoto e Santos (2022) afirmam que o Movimento de Reconceituação na América Latina teve como principal ponto de atuação os espaços e ações criados nas instituições de ensino superior.

A Reconceituação do Serviço Social na América Latina teve como principal locus as instituições de educação superior com maior abertura ao debate, ante a repressão imposta pelo poder ditatorial. As experiências de prática de Serviço Social da Reconceituação ocorrem predominantemente por meio de projetos de extensão

universitária em convênios ou não com instituições públicas e privadas, ainda que variem nos distintos países. (Iamamoto; Santos, 2022, p. 12).

É necessário considerar, porém, as particularidades do Movimento de Reconceituação em cada país da América latina. Salientamos aqui, em especial, os aspectos desse movimento no Chile, por considerar como destaque crucial para o que se propõe este trabalho.

O Movimento de Reconceituação do Serviço Social chileno se desenvolve justamente no “período marcado pela efervescência social e política da construção da via chilena ao socialismo pelo governo da Unidade Popular (1970-1973)” (Duriguetto et al., 2019, p. 310).

É esse contexto que exigiu dos assistentes sociais outras possibilidades de formação e intervenção para essa profissão. Nas palavras de Duriguetto et al., (2019)

Estes acontecimentos rebateram na dinâmica teórica, formativa e interventiva da profissão, fazendo erodir sua vinculação com os fundamentos epistemológicos do conservadorismo, para o qual também incidiu a revisão crítica das ciências sociais; posicionamentos anticapitalistas e a absorção por setores do clericalismo de demandas populares; as mobilizações estudantis e seus rebatimentos na formação e reprodução da categoria profissional e a relação de segmentos profissionais com as lutas sociais. (Duriguetto et al., 2019, p. 311, nota de rodapé nº 2).

Conforme retratou a citação anterior, é justamente nesse cenário que o Serviço Social Chileno passa a participar dos “processos de organização e mobilização das classes subalternas” (Duriguetto et al., 2019, p. 312). Essa frente de atuação contribui profundamente para repensar a profissão e suas bases teóricas, formativas e interventivas.

A conjuntura histórica e política do Chile, a qual já abordamos nos capítulos iniciais, é um importante elemento a ser considerado nas análises do Movimento de Reconceituação no Chile. Isto porque, o processo de organização e mobilização política impactou profundamente o Serviço Social no país. Nas palavras de Duriguetto et al., (2019),

O Movimento de Reconceituação do Serviço Social latino-americano teve, no Chile, a materialização de um dos seus vetores mais significativos, qual seja a orgânica relação da profissão com os processo de organização e mobilização da classe trabalhadora, presentes no cenário político do país nos anos do governo da Unidade Popular (UP) (1970-1973). Evidenciamos alguns elementos centrais desta conjuntura, especialmente no tocante ao desenvolvimento da dinâmica conflitiva de classe, e as mediações sócio-ocupacionais e políticas que conectaram o Serviço Social chileno a essa dinâmica, notadamente aos processos de organização e mobilização das classes subalternas. (Duriguetto et al., 2019, p. 312).

Duriguetto et al., (2019, p. 317) ressaltam que os assistentes sociais/*trabalhadores sociais* passaram a realizar “trabalho de base junto a setores populares”, o que possibilitou uma “inserção real da profissão no cotidiano de vida e organização destes sujeitos”. Desse modo, a profissão passou a expandir seus conhecimentos diante das experiências com os sujeitos organizados, reconhecendo a importância de contribuir com esses processos de

organização popular e identificando isso como uma frente de intervenção. Assim, Duriguetto et al., (2019) reforça que

Este mergulho no conhecimento dos sujeitos é também o desvelamento de suas formas de mobilização, demandas e interesses, o que também leva a profissão ao conhecimento das organizações e movimentos sociais do período: dos “pobladores”, da questão do poder popular e do movimento operário-sindical. (Duriguetto et al., 2019, p. 317).

Desse modo, o Serviço Social chileno foi fortemente influenciado pela conjuntura do governo da UP, sendo isto refletido no âmbito da formação e nas ações interventivas (Duriguetto et al., 2019). As influências incluem as atividades de estágio, as ações extensionistas, dentre outras coisas. Neste aspecto, Duriguetto et al., (2019) destacam que é possível notar, inclusive, uma aproximação dos alunos de Serviço Social com referências teóricas marxistas.

Nos Trabalho de Conclusão de Curso (TCCs) produzidos nas Universidade do Chile, Pontificia Universidade Católica do Chile e de Valparaíso, no período de 1968-1973, podemos observar um deslocamento teórico e político entre as pesquisas ainda influenciadas pelo contexto desenvolvimentista de finais da década de 1960 e aqueles construídos ao calor da Reforma Universitária (1968) até o governo da UP. [...] Nas pesquisas realizadas pós-1968, expressam-se referências teóricas vinculadas ao campo da esquerda chilena e de alguns autores da tradição maxista. (Duriguetto et al., 2019, p. 315, nota de rodapé nº 11).

Duriguetto et al., (2019, p. 315) destacam também que “as teses da Universidade Católica expressam influências da Educação Popular, notadamente do pensamento de Paulo Freire”. Desse modo, é possível notar a influência do pensamento freireano no Serviço Social chileno. Além disso, vale reiterar que nesta época em especial, Paulo Freire residia no Chile (1964-1969) onde realizou experiências de educação popular, vinculadas especialmente à Reforma Agrária. E foi nesse país que escreveu a obra *Pedagogia do Oprimido*.

Outra frente de trabalho que Duriguetto et al., (2019, p. 318) destaca é “o trabalho com movimento operário-sindical a partir do processo de ocupação e estatização das fábricas com o objetivo de orientar a elevar o nível de consciência dos trabalhadores”. Dessa maneira, os assistentes sociais/*trabajadores sociales* realizavam atividades junto com os sindicatos, tais como capacitação e formação política, projetos de alfabetização, capacitação de lideranças sindicais, formação ídeo-política das esposas dos trabalhadores, formulação e operacionalização dos benefícios sociais nas empresas, dentre outras (Duriguetto et al., 2019).

Além disso, Duriguetto et al., (2019) apontam que outra frente de intervenção dos trabalhadores sociais/assistentes sociais estava ligada às políticas sociais. Os setores populares estavam atuando em diversos espaços e instâncias no âmbito das políticas sociais, o que impulsionou o trabalho dos assistentes sociais nesses espaços a fim de

[...] garantir direitos, promovendo o protagonismo dos subalternos na gestão e na operacionalização dos serviços e políticas públicas, como a formação de conselhos; o enfrentamento de modelos tradicionais de participação; a formação de lideranças; a promoção do protagonismo dos trabalhadores e pobladores na construção das políticas de habitação, saúde etc. (Duriguetto et al., 2019, p. 318-319).

Para Duriguetto et al., (2019) essas frentes de trabalho trazem como ênfase a dimensão ideopolítica e educativa da profissão. Nas palavras dela,

[...] as programáticas interventivas nos organismos de poder popular e nos canais institucionais das políticas sociais revelam um acentuado relevo da dimensão ideopolítica e educativa da profissão na direção da atuação nos processos de mobilização e organização popular e da formação da consciência de classe. (Duriguetto et al., 2019, p. 319).

Sendo assim, conforme indica Duriguetto et al., (2019, p. 319), é justamente nesta ênfase que se pode encontrar também “a presença de posturas messiânicas e voluntaristas no trabalho profissional, especialmente quando se atribui a função de ‘capacitador’ ou ‘educador popular’ ao profissional para desempenhar nos trabalhadores o papel de ‘agentes da transformação social’”. Ela adverte, porém, que o contexto histórico vivenciado pelos trabalhadores sociais no Chile naquele período foram fundamentais para forjar uma relação mais próxima dos mesmos aos setores populares, atuando com eles via militância política e nos órgãos governamentais na gestão da UP (Duriguetto et al., 2019).

Além disso, Barbosa (1997) ao falar sobre os seminários realizados pelo Movimento de Reconceitualização Latino Americano, destaca o IV Seminário que foi realizado na cidade de Concepción no Chile, em 1969. Aponta que os temas centrais desse seminário abordaram sobre “alienação e práxis do Serviço Social; novos instrumentos do Serviço Social; novas ideias para o marco conceitual do Serviço Social, e Serviço Social em perspectiva - deram origem aos assuntos abordados nas conferências realizadas no evento” (Barbosa, 1997, p. 34).

Neste seminário, um dos assuntos tratados pelos assistentes sociais chilenos foi o “o conceito de cultura da pobreza e o Serviço Social, a teologia pós-conciliar e o Serviço Social, marxismo e Serviço Social” (Ander-Egg, 1975, p. 411 *apud* Barbosa, 1997, p. 34). O encerramento do seminário foi feito pelo argentino Ander-Egg que dissertou sobre a Revolução Latino-Americana e o Serviço Social para inúmeros assistentes sociais e estudantes ali presentes (Barbosa, 1997).

Barbosa (1997) adverte que esse seminário foi um marco para o Movimento de Reconceitualização, pois trouxe outras perspectivas para se pensar o Serviço Social. Além disso, nesse seminário Paulo Freire e suas formulações foram abordadas pelo professor chileno Sérgio Villegas, que proferiu a conferência intitulada "O método de conscientização de Paulo Freire" (Barbosa, 1997, p. 34). Conforme a autora, o assunto referia-se aos “Novos

instrumentos do Serviço Social”, sendo “o início da difusão do pensamento e do método de conscientização de Paulo Freire, que ‘naquele momento causava um impacto profundo em todo o Serviço Social chileno e de outros países’”(Ander-Egg, 1975, p. 412 *apud* Barbosa, 1997, p. 34).

Conforme aponta Barbosa (1997), o contexto social Chileno exigia dos assistentes sociais novas perspectivas de ação, que visassem superar o assistencialismo da profissão. Paulo Freire influenciou esse processo, especialmente em uma de suas reflexões feitas em Santiago, no Chile, em 1968. Neste espaço Paulo Freire falou sobre o papel do trabalhador social (assistente social) e realçou a importância do profissional fazer uma opção político-ideológica, pois isso determinava “o papel, os métodos e as técnicas de atuação do assistente social” (Barbosa, 1997, p. 36) — o que demarca que o assistente social não é um profissional neutro, pois ele atende a determinados interesses. Além da urgente necessidade dos assistentes sociais fazerem uma inserção crítica na realidade, desvelando as contradições postas pela dominação burguesa.

Por fim, Freire demarca o papel dos assistentes sociais enquanto educadores, que têm papel fundamental no processo de conscientização dos sujeitos — demarcando a importância de reconhecer os seres humanos enquanto sujeitos e não como objetos passíveis de suas ações (influência teórica de Paulo Freire). Assim, “Freire atribui ao trabalhador social o papel de agente desencadeador de uma ação conscientizadora, junto aos indivíduos com quem trabalha. Pois é nesse processo que o profissional também se conscientiza” (Barbosa, 1997, p. 36).

Desse modo, considerando que “a nação chilena vivia sua experiência democrática e cultural sob as diretrizes de um governo democrata-cristão” (Barbosa, 1997, p. 36), os assistentes sociais puderam construir reflexões e outras formulações impulsionando o Movimento de Reconceitualização Latino Americano, o que incidiu em outros países atrelados ao mesmo movimento.

Dentre esses países, destacamos a construção de um texto vindo da Argentina, construído sob inspiração freireana, que traz uma proposta metodológica para ser aplicada pelo Serviço Social (Barbosa, 1997).

Nesse mesmo ano - 1972 - um novo texto, vindo da Argentina e escrito por um grupo de assistentes sociais, traz de forma objetiva o pensamento de Paulo Freire para o Serviço Social. Fundamentado na obra do educador brasileiro, o grupo chega à elaboração de uma proposta metodológica a ser aplicada pelos assistentes sociais. O artigo, que apresenta uma síntese da obra de Paulo Freire, foi escrito com a “intencionalidade de dar aplicação teórico-prática de seus conceitos básicos ao Serviço Social” (Kisnerman et al., 1972, p. 5 *apud* Barbosa, 1997, p. 37).

Barbosa (1997) acrescenta que além dessa proposta metodológica, os autores trazem nesse texto inúmeros elementos para possibilitar uma reflexão teórica aos assistentes sociais, como os níveis de consciência a partir da obra de Paulo Freire, Educação como Prática da liberdade; o debate sobre a dominação dos países latino-americanos; sobre a humanização e desumanização do homem — temas abordados na obra Pedagogia do Oprimido. Além disso, trazem os debates sobre práxis, os temas geradores, o diálogo e apontam um processo metodológico a ser desenvolvido pelos assistentes sociais, que irão contribuir com o processo de conscientização dos sujeitos através da inserção crítica na realidade e a transformação da mesma (Barbosa, 1997).

A proposta metodológica, formulado por Kisnerman et al., (1972 *apud* Barbosa, 1997), partia da escolha de temas geradores e do universo temático, processo bem semelhante ao que é apresentado por Paulo Freire em sua obra Pedagogia do Oprimido (Barbosa, 1997). Para Barbosa (1997)

A proposta metodológica elaborada por esses autores prevê a participação ativa, sistemática e coletiva num processo de trabalho que possui duas fases bem distintas. A primeira, denominada conscientização, consiste no momento em que toda a população envolvida vai investigar, vai conhecer o real vivido. Vai, portanto, de forma sistematizada, conhecer as dificuldades da sua própria realidade. (Barbosa, 1997, p. 38).

À medida que essa investigação se amplia, vai sendo ampliado também o nível de conhecimento e análise desses indivíduos, uma vez que os problemas encontrados deverão ser compreendidos na sua complexidade conjuntural. A partir da correlação e da interligação que o investigador consegue estabelecer entre os fatos apreendidos pela análise é que esses investigadores deverão levantar as alternativas de ação. (Barbosa, 1997, p. 38).

Segundo os autores, o "desvelamento crítico" da realidade se transforma num "fazer educativo" à medida que o investigador "se conscientiza" de sua realidade, ao mesmo tempo em que permite a conscientização de quem é investigado. É o desencadeamento do processo de uma ação multiplicadora, em que pesquisador e pesquisado são sujeitos da mesma ação. Nesse processo, a fase inicial consiste no desvelamento crítico da realidade, na análise das situações-problemas captadas, e no levantamento de alternativas de solução. (Barbosa, 1997, p. 38).

Se o conhecimento e a análise são o centro da primeira fase, a segunda fase desse processo será caracterizada pela ação propriamente dita. Essa ação consiste na organização das massas, agora conscientes da importância e da necessidade de um esforço comum. Tal esforço consistia na busca conjunta dos meios e das alternativas de superação das situações, dos limites então existentes. E essas situações-limites eram vistas, também, como uma "totalidade estruturada". Inseridos nesse processo, todos os sujeitos estariam vivendo de forma permanente e progressiva os meios de comunicação para uma participação ativa real no processo de transformação. "A transformação através da práxis". (Kisnerman et al., 1972, p. 18 *apud* Barbosa, 1997, p. 38).

Como é possível ver a partir das citações acima, a proposta metodológica a ser desenvolvida pelos assistentes sociais, eram alicerçadas no pensamento freireano, como

podemos ver a partir dos elementos trazidos no capítulo anterior deste trabalho sobre a obra *Pedagogia do Oprimido*. Dessa maneira, os assistentes sociais são demandados a atuarem enquanto profissionais comprometidos com os processos de conscientização dos sujeitos para impulsionar a transformação da sociedade.

Assim, “há um salto qualitativo que buscavam os assistentes sociais” (Barbosa, 1997, p. 38), que deu um novo direcionamento ao Movimento de Reconceituação. O contexto sociopolítico vivenciado no Chile, “desafia para uma nova visão do social: o social político, o social que transforma em um novo mundo e realidade de opressão de passagem para uma realidade de libertação” (Karsch, 1983, p. 13 *apud* Barbosa, 1997, p.38).

Barbosa (1997) indica outras duas produções, que contam com inspirações do pensamento freireano, sendo uma resenha bibliográfica escrita por Canton e a outra um livro escrito por Maria Angélica Gallardo Clark. Neste livro, Clark aborda sobre a importância do Serviço Social buscar uma teoria para fundamentar sua ação. Nesse livro traz com bastante ênfase várias passagens que retratam uma concordância com o pensamento freireano, além de trazer suas propostas metodológicas para o Serviço Social, sendo uma inspirada na proposta do educador e outra a partir do materialismo histórico e dialético (Barbosa, 1997).

Dito isso, Barbosa (1997, p. 39) reforça que “As ideias de Paulo Freire acenam para um novo método de ação para os assistentes sociais latino-americanos”. Assim, o pensamento freireano marca o Movimento de Reconceituação, justamente por estar presente nas principais propostas do Chile, que se constitui para Barbosa (1997) como o berço desse movimento. Essa influência do pensamento freireano ultrapassa as propostas metodológicas forjadas a partir de seu método de conscientização. Implica também nas reflexões que suas obras trazem sobre as classes sociais, sobre o processo de humanização e desumanização, sobre os processos de dominação, sobre conscientização, sobre práxis.

Para Barbosa (1997), “É como se aquele fosse o momento em que toda uma categoria toma consciência da existência da hegemonia das classes dominantes, das contradições da sociedade e do papel que a profissão vinha exercendo até então”. A autora traz uma passagem da entrevista de Paulo Freire sobre isso:

[...] eu tenho a impressão que na medida em que esses assistentes sociais afirmam que essa ideia de conscientização deve embasar a ação de todos aqueles que trabalham com o ser humano na sua vida social, eles (os assistentes sociais), enquanto categoria profissional nesse Movimento de Reconceituação, tomam consciência da função de uma hegemonia da classe dominante. Portanto, quando dizem que esta deve ser a ação do assistente social, conscientizar o povo, eles próprios se conscientizaram. E a essa ideia que Paulo Freire responde: é, eu acho que você tem razão. Daí a afirmação que eu fiz há muito tempo. Que no fundo ninguém conscientiza ninguém. Nós nos conscientizamos numa prática política definida. Até o momento em que a gente continua pensando que vai conscientizar o

não conscientizado, a gente tem um certo vestígio elitista. (Freire & Karsch, 1983 *apud* Barbosa, 1997, p. 39, nota de rodapé nº 9).

A autora, Barbosa (1997) finaliza dizendo as possíveis causas pelas quais é possível compreender a influência do pensamento de Paulo Freire no Movimento de Reconceituação. Destaca-se a que aponta que: “um educador que sintetiza o pensamento cristão e faz uma conjugação própria para uma proposta de libertação do jugo de dominação e opressão aponta aos assistentes sociais uma possibilidade de prática profissional que nega e supera os antigos valores que orientavam o trabalho profissional conservador, então contestado” (Barbosa, 1997, p. 40).

Essas transformações no âmbito do Serviço Social impulsionaram a formulação do “Método Básico”, construído pelos assistentes sociais chilenos, na Escola de Serviço Social da Universidade Católica de Santiago — que posteriormente inspirou a formulação do “Método BH” no Brasil (Barbosa, 1997).

Desse modo, pode-se afirmar que as influências de Paulo Freire ultrapassaram os muros do Brasil, sendo este reconhecido como um grande intelectual latino-americano. O nosso objetivo é compreender como o pensamento de Paulo Freire movimenta-se em diversos momentos ao encontro do Serviço Social, especialmente a partir da influência desse pensador no “Método Básico” chileno. Para isso, necessita-se de expor e analisar outros pontos sobre esta influência.

Antes de destacar as contribuições e influências de Paulo Freire no “Método Básico” desenvolvido no Chile, é necessário situar o que é esse “método”. Esse “Método” ficou conhecido por diferentes denominações, “tais como método básico, método global, método geral, método único e até modo integrado”, conforme aponta Lima (1976, p. 93). O autor acrescenta que “As referências dizem respeito ao mesmo método de intervenção na realidade, apresentando certas distinções de formas e não de conteúdo” (Lima, 1976, p. 93). Assim, pode-se constatar que o Método Básico, consiste em um “método profissional” que buscava consolidar um novo processo de intervenção do Serviço Social na América Latina.

Pereira (2023) traz algumas contribuições sobre o “Método Básico” na sua monografia feita em 2023 para obtenção do grau de bacharel em Serviço Social pela Universidade Federal de Ouro Preto, intitulada “Interloquções do Movimento de Reconceituação em Iberoamérica: aproximações aos Métodos Básico do Chile, Método BH e Método Básico Colomer.” Para Pereira, o Método Básico se consolidou em 1969, tendo como principais objetivos “romper com as bases tradicionais da profissão” e consolidar uma concepção de profissão que preconizava “a reestruturação da formação profissional”. Teve como objeto a “classe

trabalhadora” e o modo de intervenção era pautado em “Investigação Significativa, Interpretação Diagnóstica, Aproximação II, Programação, Execução de Projetos, Revisão e Sistematização Geral” (Pereira, 2023, p. 61). A teoria e a referência foram Lênin e Marx (Ibidem)⁵¹.

Conforme Pereira (2023), é na década de 1960 que emerge na América Latina um movimento de crítica ao capitalismo. Esse processo, provocou reflexões no interior na profissão que se colocou na “busca de uma identidade própria e a construção de uma atuação independente” (Pereira, 2023, p. 62), frente à atuação tecnicista, atrelada ao positivismo, que os assistentes sociais estavam desempenhando. Os assistentes sociais buscaram então “questionar seu papel na reprodução das desigualdades sociais e no favorecimento dos grupos dominantes” (Ibidem).

A autora explica que “surge a procura de metodologia, surge a necessidade de definir objetivos, objeto do Serviço Social, o papel do Serviço Social, etc. campos de ação” (Quiróz, 1972 *apud* Pereira, 2023, p. 62, tradução nossa). Em prol da construção de uma metodologia que estivesse ancorada em “uma compreensão profunda e totalitária das demandas sociais” (Pereira, 2023, p. 63), “as Escolas de Serviço Social do Chile e os profissionais conseguiram identificar três etapas metodológicas distintas” (Ibidem).

A primeira etapa tinha como foco “a integração do indivíduo, grupo e comunidade, com a Assistente Social atuando como mediadora e motivadora” (Pereira, 2023, p. 36), na qual “o indivíduo ocupava um papel central, porém de maneira generalizada, sem levar em conta as questões de raça, classe, gênero e interesses antagônicos” (Ibidem), o que não representava, portanto, uma perspectiva crítica.

A autora afirma que a segunda etapa consistia nos seguintes *Objetivos*: “conscientização, fortalecimento dos grupos populares e colaboração em projetos específicos de bem-estar” (Pereira, 2023, p. 63). Essa etapa simboliza um amadurecimento fruto dos estudos dos docentes e discentes das Escolas de Serviço Social, que identificou a necessidade de “ultrapassar o método grupo e comunidade” (Pereira, 2023, p. 64). Ela acrescenta que o governo da época, de Allende – cuja marca foram os projetos reformistas, inclusive o da Reforma Agrária –, contribuiu para a categoria profissional pensar em “uma nova metodologia que atendesse aos interesses populares”. Metodologia esta que também herdou o

⁵¹ Contudo, ao longo do trabalho aborda sobre outras influências. Afirma que “Los aportes de Josué De Castro, Cardoso, Faletto, Fals Borda y, algo después Paulo Freire harían, a partir de ahí, su entrada vigorosa a las arenas movilizadas del pensar y del accionar profesional. Libros como el de Eduardo Galeano (Las venas abiertas de América Latina), de Ezequiel Ander-Egg (El mundo en que vivimos) jugaron muy importante papel haciendo caer los Velos de las falacias desarrollistas (Barreix, 1973, p. 12 *apud* Pereira, 2023, p. 64).

caráter reformista e que, por isso, não trouxe como cerne o aspecto referente ao modo de produção capitalista e o antagonismo entre as classes sociais (Pereira, 2023). Em relação à terceira etapa, a autora não deixa claro qual seria.

Dentre os motivos que impulsionam a busca dos profissionais por um outro processo de intervenção, destaca-se a necessidade por uma maior efetividade nas suas ações diante das particularidades do contexto de atuação profissional e a insatisfação com a metodologia tradicional (indivíduo, grupo e comunidade) (Lima, 1976). Nas palavras do autor,

A preocupação pela elaboração de um método profissional dimensiona-se em duas origens. De uma sobressai a preocupação dos profissionais, principalmente os da América do Sul, em imprimir maior eficácia às suas ações, em relação direta com o contexto social onde desempenhavam suas atividades; de outro lado contempla-se o fato de que a análise da metodologia tradicional demonstrou a segmentação funcional do método sobre o objeto da ação — indivíduo, grupo e comunidade. Ambas as dimensões manifestam cerca unicidade no que se refere à estrutura do processo metodológico (Lima, 1976, p. 93).

Para construir essa nova metodologia, denominada de Método Básico, os profissionais se colocaram a “identificar a repetição e afinidade de muitas técnicas e procedimentos constantes de cada um dos métodos citados anteriormente” (Lima, 1976, p. 93) – método básico, método global, método geral, método único e modo integrado. Conforme aponta Lima (1976), “o Método Básico [...] se distingue em cinco etapas do processo de Serviço Social a saber: investigação, diagnóstico, planejamento, padrão global por abstração dos elementos essenciais e comuns aos métodos profissionais específicos e tradicionais” (Ibidem).

Além disso, o autor destaca que as principais formações de um método geral foram construídas na América Latina, com destaque para “O método básico da Escola de Serviço Social da Universidade Católica de Santiago do Chile, o método único da Universidade da Concepción, o método de intervenção na realidade elaborado na Bolívia, etc” (Lima, 1976, p. 93)⁵².

Leila Lima Santos destaca, no prefácio do livro de Boris Alexis Lima “Contribuição à metodologia do Serviço Social” – obra a qual citamos e referenciamos nos parágrafos anteriores –, que este livro “talvez se constitua na primeira tentativa efetiva de análise dos chamados Métodos Clássicos ou Tradicionais numa perspectiva crítica, sendo portanto, um

⁵² Cumpre destacar que para o autor “Dos enfoques metodológicos abordados, o mais consistente e elaborado é o Método Básico da Universidade Católica de Santiago do Chile” (Lima, 1976, p.96). Ele destaca ainda as distinções da estrutura do Método Único, concluindo que este “Pode contribuir para aprofundar a distinção entre ciência e técnica, automatizando a profissão, além de desagregar ainda mais o campo profissional” (Lima, 1976, p. 95), ou seja, o Método Único não contribui para ampliar os horizontes do Serviço Social.

trabalho de grande importância para o Serviço Social no Brasil e América Latina” (Santos, 1976, p. 9)⁵³.

Dito isso, vale lembrar que no ano de 1976, momento em que foi publicada a segunda edição deste livro, já havia mais de uma década do início do Movimento de Reconceitualização Latino-Americano, que consiste num movimento de críticas ao Serviço Social tradicional e a busca por um novo Serviço Social que respondesse à realidade latino-americana. Assim, Santos (1976, p. 9, grifos nossos) destaca que “nesta obra [o referido livro] o autor intenta uma análise global de todo o processo histórico de formação e desenvolvimento das linhas básicas de orientação da metodologia profissional”. A autora acrescenta que nesta obra o autor busca demonstrar que os Métodos Clássicos⁵⁴ aparecem como “respostas às demandas formuladas pelas distintas etapas de desenvolvimento do sistema capitalista na América Latina” e são, por isso, “incapazes de proporcionar um verdadeiro conhecimento e intervenção em nossa realidade, devido ao caráter unilateral e alheamento ao processo histórico da América Latina” (Santos, 1976, p. 9).

Santos (1976, p. 9) afirma que o professor Boris Alexis Lima revela nesta obra as marcas do pensamento positivista entranhado no Serviço Social através, em especial, da “análise da relação dicotômica entre Ciência e Técnica [...] onde a Teoria, o Método e a Prática aparecem como elementos justapostos e o Serviço Social como uma técnica a seriço das demais Ciências Sociais.” Isso expressa, portanto, a busca por uma nova concepção teórica e metodológica do Serviço Social que estivesse alicerçada na unidade entre Teoria e Prática, de forma dialética (Santos, 1976).

Assim, Santos (1976, p. 10) adverte que nesta obra “A formulação da unidade Teoria e Prática não é, assim, postulada como princípio, de modo mecânico, mas como algo que é possível de ser historicamente construído no exercício da práxis profissional”. Em outras palavras, nessa nova concepção, “A teoria adquire sua significação metodológica na medida em que seus princípios são utilizados conscientemente para o conhecimento e transformação da realidade” (Ibidem).

⁵³ Cumpre destacar que o livro “Contribuição à metodologia do Serviço Social” de Boris Alexis Lima antecede e faz parte da bibliografia do livro “Renovação e conservadorismo no Serviço Social: ensaios críticos” de Marilda Villela Iamamoto e também do livro “Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: Esboço de uma interpretação histórico-metodológica” de Marilda Villela Iamamoto e Raul de Carvalho, publicado pela primeira vez no Brasil em 1982 e que representa um grande marco para o Serviço Social brasileiro. O referido livro de Boris também faz parte da bibliografia do livro “Ditadura e Serviço Social: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64” de José Paulo Netto, publicado pela primeira vez no Brasil em 1991.

⁵⁴ Esses Métodos Clássicos ficaram conhecidos no Brasil como o Serviço Social de caso, grupo e comunidade, utilizados pela profissão a partir de 1940 por influência norte-americana.

É possível notar que esta obra representa um importante avanço para o Serviço Social da época, principalmente por não se limitar a “uma análise crítica da orientação metodológica da profissão”, mas avança para uma perspectiva que “propõe uma tipologia de intervenção na Realidade Social” (Santos, 1976, p. 10).

Diante dos elementos supracitados, ainda que Leila Lima Santos não tenha mencionado, naquele momento, sobre isso no prefácio, é possível identificar ao longo da obra uma aproximação com a Teoria Social de Marx, que deu base para muitas discussões ao longo do livro e que hoje compreendemos como elemento fundamental para os avanços em relação à ruptura com o Serviço Social tradicional.

Santos (1976, p. 10) declara que o autor expressa nesta obra um “novo projeto profissional”, alegando que esta concepção teórica e metodológica foi

[...] coerentemente implementada pelo autor em experiências práticas de campo desenvolvidas na Venezuela, que visam não apenas vivenciar a tipologia proposta e, assim, contribuir para a superação dos principais impasses teórico-práticos com os quais defronta a profissão de Serviço Social hoje na América Latina, mas sobremaneira contribuir efetivamente para o processo de libertação do homem latino-americano, condição básica para a efetivação deste novo projeto profissional apregoado pelo autor (Santos, 1976, p. 10).

Conforme mostra a citação acima, essa nova concepção teórica e metodológica tinha como objetivo também “contribuir efetivamente para o processo de libertação do homem latino-americano” (Santos, 1976, p. 10). A ideia de “libertação do homem” foi uma perspectiva que teve influência direta de Paulo Freire. É possível notar ao longo da obra de Boris Alexis Lima, citações referentes a Paulo Freire, o educador brasileiro, sendo o livro *Pedagogia do Oprimido* parte da bibliografia do mesmo.

Apesar dos limites e equívocos encontrados neste livro, Lima (1976, p. 76) apresenta importantes aproximações, ainda que enviesadas, com a teoria de Marx e tece críticas ao sistema capitalista. Inclusive Lima (1976) descreve o Serviço Social enquanto um produto do capitalismo. A influência do pensamento marxista pode ser vista nas seguintes passagens:

O Serviço Social como integrante das ciências-técnicas do campo social não ignora que as elaborações teóricas são condicionadas pela *estrutura social* em que são criadas, vindo a orientar seu trabalho prático. O que vale dizer que o Serviço Social, produto do centro hegemônico do capitalismo mundial, assumiu e assume uma certa postura ideológica, necessariamente identificada com a manutenção da situação imperante e do *Sistema Social* que a produziu (Lima, 1976, p. 76, grifos nossos).

Em se tratando de países dependentes, o modelo é congruente com os interesses do centro hegemônico em escala continental, que necessita conservar as *estruturas de produção e dominação* dos países periféricos, para viabilizar a *extração de excedentes* e sua sobrevivência como país centro (Lima, 1976, p. 76, grifos nossos).

Lima (1976) inscreve um debate importante ao buscar refletir e tecer críticas à finalidade do Serviço Social, afirmando que a atuação do profissional de Serviço Social tinha como objetivo “prevenir e controlar o comportamento humano, donde se fala sempre em adaptar, ajustar e integrar o homem ao seu meio” (Lima, 1976, p. 77), conforme “os postulados da patologia social e de equilíbrios sociais disfuncionais do estrutural-funcionalismo” (Lima, 1976, p. 78).

Ressalta que a criação dos “métodos” da profissão: Serviço Social de Casos, Serviço Social de Grupo e Organização de Comunidade, também tinha como finalidade os elementos de ajuste e controle do homem, sendo “correspondentes às concepções teóricas dominantes” (Lima, 1976, p. 78). Aqui o autor refere-se à crítica que faz às relações de dominação norte-americana, inclusive no plano teórico do Serviço Social nos países periféricos, em prol da manutenção do sistema dominante.

Em algumas passagens do livro, nota-se a incorporação da palavra “oprimidos” (Freire, 2019b), enquanto pertencentes a uma classe social de nossa sociedade (Marx, 1990).

O trabalho de manutenção do “status” desenvolve-se mediante ações mais ou menos técnicas e fragmentárias baseadas em um conhecimento superficial, departamentalizado e esquematizado da realidade, visando a corrigir as disfuncionalidades do sistema e controlar a *luta dos setores oprimidos* (Lima, 1976, p. 76, grifos nossos).

Ao abordar sobre os objetos e objetivos do Serviço Social, Lima (1976, p. 76, grifos nossos) aponta que “até o presente momento o *objeto do Serviço Social* tem sido o homem desvalido, necessitado, o que está em desajuste, desequilíbrio ou inadaptação com a ordem estabelecida”. Ou seja, nesse momento da história do Serviço Social, a compreensão que se tinha era de que o “objeto” da intervenção da profissão era o próprio sujeito, o “homem desvalido”, o “homem desajustado”.

Lima (1976, p. 79) aponta que mediante a sua análise, a tese que defende é a de que,

O objeto do Serviço Social – dadas as características que definem regiões dependentes e subdesenvolvidas – deve centrar-se não no desenvolvimento, orientação ou assistência ao indivíduo circunstancialmente em “situação de desgraças econômica física ou mental”, *mas na ação social do homem oprimido e explorado*. Deve dirigir-se ao homem limitado em sua *práxis transformadora* pela *estrutura econômica que o cerceia e uma superestrutura ideológica e política que o aliena* (Lima, 1976, p. 79, grifos nossos).

Considerando a citação acima, alguns pontos merecem destaque. O primeiro deles refere-se ao termo “homem oprimido” que sinaliza a influência do pensamento freireano. As expressões “estrutura econômica” e “superestrutura ideológica e política que o aliena” demonstram a influência do pensamento marxista.

A expressão “práxis transformadora”, nesse contexto da citação onde se detecta a influência ora de Marx ora de Paulo Freire, pode ter sido pensada a partir da compreensão que tinham a respeito das ideias de Marx, ainda que no movimento inicial dessa aproximação. Porém, o autor indica ao longo do livro que “nessa totalidade de interesses, contradições, privações, em relação com outros homens, é que se fala de transformação da realidade. Paulo Freire o diz bem, ‘não se pode afirmar que alguém liberta alguém ou se liberta a si mesmo, mas os homens se libertam em comunhão’ (Freire, 1971 *apud* Lima, 1976, p. 80). Assim, pode-se dizer que a perspectiva de “práxis transformadora” ao qual o autor aborda, tende a ser alicerçada nas ideias de Paulo Freire.

Em outra passagem é possível ver a influência de Paulo Freire e também da Teoria Social de Marx: “Trata-se importante noção de sistema de objetos em que se desdobra o ambiente humano do *oprimido*, como consequência da determinação causada pelo tipo de *relações de produção* dominantes” (Lima, 1976, p. 80, grifos nossos). A impressão que se tem é de que o autor entende de fato o oprimido (com base em Freire) enquanto a classe social explorada (com base em Marx), fazendo a junção de diferentes matrizes teóricas do pensamento. Isso fica claro na afirmação a seguir: “Tudo estará sujeito aos interesses dos estratos que compõem a *classe oprimida*” (Lima, 1976, p. 81, grifos nossos).

Lima (1976, p. 80, *grifos nossos*) diz que “se este homem oprimido é o que provoca a ação profissional, os objetivos do trabalho não serão outros que a *conscientização, politização, organização, mobilização e participação do indivíduo em busca da libertação*”. Acrescenta ainda dizendo que “A *libertação do homem oprimido* constitui como fim último, efetuada através de um *processo contínuo e dialético de ação de reflexão sobre a realidade*. Este fim se dimensiona em um sistema de objetivos que se definem segundo a realidade concreta que se opere” (Lima, 1976, p. 80, *grifos nossos*)

Diante dos elementos supramencionados, nota-se que a ideia de “libertação do homem oprimido” (Lima, 1976, p. 80) está atrelada à concepção de “libertação dos oprimidos” de Freire (2019b). Pode-se considerar que esse “processo contínuo e dialético de ação e reflexão sobre a realidade” (Lima, 1976, p. 80) assemelha-se ao que Freire (2019b) desenvolveu sobre a concepção de “Práxis”, pois Freire (2019b, p. 52) afirma que “a práxis, porém, é reflexão e ação sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela é impossível a superação da contradição opressor-oprimido”.

Além disso, segundo Lima (1976), os objetivos do trabalho profissional do assistente social deverão ser a “conscientização, politização, organização, mobilização e participação do indivíduo em busca da libertação”, o que também expressa uma influência das experiências de

“conscientização” e “participação do indivíduo em busca de sua libertação” de Paulo Freire, através da educação libertadora, exposta no livro *Pedagogia do Oprimido* – obra que Lima (1967) faz referência.

Ao pontuar sobre o caráter assistencial e paternalista do Serviço Social, Lima (1976, p. 82) afirma que “a referência de Paulo Freire à paternalista concepção bancária de educação pode ser generalizada ao desempenho do Serviço Social”. Para ilustrar, traz a concepção de Freire (1971 *apud* Lima, 1976, p. 82), dizendo que:

São casos individuais, sempre “marginalizados” discrepantes da fisionomia geral da sociedade. Esta é boa, organizada e justa. Os oprimidos representam a patologia das sociedades sadias e por isso mesmo é necessário seu ajustamento a elas, transformando sua mentalidade de homens “incapazes e preguiçosos”.

Diante desses apontamentos, é possível afirmar que o Método Básico sofreu influência do pensamento freireano e isso pode ser visto na obra de Boris Alexis Lima, que representou, conforme já indicava Leila Lima dos Santos “um trabalho de grande importância para o Serviço Social no Brasil e América Latina” (Santos, 1976, p. 9).

Pereira (2023) também evidencia a influência das ideias de Paulo Freire no Serviço Social chileno. Em suas palavras, “as contribuições de Freire para a educação popular e para a conscientização das classes oprimidas ecoaram fortemente no trabalho das Assistentes Sociais, impulsionando-as a repensar suas práticas e a adotar uma abordagem mais crítica e engajada” (Pereira, 2023, p. 64). Além disso, “No Método Básico a etapa de planejamento foi tida como prioritária, integrando alguns métodos de Paulo Freire, como a investigação” (Ibidem).

A autora afirma que o Método Básico “compreendia diversas etapas, conforme mencionadas anteriormente: *Investigação, Interpretação, Programação, Execução e Avaliação*. Ele reconhecia a lacuna teórica que existia no Serviço Social, uma vez que a profissão antes era focada exclusivamente na prática profissional, sem explorar as conexões entre teoria e prática” (Pereira, 2023, p. 65). Nota-se que a intenção ao construir o Método Básico era pensar em um novo processo de intervenção que se preocupasse com a relação entre teoria e prática.

Conforme aborda Pereira (2023, p. 66), “no Método Básico as técnicas são amplificadas como o registro de campo e elaboração de documentos, nele se trabalha a realidade social, assim sempre se deve estar atualizado, utilizando as técnicas desenvolvidas.” Além disso, “os resultados almejados pelo Método incluíam o atendimento às demandas solicitadas, a elaboração de uma teoria própria e o desenvolvimento da consciência crítica dos indivíduos” (Ibidem).

Por último, a autora destaca que o Método Básico foi uma construção realizada por uma parcela de assistentes sociais, sendo necessário portanto difundi-lo em maior escala.

É importante salientar que o método desenvolvido nas universidades não era amplamente aceito pela comunidade profissional, pois não se tratava de uma abordagem homogênea. As docentes e profissionais vinculadas à universidade possuíam práticas profissionais e compromissos políticos distintos da maioria das profissionais chilenas. A influência da democracia cristã era presente no Serviço Social e estava disseminada na profissão, conforme ressaltado por Quiróz (1972). Portanto, muitas vezes as respostas procuradas pelas escolas de Serviço Social não eram encontradas, e era necessário um movimento para difundir o Método Básico (Pereira, 2023, p. 66).

Antes de concluir as considerações sobre o Método Básico, convém evidenciar alguns elementos apontados por Lima (1976, p. 83) que atestam a influência da teoria de Marx. Dentre esses elementos, pode-se situar a crítica ao papel do Estado como um defensor do “sistema dominante”, através do controle do “homem oprimido” e do papel do assistente social enquanto um “técnico” (Lima, 1976, p. 82) da “política reformista e assistencial” (Lima, 1976, p. 83) que ajusta esse homem ao sistema dominante” e controla a “organização e mobilização de classes” por meio da “satisfação paliativa de suas necessidades” (Ibidem). Nas palavras do autor,

Estado e técnica impõem à clientela de sua ação conformar-se com *medidas assistenciais e paliativas*. A estratégia e o instrumento da ação expressam os traços das *classes sociais* preponderantes na sociedade nacional e *reproduzem os modelos da sociedade hegemônica do sistema através da política reformista e assistencial*, como mecanismo de captação social e manipulação sócio-política. Um e outro aspectos fazem-se presentes pelo assistencialismo econômico e “materialista” de caráter político-ideológico conducente à *organização e mobilização de classes*, de modo que suas pressões face às necessidades sejam precárias e controladas, não prejudicando o sistema como tal (Lima, 1976, p. 83, *grifos nossos*).

Ainda sobre a influência de Paulo Freire, Pereira (2023) destaca que o método prezava pela educação em todas as etapas.

O método enfrentou o desafio “del estado de necesidad” (xxxx), pois a antiga metodologia não considerava a estrutura da sociedade nem a capacitação técnica necessária. Por esse motivo, tornou-se imperativo realizar modificações significativas. Além disso, *o Método valorizava a educação em todas as etapas de desenvolvimento e execução, influenciado pelas referências de Paulo Freire*. Desse modo ele se adequa “según la realidad nuestra y las características del cuerpo teórico-práctico del Trabajo Social en su nueva orientación” (Gallardo, 1976, p. 26 *apud* Pereira, 2023, p. 65, *grifos nossos*).

Desse modo, é possível observar que o “Método Básico” representa uma proposta teórico metodológica que expressa a busca por um novo Serviço Social, condizente com os anseios do Movimento de Reconceituação Latino Americano. Nota-se que há uma busca por

uma teoria própria do Serviço Social que pudesse embasar a prática profissional. Nesse rol de construções para o Serviço Social começava-se a pensar na relação entre teoria e prática.

A influência do pensamento freireano no “Método Básico” se deu de forma bem expressa, pois a própria elaboração e execução do mesmo prioriza a educação em todas as fases e faz referência ao “método” de conscientização do Paulo Freire.

O “Método Básico” é construído em um contexto político e social que incide diretamente em sua construção, sendo possível identificar isso através dos elementos que o dão substrato. Assim sendo, os trabalhadores sociais/assistentes sociais se colocam como “agentes de transformação”, prezando pela relação intrínseca que estabelecem com as classes populares (Barbosa, 1997).

Este “método” foi um importante marco para o Movimento de Reconceituação Latino Americano. Seus desdobramentos e influência em outros países do mesmo continente trouxeram avanços que foram fundamentais para o Serviço Social.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado teve como principal objetivo trazer à luz interlocuções do pensamento de Paulo Freire, em especial, a partir de sua obra *Pedagogia do Oprimido*, junto ao Serviço Social latino-americano, com destaque para a experiência desenvolvida na Escola de Serviço Social da Universidade Católica do Chile no âmbito do que foi denominado “Método Básico”. Os caminhos metodológicos realizados permitiram compreender outros elementos que foram cruciais para as análises que se sucederam. Desse modo foi possível atestar que a influência de Paulo Freire no Serviço Social antecede à construção do “Método Básico” e transcende a outras esferas do Movimento de Reconceitualização Latino Americano.

Isto porque, para compreender a construção do “Método Básico”, foi necessário apreender a conjuntura social e política que forja sua elaboração. É esse chão histórico que permite aos assistentes sociais se enxergarem enquanto “agentes da transformação”. Assim, através da influência do pensamento freireano e do “Método Paulo Freire”, colocam-se na construção de uma proposta teórico metodológica que se alinhe com os objetivos de contribuir com a organização das classes populares. O que faz muito sentido no contexto chileno, considerando o governo de Eduardo Frei — e as reformas educacional e agrária—, e, posteriormente, o governo de Allende — e a via chilena ao socialismo.

Assim, o “Método Básico” ao ser tido como uma das referências para os assistentes sociais na construção do “Método BH”, traz inúmeras contribuições para o Serviço Social brasileiro, inclusive no que se refere à tônica dessa aliança com a organização das classes populares. Isso certamente é um dos movimentos que levam aos expoentes da Intenção de Ruptura a alavancarem as experiências, a partir do “Método BH”, e das reflexões posteriores. Os desdobramentos desse processo levaram o Serviço Social brasileiro à ruptura com a hegemonia do conservadorismo na profissão e à construção do Código de Ética (1993) e do Projeto Ético-Político, que expressa clara defesa aos interesses da classe trabalhadora.

Portanto, os resultados encontrados nesta pesquisa podem contribuir com as discussões sobre a influência do pensamento freireano no Serviço Social, tendo em vista que há pouca produção teórica sobre o tema da referida pesquisa⁵⁵. Podem colaborar também, paralelamente, para adensar as investigações sobre a trajetória profissional do Serviço Social,

⁵⁵ Soma-se a isso as percepções desta autora que em muitos momentos ao longo do processo de formação, estágio e pós-graduação pôde identificar que o pensamento de Paulo Freire é bem aceito por muitos assistentes sociais, que usualmente fazem menção a alguma citação do mesmo em apresentações de slides ou abordam sobre a relevância do “Método Paulo Freire” sem terem clareza do que se trata esse “método”.

em especial sobre o Movimento de Reconceituação Latino-Americano e o processo de Renovação do Serviço Social brasileiro.

Ao analisar os elementos encontrados nesta pesquisa, uma questão emergiu: Paulo Freire, com tamanha influência ao longo da história do Serviço Social, é abordado nos cursos de Serviço Social na atualidade?

A resposta para essa pergunta nos direciona para a necessidade de um novo estudo. Por esse motivo não se pretende respondê-la neste trabalho, pois não há possibilidades de mensurar, sem realizar uma pesquisa ampla, a influência do Paulo Freire nos cursos de Serviço Social.

A pesquisa latino-americana, realizada nos últimos anos, sob coordenação da Iamamoto e Santos (2022), intitulada “O Movimento de Reconceituação do Serviço Social na América Latina: determinantes históricos, interlocuções internacionais e memória (1960-1980)”, apontou para a necessidade do “aprofundamento de temas, tais como: [...] a transversalidade da influência do pensamento do educador Paulo Freire e a forte repercussão da teologia da libertação nos vários países latino-americanos” (Iamamoto e Santos, 2019, p. 12, grifos nossos). Isso demarca que pesquisar a relação entre o Serviço Social e o pensamento freireano, a partir de variados recortes, é importante para contribuir com as pesquisas atuais sobre o Movimento de Reconceituação Latino Americano.

As produções desta ampla pesquisa sobre o Movimento de Reconceituação Latino Americano menciona em diversos momentos o educador brasileiro, Paulo Freire, e sua influência neste movimento. A publicação do livro *Serviço Social e Paulo Freire: diálogos sobre educação popular*, em 2021, organizado por Graziela Scheffer e Thaisa Closs, membros da pesquisa citada, sinalizam para nós a retomada dessa temática através de análises e reflexões feitas na atualidade. Contudo, é necessário que esses debates ultrapassem o muro das universidades e alcancem a base da profissão.

Esse e outros estudos permitem identificar os principais elementos do pensamento freireano que incidiram na trajetória da profissão e suas contribuições para os dias de hoje. Assim podem subsidiar o Conselho Federal de Serviço Social (conjunto CFESS/CRESS), a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) e a Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESSO) na promoção de reflexões no âmbito da formação e do exercício profissional nos mais diversos espaços coletivos de troca que constroem com os estudantes e a base categoria profissional.

Como já apresentado ao longo deste estudo, é inegável que a presença de Paulo Freire e seu pensamento em muitos momentos atravessaram a história do Serviço Social brasileiro.

Entretanto, as transformações que ocorreram na profissão em razão do processo de Renovação do Serviço Social brasileiro, em especial na década de 1970/1980, trouxeram novos direcionamentos para a profissão, que permitiram romper com a hegemonia do conservadorismo na profissão e aliar-se à tradição marxista. Assim, ainda permanece uma pergunta: houve um distanciamento da profissão com o pensamento freireano?

Dentre os marcos que retratam a construção de um Serviço Social crítico, temos o Código de Ética de 1993, que demarca princípios importantes como a defesa dos interesses da classe trabalhadora. A Lei de Regulamentação da Profissão (Lei 8.662/1993) e as Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1996) para o ensino de graduação também representaram um marco significativo para a profissão, a fim de consolidar o Projeto Ético-Político.

Dito isso, para pensar na relação entre o Serviço Social e Paulo Freire, vale destacar alguns pontos. O primeiro deles refere-se à luta dos assistentes sociais — junto do Conselho Federal de Serviço Social, dos Conselhos Regionais de Serviço Social, da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), em parceria com o Conselho Federal de Psicologia— que resultou na promulgação da Lei 13.935/2019, a qual dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de educação básica.

Embora essa lei vem se efetivando lentamente nos municípios, a garantia desses profissionais no âmbito da educação básica representa uma conquista para a categoria profissional e para a educação brasileira. Contudo, cabe-nos ressaltar que a inserção de assistentes sociais na educação não é um fato inédito, pois já existem assistentes sociais que atuam nessa área, mas em outros níveis e setores, como por exemplo em Instituições e Universidades Federais.

Diante disso, cumpre destacar que há uma demanda crescente da temática sobre a questão pedagógica no âmbito do Serviço Social, conforme aponta Moreira (2023), sendo a educação popular considerada uma prática que pode contribuir no trabalho dos assistentes sociais. Sabe-se também que Paulo Freire representa uma referência na área de educação popular.

Temos uma hipótese de que a inserção de um número expressivo de assistentes sociais no âmbito da educação básica, através da Lei 13.935/2019, provoque novos debates e questões acerca da influência de Paulo Freire no Serviço Social, considerando que é nestes espaços que Paulo Freire tende a se fazer mais presente — considerando que Paulo Freire é declarado Patrono da Educação Brasileira.

Diante desse cenário, abre-se novas indagações: o debate sobre Paulo Freire e seus pensamentos irá se tornar cada vez mais presente nas discussões cotidianas entre os assistentes sociais e outros profissionais da educação básica (professores, pedagogos, coordenadores pedagógicos, entre outros)? O pensamento freireano está presente nas escolas, universidades e outras instituições de ensino?

As respostas para estas questões não estão nas linhas abaixo. Elas servem para pensarmos sobre como tem se dado os planejamentos, intervenções e ações entre os assistentes sociais na mediação com os demais profissionais da educação. Isso implica no dever da categoria profissional alargar os debates sobre o papel do assistente social na educação. Desse modo, se demonstra importante adentrar e situar o debate teórico da relação entre Serviço Social e Paulo Freire na história da profissão, considerando as contribuições e limites do pensamento freireano.

Isso evidencia que trazer essa discussão de forma crítica para o âmbito do Serviço Social é tarefa primordial para o fortalecimento do Projeto Ético-Político. Dizer isso não significa que a categoria não possa dialogar com o pensamento freireano ou fazer uso da educação popular como um instrumento potencializador da prática profissional. Ao contrário, é necessário trazer esse diálogo para o Serviço Social, sob a ótica marxista, a fim de ampliar os debates sobre os limites e possibilidades que essa aproximação com pensamento freireano representou ao longo da história — temos nesta pesquisa importantes reflexões sobre isso.

Ao trazer esse debate para a categoria profissional, torna-se possível também alargar os horizontes sobre o uso da educação popular no exercício profissional do assistente social, aproximando a categoria de discussões que já estão sendo realizadas pelo Serviço Social, sob o prisma do Método materialista histórico-dialético (Marx, 2011). Isso diz respeito à defesa dos nossos princípios postos no Código de Ética, ao afirmar a “Garantia do pluralismo, através do respeito às correntes profissionais democráticas existentes e suas expressões teóricas, e compromisso com o constante aprimoramento intelectual” (CFESS, 2012).

Cabe advertir também que Paulo Freire é uma referência no que diz respeito à educação popular devido à sua proposta de educação para a liberdade, mas existem outros grandes expoentes que discutem a temática da educação popular, inclusive, no Serviço Social.

É importante destacar também que a aproximação dos assistentes sociais com o pensamento freireano e com o próprio Paulo Freire — através de experiências de trabalho do educador com assistentes sociais — se deu em muitos momentos através dos movimentos sociais, principalmente em atividades de educação popular, conforme aponta Duriguetto (2016) e Scheffer et al. (2021).

A “articulação com os movimentos de outras categorias profissionais que partilhem dos princípios deste Código e com a luta geral dos/as trabalhadores/as” (CFESS, 2012) é um dos princípios do Código de Ética dos assistentes sociais. Dessa maneira, os assistentes sociais, ao atuarem juntos aos movimentos sociais, podem potencializar suas intervenções a partir da educação popular. Isso implica em outras perguntas: Nesses espaços sócio ocupacionais, os assistentes sociais já realizam atividades de educação popular? Ao atuar junto dos movimentos sociais, os assistentes sociais têm contato com o pensamento freireano?

Diante disso, cumpre dizer que não dialogar sobre educação popular no país e no mundo é interessante e estratégico para a classe dominante perpetuar sua dominação sobre as classes populares. Com as inflexões e desafios postos atualmente no processo de organização e luta da classe trabalhadora (Badaró, 2020), pensar em educação popular junto da classe trabalhadora é peça fundamental para analisar as contradições postas nessa sociedade.

Desse modo, dialogar sobre educação popular e fazer uso desta como uma estratégia profissional pelo assistente social pode ser crucial para o fortalecimento da luta dos trabalhadores e trabalhadoras desse país. É necessário, como preconiza Paulo Freire, que se construa esse tipo de educação com os “oprimidos” desta sociedade. Esse movimento contribui significativamente para o fortalecimento dos princípios do Projeto Ético Político do Serviço Social brasileiro.

Paulo Freire, um autor autêntico, desde os anos de 1960 já apresentava em suas produções um grande potencial crítico. A incorporação do seu pensamento nas produções e direcionamentos do Serviço Social no Movimento de Reconceitualização Latino Americano, embora hoje para alguns autores seja analisado como um limite, ele foi de muita importância para suscitar outros desdobramentos, como a construção e experimentação do “Método BH”. Sem dúvidas, Paulo Freire e suas reflexões sobre a educação se fazem ainda mais pertinentes nos dias de hoje e se somam ao debate do Serviço Social — especialmente na luta por uma educação crítica. Isso demarca, pois, que é possível e necessário dialogar com Paulo Freire, desde que se faça isso com rigor científico.

Essa pesquisa pode colaborar para apontar as perspectivas do Serviço Social em relação ao pensamento freireano. Ela aguça um importante debate sobre o uso da educação popular como um instrumento potencializador da prática profissional do assistente social nos mais diversos espaços sócio ocupacionais, em especial na rede pública de ensino brasileira e em espaços de organização popular, sendo uma importante estratégia para manter “com garra a luta pela hegemonia do Serviço Social como profissão e como disciplina científica” (Iamamoto, 2019, p. 456). Em prol da defesa dos princípios do projeto crítico da profissão, os

assistentes sociais precisam “ir onde o povo está, viver com ele suas paixões passíveis de serem por eles traduzidas em projetos de ação coletiva, recriando estratégias, reinventando formas culturais coletivas de organização política” (Iamamoto, 2019, p. 458).

Evidenciamos que há muito mais semelhanças do que diferenças entre os oprimidos e a classe trabalhadora — considerando que ambos os termos são antagônicos à classe dominante, a classe burguesa. Neste caso, não importa aos oprimidos ou a classe trabalhadora que assim sejam chamados. Importa mesmo é o que se pretende com eles. E o que a classe dominante pretende com eles é perpetuar sua dominação e a exploração sobre eles.

Mas se, os assistentes sociais pretendem com eles e juntos deles somar forças na luta de classes, fortalecendo a organização política da classe trabalhadora com vistas a construção de uma nova ordem social, que assim o façamos. Fazer isso é reafirmar o princípio do Código de Ética que demarca a “Opção por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação, exploração de classe, etnia e gênero” (CFESS, 2012).

Como já dizia Gadotti (1996, p. 115): “Paulo Freire continua vivo como o seu próprio pensamento.” Sendo assim, encontraremos nessa vivacidade a esperança de dias melhores. Dias em que os “oprimidos” se reconheçam enquanto classe oprimida e lutem pela sua libertação, almejando *ser mais*. É essa busca que nos permitirá construir uma outra sociedade em que não haja dominação de uma classe sobre a outra (Freire, 2019b).

Aos que buscam na obra *Pedagogia do Oprimido* uma metodologia, pura e simples, de alfabetização dos sujeitos, não a encontrará isolada da profundidade teórica que a cerca. Aos que procuram Paulo Freire para tecer críticas a esse educador, até encontrarão pontos em seus escritos para debater, mas terão que humildemente reconhecer a originalidade e potência de seu pensamento. Aos que ainda não sabem o que pretendem encontrar ao ler a obra de Paulo Freire irão se deparar com a força que os “oprimidos” têm, ainda que não saibam. E é nesse encontro com eles, por meio do diálogo autêntico e da inserção crítica da realidade, que os “oprimidos” irão se reconhecer enquanto sujeitos da própria história. E aí está o maior ensinamento que a *Pedagogia do Oprimido* pretende oferecer.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAVENA, Francisco Rojas. Chile: mudança política e inserção internacional, 1964-1997. Rev. Bras. Polít. Int. 40 (2): 49-75 [1997]. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbpi/a/hLYhbMnrgDFhFmvXKbvbSHG/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 09 Jun. 2025.

BADARÓ, Marcelo. **As lutas sociais no Brasil da pandemia: sinais de reorganização?** Esquerda Online, Rio de Janeiro, p.1-21, 2020. Disponível em: <<https://esquerdaonline.com.br/2020/06/19/as-lutas-sociais-no-brasil-da-pandemia-sinais-de-reorganizacao/>>. Acesso em: 20 abr. 2024.

BATISTONI, Maria Rosângela. O projeto da Escola de Serviço Social de Belo Horizonte - 1960-1975: uma reconstrução histórica. Serviço Social e Sociedade, Nº 136, p.538-558, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ssoc/a/PCVBqNLRKdpcgV5TTY6Ff7y/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 25 jun. 2022.

BARBOSA, M. M. Serviço Social utopia e realidade: uma visão da história. **Cad. serv. soc.**, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 25-71, out. 1997.

BEHRING, Elaine. BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social:** fundamentos e história. São Paulo: Cortez, 2006.

Bíblia Online. Disponível em: <<https://www.bibliaonline.com.br/vc>>. Acesso em: 11 Set. 2024.

BORGES, Elisa de Campos. O Governo de Salvador Allende no Chile: atuação dos trabalhadores e a organização de novas relações de trabalho. Projeto História, São Paulo, n.47, p. 85-109, Ago.2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/17135/14202>. Acesso em: 09 Jun. 2025.

BOTTOMORE, Tom (E.). **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda, 1988.

CARVALHO, Marco Antonio Batista. Paulo Freire e o exílio no Chile: uma contribuição recíproca para uma visão de mundo. Rev. de Educação Educare.Vol. 4 - Nº 7 - Jan./jun. 2009. p. 191-201. Disponível em: <<https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/3253/2566>> Acesso em: 09 Jun. 2025.

Código de ética do/a assistente social. **Lei 8.662/93 de regulamentação da profissão**. 10^a. ed. rev. e atual. Brasília: Conselho Federal de Serviço Social, 2012. Disponível em: https://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_CFESS-SITE.pdf. Acesso em: 20 abr. 2024.

CURY, Márcia C. O. Ocupando espaços, construindo identidades: a importância do movimento de pobladores para a história política e social do Chile (1950-1970). *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 34, nº 67, p. 223-249 - 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/jqqLpHLk9Rt6PsczrPnXQZG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 Jun. 2025.

DURIGUETTO, M. L. Serviço Social, lutas e movimentos sociais: a atualidade de um legado histórico que alimenta os caminhos de ruptura com o conservadorismo. *In: SILVA, M. L. O. (org.). Serviço Social no Brasil: História de resistências e de ruptura com o conservadorismo*. São Paulo: Cortez, 2016.

DURIGUETTO, M. L et al.. **Considerações sobre a trajetória histórica do Serviço Social no Chile: da Reconceituação ao tempo presente**. *In: IAMAMOTO, M. V. YASBEK, M. C (orgs.). Serviço Social na história: América Latina, África e Europa*. São Paulo: Cortez, 2019.

DURIGUETTO, Maria Lúcia, MONTÃO, Carlos. **Estado, Classe social e Movimento Social**. São Paulo: Cortez, 2010.

FAUNDEZ, A. Paulo Freire e o conselho mundial das igrejas. *In: GADOTTI, M. Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire: Brasília, DF: UNESCO, 1996.

FORTI, V. L. Pluralismo, Serviço Social e projeto ético-político: um tema, muitos desafios. *R. Katál.*, Florianópolis, v. 20, n. 3, p. 373-381, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/T4jfvWszV88RqxRsJg3RLkw/abstract/?lang=pt>. Acesso em 08 ago. 2022.

FIORI, Ernani Maria. Prefácio: Aprender a dizer a sua palavra. *In: FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido*. 45. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019b.

FREIRE, Ana Maria de Araújo. **Paulo Freire: uma história de vida**. 2.ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 45. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019a.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 45. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019b.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. Disponível em:

<https://pibid.unespar.edu.br/noticias/paulo-freire-1992-pedagogia-da-esperanca.pdf/vie>. Acesso em: 26 de Abr. de 2025.

GADOTTI, Moacir. Paulo Freire: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez : Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996.

GERHARDT, Heinz Peter. **Uma voz européia: arqueologia de um pensamento**. In: GADOTTI, Moacir. Paulo Freire: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez : Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª edição. São Paulo: Editora Atlas, 2002. Disponível em:

<https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf>. Acesso em: 11 set.2024.

C. WILLIANSO, Guillermo. Paulo Freire: 1964-1969, Sua passagem pelo Chile e o Chile pelo qual passou. In: GADOTTI, M. **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire: Brasília, DF: UNESCO, 1996.

IAMAMOTO, Marilda.; CARVALHO, Raul. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica**. 41. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

IAMAMOTO, M. V.; SANTOS, C. M. A Pesquisa em Rede “O Movimento de Reconceituação do Serviço Social na América Latina: Determinantes históricos, interlocuções internacionais e memória (1960-1980)”. Anais do XVII ENPESS, 2022. Disponível em: <https://www.abepss.org.br/enpess-anais/public/arquivos/mesa_0911_0001.pdf>. Acesso em: 01 de Jun. 2025.

IAMAMOTO, M. V. YASBEK, M. C (orgs.). **Serviço Social na história: América Latina, África e Europa**. São Paulo: Cortez, 2019.

IAMAMOTO, M. V. Renovação do Serviço Social e desafios contemporâneos. n.136, p.439-461, set/dez. São Paulo: **Serviço Social e Sociedade**, 2019.

_____. **Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

LIMA, Boris Alexis. **Contribuição à metodologia do Serviço Social**. 2. ed. Tradução: Yonne Gross. Belo Horizonte, MG: Interlivros, 1976.

MACHADO, A. M. B. Serviço Social e educação popular: diálogos possíveis a partir de uma perspectiva crítica. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo n.109, p. 151-178, jan/mar 2012.

MACIEL, Aline Fernanda. (Re)pensando a Unidade Popular: Estado, Trabalho e Relações de Gênero na “via chilena ao socialismo” (1970-1973). Revista Eletrônica da ANPHLAC, ISSN

1679-1061, N°31, p.320-355, Ago./Dez., 2021. Disponível em: <<https://revista.anphlac.org.br/anphlac/article/view/4026/3395>>. Acesso em: 09 de Jun. 2025.

MANRIQUE Castro Manuel. **História do Serviço Social na América Latina**. Tradução de José Paulo Netto e Balkys Villalobos. São Paulo: Cortez, 12. ed., 2011.

MARTINEZ, L. A.; GARCIA, P. S. Contribución de la lectura de Paulo Freire a la construcción de proyectos político-educativos de emancipación en contextos de crisis y cambio en Chile: pasado y presente. In: SCHEFFER, Graziela et al. (org.). **Serviço Social e Paulo Freire: Diálogos sobre educação popular**. Curitiba: CRV, 2021.

MARX, Karl. Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política/ Karl Marx ; supervisão editorial Mario Duayer ; tradução Mario Duayer, Nélcio Schneider (colaboração de Alice Helga Werner e Rudiger Hoffman). – São Paulo : Boitempo; Rio de Janeiro : Ed. UFRJ, 2011. Disponível em: <[https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/208/o/Karl_Marx_-_Grundrisse_\(boitempo\)_completo.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/208/o/Karl_Marx_-_Grundrisse_(boitempo)_completo.pdf)>. Acesso em: 07 set. 2023.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Princípios do Comunismo e outros textos**. Edições Mandacaru Ltda. São Paulo: Estampa, 1990.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **O capital**. Crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital. 3. ed. São Paulo: Boitempo, 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, S. F. GOMES, R. MINAYO, M. C. S (Organizadora). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29ª edição. Petrópolis - RJ: Vozes, 2010, p. 9-29. Disponível em: <<https://bibliocetas.fct.unesp.br/Arquivos%20P%C3%BAblicos/Pesquisa%20Qualitativa%20Pesquisa%20Social%20-%20Teoria%2C%20M%C3%A9todo%20e%20Criatividade%20-%20minayo.pdf>>. Acesso em: 11 set.2024.

MOREIRA, C. F. N. O grupo no trabalho de assistentes sociais e sua dimensão educativa. In: CLAUDIO H. M; TALITA Freire M. Anacleto; **A dimensão técnica-operativa no trabalho de assistentes sociais**. Conselho Regional de Serviço Social de Minas Gerais (Orgs.) Belo Horizonte: CRESS, 2023.

MOREIRA, C. F. N. Método Paulo Freire, trabalho com grupos e serviço social. In: SCHEFFER, Graziela et al. (org.). **Serviço Social e Paulo Freire: Diálogos sobre educação popular**. Curitiba: CRV, 2021.

NETTO, José Paulo. **A crise do socialismo e ofensiva neoliberal**. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Ditadura e Serviço Social**: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64. 17.ed. São Paulo: Cortez, 2015.

PAULA, Luciana G. P. de. “Método BH”: o embrião da virada do Serviço Social. *In*: Método BH: o embrião da virada do Serviço Social. **Boletim online conexão geraes/ CRESS-MG**. 14 ed. 2019. Disponível em: <<https://cress-mg.org.br/Upload/Pics/52/52085ea8-ed2c-4875-9665-2ec58d7a7f53.pdf>>. Acesso em: 03 de jun. 2025.

Paulo Freire. Direção: Cristiano Burlan. Produção: SESCTV, 2020. 5 episódios (258 min.). Disponível em: <<https://sesctv.org.br/programas-e-series/paulo-freire/>>. Acesso em: 30 jul. 2021.

PEREIRA, Ana Luiza Rodrigues. **Interlocuções do Movimento de Reconceituação em Iberoamérica: aproximações aos Métodos Básico do Chile, Método BH e Método Básico Colomer**. Monografia — Faculdade de Serviço Social, Universidade Federal de Ouro Preto. Minas Gerais, p.01-83. 2023. Disponível em: <https://www.monografias.ufop.br/bitstream/35400000/6041/11/MONOGRRAFIA_Interlocu%C3%A7%C3%B5esMovimentoReconceitua%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 25 Ago. 2024.

SANTOS, L. L. Prefácio à edição brasileira. *In*: LIMA, B. A. **Contribuição à metodologia do Serviço Social**. 2. ed. Tradução: Yonne Gross. Belo Horizonte, MG: Interlivros, 1976.

SANTOS, C.M. IAMAMOTO, M,V (orgs.). **História pelo avesso**: A reconceituação do Serviço Social na América Latina e interlocuções internacionais. 1ª edição, São Paulo: Cortez, 2021.

SAMPAIO JÚNIOR, Plínio de Arruda. A Guerra do Chile: desventuras da Unidade Popular e dilemas da revolução na América Latina. *Revista Fim do Mundo*, nº11, Jan/Jun 2024, p. 274-288. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/RFM/article/view/16190/16818>>. Acesso em: 09 Jun. 2025.

SCHEFFER, G. Pedacos do Tempo: legado de Paulo Freire no Serviço Social. **Textos & Contextos**. Porto Alegre, Vol. 12, Nº 1, p.292-311, jan./jun., 2013. Disponível em:<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/view/14152/10741>>. Acesso em: 30 jul. 2021.

SCHEFFER, Graziela et al. (org.). **Serviço Social e Paulo Freire : Diálogos sobre educação popular**. Curitiba: CRV, 2021a.

SCHEFFER, Graziela et. al. Ação Popular, Serviço Social e Paulo Freire: caminhos cruzados com a tradição marxista. In: SCHEFFER, G. et al. (org.). **Serviço Social e Paulo Freire: Diálogos sobre educação popular**. Curitiba: CRV, 2021a.

SCHEFFER, Graziela et. al. **O reformismo reconceituador entre a articulação latino-americana e a renovação do Serviço Social brasileiro**. In: História pelo avesso: A reconceitualização do Serviço Social na América Latina e interlocuções internacionais. Marilda Villela Iamamoto, Cláudia Mônica dos Santos (orgs.). 1ª edição, São Paulo: Cortez, 2021b.

SILVA, Everton Melo da. Estado brasileiro e a subserviência ao capital: traços da formação econômica brasileira. *Revista Libertas*, Juiz de Fora, v. 23, n.1, p. 228-251, jan./jun. 2023. ISSN 1980-8518. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/libertas/article/view/40800/25993>>. Acesso em: 09 Jun. 2025.

SILVA, Daniel Neves. "Revolução Cubana"; **Brasil Escola**. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/historiag/revolucao-cubana.htm>>. Acesso em 21 de mar. 2025a.

SOUZA, C. R et al.. **A dimensão ídeo-política do Serviço Social e o trabalho em grupo: o relato de uma experiência de extensão**. In: Anais do VI Seminário Internacional do Serviço Social: IV Simpósio Internacional de pesquisadores/as: Lutas Sociais e perspectiva histórico-crítica no Serviço Social: Memória e Debate Contemporâneo (América Latina, América do Norte e Europa). Juiz de Fora, 2019, p. 996-1007. Disponível em: https://www.ufjf.br/seminariointernacionalss/files/2019/09/anais_seminario2019.pdf. Acesso 05 de Ago. 2025.

SOUZA, C. R et al.. **Arte e Serviço Social no trabalho socioeducativo: o relato de uma experiência de extensão**. In: Anais do XVI Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais: 40 anos da virada do Serviço Social. Distrito Federal, 2019. Disponível em: <<https://broseguini.bonino.com.br/ojs/index.php/CBAS/article/view/1587>>. Acesso em 05 de Ago. de 2025.

_____. "União Soviética"; **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiag/uniao-sovietica.htm>. Acesso em 21 de março de 2025b.

_____. "Maio de 1968"; **Brasil Escola**. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/historiag/maio-1968.htm>>. Acesso em 21 de março de 2025c.

TEIXEIRA, R. J. Entre os objetivos profissionais e institucionais: fortalecendo o Serviço Social. **Revista Libertas**, v.23, n.1, p.85-102, jan-jul/2023.

TORRES, Carlos Alberto. **A voz do biógrafo latino-americano: Uma biografia intelectual**. In: GADOTTI, Moacir. Paulo Freire: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez : Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996.

VALENZANO, Nicòlo. Influência chilena no pensamento de Freire. Revista Educação em Foco – Universidade Federal de Juiz de Fora. Vol. 26, Nº Esp. 02. 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/36255/23661>>. Acesso em: 09 Jun. 2026.

WEFFORT, F. C. *In*: FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 45. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019a.