

UNIIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA  
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

THÂNIA MARA KAMINSKI JACON

ENTRE O SILÊNCIO E A TRAVESSIA: O “EXÍLIO PROFUNDAMENTE  
PEDAGÓGICO” DE PAULO FREIRE NO CHILE (1964 – 1969)

PONTA GROSSA  
2025

THÂNIA MARA KAMINSKI JACON

ENTRE O SILÊNCIO E A TRAVESSIA: O “EXÍLIO PROFUNDAMENTE  
PEDAGÓGICO” DE PAULO FREIRE NO CHILE (1964 – 1969)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa para a obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Educação.

Linha de Pesquisa: História e Política Educacionais.

Orientadora: Profa. Dra. Paola Andressa Scortegagna.

PONTA GROSSA  
2025

J17

Jacon, Thânia Mara Kaminski

Entre o silêncio e a travessia: o "exílio profundamente pedagógico" de Paulo Freire no Chile (1964 - 1969) / Thânia Mara Kaminski Jacon. Ponta Grossa, 2025. 208 f.

Tese (Doutorado em Educação - Área de Concentração: Educação),  
Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Paola Andressa Scortegagna.

1. Freire, Paulo, 1921-1997. 2. Exílio político. 3. Chile - História. 4. Educação popular - Brasil - História. 5. Pedagogia crítica. I. Scortegagna, Paola Andressa. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação. III.T.

CDD: 370.92



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA  
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

**TERMO**  
**THÂNIA MARA KAMINSKI JACON**

**ENTRE O SILÊNCIO E A TRAVESSIA: O "EXÍLIO PROFUNDAMENTE  
PEDAGÓGICO" DE PAULO FREIRE NO CHILE (1964–1969)**

Ponta Grossa, 17 de dezembro de 2025

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Prof.<sup>a</sup> Dra. Paola Andressa Scortegagna – UEPG (Presidente)

Prof. Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva – UFPB

Prof. Dr. Adenilson Souza Cunha Júnior – UESB

Prof. Dr. Jefferson Mainardes – UEPG

Prof. Dr. Nívio de Campos – UEPG



Documento assinado eletronicamente por **Paola Andressa Scortegagna, Professor(a)**, em 17/12/2025, às 18:35, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Eduardo Jorge Lopes da Silva, Usuário Externo**, em 17/12/2025, às 18:57, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Jefferson Mainardes, Professor(a)**, em 17/12/2025, às 22:40, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Nívio de Campos, Professor(a)**, em 18/12/2025, às 06:21, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Adenilson Souza Cunha Júnior, Usuário Externo**, em 18/12/2025, às 08:08, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador **2908536** e o código CRC **9BFE1563**.

## **AGRADECIMENTOS**

À Deus, antes e acima de tudo!

À minha família, especialmente meus pais, Vanda e Arcílio, meu esposo, Anderson e minha filha Bianca. Vocês são meu porto seguro e razão de todo esforço. Todos os anos de estudo, dedicação, renúncia e, muitas vezes, de ausência, sempre foram amparados por vocês com apoio e incentivo.

Aos meus amigos, que foram apoio e referência ao longo da jornada.

Ao meu então diretor, padre Esaul Toscano, que, para que eu pudesse realizar esse sonho foi apoio e flexibilizou minhas intensas jornadas de trabalho no Colégio Internacional Everest. Foi uma honra ter feito parte daquela equipe.

À minha orientadora, Paola, que acreditou em meu potencial, compartilhou comigo seus conhecimentos e esteve ao meu lado incansavelmente, mesmo diante de tantas demandas. Sua amizade e companheirismo são presentes de Deus.

À banca examinadora, escolhida com tanto carinho, minha gratidão pelos apontamentos e olhar atencioso. Cada contribuição traz a trajetória admirável de vocês.

À cada um que contribuiu para que esse trabalho fosse consolidado, muito obrigada.

## RESUMO

JACON, T. M. K. **Entre o silêncio e a travessia: o "exílio profundamente pedagógico" de Paulo Freire no Chile (1964 – 1969)**. 2025. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2025.

Esta tese analisa como a experiência de exílio de Paulo Freire no Chile (1964–1969) contribuiu para a consolidação e o desenvolvimento de seu pensamento pedagógico crítico e libertador. O objetivo geral consiste em analisar como o exílio no Chile contribuiu para a consolidação e evolução de seu pensamento pedagógico, com ênfase nas experiências vividas naquele país e nas obras produzidas durante esse período. Os objetivos específicos são: a) contextualizar o cenário político e educacional do Brasil entre as décadas de 1940 e 1960, destacando as condições que possibilitaram o surgimento de propostas de Educação Popular e as primeiras experiências de Paulo Freire antes do golpe civil-militar de 1964; b) analisar a experiência de Paulo Freire no exílio chileno como um processo formativo e pedagógico, articulando ao contexto latino-americano e às práticas de educação popular, destacando sua contribuição para a maturação de um pensamento crítico e libertador; c) evidenciar de que forma o exílio contribuiu para a formulação de uma pedagogia comprometida com a emancipação dos oprimidos e com a transformação da realidade social. A pesquisa adota abordagem crítico-dialética, fundamentada no pensamento freiriano e no materialismo histórico-dialético, de natureza qualitativa, com caráter documental e histórico-educacional. O corpus nuclear é composto pelas três obras produzidas por Freire durante o período chileno: *Educação como Prática da Liberdade* (1967), *Extensão ou Comunicação?* (1969) e *Pedagogia do Oprimido* (redigida em 1968, publicada em 1970), complementadas por entrevistas e materiais audiovisuais. Os procedimentos metodológicos incluíram levantamento bibliográfico e documental, análise interpretativa e crítica e triangulação de fontes, articulados com referenciais teóricos das obras de Paulo Freire (1967, 1968, 1969), Gadotti (1996, 2013, 2023), Haddad (2000), Di Pierro (2001), Vasconcelos (2020, 2024), Spigolon (2014), Silva (2011), Torres (1981, 1993, 2001) e Streck (2019), entre outros. A tese defendida sustenta que o exílio de Paulo Freire no Chile (1964–1969) configurou-se como um "exílio profundamente pedagógico", no qual a experiência histórica de desterro se converteu em práxis epistemológica e pedagógica, decisiva para a consolidação e evolução de seu pensamento. Os resultados confirmam que o exílio não representou interrupção biográfica, mas constituiu-se como categoria de práxis consolidando as categorias epistemológicas fundamentais do pensamento freiriano: diálogo, conscientização e práxis transformadora. Conclui-se que o exílio contribuiu decisivamente para a formulação de uma pedagogia comprometida com a emancipação dos oprimidos e a transformação da realidade social, universalizando a pedagogia da libertação e projetando seu legado para além das fronteiras geográficas e temporais. Os conceitos de conscientização, liberdade, democracia e educação popular, amadurecidos no exílio chileno, consolidaram o núcleo da pedagogia freireana e mantêm sua vitalidade diante dos desafios contemporâneos da educação, especialmente no campo da educação popular e das epistemologias do Sul.

**Palavras-chave:** Paulo Freire. Exílio. Chile. Educação Popular. Pedagogia Crítica.

## ABSTRACT

This dissertation analyzes how Paulo Freire's experience of exile in Chile (1964–1969) contributed to the consolidation and development of his critical and liberatory pedagogical thought. The general objective is to examine how the exile in Chile contributed to the consolidation and evolution of his pedagogical thinking, with emphasis on the experiences lived in that country and the works produced during this period. The specific objectives are: (a) to contextualize the political and educational scenario in Brazil between the 1940s and 1960s, highlighting the conditions that enabled the emergence of Popular Education proposals and Paulo Freire's early experiences prior to the 1964 civil-military coup; (b) to analyze Paulo Freire's experience in the Chilean exile as a formative and pedagogical process, articulated within the Latin American context and Popular Education practices, emphasizing its contribution to the maturation of a critical and liberatory thought; and (c) to demonstrate how the exile contributed to the formulation of a pedagogy committed to the emancipation of the oppressed and the transformation of social reality. The research adopts a critical-dialectical approach, grounded in Freirean thought and historical-dialectical materialism, with a qualitative, documentary, and historical-educational nature. The core corpus consists of the three works produced by Freire during his Chilean period: *Education, the Practice of Freedom* (1967), *Extension or Communication?* (1969), and *Pedagogy of the Oppressed* (written in 1968, published in 1970), complemented by interviews and audiovisual materials. Methodological procedures included bibliographic and documentary research, interpretive and critical analysis, and source triangulation, articulated with theoretical frameworks from the works of Paulo Freire (1967, 1968, 1969), Gadotti (1996, 2013, 2023), Haddad (2000), Di Pierro (2001), Vasconcelos (2020, 2024), Spigolon (2014), Silva (2011), Torres (1981, 1993, 2001), and Streck (2019), among others. The central thesis argues that Paulo Freire's exile in Chile (1964–1969) constituted a "deeply pedagogical exile," in which the historical experience of displacement was transformed into epistemological and pedagogical praxis, decisive for the consolidation and evolution of his thought. The findings confirm that the exile did not represent a biographical interruption but rather became a category of praxis that consolidated the fundamental epistemological categories of Freirean thought: dialogue, conscientization, and transformative praxis. It is concluded that the exile decisively contributed to the formulation of a pedagogy committed to the emancipation of the oppressed and the transformation of social reality, universalizing the pedagogy of liberation and projecting its legacy beyond geographical and temporal boundaries. The concepts of conscientization, freedom, democracy, and Popular Education, matured during the Chilean exile, consolidated the core of Freirean pedagogy and remain vital in the face of contemporary educational challenges, especially in the field of Popular Education and the epistemologies of the Global South.

**Keywords:** Paulo Freire. Exile. Chile. Popular Education. Critical Pedagogy.

## RESUMEN

Esta tesis analiza cómo la experiencia de exilio de Paulo Freire en Chile (1964–1969) contribuyó a la consolidación y al desarrollo de su pensamiento pedagógico crítico y liberador. El objetivo general consiste en analizar de qué manera el exilio en Chile contribuyó a la consolidación y evolución de su pensamiento pedagógico, con énfasis en las experiencias vividas en ese país y en las obras producidas durante dicho período. Los objetivos específicos son: a) contextualizar el escenario político y educativo de Brasil entre las décadas de 1940 y 1960, destacando las condiciones que posibilitaron el surgimiento de propuestas de Educación Popular y las primeras experiencias de Paulo Freire antes del golpe cívico-militar de 1964; b) analizar la experiencia de Paulo Freire en el exilio chileno como un proceso formativo y pedagógico, articulado con el contexto latinoamericano y con las prácticas de educación popular, destacando su contribución a la maduración de un pensamiento crítico y liberador; c) evidenciar de qué manera el exilio contribuyó a la formulación de una pedagogía comprometida con la emancipación de los oprimidos y con la transformación de la realidad social. La investigación adopta un enfoque crítico-dialéctico, fundamentado en el pensamiento freireano y en el materialismo histórico-dialéctico, de naturaleza cualitativa, con carácter documental e histórico-educativo. El corpus nuclear está compuesto por las tres obras producidas por Freire durante el período chileno: *Educación como práctica de la libertad* (1967), *¿Extensión o comunicación?* (1969) y *Pedagogía del oprimido* (redactada en 1968 y publicada en 1970), complementadas con entrevistas y materiales audiovisuales. Los procedimientos metodológicos incluyeron el relevamiento bibliográfico y documental, el análisis interpretativo y crítico y la triangulación de fuentes, articulados con referentes teóricos provenientes de las obras de Paulo Freire (1967, 1968, 1969), Gadotti (1996, 2013, 2023), Haddad (2000), Di Pierro (2001), Vasconcelos (2020, 2024), Spigolon (2014), Silva (2011), Torres (1981, 1993, 2001) y Streck (2019), entre otros. La tesis defendida sostiene que el exilio de Paulo Freire en Chile (1964–1969) se configuró como un “exilio profundamente pedagógico”, en el cual la experiencia histórica del destierro se convirtió en praxis epistemológica y pedagógica, decisiva para la consolidación y evolución de su pensamiento. Los resultados confirman que el exilio no representó una interrupción biográfica, sino que se constituyó como una categoría de praxis, consolidando las categorías epistemológicas fundamentales del pensamiento freireano: diálogo, concientización y praxis transformadora. Se concluye que el exilio contribuyó decisivamente a la formulación de una pedagogía comprometida con la emancipación de los oprimidos y la transformación de la realidad social, universalizando la pedagogía de la liberación y proyectando su legado más allá de las fronteras geográficas y temporales. Los conceptos de concientización, libertad, democracia y educación popular, madurados en el exilio chileno, consolidaron el núcleo de la pedagogía freireana y mantienen su vigencia frente a los desafíos contemporáneos de la educación, especialmente en el campo de la educación popular y de las epistemologías del Sur.

**Palabras clave:** Paulo Freire. Exilio. Chile. Educación Popular. Pedagogía Crítica.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|           |   |                                                                       |     |
|-----------|---|-----------------------------------------------------------------------|-----|
| FIGURA 1  | – | <i>Les voyageurs</i> , de Bruno Catalano .....                        | 29  |
| GRÁFICO 1 | – | População brasileira analfabeta (15 anos ou mais) — 1872 a 2022 ..... | 43  |
| FIGURA 2  | – | Paulo Freire e sua esposa Elza — 1944.....                            | 50  |
| FIGURA 3  | – | Atuação de Freire no Sesi.....                                        | 51  |
| FIGURA 4  | – | Campanha de Jânio Quadros à presidência .....                         | 58  |
| FIGURA 5  | – | Renúncia de Jânio Quadros.....                                        | 59  |
| FIGURA 6  | – | Retorno do vice-presidente João Goulart.....                          | 61  |
| FIGURA 7  | – | Presidencialismo no Brasil .....                                      | 62  |
| QUADRO 1  | – | Condições definidas por Freire para o trabalho em Angicos.....        | 66  |
| FIGURA 8  | – | Educandos de Angicos — 1963 .....                                     | 67  |
| FIGURA 9  | – | Cerimônia de inauguração da UnB .....                                 | 70  |
| FIGURA 10 | – | Presidente João Goulart em Angicos (RN) — 1963.....                   | 70  |
| GRÁFICO 2 | – | Quantidade de greves — 1945-1968 .....                                | 73  |
| FIGURA 11 | – | Dias antes do golpe de 1964 .....                                     | 75  |
| FIGURA 12 | – | Monumento <i>Tortura nunca mais</i> .....                             | 78  |
| FIGURA 13 | – | Detenção de estudantes — 1968.....                                    | 83  |
| QUADRO 2  | – | Os primeiros atos institucionais .....                                | 84  |
| FIGURA 14 | – | Ato Institucional nº 5 estampa a capa do jornal O Globo .....         | 86  |
| FIGURA 15 | – | Ato Institucional nº 5 na capa da Folha de S. Paulo .....             | 86  |
| FIGURA 16 | – | Ato Institucional nº 5 na capa do Jornal do Brasil .....              | 87  |
| FIGURA 17 | – | Prontuário individual de Freire .....                                 | 90  |
| FIGURA 18 | – | Interrogatório de Freire .....                                        | 91  |
| FIGURA 19 | – | Família Freire em Santiago.....                                       | 100 |
| FIGURA 20 | – | Manuscritos de <i>Pedagogia do oprimido</i> .....                     | 113 |
| FIGURA 21 | – | Freire retorna ao Brasil .....                                        | 122 |
| QUADRO 3  | – | Entrevistas selecionadas de Freire pós-exílio.....                    | 125 |
| FIGURA 22 | – | Freire e o povo pelo qual lutou.....                                  | 140 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|           |                                                             |
|-----------|-------------------------------------------------------------|
| AI        | Ato Institucional                                           |
| Arena     | Aliança Nacional Renovadora                                 |
| BDTD      | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações       |
| Capes     | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEAA      | Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos              |
| CEEBJA    | Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos    |
| CEMV      | Comissão Estadual da Memória e Verdade Dom Hélder Câmara    |
| Cepal     | Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe         |
| CNBB      | Conferência Nacional dos Bispos do Brasil                   |
| CNEA      | Campanha Nacional de Erradicação ao Analfabetismo           |
| CNER      | Campanha Nacional de Educação Rural                         |
| Confintea | Conferências Internacionais de Educação de Adultos          |
| Cora      | Corporação da Reforma Agrária                               |
| CPC       | Centro Popular de Cultura                                   |
| Dops-PE   | Departamento de Ordem e Política Social - Pernambuco        |
| EDA       | Congresso Educação de Adultos                               |
| EJA       | Educação de Jovens e Adultos                                |
| EPJA      | Educação de Pessoas Jovens e Adultas                        |
| EUA       | Estados Unidos da América                                   |
| FAO       | Organização das Nações Unidas para a Alimentação e Cultura  |
| IBGE      | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística             |
| Icira     | Instituto de Capacitação e Investigação em Reforma Agrária  |
| Incra     | Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária         |
| Indap     | Instituto Nacional de Desenvolvimento Agropecuário          |
| Inep      | Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos                   |
| IPF       | Instituto Paulo Freire                                      |
| JK        | Juscelino Kubitschek                                        |
| LSN       | Lei de Segurança Nacional                                   |
| MCP       | Movimento de Cultura Popular                                |
| MDB       | Movimento Democrático Brasileiro                            |
| MEB       | Movimento Educação de Base                                  |
| ONU       | Organização das Nações Unidas                               |

|         |                                                                      |
|---------|----------------------------------------------------------------------|
| PC      | Partido Comunista                                                    |
| PCB     | Partido Comunista Brasileiro                                         |
| PE      | Pernambuco                                                           |
| PEZP    | Projeto Escola Zé Peão                                               |
| PNA     | Plano Nacional de Alfabetização                                      |
| PNE     | Plano Nacional de Educação                                           |
| PTB     | Partido Trabalhista Brasileiro                                       |
| RN      | Rio Grande do Norte                                                  |
| SEA     | Serviço de Educação de Adultos                                       |
| SEC     | Serviço de Extensão Cultural                                         |
| Senai   | Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial                          |
| Sesi    | Serviço Social da Indústria                                          |
| UDN     | União Democrática Nacional                                           |
| UEPG    | Universidade Estadual de Ponta Grossa                                |
| UFMG    | Universidade Federal de Minas Gerais                                 |
| UFPE    | Universidade Federal de Pernambuco                                   |
| UFRN    | Universidade Federal do Rio Grande do Norte                          |
| UFSCar  | Universidade Federal de São Carlos                                   |
| UNB     | Universidade de Brasília                                             |
| UNE     | União Nacional dos Estudantes                                        |
| Unesco  | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| Unicamp | Universidade de Campinas                                             |
| URSS    | União das Repúblicas Socialistas Soviéticas                          |
| USP     | Universidade de São Paulo                                            |

## SUMÁRIO

|                                                                                                                                   |            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                                           | <b>11</b>  |
| <b>CAPÍTULO 1 – ANTES DA PALAVRA, O SILÊNCIO: A EDUCAÇÃO POPULAR<br/>E OS SINAIS DO AUTORITARISMO NO BRASIL (1940-1964) .....</b> | <b>29</b>  |
| 1.1 EDUCAÇÃO POPULAR E A CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA<br>NO BRASIL DO SÉCULO XX .....                                        | 35         |
| 1.2 POLÍTICAS E PRÁTICAS PARA A EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO BRASIL<br>ENTRE 1940 E 1960 .....                                          | 41         |
| 1.3 O ENGAJAMENTO DE PAULO FREIRE COM A EDUCAÇÃO POPULAR E<br>SUA INTERFACE COM A EDUCAÇÃO DE ADULTOS .....                       | 49         |
| 1.4 A INSTABILIDADE POLÍTICA E A FRAGILIZAÇÃO DE PROJETOS<br>POPULARES .....                                                      | 56         |
| 1.5 DA ESPERANÇA QUE SE DELINEAVA NA EDUCAÇÃO AO<br>SILENCIAMENTO INSTAURADO PELO GOLPE DE 1964 .....                             | 65         |
| <b>CAPÍTULO 2 – DEPOIS DO SILÊNCIO, A TRAVESSIA: O “EXÍLIO<br/>PROFUNDAMENTE PEDAGÓGICO” NO CHILE (1964-1969) .....</b>           | <b>78</b>  |
| 2.1 VOZES MARCADAS PARA CALAR: O PENSAMENTO COMO AMEAÇA .....                                                                     | 81         |
| 2.2 RUPTURA E REINVENÇÃO NO EXÍLIO .....                                                                                          | 87         |
| 2.3 PAULO FREIRE NO CHILE: ONDE A TEORIA ENCONTROU A VIDA .....                                                                   | 97         |
| 2.4 A ESCRITA QUE NASCEU NO EXÍLIO: TECENDO A PEDAGOGIA DO<br>OPRIMIDO .....                                                      | 105        |
| <b>CAPÍTULO 3 – A TRAVESSIA SE TRANSFORMA EM LEGADO: DIÁLOGOS<br/>COM O PASSADO PARA ESPERANÇAR O FUTURO .....</b>                | <b>122</b> |
| 3.1 VOZES DA MEMÓRIA: PAULO FREIRE REVISITA O CHILE .....                                                                         | 124        |
| 3.2 ENTRE MEMÓRIA E CRIAÇÃO: O DIÁLOGO VITAL DA OBRA NO EXÍLIO<br>1334 .....                                                      | 140        |
| 3.3 O EXÍLIO COMO SALA DE AULA: LIÇÕES PARA O FUTURO .....                                                                        | 148        |
| 3.4 RAÍZES E HORIZONTES: PAULO FREIRE E A IDENTIDADE LATINO-<br>AMERICANA .....                                                   | 151        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>                                                                                                 | <b>161</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>                                                                                                          | <b>173</b> |
| <b>APÊNDICE A – VISITA AO INSTITUTO PAULO FREIRE (SÃO PAULO) .....</b>                                                            | <b>178</b> |
| <b>APÊNDICE B – PROTOCOLO DE ANÁLISE .....</b>                                                                                    | <b>185</b> |
| <b>APÊNDICE C – ENTREVISTAS SELECIONADAS .....</b>                                                                                | <b>206</b> |
| <b>APÊNDICE D – PRODUÇÕES ACADÊMICAS .....</b>                                                                                    | <b>206</b> |

## INTRODUÇÃO

A educação popular no Brasil consolidou-se historicamente como movimento de resistência e inclusão social, especialmente a partir da década de 1960, quando a industrialização evidenciou o analfabetismo como obstáculo ao desenvolvimento. Nesse contexto, Paulo Freire (1921-1997) emergiu como referência mundial ao protagonizar experiências exitosas de alfabetização de adultos, como a de Angicos (RN), em 1963. Contudo, o golpe de 1964 interrompeu bruscamente o Programa Nacional de Alfabetização (PNA), lançado no início daquele mesmo ano, com Paulo Freire à frente, levando-o à prisão e, depois, ao exílio. Esta tese analisa justamente como a experiência de exílio de Freire no Chile contribuiu para a consolidação e o desenvolvimento de seu pensamento pedagógico crítico e libertador.

Definida por seus princípios e objetivos<sup>1</sup>, a educação popular no Brasil construiu uma história baseada em conquistas e lutas pela inclusão social das classes populares e foi sendo delineada com base na ação-reflexão-ação, sem a necessidade de uma teoria que embasasse a prática ou de uma prática que se fizesse teoria. Tal dinâmica nasceu dos próprios movimentos sociais, voltada para as personagens que constroem esses movimentos: o povo. Ao contrário da educação de adultos, delineada com base nas estruturas estatais, a educação popular se solidifica no respeito aos conhecimentos de senso comum e na prática popular.

Na década de 1930, um importante marco na história da educação brasileira, o manifesto dos pioneiros da Escola Nova<sup>2</sup>, enfatizava a luta por uma reforma radical na educação, pela qual se buscava uma educação popular acessível para todos. Porém, foi na década de 1960, ou seja, quando a industrialização despontava como nova possibilidade de crescimento econômico, que se tornou mais evidente a questão do analfabetismo entre os jovens e adultos, pois não havia mão de obra qualificada para funções consideradas, muitas vezes, simples.

Ao se abordar a história da educação popular no Brasil e sua contribuição para o pensamento pedagógico universal, é fundamental destacar Paulo Freire. Educador brasileiro reconhecido mundialmente, Freire tem sua história diretamente

---

<sup>1</sup> Neste estudo, consideram-se os princípios da pedagogia freiriana: homens e mulheres são seres de saberes, de relação, que mudam o mundo e são mudados por ele; esse “mudar”, mesmo sendo difícil, é possível.

<sup>2</sup> O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova data de 1932; ver Azevedo *et al.* (1984).

ligada à educação popular, em especial após o sucesso na alfabetização de cerca de trezentos adultos em quarenta horas<sup>3</sup> de trabalho em Angicos (RN).

O período em que a educação popular, numa concepção emancipatória e libertária, irrompeu como perspectiva de superação das desigualdades sociais e em prol dos demais direitos humanos traz consigo as contribuições de Paulo Freire. Nesse contexto, este trabalho se detém especialmente no período em que o Brasil passou pelo golpe de 1964 e viveu o regime militar. Todos os acontecimentos que remetem a esse período repercutiram na política, na sociedade, na educação, na cultura, na economia e, de forma mais particular, na vida de Freire.

Diante desse cenário, que delineia alguns elementos do objeto de estudo desta pesquisa, destaca-se que, quando um pesquisador se engaja num tema de pesquisa, há diferentes dimensões que o levam a trilhar esse caminho. Para descrever as dimensões que me afetaram, lanço mão da primeira pessoa do singular, brevemente. A relevância pessoal deste estudo está ligada ao fato de que, desde criança, a educação de adultos esteve em minha rotina, ainda que eu não tivesse noção do que se tratava: meu pai concluiu o então “2º grau” no Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA). Vê-lo indo para a escola e a percepção da importância da educação formal na vida da pessoa foram pontos de grande estímulo e geraram curiosidades/questionamentos para os quais busco respostas até o presente.

Hoje, tenho consciência de que a relação dos meus pais (e aqui posso mencionar meu pai e minha mãe) com a possibilidade de acesso à escola e de permanência nela foi como a de tantos outros brasileiros: pela necessidade de trabalhar, foram obrigados a abdicar o tempo e a possibilidade de frequentar o ensino regular. E foi exatamente essa condição que os fez valorizar tanto o estudo em minha vida, sendo sempre uma prioridade em nossa família. Essa experiência deles, aliás, aconteceu durante o período do recorte temporal sobre o qual este estudo se constrói.

Academicamente, integrei e fui acolhida na graduação em Pedagogia na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), onde passei a me aprofundar no tema da educação de jovens, adultos e idosos. Conhecimentos sobre a educação

---

<sup>3</sup> Paulo Freire e uma equipe de educadores realizaram a experiência de alfabetizar um grupo de adultos (aproximadamente trezentas pessoas) em quarenta horas. A ação, estruturada com antecedência e apoio do governo, contou com o levantamento vocabular dos conhecimentos dos adultos a serem alfabetizados para melhor estruturação das propostas de trabalho; ver Silva e Sampaio (2015).

permanente, sobre os desafios do século XXI na educação de adultos e a possibilidade de construir uma história acadêmica que discutisse esses temas se consolidaram a partir daí. Ainda que atuando como docente no ensino fundamental I, na rede municipal de ensino, não deixei de me envolver com grupo de estudos, iniciação científica voluntária e eventos que me aproximaram da temática.

Esse caminho foi essencial para que eu chegasse ao doutorado. A relevância social e institucional se complementa e se justifica: quando a instituição na qual me graduei, cursei o mestrado e agora curso o doutorado abre espaço para inúmeras discussões sobre educação de adultos e educação popular por meio de grupos de estudo e pesquisa, isso reforça a importância de investigações que devolvam para a própria sociedade respostas capazes de contribuir, de alguma maneira, para a reflexão e — quem sabe? — produzir mudanças que favoreçam uma parcela significativa da sociedade brasileira<sup>4</sup>.

Ao se apresentar a proposta de pesquisa e abordar o percurso que constrói a história da educação popular, defrontou-se com a responsabilidade de explorar acontecimentos históricos referentes à ditadura militar no Brasil e ao contexto do Chile no período em que Freire lá esteve. Esse período representa um ponto decisivo para a disseminação de suas ideias e na conclusão e divulgação de sua principal obra, *Pedagogia do oprimido*.

A trajetória trilhada pelo renomado educador voltou-se, acima de tudo, a oferecer à classe trabalhadora a possibilidade de conscientização por meio da alfabetização, entendendo que de posse dessa habilidade as pessoas iniciariam o processo de libertação de diferentes formas de opressão. Porém, oferecer essa possibilidade foi, naquele momento histórico, associado a uma ameaça aos propósitos do Estado.

Os anos de exílio no Chile representaram, sobretudo, a possibilidade de pôr em prática as ideias e a proposta de trabalho de Paulo Freire. Conforme o próprio educador, “[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire,

---

<sup>4</sup> De acordo com dados apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), por meio do Censo 2022, a taxa de analfabetismo entre pessoas com 15 anos ou mais, que não sabiam escrever um simples bilhete, foi de 7% (IBGE, 2024). Esse número representa 11,4 milhões de pessoas consideradas analfabetas.

1987, p. 79). O tempo no Chile proporcionou muito aprendizado ao pedagogo, contribuindo muito para seu repertório pessoal e profissional.

O fato de Paulo Freire ser exilado tão logo aconteceu o golpe militar de 1964 se deveu à sua luta ter sido a favor das classes populares. Ele buscava meios de levar a classe trabalhadora, os oprimidos, a adquirirem a habilidade de ler e escrever. Essa seria a maneira de possibilitar que eles acessassem o conhecimento e, assim, pudessem lutar por seus direitos e por melhores condições de trabalho e de vida.

Naquele momento, uma proposta educativa que proporcionasse aos trabalhadores essas condições ia contra os interesses do Estado, que, por sua vez, buscava manter uma política social que garantisse o crescimento do capitalismo internacional por meio da expansão industrial. Nesse cenário, o Brasil se manteria numa crescente econômica (Carvalho, 2012).

Nesse contexto de fortes interesses políticos, Paulo Freire desenvolvia sua inovadora experiência em cenário nacional. Inevitavelmente, em sua proposta estava explícita sua concepção de educação, que

[...] consistia em afirmar que todo ato educativo é um ato político; assim sendo, a educação contém a potencialidade da transformação da sociedade por intermédio de uma consciência crítica da realidade, tarefa que tanto o educador como o educando devem assumir no ato educativo (Carvalho, 2012, p. 43).

A luta para promover o acesso ao conhecimento foi uma constante e a força que alavancou o trabalho do brasileiro. Hoje, se tem a certeza, por meio de dados abordados em produções acadêmicas, de que o que Freire priorizava há quase cinquenta anos é um diferencial na vida de jovens e adultos. Aqueles que atualmente enfrentam maiores desafios sociais, por exemplo, para melhor se estabelecer no mercado de trabalho ou para melhor entender e usufruir de seus direitos, são exatamente os que não adquiriram o direito básico de acesso e desenvolvimento de habilidades e destrezas como leitura, expressão oral e escrita (Espinoza Diaz; Castillo Guajardo; González Fiegehen, 2017).

No entanto, a história da educação de adultos é cercada de preconceitos e de ações isoladas e assistencialistas que acabam impedindo o desenvolvimento de propostas que possibilitem atingir um dos sonhos de Freire: um trabalho educacional inclusivo e integrador, que proporcione aos educandos uma educação libertadora.

Na sociedade brasileira da década de 1960, consolidaram-se diferentes iniciativas voltadas à educação de jovens e adultos, fortemente vinculadas ao campo da educação popular. Conforme analisa Vanilda Paiva, esse período foi marcado pela emergência de programas e movimentos que articulavam alfabetização, participação política e conscientização, como o Movimento de Educação de Base (MEB), o Movimento de Cultura Popular (MCP), os Centros Populares de Cultura (CPCs) e diversas campanhas regionais de educação popular. Tais experiências buscavam enfrentar o analfabetismo não apenas como um problema técnico, mas como expressão das desigualdades sociais, ampliando as possibilidades de alfabetização e letramento<sup>5</sup> de amplos setores da população adulta.

Nesse contexto, Paulo Freire concretizou a experiência em Angicos (RN). Quando seu método estava sendo estruturado e havia o projeto de disseminação pelo país, os militares tomaram o poder. Compreendido como uma ameaça, Paulo Freire foi o primeiro exilado da área da educação. O período em que viveu no Chile (1964-1969) e as experiências oriundas do exílio enriqueceram sua proposta voltada para a educação popular. Estudar sua produção desse período, em especial a obra *Pedagogia do oprimido*, permite verificar que a vivência no Chile foi essencial para que suas ideias fossem colocadas em prática, uma vez que a situação política daquele país era diferente da do Brasil.

Dessa forma, o **problema** da presente pesquisa é: **De que maneira a experiência de exílio de Paulo Freire no Chile contribuiu para a consolidação e o desenvolvimento de seu pensamento pedagógico crítico e libertador?**

Para o desenvolvimento deste trabalho, traçaram-se alguns objetivos a serem atingidos ao longo da discussão.

**O objetivo geral é analisar como o exílio de Paulo Freire no Chile contribuiu para a consolidação e a evolução de seu pensamento pedagógico, com ênfase nas experiências vividas naquele país e nas obras produzidas durante esse período.**

Os objetivos específicos são:

---

<sup>5</sup> “Letramento está diretamente relacionado com a língua escrita e seu lugar, suas funções e seus usos nas sociedades letradas, ou, mais especificamente, grafocênticas, isto é, sociedades organizadas em torno de um sistema de escrita e em que esta, sobretudo por meio do texto escrito e impresso, assume importância central na vida das pessoas e em suas relações com os outros e com o mundo em que vivem” (Mortatti, 2004, p. 98).

- a) contextualizar o cenário político e educacional do Brasil entre as décadas de 1940 e 1960, destacando as condições que possibilitaram o surgimento de propostas de educação popular e as primeiras experiências de Paulo Freire antes do golpe civil-militar de 1964;
- b) analisar a experiência de Paulo Freire no exílio chileno como um processo formativo e pedagógico, articulando ao contexto latino-americano e às práticas de educação popular e destacando sua contribuição para a maturação de um pensamento crítico e libertador;
- c) evidenciar de que forma o exílio contribuiu para a formulação de uma pedagogia comprometida com a emancipação dos oprimidos e com a transformação da realidade social.

A **tese** que se sustenta é a de que **o período que Paulo Freire passou no Chile (1964-1969) constitui-se como um exílio profundamente pedagógico, decisivo para a consolidação e a evolução de seu pensamento, ao transformar a experiência de desterro em práxis epistemológica e pedagógica.**

A pesquisa é um convite a uma imersão que inicia no ano de 1964, considerando o recorte temporal (1964-1969) que contempla o período de exílio chileno, com ecos imediatos até 1970, inclusas as datas de redação e publicação de obras que são aqui analisadas. O recorte espacial, por sua vez, direciona aos circuitos de educação popular e da reforma agrária no Chile; integra as instituições, programas e regiões onde Freire desenvolveu suas práticas pedagógicas, como: o Instituto de Capacitação e Investigação em Reforma Agrária (Icira), o Instituto Nacional de Desenvolvimento Agropecuário (Indap) e universidades chilenas.

Pouco antes, o Brasil, no campo educacional, vivia uma das maiores experiências — ao mesmo tempo, uma promessa — de proporcionar aos analfabetos a possibilidade de deixarem essa condição e conquistarem novas oportunidades por meio da educação. Nesse momento, à frente do PNA estava Paulo Freire. A expectativa era de que 2 milhões de analfabetos fossem encorajados a (re)pensar sua condição e a acessar o universo da leitura e da escrita, tornando-se letrados.

No entanto, o cenário político nacional não era favorável. Os militares tomaram o poder no conhecido golpe de 1964; no dia 14 de abril daquele ano, o programa de alfabetização foi extinto e Freire, preso, acusado de traição. Em entrevista ao programa Matéria Prima, da TV Cultura, em 1989, o educador falou

sobre a ditadura militar e como ele foi classificado pelo regime<sup>6</sup>: foi classificado como “subversivo” e “perigoso”, não por empunhar armas, mas por defender uma educação que estimulava a leitura crítica da realidade e a participação política dos sujeitos populares.

Ao refletir retrospectivamente sobre a ditadura, o autor evidencia que a repressão às experiências de alfabetização não se deu por razões pedagógicas, mas políticas, uma vez que tais iniciativas questionavam as bases autoritárias e excludentes da sociedade brasileira. Sua fala reforça, assim, a compreensão de que a interrupção dos programas de educação popular esteve diretamente vinculada ao temor do regime diante dos processos de conscientização promovidos por essas práticas educativas. Salienta-se que a ditadura iniciada no Brasil foi como um estopim para as demais que atingiram todo o continente sul-americano.

Para abordar o tema exposto, a presente pesquisa adota uma abordagem crítico-dialética, fundamentada no pensamento freiriano e no materialismo histórico-dialético, compreendendo a realidade educacional como constituída por práticas historicamente situadas e dialeticamente construídas. O tipo de investigação é qualitativo, de caráter documental e histórico-educacional, orientado pela compreensão de que os documentos são produtos e produtores de relações sociais, políticas e pedagógicas específicas de seu tempo.

Entende-se que a pesquisa qualitativa é adequada para este estudo por se concentrar em compreender fenômenos sociais e educativos em sua complexidade, levando em conta os significados e contextos históricos. Com uma abordagem crítico-dialética, a investigação explora documentos, obras e registros do período estudado para revelar as práticas pedagógicas e o impacto das ideias de Paulo Freire no âmbito da educação popular. Essa abordagem permite um entendimento profundo das

---

<sup>6</sup> “A ditadura considerou, a ditadura militar de 64, considerou, e não só considerou como disse por escrito, publicou, que eu era um perigoso subversivo internacional, um inimigo do povo brasileiro e um inimigo de Deus. Quer dizer, ainda arranjaram essa carga para mim de ser inimigo de Deus. Eu acho que a ditadura estragou esse país da gente durante muito tempo e continua estragando hoje. Evidentemente que a ditadura militar não inaugurou no Brasil o autoritarismo. O autoritarismo está entranhado na natureza mesma da nossa sociedade. O Brasil foi inventado autoritariamente. Mas os militares deram uma indiscutível contribuição ao autoritarismo, eles ajudaram muito a crescer o autoritarismo, a violência, a mentira. Foi uma coisa trágica isso. Eu acho que esse período de ditadura no Brasil... Deus queira, agora diria eu, que jamais se reinvente. Quer dizer, meu gosto é que nós todos, brasileiros e brasileiras, meninos, meninas, velhos, maduros, que nós todos tomemos um tal gosto pela liberdade, um tal gosto pela presença no mundo, pela criatividade, pela pergunta, pela ação, pela denúncia, pelo anúncio, que jamais seja possível no Brasil a gente voltar àquela experiência do pesado silêncio sobre nós” (Freire, 1989).

experiências vividas por Freire, ao considerar os processos sociais, culturais e históricos que influenciaram sua prática e teoria educacional.

Os documentos são uma vasta fonte de informações a serem interpretadas, criticadas e associadas ao conhecimento produzido. Toda a riqueza de dados contida nas fontes documentais levantadas para este estudo é de suma importância para as reflexões propostas, pois permite o aprofundamento teórico necessário para o embasamento das discussões. Além disso, os estudos consultados, de autores como o próprio Freire, Moacir Gadotti, Sérgio Haddad, Maria Clara Di Pierro, Antonio Corvalán, Marco Antonio Batista Carvalho, Nima Imaculada Spigolon, Joana Salém Vasconcelos, entre outros, fornecem reflexões críticas sobre a representatividade da obra de Freire para o campo da educação popular. Ao final, pretende-se ainda contribuir com reflexões sobre o contínuo olhar de possibilidade de transformação social, independente do contexto geográfico.

Todo o material selecionado foi analisado com cautela, a partir do entendimento de que documentos são fontes de produção de conhecimento e explicitam as relações estabelecidas no período histórico em questão. Ao esmiuçá-los, a fim de encontrar indícios que auxiliem neste trabalho, foi possível perceber as relações de poder, bem como o conceito de liberdade e de educação que marcam um período relevante da história. A confiabilidade desta pesquisa sustenta-se, ainda, na apresentação de cada documento analisado e no registro de origem, com critérios de seleção. Com o protocolo de análise utilizado, buscou-se garantir a rastreabilidade dos procedimentos metodológicos e a possibilidade de verificação dos resultados por outros pesquisadores.

Em determinado momento da pesquisa, as discussões apontavam para caminhos de ampliação e para novas fontes, porém se fez necessária uma delimitação de caráter mais drástico, para que não se perdesse o foco do estudo: discutir o cenário encontrado por Paulo Freire no Chile que lhe possibilitou propor um trabalho em prol da educação popular e sua frente de atuação, juntamente com as transformações sociais, políticas e educacionais do período.

Nesse percurso, o *corpus* de análise nuclear inclui as seguintes obras de Freire, produzidas durante o exílio chileno: *Educação como prática da liberdade*, concluída e publicada em 1967; *Extensão ou comunicação?*, desenvolvida entre 1968-1969 e publicada em 1969; e *Pedagogia do oprimido*, redigida entre 1968-1969, primeiramente publicada em 1970, em espanhol, chegando ao Brasil apenas em 1974.

Essa cronologia evidencia o período chileno como momento de intensa produção teórica, cujos frutos intelectuais transcenderam o tempo de exílio.

As obras que Paulo Freire produziu no período em que vivenciou a realidade no Chile e aprimorou suas ideias, período também de sofrimento, mas de grande aprendizado<sup>7</sup>, deixam explícito seu pensamento, sua defesa de uma pedagogia dialógica, na qual o sujeito saia da condição de oprimido e possa se aproximar do conhecimento enquanto forma de entender, interpretar e transformar o mundo. O tríptico de obras produzidas durante o exílio chileno revela um movimento epistemológico ascendente que consolida a pedagogia da libertação.

A principal obra do autor, *Pedagogia do oprimido*, apresenta o olhar de Freire para o contexto mundial, no qual há uma classe sendo oprimida por uma minoria opressora. As pessoas oprimidas, cientes de sua situação, têm condições de olhar para si e para o mundo e, a partir dessa conscientização, promover a mudança. Esse processo de conscientização é coletivo e sua chave é o diálogo, numa construção que acontece por meio da educação, entendida por Freire como um ato político (Freire, 1987). O contexto chileno permitiu que o educador discutisse a educação como prática de liberdade e capaz de transformar a relação entre o opressor e o oprimido — reflexões advindas da experiência no Brasil, mas que Freire rapidamente percebeu se aplicarem à realidade do Chile também. *Pedagogia do oprimido* representa a consolidação teórica da pedagogia da libertação, em que o diálogo emerge como categoria central e a práxis se constitui como método de transformação social. Representa a universalização do pensamento freiriano.

Entende-se que as obras selecionadas para a pesquisa por terem sido produzidas no período especificamente abordado são de relevância exatamente por refletirem as vivências, ideias e pensamentos essenciais para responder aos questionamentos deste trabalho. Em paralelo a esse *corpus* central, estabeleceram-se relações dialógicas e dialéticas com materiais audiovisuais e documentos, bem

---

<sup>7</sup> “Este aprendizado da cadeia que em muitos aspectos me preparou para a vida fora do Brasil. Quer dizer, o exílio em muitos sentidos se forjou da cadeia. Diante de um certo problema, em uma certa situação o que você tem que fazer é aprender com as positivities e as negatividades da situação. Eu sempre recusei choramingar, entende. Quer dizer, eu sempre recusei lamentar-me, eu sempre recusei ter pena de mim. Mas procurei sempre aprender do sofrimento, do gozo, de aprender de tudo. Então o exílio foi uma das grandes oportunidades de aprendizado para mim. As diferenças culturais por exemplo, a forma de andar, a forma de dizer bom dia, o gosto da comida. Tudo isso é cultura” (Exílio [...], 2025).

como com produções científicas pertinentes, procedimento essencial para se atingir os objetivos propostos.

Diante da importância das fontes documentais para este estudo, como antes argumentado, uma visita ao Centro de Referência Paulo Freire, do Instituto Paulo Freire (IPF) (apêndice A), materializou uma etapa fundamental da pesquisa, para a aproximação com a vida e a obra do educador. No acervo, há muitos livros, manuscritos, documentos e objetos que fizeram parte de sua trajetória.

Esses e outros materiais selecionados foram submetidos a protocolo de análise (apêndice B) que, acredita-se, permitiu o acercamento à experiência e às ideias de Freire para a contextualização de sua prática. Afinal, a pesquisa é um processo de construção que investiga tanto o homem como o mundo em que ele vive (Chizzotti, 1995); neste caso, desde a chegada do pedagogo no Chile, o caminho trilhado naquele país e como os quase cinco anos de exílio foram essenciais em sua construção enquanto homem e enquanto educador.

O momento histórico que Paulo Freire viveu no Chile foi fundamental para explicar a consolidação da sua obra, iniciada no Brasil. Essa experiência foi fundamental para a formação do seu pensamento político-pedagógico. No Chile, ele 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).

A teoria de Freire foi aperfeiçoada na oportunidade de vivenciar a realidade do Chile, cujo momento histórico, entre 1964 e 1969, era diferente daquele que o Brasil vivia e permitiu a ele conversar com os camponeses e educadores, fortalecendo seus ideais de libertação por meio da educação a cada experiência e a cada troca.

Materiais audiovisuais foram selecionados para articulação com as outras fontes. São eles a entrevista que Paulo Freire concedeu ao programa Matéria Prima, da TV Cultura, em 1989 (Freire, 1989); um trecho da entrevista para a Rádio e TV Unicamp, de 1985 (Freire, 1985); um trecho da entrevista cedida ao Programa Escola Viva, em 1993 (Freire, 1993); uma fala concedida a Antônio Terra Calazans Fernandes, no qual Freire fala sobre os fatos que antecederam o golpe de 1964 (Freire, 2014) e a entrevista à TV Universitária da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em 1983 (Freire, 1983b) (apêndice C).

Tendo em vista o entendimento e a articulação entre as fontes selecionadas, foram eleitas as seguintes categorias: a educação popular, os saberes construídos e as práticas que promovem a libertação dos oprimidos por meio da educação. Tais

categorias contribuem para a análise proposta quanto à possibilidade de se ampliarem práticas e conhecimentos nas diferentes realidades em que Freire esteve inserido. Da mesma maneira, conceitos definidos por Freire como conscientização, educação, liberdade e democracia são discutidos no trabalho.

A contextualização histórica das duas realidades (Brasil e Chile) revela a construção de experiências de educação popular que se complementam em dois cenários e perfila Paulo Freire como sujeito ativo, produtor de conhecimento e protagonista no avanço de políticas públicas voltadas para a EJA. Esse cenário é uma importante referência a ser explorada em busca do aprofundamento de conhecimentos na área da educação.

Para ampliação e aprofundamento dessa discussão, foi realizada a revisão de literatura por meio da pesquisa de trabalhos registrados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e no Google Acadêmico, compondo documentos complementares. Os descritores utilizados na busca foram “educação de jovens e adultos”, “Paulo Freire e o exílio”, “Chile”, “educação popular” e “exílio”. Num primeiro momento, optou-se pelo refinamento dos resultados com os filtros “ciências humanas” e “educação”. Por meio da leitura dos resumos e identificação de objetivos, referencial teórico, problema de pesquisa, metodologia, hipóteses (quando havia) e resultados, verificou-se que não eram muitos os materiais que poderiam subsidiar este estudo. Assim, num segundo momento, os mesmos descritores foram consultados, mas sem o uso de filtros. Procedeu-se a uma nova busca meses depois, para acessar dados mais atualizados, incluindo-se artigos entre os materiais pesquisados. Ao final, a busca resultou em 32 trabalhos, sendo seis teses, oito dissertações e dezoito artigos (apêndice D). Entre eles, houve trabalhos em diferentes subáreas do conhecimento, motivo pelo qual não se enquadravam nas discussões propostas, mas mesmo assim favoreceram outras percepções sobre o período estudado.

Os trabalhos encontrados foram organizados em planilhas e treze deles foram selecionados (quatro teses, três dissertações e seis artigos) pelo critério de relevância diante dos objetivos propostos para esta discussão. Plataformas estrangeiras de registro de trabalhos acadêmicos têm funcionamento diferente das brasileiras, por isso, o procedimento selecionado foi acessar diretamente sites de universidades chilenas, o que resultou na recuperação de trabalhos e artigos que enriqueceram as

discussões, sendo selecionados um entre cinco trabalhos acadêmicos e outros três artigos.

A tese *O lápis é mais pesado que a enxada: reforma agrária no Chile e pedagogias camponesas para transformação econômica (1955-1973)*, apresentada em 2020 pela pesquisadora Joana Salém Vasconcelos à Universidade de São Paulo (USP), é uma importantíssima referência na área, pois investiga profundamente a reforma agrária no Chile e reflete sobre as questões diretamente ligadas à educação no período. O objetivo do trabalho foi analisar como as diferentes estratégias educacionais do mundo urbano concorriam para a formação de novos sujeitos camponeses, destinados a participar de uma nova estrutura agrária. O fio condutor é a história social de uma sequência de projetos pedagógicos para a transformação agrária no Chile, incluindo múltiplas iniciativas e diferentes tipos de fontes primárias. O exílio de Paulo Freire no Chile é especialmente destacado pela autora. Ao final do trabalho, rico em imagens e entrevistas, a autora entende que os movimentos em prol da reforma agrária no Chile e a relação com a alfabetização dos camponeses são uma parte da batalha político-pedagógica da revolução chilena no campo, que ocupa centralidade no processo econômico da via chilena ao socialismo. Da tese, nasceu o livro *Inquérito Paulo Freire: a ditadura interroga o educador*. Nele, o destaque se dá ao momento em que Freire foi detido e preso no Brasil. Os interrogatórios são transcritos na íntegra, o que possibilita imersão naquele momento e torna mais próximo o entendimento do que foram os mais de setenta dias de prisão do educador (Vasconcelos, 2024).

Defendida em 2014, a tese *As noites da ditadura e os dias de utopia: o exílio, a educação e os percursos de Elza Freire nos anos de 1964 a 1979*, de autoria de Nima Imaculada Spigolon, da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), retrata o período pela ótica da esposa de Paulo Freire e contribui significativamente no que se refere aos desafios vivenciados no Chile, além de conter referenciais interessantes. O objetivo do trabalho foi analisar o exílio como consequência do golpe de 1964, que depôs o governo de João Goulart e instaurou a ditadura no Brasil. Como conclusões do trabalho, a autora relata a elaboração do mapa da diáspora freiriana; identifica paradoxos e a esquerdização do casal Freire; reporta as redefinições de práxis e propostas em geral no campo da educação e, particularmente, na de adultos; traça mudanças na militância; apresenta fragmentos do real que dão visibilidade a Elza Freire, mulher, exilada, mãe, esposa, professora, camarada.

A tese intitulada *Formação de professores para a educação de pessoas jovens e adultas no Brasil e no Chile: um estudo comparado entre o estado da Bahia e a região de Valparaíso*, elaborada por Adenilson Souza Cunha Júnior em 2017, pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), tem uma proposta de investigação diferente desta pesquisa, para a qual contribui, entretanto, quando discute dinâmicas sociopolíticas e econômicas entre os dois países latino-americanos, o que auxilia na compreensão das semelhanças e diferenças na educação destinada aos adultos, bem como nas políticas educacionais atuais. O principal objetivo da tese foi identificar como são formados os professores que atuam na educação de pessoas jovens e adultas (EPJA) no Brasil e no Chile. As contribuições da pesquisa incluem as seguintes conclusões: a formação do professor para EPJA está vinculada a um movimento político de reconhecimento, definição e consolidação do campo pedagógico específico à modalidade; é inexistente a carreira acadêmica específica para o trabalho na EPJA nos dois países, bem como há pouca oferta de disciplinas com vinculação ao trabalho da modalidade. A pesquisa apontou ainda que, embora exista um forte movimento internacional de reconhecimento do papel da EPJA no desenvolvimento socioeconômico e político nos dois países, as políticas educacionais relacionadas não são alocadas como prioridade, acarretando restrições à própria EPJA e consequente desprestígio frente a outras modalidades da educação básica. Dessa forma, consta na pesquisa que, na prática, o ordenamento jurídico inserido nas legislações educacionais dos dois países, bem como a ratificação de acordos internacionais que reivindicam e referenciam a formação de professores para atuar na EPJA, não têm sido institucionalizados plenamente no âmbito das instituições formadoras.

A tese *Prática discursiva de formação de professores alfabetizadores de jovens e adultos em uma experiência de educação popular*, apresentada em 2011 por Eduardo Jorge Lopes da Silva à Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), aborda a formação dos professores que atuam na EJA tanto pelo viés formativo das universidades quanto das políticas públicas. A tese tem como objetivo a análise da prática discursiva do Projeto Escola Zé Peão (PEZP), concernente à formação de professores da modalidade EJA. Como resultados, o autor preconiza uma formação dos professores alfabetizadores como prática processual, sistemática e instrumentalizadora, que parta tanto das necessidades didático-pedagógicas de sala de aula como das necessidades de ensino-aprendizagem dos operários alunos, tendo

em conta seu contexto de inserção enquanto trabalhadores, cidadãos e seres humanos.

A dissertação *Um olhar sobre o sujeito em Paulo Freire: concepção e análise das obras Pedagogia do Oprimido, Pedagogia da Esperança e Pedagogia da Autonomia*, de Larissa Marcela Marini, de 2018, para a Universidade Federal de São Carlos (UFScar), contribui para um olhar crítico e construtivo da obra de Freire, especialmente da *Pedagogia do oprimido*, elencada como um dos principais referenciais desta tese. A dissertação objetivou um estudo aprofundado da concepção de sujeito na abordagem freiriana, a partir da análise de três obras produzidas em períodos históricos diferentes, a fim de identificar e analisar as possíveis mudanças e de constatar sua afirmação enquanto categoria conceitual definida por Paulo Freire, à vista de que o contexto social e histórico são elementos importantes à sua produção. Ao término da dissertação, a autora constata que nas três obras a relação entre sujeito, mundo e transformação é evidente e que a concepção de sujeito de Paulo Freire passa pela transformação do mundo e também de si, superando as diferentes formas de opressão.

O trabalho intitulado *La alfabetización de Paulo Freire en Chile y la alfabetización digital del siglo XXI: una mirada comparativa: liberación versus inserción*, de Sofía Ocampo Torrejón, apresentado à Universidad de Chile em 2014, num paralelo com a organização da hierarquia acadêmica no Brasil, transita entre um trabalho de conclusão de curso e uma tese. Dada sua relevância para este estudo, foi selecionado para integrar sua base referencial, alocado como “dissertação”. Com o objetivo principal de comparar os processos de alfabetização da proposta de Paulo Freire, diante das necessidades de um Estado-Nação liberal, e da proposta de alfabetização digital, que faz parte da nova era globalizada, a autora apresenta uma análise contextual da situação educacional no Chile em cada período, considerando o cenário político e social. Como resultado, o estudo reconhece que ambos os processos, dentro de suas realidades históricas, atendem aos objetivos a que se propõem. Na metodologia defendida por Paulo Freire, a alfabetização como ferramenta de emancipação destaca a importância da leitura para que o sujeito se aproprie da realidade em que está inserido e possa combater as injustiças de sua própria condição; já diante do mundo globalizado, a alfabetização digital corresponde tanto à integração ao mundo marcado pelas influências da internet quanto à possibilidade de fortalecimento das capacidades empreendedoras da população.

Assim, conclui-se que ambos os processos de alfabetização são significativos na vida das pessoas e lhes permitem abrir novas portas.

Por fim, de 2022, a dissertação *Educação popular na América Latina: percursos de educadoras e educadores populares da geração de 1960 no Brasil*, de César Ferreira da Silva pela Unicamp, contribui com informações sobre o cenário da educação popular na década de 1960 e os movimentos brasileiros que a inspiraram. O autor ainda opta por um recorte cronológico (1953-1964) que condiz com boa parte desta pesquisa. Como objetivo geral, o trabalho busca recuperar as memórias e experiências dos principais atores individuais e coletivos reunidos ao redor do que veio a ser a educação popular no Brasil e na América Latina, estabelecendo assim um resgate histórico da ontologia e da gênese da educação popular. Ao (in)concluir o trabalho, o autor faz diferentes questionamentos, que apontam para a determinante importância dos movimentos revolucionários na América Latina, que são a base da educação popular, especialmente no Brasil. Como dado central, está a afirmação de que os “professores educadores populares” são os fundadores do processo de educação popular no Brasil e na América Latina, bem como de suas premissas políticas, pedagógicas e sociais desde a década de 1960.

Os trabalhos selecionados contribuem, cada um, com um prisma da proposta desta pesquisa. Ademais, para enriquecer as discussões, dois livros digitais foram agregados à revisão de literatura.

O primeiro, *Paulo Freire: anistiado político brasileiro*, organizado por Moacir Gadotti e Paulo Abrão, de 2012, apresenta em treze capítulos, de autoria de diferentes estudiosos, os fatos e acontecimentos que levaram Freire a se tornar um anistiado político extremamente respeitado (talvez o mais) em todo o mundo. Especialmente o capítulo 6 retrata o período no Chile, com dados valorosos, como a consolidação da obra *Pedagogia do oprimido* e diversas experiências naquele país.

O segundo, *Educação de jovens e adultos: políticas e práticas educativas*, organizado por José dos Santos Souza e Sandra Regina Sales (2011), está dividido em duas partes: a segunda refere-se às práticas pedagógicas na EJA e a primeira, que mais interessa aqui, reflete sobre as políticas públicas para a EJA. Entre esses textos, chama atenção um capítulo destinado às Conferências Internacionais de Educação de Adultos (Confinteia), que sempre ocupa um espaço de importância quando se discorre sobre a educação de adultos.

No desenvolvimento desta tese, outras obras se tornaram relevantes. O já mencionado livro *Inquérito Paulo Freire: a ditadura interroga o educador*, de Joana Salém Vasconcelos (2024); *Essa escola chamada vida*, com depoimentos de Paulo Freire e Frei Betto ao repórter Ricardo Kotscho (Freire; Betto, 2009); e textos especificamente sobre o período da ditadura militar: *1964: história do regime militar brasileiro*, de Marcos Napolitano (2021), e *Os anos de chumbo*, de Luiz Octavio de Lima (2020).

Certamente, um dos maiores destaques que este trabalho discute é a visão freiriana de um “exílio profundamente pedagógico”. Assim, *Pedagogia da esperança* (Freire, 1992) detém espaço significativo na sustentação de ideias. Nela, Paulo Freire não apenas revisita criticamente sua *Pedagogia do oprimido*, como também compõe um espaço de memória e reflexão sobre sua experiência de exílio. Não há dúvidas de que o exílio não é um passeio nem um momento prazeroso na vida do exilado; remete à ideia de exclusão social, política e de direitos humanos básicos e é uma experiência que vem acompanhada de sofrimento, angústia, dor e incertezas. Entretanto, Freire sublinha o caráter profundamente pedagógico da distância forçada de sua terra natal: “[...] o exílio, que me parecia antes uma pura desgraça, revelou-se profundamente pedagógico” (Freire, 1992, p. 19).

Longe de tratar o exílio apenas como ruptura ou perda, ele o ressignificou como um momento de intenso aprendizado, de trocas intelectuais e de amadurecimento teórico-político, reconhecendo que nesse contexto pôde aprofundar reflexões que dariam sustentação à sua obra e ao seu compromisso ético com a emancipação humana.

Diante disso, o conceito de “exílio profundamente pedagógico” constitui-se como categoria central de investigação, compreendido não como mera consequência biográfica da repressão política, mas como práxis epistemológica constituinte do pensamento freiriano. Essa categoria articula três dimensões dialeticamente integradas: *dimensão experiencial*, do exílio como vivência histórica concreta de ruptura e reinvenção existencial, que colocou Freire em situação de oprimido e o aproximou visceralmente da condição dos sujeitos de sua pedagogia; *dimensão reflexiva*, do exílio como tempo-espço de elaboração teórica intensiva, em que a distância geográfica e cultural possibilitou um olhar crítico sobre a realidade brasileira e latino-americana, gerando novos *insights* sobre os processos de conscientização e diálogo; *dimensão metodológica*: do exílio como laboratório de reinvenção

pedagógica, no qual as experiências chilenas permitiram testar, aprimorar e universalizar os métodos desenvolvidos no Brasil, consolidando a dialogicidade como princípio epistemológico fundamental.

No que se refere ao Chile, a tradição da educação popular que fora desenvolvida nas décadas de 1960 e 1970 no país, quando houve uma vertiginosa expansão da EPJA, com ênfase no processo de alfabetização de adultos, se manteve impulsionada tanto pelos organismos internacionais quanto por diversos grupos políticos e organizações de base, gerando uma corrente de educação popular articulada às lutas sociais da época. Desse período, como legado mais expoente estão as ideias de Paulo Freire, que até os dias atuais representam a tradição intelectual e pedagógica desse movimento.

Já sobre a importância do exílio na trajetória de Freire, Gadotti (1996) ressalta a inseparabilidade entre vida e obra em Freire, característica que se transforma em condição de possibilidade para a reinvenção teórica. Torres (2001), por seu turno, ao situar a pedagogia freiriana no contexto latino-americano, destaca que o exílio chileno foi decisivo para a internacionalização da educação popular, ampliando o diálogo entre as lutas do continente e a agenda global da educação. Streck (2008) chama a atenção para a dimensão ética e utópica que permeia *Pedagogia da esperança* e destaca como Freire transformou a dor do exílio em esperança crítica e compromisso político-pedagógico com a emancipação humana.

No período do regime militar brasileiro, exilar aqueles que ofereciam qualquer tipo de ameaça ao novo sistema era algo institucionalizado e relacionado diretamente a uma ação punitiva e repressora, por meio do afastamento dos direitos civis, políticos e humanos. Cassar a liberdade e segregar se tornou um ato cada vez mais calculado.

Ainda assim, Paulo Freire acabou por fazer uma interpretação paradoxal do que foi (e é) a proposta do exílio, pois resultou num momento que possibilitou reflexão, novas descobertas, contato com outras culturas e ampliação do conhecimento, ou seja, uma experiência extremamente pedagógica que se tornou um marco em sua história de vida e na produção do conhecimento.

Com esse entendimento, este trabalho está dividido em três capítulos.

O primeiro, “Antes da palavra, o silêncio: a educação popular e os sinais do autoritarismo no Brasil (1940-1964)”, tem por objetivo contextualizar o cenário político e educacional do Brasil entre as décadas de 1940 e 1960, destacando as condições que possibilitaram o surgimento de propostas de educação popular e as primeiras

experiências de Paulo Freire antes do golpe civil-militar de 1964. O capítulo aborda os principais projetos e ações voltados para a educação popular na década de 1960 e como Paulo Freire conquistou notoriedade no Brasil, graças às suas ideias e ao envolvimento com a área educacional.

O segundo capítulo, intitulado “Depois do silêncio, a travessia: o ‘exílio profundamente pedagógico’ no Chile (1964-1969)”, objetiva analisar a experiência de Paulo Freire no exílio chileno como um processo formativo e pedagógico, articulando ao contexto latino-americano e às práticas de educação popular; ressalta sua contribuição para a maturação de um pensamento crítico e libertador. Apresentam-se as circunstâncias que levaram os países do Cone Sul a adotarem os regimes militares, o golpe civil-militar de 1964 e as experiências de Freire no Chile.

No terceiro e último capítulo, “A travessia se transforma em legado: diálogos com o passado para esperar o futuro”, busca-se demonstrar de que forma o exílio contribuiu para a formulação de uma pedagogia comprometida com a emancipação dos oprimidos e com a transformação da realidade social. Para isso, se dialoga com os documentos selecionados, as entrevistas, os livros produzidos naquele período e jornais que destacam a efetividade educacional de Freire.

Por fim, entende-se, ao longo dessas linhas, que a pesquisa é uma oportunidade de diálogo crítico entre a história e a atualidade que resulta numa elaboração própria com possibilidade de intervenção na realidade, especialmente por meio da análise e da reflexão.

## CAPÍTULO 1 – ANTES DA PALAVRA, O SILÊNCIO: A EDUCAÇÃO POPULAR E OS SINAIS DO AUTORITARISMO NO BRASIL (1940-1964)

Apesar de você  
Amanhã há de ser outro dia  
Ainda pago pra ver o jardim florescer  
Qual você não queira  
Você vai se amargar  
Vendo o dia raiar  
Sem lhe pedir licença

(“Apesar de você”, Chico Buarque)

FIGURA 1 – *Les voyageurs*, de Bruno Catalano



Fonte: IMIGRAÇÃO HISTÓRICA. “Os viajantes” – esculturas de Bruno Catalano. Imigração Histórica, [S. l.], 23 jan. 2020. Disponível em: <http://www.imigracaohistorica.info/posts/os-viajantes-esculturas-de-bruno-catalano>. Acesso em: 11 nov. 2024.

Nota: Bruno Catalano nasceu no Marrocos, em 1960. Sua família é de origem franco-italiana, com ancestrais judeus expulsos da Espanha no século XV e refugiados na Sicília antes de se estabelecerem no norte da África. A série de esculturas *Le voyageurs* evoca homens e mulheres que avançam rumo a novos horizontes. Uma das esculturas ilustra, no site do The Unesco Courier, uma página que reúne artigos sobre exílio, intitulada “Você me pergunta o que é exílio...” (Você [...], 2017).

As esculturas de Bruno Catalano (figura 1), com suas figuras humanas fragmentadas e portando malas, sugerem muito mais do que ausência física: evocam o sentimento profundo de incompletude diante de realidades impostas. As duas expressões de arte aqui recortadas — escultura e música — produzem um campo de ressonância simbólica que transcende contextos geográficos e históricos, retratando a experiência do exílio forçado. Com ele, vem o distanciamento de pessoas, a perda

de referências e o doloroso processo de reencontro da própria identidade em tempos de repressão.

Em um cenário marcado pela ditadura civil-militar, essas imagens e palavras traduzem as rupturas vividas por sujeitos como Paulo Freire, cuja trajetória foi interrompida pela violência do regime, mas não silenciada. Ao contrário: foi a partir desse deslocamento que se deu a reinvenção de sua prática pedagógica.

A contextualização da realidade social, política e educacional brasileira a partir da década de 1940 é fundamental para a compreensão dos desdobramentos que marcaram os anos de 1960, período central desta pesquisa. É nesse intervalo histórico que efervesceram os debates sobre educação popular no Brasil, ao mesmo tempo em que a atuação de Paulo Freire ganhou destaque, inscrevendo de forma decisiva seu nome na história e no campo da educação comprometida com a transformação social.

Ressalta-se, ainda, que essa foi uma época em que a política e a economia sofreram os impactos de uma mudança característica da República no Brasil: a oscilação entre períodos nos quais a democracia fica mais evidenciada e outros mais ditatoriais e centralizadores (conforme ao que o país vivenciou no último governo). O período entre 1937 e 1945 foi marcado pelo governo ditatorial do Estado Novo. Na sequência, entre os anos de 1945 e 1964, mesmo com ressalvas, pode-se considerar que foi uma fase relativamente democrática, seguida por nova ditadura (1964-1985). Certamente, a educação também sofreu os impactos dessas mudanças.

Assim, este capítulo dedica-se à análise do contexto político, social e educacional brasileiro entre as décadas de 1940 e 1960, com ênfase nas iniciativas voltadas à educação popular e nos caminhos que levaram Paulo Freire a se destacar como um dos principais nomes desse campo. Ao examinar as condições históricas que favoreceram o surgimento de propostas educativas voltadas às camadas populares, busca-se compreender como Freire construiu, ainda no Brasil, os fundamentos de uma prática pedagógica voltada à conscientização e à transformação social. São abordadas, nesse percurso, experiências significativas que antecederam o golpe civil-militar de 1964, momento em que seu trabalho ganhou projeção nacional, revelando um educador profundamente comprometido com a realidade social brasileira e com a construção de uma educação crítica e libertadora.

Quase um século em retrospectiva, dados sobre a educação da população brasileira foram revelados no primeiro censo demográfico do país, realizado em 1872,

que indicou uma taxa de analfabetismo<sup>8</sup> de 82,3%; no segundo censo, de 1890, no início da República, a taxa de analfabetismo se manteve praticamente estabilizada: 81,6%<sup>9</sup>. Conforme Haddad e Di Pierro (2000), a Primeira República ficou marcada pelo descompromisso da União com o ensino elementar e pela priorização na formação das elites em detrimento das classes menos favorecidas. Sublinha-se que foi na nova Constituição republicana que o direito ao voto foi restringido aos alfabetizados<sup>10</sup> — e os dados dos censos mostram claramente que a massa da população era iletrada. O alto índice de analfabetismo teve diferentes fatores nos países em desenvolvimento; especificamente no Brasil, a escravidão (que repercutiu até os dias atuais) foi um dos principais influenciadores nesse quesito.

Pode-se afirmar que a educação de adultos no Brasil só teve sua concretização no século XX, em ações como a expansão da rede escolar, em 1910, para acabar com o analfabetismo e estender a possibilidade de voto a um número maior de adultos; o movimento Escola Nova, em 1930, com suas melhorias nas condições didáticas e pedagógicas escolares; até o momento em que a educação de adultos começou a conquistar espaço na história da educação do Brasil.

Castillo e Latapi (1985), a partir de reflexões históricas acerca de questões específicas que influenciaram, direta e indiretamente, na relação entre os sistemas social, econômico e político, demonstram que, de maneira clara e perceptível, a revolução industrial brasileira, na década de 1930, foi um marco na história da educação de adultos: além da intensificação da procura por mão de obra especializada, ocorreu a migração em massa do campo para a cidade, pois as pessoas almejavam uma nova perspectiva de futuro por meio de oportunidades de trabalho. Tais relações e sua influência sobre a educação foram discutidas especialmente em conferências sobre o tema, realizadas nos anos de 1960 e 1970<sup>11</sup>.

Portanto, o Brasil do século XX enfrentou mudanças sociais e econômicas que acarretaram novas exigências no que se refere ao perfil de jovens e adultos, uma

---

<sup>8</sup> O analfabetismo é a qualidade de analfabeto, uma palavra de origem latina (*analphabētus*) que se refere àquelas pessoas que não sabem ler nem escrever. Porém, o termo costuma ter um uso mais extenso e faz alusão aos indivíduos que são ignorantes ou que carecem de instrução elementar em alguma disciplina.

<sup>9</sup> Maiores informações em IBGE (1996).

<sup>10</sup> Lei Saraiva (Decreto nº 3.029, de 9 de janeiro de 1881) (Brasil, 1881).

<sup>11</sup> Os autores destacam a Segunda Conferência Internacional de Educação de Adultos, em 1960, realizada em Montreal (Canadá), com o tema “Educação de Adultos em um mundo em mudança”, e a Terceira Conferência Internacional de Educação de Adultos, em 1972, realizada em Tóquio (Japão), com o tema “A educação de adultos no contexto da aprendizagem contínua”.

vez que eles se tornaram indispensáveis diante da crescente demanda de mão de obra no país. O que se via no cenário educacional, até então, era a educação formal destinada essencialmente às crianças e aos adolescentes e jovens; em outra extremidade, havia os adultos sem acesso à educação.

O processo de industrialização do país, iniciado alguns anos antes, como já mencionado, tornou-se mais evidente nos anos de 1940, e a necessidade de profissionais capacitados só fez aumentar. Isso naturalmente impactou as exigências educacionais, dada a intensificação do capitalismo industrial no país. Com isso, surgiram duas preocupações: a alfabetização de jovens e adultos e o preparo profissional que o novo mercado de trabalho exigia. Haddad e Di Pierro (2000) destacam que foi no final da década de 1940 que a educação de jovens e adultos passou a ser entendida como um “problema de política nacional”, pois o avanço lento do país foi associado às questões educacionais do povo.

Além da influência do fator industrial, esse olhar aconteceu após o ano de 1934, quando foi criado o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) que abordou diretamente a educação de adultos. Nesse período, a taxa de analfabetos ultrapassava 70% da população, e se fazia urgente e necessário ações para reverter esse quadro. Assim, a educação adquiriu *status* de prioridade para o país. O documento expressava a necessidade de oferta de uma educação primária obrigatória e gratuita, também estendida aos adultos; para estes, houve ênfase ainda na formação destinada a suprir necessidades do mercado de trabalho<sup>12</sup>. Entre as ações de reversão do extenso analfabetismo, ficou determinada, pelo próprio PNE, uma receita destinada ao desenvolvimento do ensino, o dever do Estado em proporcionar educação, vista como um direito de todos os cidadãos, e a responsabilidade do setor público de desenvolvimento e manutenção da educação.

Foi esse, então, o contexto em que a educação de adultos tornou-se obrigatória e gratuita, recebendo atenção e direcionamento tal qual o ensino primário regular. Já em 1937 foi criado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep)<sup>13</sup>, que se aprofundou em pesquisas e estudos para orientar políticas públicas de

---

<sup>12</sup> “O ensino profissional, criando-se, para cada ramo de trabalho o curso conveniente, capaz de dotar o trabalhador de precisão, segurança, eficiência, esmero e agilidade” (Cury, 2015, p. 406).

<sup>13</sup> A necessidade de trabalhadores mais preparados diante do processo de industrialização do país motivou a criação (por lei) do Inep, com “[...] o objetivo de realizar estudos para identificar os problemas do ensino nacional e propor políticas públicas” (Brasil, 2022). O primeiro diretor-geral foi o pedagogo Lourenço Filho, que organizou a estrutura do Inep e deu início às atividades em 30 de julho de 1938 (Brasil, 2022).

educação. A atuação do Inep foi tão importante que, no ano de 1942, foi fundado o Fundo Nacional do Ensino Primário, que objetivava inserir o ensino supletivo para jovens e adultos entre os segmentos estabelecidos no processo educacional formal. Sobre isso, Beisiegel (1982) destaca a consolidação de ideias, leis e iniciativas que surgiram voltadas aos adolescentes e adultos analfabetos do país. O fundo, assim que regulamentado, garantiu que 25% dos recursos fossem destinados à EJA.

Conforme apresenta Di Pierro (2001), na mesma época, em 1942, com o objetivo de acabar com o analfabetismo entre os adultos e sanar as necessidades do mercado de trabalho, criou-se o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai).

Quando se iniciou a Segunda Guerra Mundial, os estadunidenses, temendo que a América do Sul se aproximasse da União Soviética, passaram a financiar pesquisas e projetos no Brasil e em outros países da região. Tal influência também era vista no método de alfabetização adotado por Lourenço Filho, diretor-geral do Inep, o método Laubach<sup>14</sup>. A aproximação dos Estados Unidos com o Brasil buscava diminuir, ainda, a possível influência alemã e também obter apoio junto à guerra (Brasil, 2018).

Tão logo a Segunda Guerra Mundial acabou, duas importantes instituições internacionais foram criadas, a Organização das Nações Unidas (ONU) e um de seus braços, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), que passaram a exercer grande pressão sobre países que, assim como o Brasil, apresentavam índices elevados de analfabetismo e eram considerados “nações atrasadas”. Entendia-se que a educação (leia-se a erradicação do analfabetismo) era o meio de desenvolvimento da nação, em concepção também acompanhada de propostas associadas ao combate ao comunismo.

As próximas duas décadas foram de uma verdadeira ebulição: após a Segunda Guerra Mundial, a EJA emergiu no debate nacional na forma de campanhas de alfabetização; em 1946, instituiu-se a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA); em 1947, aconteceu o I Congresso de Educação de Adultos (EDA) promovido pelo Governo Federal, que marcou o início da CEAA e também a criação do Serviço de Educação de Adultos (SEA); em 1952, teve lugar a Campanha Nacional

---

<sup>14</sup> O método Laubach, criado pelo norte-americano Frank Charles Laubach, conhecido como “o apóstolo dos analfabetos”, se fundamentava na difusão da leitura, para que o conhecimento se desenvolvesse de maneira mais simplificada. O objetivo era ensinar o aluno com base no que ele já conhecia, treinando-o e motivando-o.

de Educação Rural (CNER); de 1958 até 1961, intensificou-se a Campanha Nacional de Erradicação ao Analfabetismo (CNEA) e foi promovido o II Congresso Nacional de Erradicação do Analfabetismo.

Em suma, a mobilização institucional em torno da educação de adultos se intensificou a partir de 1940, mas já nas décadas anteriores, especialmente nos anos 1920, havia uma reivindicação crescente, por parte de educadores e da própria população, pela ampliação do acesso à educação também para a parcela historicamente excluída. A baixa oferta de escolas e de oportunidades de escolarização para jovens e adultos evidenciava a ausência de políticas públicas eficazes voltadas a esse grupo.

O compilado de informações aqui reunidas aponta para os avanços que a EJA vivenciou em meados do século XX, o que também a aproxima da trajetória da educação popular diante do fortalecimento das lutas sociais. Nesse sentido, as discussões aqui seguem a perspectiva de que a EJA e a educação popular são manifestações de educação que se completam e se constituem como meios de conquista do respeito e da dignidade humana.

De fato, com o passar do tempo, especialmente a partir da emergência da educação popular enquanto campo político-pedagógico, a EJA foi se reconfigurando: de uma proposta centrada apenas na alfabetização funcional, passou a ser compreendida como um processo de formação crítica e cidadã, capaz de contribuir para a emancipação dos sujeitos e para sua atuação consciente na vida social e política.

Faz-se necessário destacar que a EJA se entrelaça historicamente com a educação popular por meio do engajamento nas lutas e conquistas das camadas populares que, em articulação com educadores comprometidos com a transformação social, vem reconfigurando essa modalidade educativa. Ambas se desenvolvem e fortalecem em contextos semelhantes: realidade de desigualdades sociais, marcadas pela luta de classes e pautadas na emancipação e transformação social. Dessa maneira:

A história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma história que se produz à margem do sistema de educação, impulsionada pela luta dos movimentos sociais, marcada pelo domínio e pela exclusão estabelecidos historicamente entre a elite e as classes populares neste país (Sampaio; Almeida, 2009, p. 13).

Apesar dos esforços realizados ao longo dos anos, Haddad e Di Pierro (2000) destacam que o Brasil seguia, no início da década de 1960, com os níveis de escolarização da população brasileira (incluindo-se os adultos) abaixo da média<sup>15</sup> dos países de primeiro mundo e também da média de muitos vizinhos latino-americanos — o Chile, por exemplo, tinha menos de 15% de analfabetos e a Argentina, menos de 10%<sup>16</sup>, diante dos cerca de 40% no Brasil.

Entende-se que essa contextualização é essencial para a compreensão do cenário nacional, a fim de se conhecerem ou revisitarem as propostas voltadas à educação de adultos e, dessa forma, dar seguimento ao estudo proposto.

### 1.1 EDUCAÇÃO POPULAR E A CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA NO BRASIL DO SÉCULO XX

A busca por condições dignas de vida e pela afirmação de identidades constituiu um dos traços marcantes da participação das classes populares nos movimentos sociais da modernidade. Nesse cenário, destaca-se a Revolução Francesa, marco das revoluções liberais modernas, que contou com ampla mobilização popular em torno dos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade.

Esse foi o contexto histórico em que emergiram as primeiras críticas profundas ao novo modo de produção, às formas de poder político e à visão de mundo que se consolidavam, dando origem a movimentos reivindicatórios, de contestação, libertação e disputa por poder político que ganhariam força ao longo do século XX.

A educação esteve intrinsecamente ligada a esses processos, tanto como tema de intensos debates entre intelectuais, governantes, ativistas e lideranças sociais, quanto como prática presente nos movimentos sociais concretos. No interior dessas lutas, a pergunta sobre o papel da educação e sua finalidade para as classes populares tornou-se central.

Conectado a esse panorama mais amplo, no Brasil, assim como na América Latina, entre os anos de 1960 e meados da década de 1990, formularam-se propostas educacionais que conquistaram reconhecimento internacional. No caso brasileiro,

---

<sup>15</sup> De acordo com a pesquisa de Alceu Ravanello Ferraro, no ano de 1960, no Brasil, quase 40% da população acima de 15 anos era considerada analfabeta, dentro dos critérios estabelecidos: além de saber assinar o próprio nome, também ser capaz de ler e escrever um bilhete simples. Ressalta-se ainda, de acordo com o próprio autor, que não havia comprovação do “ler e escrever”, apenas a declaração de que se “sabia ler e escrever” (Ferraro, 2022).

<sup>16</sup> Ver Ireland e Spezia (2012).

destaca-se a consolidação da concepção de educação popular, cujas raízes teóricas e práticas remontam ao início do século XX, especialmente nas experiências promovidas por movimentos anarquistas e, em menor medida, comunistas. As ações para a educação popular no Brasil acabaram se tornando sinônimo de alerta ao governo a partir de 1964, conforme se verá na sequência.

Até o início da década de 1960, os esforços empreendidos no Brasil para enfrentar o analfabetismo entre adultos revelavam uma preocupação crescente com a inclusão social e a cidadania, embora muitas das iniciativas permanecessem marcadas por abordagens assistencialistas ou tecnicistas.

Nesse contexto, ações como o Movimento de Educação de Base (MEB), promovido por setores da Igreja Católica e por organismos internacionais, articulavam-se a uma incipiente politização do debate educacional, especialmente em regiões de alta vulnerabilidade social (como as regiões rurais e periféricas do país, com destaque para o Nordeste brasileiro, especialmente nos estados de Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte, Ceará e Bahia, bem como em áreas do Norte e do Centro-Oeste), bem como a questões relacionadas à formação da consciência crítica dos sujeitos.

Nessas localidades, marcadas por elevados índices de analfabetismo e vulnerabilidade social, o MEB atuou por meio de escolas radiofônicas e programas de educação popular, articulando alfabetização de adultos a processos iniciais de politização do debate educacional e à formação da consciência crítica dos sujeitos. Com isso, abriu-se espaço para refletir sobre os modos como a educação popular, no Brasil do século XX, se constituía como prática política e pedagógica voltada à emancipação.

É nesse horizonte histórico que se inscrevem as contribuições de Paulo Freire, cuja trajetória se articula a um movimento mais amplo de resistência e transformação social na América Latina.

De acordo com Mota Neto e Streck (2019), em consonância com as ideias de Mejía (2013), quatro acontecimentos históricos de grande relevância se entrelaçam e conformam o arcabouço das ideias freirianas. O primeiro refere-se às lutas travadas nos países latino-americanos pela conquista da independência, marcadas por processos de mobilização popular. O segundo diz respeito à criação de universidades voltadas à formação de trabalhadores, com o objetivo de adequar o processo educativo aos interesses das classes populares, destacando-se experiências desenvolvidas no Peru, em El Salvador e no México. O terceiro elemento envolve as

vivências dos povos originários, sobretudo a valorização de suas culturas e a articulação entre comunidade e escola. Por fim, o quarto aspecto é a formulação de projetos educativos voltados ao atendimento das populações historicamente oprimidas. Para os referidos autores, tais acontecimentos convergem na constituição da educação popular latino-americana, entendida como expressão de resistência, de afirmação cultural e de construção coletiva do saber.

Nesse cenário latino-americano, em que diferentes experiências de resistência e afirmação popular convergiram para a constituição da educação popular como prática política e pedagógica, o contexto brasileiro revelou especificidades que aprofundaram os desafios à inclusão educacional.

Frente às transformações econômicas, sociais e políticas ocorridas especialmente a partir da metade do século XX, marcadas pela aceleração do processo de industrialização, pela intensificação da urbanização e pela crescente demanda por uma força de trabalho alfabetizada e minimamente qualificada, tornaram-se ainda mais evidentes as profundas desigualdades no acesso à educação formal. Tais desigualdades incidiram com particular gravidade sobre jovens e adultos pertencentes às camadas populares, frequentemente excluídos dos espaços escolares por condições históricas de opressão, exploração e negação de direitos.

A educação popular constituiu-se não apenas como uma resposta à ausência de políticas públicas sistemáticas voltadas à educação de jovens e adultos, mas também como um campo de resistência e afirmação epistêmica e política dos sujeitos historicamente subalternizados pelos mecanismos seletivos e excludentes da escolarização hegemônica. Partilhando dessa mesma ideia, Jara Holliday (2020, p. 5) destaca: “Todos los procesos de educación popular en América Latina han estado siempre vinculados a un proceso de organización, de participación y de aspiración de espacios de construcción de democracia”.

Em contraposição à lógica bancária da escola tradicional, marcada pela verticalidade da transmissão de conteúdos e pela negação da experiência vivida, a educação popular formulou uma prática pedagógica comprometida com a escuta ativa, com a valorização dos saberes oriundos das vivências cotidianas e com a produção coletiva de sentidos críticos sobre a realidade social.

Ancorada nas lutas populares latino-americanas e nas elaborações de pensadores críticos, entre os quais Paulo Freire ocupa lugar paradigmático, essa perspectiva educativa consolidou-se, ao longo do século XX, como uma das

expressões mais potentes de pedagogia engajada, orientada para a emancipação dos sujeitos e a transformação das estruturas de opressão.

Conceituar educação popular não é um processo simples, mas é de suma importância para compreender o caminho trilhado por Paulo Freire e como se chega à educação de adultos por meio de suas propostas. Assim,

[...] a Educação Popular procura partir do concreto, do mundo dos sujeitos dos setores populares, tendo na relação dialógica sua base de construção e exercício da cidadania. Assim, a Educação Popular considera os sujeitos populares como protagonistas de seu próprio aprendizado, produtores de saberes e atores de sua emancipação, procurando valorizá-los enquanto seres humanos em sua totalidade sócio-histórica e, nesse contexto, como produtores de conhecimento. Sendo assim, intensifica-se o discurso que reforça haver diferentes concepções sobre o que venha a ser a Educação Popular. Ora, ela consiste na aplicação de determinadas técnicas ou ferramentas didáticas para facilitar e tornar mais eficiente o processo de ensino-aprendizagem. Ora, ela é conhecida como educação de adultos, ou seja, como processos formais que se realizam informalmente fora da sala de aula escolar e horários flexíveis. Mas, sem dúvida alguma, esse tipo de educação, na maioria de suas práticas, é realizado junto aos setores populares, marginais e dentro de esquemas informais e normalmente com adultos pobres (Silva, 2016, p. 57).

Em consonância com o conceito enunciado por Silva (2016), Paulo Freire expressa em *Pedagogia do oprimido* uma ideia sublimada de sua visão da sociedade e da relação entre sujeitos pertencentes a diferentes classes sociais, sempre buscando fortalecer a classe trabalhadora. Para ele:

Educação popular é a que, substantivamente democrática, jamais separa do ensino dos conteúdos o desvelamento da realidade. É a que estimula a presença organizada das classes sociais populares na luta em favor da transformação democrática da sociedade, no sentido da superação das injustiças sociais [...] critica também a natureza autoritária e exploradora do capitalismo (Freire, 2007, p. 103).

Conclui-se que a transformação social é um ponto muito presente nas obras de Freire. Sua proposta gira em torno de uma prática educativa comprometida com a consciência crítica e o enfrentamento de diferentes situações de injustiça. A busca pelo “emancipar-se” exige sair de uma cadeia de opressões e também uma articulação entre os que estão presos nesse processo.

A história da consolidação da concepção de Educação Popular no Brasil, como procurou-se demonstrar, sempre esteve organicamente vinculada ao movimento concreto das forças políticas e culturais — as próprias classes populares, os agentes e as estruturas/organizações de mediação — empenhadas na construção das condições humanas imediatas para a elevação da qualidade de vida das classes subalternas e na construção de

uma sociedade onde liberdade e igualdade fossem realidades cada vez mais concretas (Paludo, 2001, p. 181).

Paludo (2001) destaca a dimensão histórica, política e coletiva da educação popular no Brasil, ressaltando seu caráter orgânico em relação às lutas das classes populares e aos contextos concretos de transformação social. Ao evidenciar que essa concepção educativa se constitui em articulação com as forças políticas e culturais, incluindo agentes, estruturas e organizações mediadoras, reafirma o compromisso da educação popular com a emancipação dos sujeitos historicamente marginalizados. Trata-se de uma pedagogia que não se limita ao campo escolar, mas que se insere nas disputas por justiça social, orientada pela construção de condições materiais e simbólicas que possibilitem a dignidade, a liberdade e a igualdade como realidades concretas e não apenas ideais abstratos.

Para Freire (1996b), pensar em educação popular é pensar na educação feita com o povo, com os oprimidos ou com as classes populares, sempre tendo como norte a educação libertadora, que é gnoseológica, política, ética e estética (Freire, 1996b).

Na perspectiva de Silva (2011), considerar a historicidade da educação popular constitui um de seus princípios fundamentais, na medida em que essa concepção pedagógica se enraíza na realidade concreta vivida por indivíduos e grupos sociais. Longe de desconsiderar as experiências acumuladas pelos sujeitos, a educação popular reconhece nelas o ponto de partida para a construção do conhecimento, atribuindo centralidade às vivências, aos saberes e às práticas cotidianas como elementos constitutivos do processo educativo.

A educação popular, tal como se desenvolveu no Brasil e em outros países da América Latina nas últimas décadas, configura-se como uma prática pedagógica essencialmente política, comprometida com os processos de conscientização e transformação social:

Com manifestações em vários continentes, a Educação Popular continua se caracterizando por suas vinculações com grupos populares, entendidos, estes, como segmentos populacionais marcados por discriminações, por diferentes formas de exclusão e marginalidade social. Trata-se, assim, da educação que tem se ocupado dos “pobres” e, como diria Freire, dos oprimidos (Costa, 1998, p. 10).

Entende-se que o compromisso ético e político da educação popular com os segmentos historicamente marginalizados reafirma sua identidade enquanto prática pedagógica voltada às populações marcadas por processos de exclusão e

desigualdade. A noção freiriana de “oprimidos” evidencia a centralidade da luta por justiça social no campo educativo e reitera a educação popular como uma pedagogia comprometida com a transformação das condições que perpetuam a opressão e a negação de direitos.

Dessa forma, a educação popular não pode ser compreendida como uma simples metodologia pedagógica, pois é uma prática social inserida no contexto das disputas por poder, território e reconhecimento. Seu desenvolvimento acompanha as transformações dos movimentos sociais e das lutas populares, mantendo-se atual ao se aliar às novas formas de resistência e organização comunitária que emergem em meio às crises políticas e econômicas.

A educação popular insere-se diretamente no campo da luta de classes, ao desafiar os mecanismos de exclusão e de dominação que atravessam o sistema educacional tradicional. Ao invés de reproduzir a lógica da adaptação dos sujeitos à ordem vigente, busca promover a autonomia, o pensamento crítico e a ação coletiva, elementos essenciais para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Gadotti (2023) reitera que, desde os primeiros escritos, Paulo Freire defendia que a educação popular é aquela capaz de transformar o sujeito para além de si próprio e de melhorar o mundo para todos os outros. Essa é a essência de uma sociedade democrática, uma educação social, política e comunitária. Nas palavras de Gadotti (2023, p. 44):

Paulo Freire nos dizia que seu sonho era o sonho da liberdade que lhe permitia brigar pela justiça. Sonho da liberdade, não qualquer liberdade, mas a que me ajuda a brigar pela justiça. Sonho da educação, não de qualquer educação, mas aquela que me ajuda a melhorar a vida de todos. Esse é o sonho da educação popular. Conhecimento me liberta. Não qualquer conhecimento, mas o conhecimento que me torna melhor para brigar a fim de melhorar a vida de todos e todas. Esse é o ingrediente crucial do conhecimento emancipador.

A educação popular, tal como se consolidou na América Latina, é inseparável das condições históricas de desigualdade social, exclusão e dominação que marcam a trajetória de grande parte da população do continente. Conforme Torres (1981) e Fávero (1983), é o engajamento de Paulo Freire, na década de 1960, nas lutas sociais, por meio de suas ideias, diferentes abordagens filosóficas e práticas educativas junto aos populares, que transforma as experiências em processos revolucionários de educação popular no Brasil e em outros países. Nessa condição, Freire se tornou referência em educação do povo.

Diante disso, o analfabetismo não pode ser compreendido apenas como a ausência de habilidades técnicas de leitura e escrita, mas como expressão concreta de um processo mais amplo de negação de direitos, de silenciamento de vozes e de manutenção das estruturas de opressão. A alfabetização, portanto, assume um papel estratégico na luta por emancipação, pois, mais do que representar a entrada no universo das palavras, permite o acesso ao mundo da crítica, da participação social e da transformação da realidade.

Ainda hoje, no Brasil, há a emergência da educação popular como projeto político-pedagógico que encontra no enfrentamento do analfabetismo um de seus principais campos de atuação. Historicamente, além de refletir a precariedade das políticas educacionais, os altos índices de analfabetismo entre jovens e adultos das camadas populares revelam um modelo de sociedade excludente, no qual a escolarização plena de todos os cidadãos nunca foi uma prioridade.

A prática educativa voltada aos “oprimidos”, tal como formulada por Freire, propõe-se a desnaturalizar as condições que geram o analfabetismo e, ao mesmo tempo, a fomentar uma atitude crítica diante da realidade. Essa proposta encontrou forte ressonância em diferentes experiências latino-americanas, nas quais a educação popular se firmou como ferramenta fundamental para a construção de alternativas democráticas e inclusivas.

Assim, a articulação entre educação popular e analfabetismo revela-se profundamente política: trata-se de um enfrentamento às formas históricas de silenciamento e marginalização e de uma aposta na capacidade dos sujeitos populares de se constituírem como autores de sua própria história. Nessa perspectiva, alfabetizar não é apenas ensinar a ler e a escrever, mas permitir que os sujeitos leiam criticamente o mundo e assumam uma postura ativa na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

## 1.2 POLÍTICAS E PRÁTICAS PARA A EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO BRASIL ENTRE 1940 E 1960

A história política, social e educacional do Brasil sempre caminhou conjuntamente. Fato justificado se entendermos que a política serve aos interesses da população e que a educação reflete a realidade social. Notavelmente, a política exerce um poder de influência sobre a educação mais significativo do que a educação sobre a política. De todo modo, a relação entre elas é uma realidade.

Faz-se necessário lembrar que o desenvolvimento econômico e social do Brasil não seguiu no mesmo compasso desde o início da colonização por não ser de interesse da Coroa Portuguesa que o acesso à educação por parte dos colonizados fosse prioridade. Essa cultura de exploração, sem preocupação com a esfera social e educacional, se perpetuou ao longo dos anos.

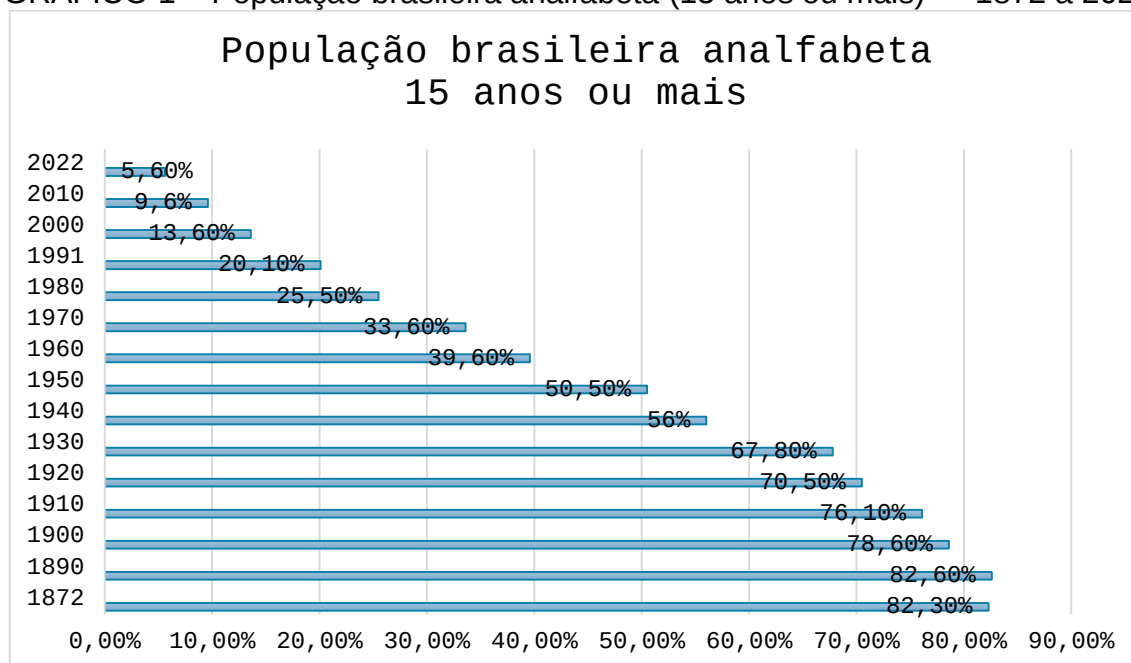
Ainda que existente, a educação nunca foi prioridade no desenvolvimento do país; menor relevância ainda teve a educação de adultos, que jamais foi vista com o mesmo interesse, nem como uma necessidade, na mesma medida que outros segmentos, como o ensino primário ou superior.

Alimenta-se essa afirmação com os dados coletados nos censos realizados no Brasil desde que a prática iniciou, no ano de 1872. Os dados do gráfico 1 a seguir foram extraídos do site do IBGE e organizados pela autora para melhor apresentação das informações. Trata-se de um panorama da situação do analfabetismo no Brasil desde antes do período da Primeira República (1889-1930) até o censo realizado em 2022. Antecipa-se que a taxa de analfabetos entre jovens e adultos sempre esteve muito alta: até a década de 1950, mais da metade da população era analfabeta. O acesso à educação se perpetuava como privilégio daqueles que pertenciam às classes sociais mais abastadas. Embora neste momento não se faça uma análise dos dados por regiões, ressalta-se que nos estados da Região Sul, influenciados pela colonização europeia, os índices de analfabetismo eram (e ainda são) menores que no restante do país<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> Para saber mais, ver IBGE ([entre 2021 e 2025]).

GRÁFICO 1 – População brasileira analfabeta (15 anos ou mais) — 1872 a 2022



Fonte: Dados do IBGE, organizados pela autora.

A análise histórica da educação de adultos no Brasil, especialmente entre as décadas de 1940 e 1960, revela, além da necessidade de programas voltados à alfabetização, as limitações estruturais que marcaram essas iniciativas.

A taxa de analfabetismo entre pessoas com 15 anos ou mais expõe, de forma contundente, a persistência da exclusão educacional ao longo do século XX: em 1940, mais da metade da população nessa faixa etária era analfabeta (56%) e, em 1960, ainda 39,6% permaneciam fora do acesso à leitura e à escrita. Esses números, impactantes por si sós, ganham maior densidade crítica quando analisados à luz da ausência de uma política educacional efetivamente popular e emancipadora. Os programas implementados no período em questão (que serão retratados na sequência), muitas vezes pautados por enfoques assistencialistas ou voltados à funcionalização do trabalhador urbano e rural, negligenciaram a dimensão crítica da alfabetização como processo de formação da consciência e transformação social.

Discutir propostas de alfabetização de jovens e adultos sob a perspectiva da educação popular implica reconhecer a centralidade da dimensão popular no cenário político e social brasileiro. A alfabetização, quando articulada à educação popular, ultrapassa o caráter instrumental de aquisição da leitura e da escrita, configurando-se como processo político e pedagógico voltado à formação da consciência crítica.

Dessa forma, a alfabetização vai além da mera decodificação de palavras, pois “[...] a compreensão crítica do ato de ler se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir a leitura daquele” (Freire, 1982, p. 9). Daí a importância do contexto e de que o processo esteja diretamente ligado à realidade do alfabetizando<sup>18</sup>.

O ato de ensinar significa estabelecer condições para que a construção do conhecimento aconteça de maneira significativa e, quanto mais crítica e mais atrelada à realidade, mais representatividade o conhecimento terá. Também por isso a educação é “[...] um ato político e um ato de conhecimento, por isto mesmo um ato criador” (Freire, 1982, p. 9).

Diante da realidade histórica do analfabetismo, a necessidade de aperfeiçoamento no campo educacional, atrelada ao desenvolvimento econômico, estava explícita desde a Constituição de 1934<sup>19</sup>:

Nos aspectos educacionais, a nova Constituição propôs um Plano Nacional de Educação, fixado, coordenado e fiscalizado pelo governo federal, determinando de maneira clara as esferas de competência da União, dos estados e municípios em matéria educacional: vinculou constitucionalmente uma receita para a manutenção e desenvolvimento do ensino; reafirmou o direito de todos e o dever do Estado para com a educação; estabeleceu uma série de medidas que vieram confirmar este movimento de entregar e cobrar do setor público a responsabilidade para a manutenção e pelo desenvolvimento da educação (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 110).

O ponto de destaque da Constituição era o olhar de preocupação do Estado para a educação — certamente, a questão do analfabetismo era algo preocupante e que demandava atenção especial —, o que também se configurava como uma forma de controle da população e daquilo que era ofertado como conhecimento. Daí a proposta de gratuidade e frequência obrigatória para os adultos, que, até então, não eram beneficiados com a oportunidade de estudar nos parâmetros da lei.

Os esforços reunidos, especialmente a partir da década de 1940, repercutiram nos índices de analfabetismo a partir de 1950: a taxa de analfabetos passou a diminuir significativamente. Haddad e Di Pierro (2000) ressaltam que, mesmo com essa queda, o Brasil continuou relativamente atrás de outros países latino-americanos.

---

<sup>18</sup> Destaca-se que Freire, em suas obras, refere-se àqueles que estão em processo de alfabetização como “alfabetizando” e nunca “analfabetos”.

<sup>19</sup> Constituições brasileiras: 1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967 e 1988.

Mesmo assim, a intensidade das ações foi um diferencial para que o índice de analfabetismo baixasse de 50% da população:

Mesmo partindo de um conceito extremamente limitado de analfabeto e trabalhando com um conceito restrito de analfabetismo/alfabetização, as campanhas significaram um movimento positivo do Estado e da sociedade brasileira, no atendimento às necessidades educacionais da população adolescente, jovem e adulta mais pobre (Fávero, 2004, p. 17).

Na década de 1940, o movimento de maior destaque foi a primeira CEAA, lançada em 1947, organizada em três diferentes etapas<sup>20</sup> que, na prática, visavam à alfabetização de adultos. Tal campanha estava pautada financeira e ideologicamente na proposta de ação da Unesco, inclusive com a criação de centros comunitários que viabilizassem o acesso à cultura (noticiários, revistas, cinema etc.).

No mesmo período, em 1942, foi criado o Senai, com o objetivo de formar mão de obra qualificada para atender a demanda da indústria e auxiliar no desenvolvimento do setor no país. Essa visão de capacitar mão de obra para atuar na indústria não era unanimidade: veio de uma intensa discussão entre aqueles que defendiam o ensino profissional e aqueles que entendiam que atender as necessidades imediatas das indústrias era mais importante.

Em 1946, o governo criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) para atender as exigências ligadas ao setor comercial. Senac e Senai tinham uma estrutura semelhante, diferenciando-se por um estar diretamente ligado ao comércio e o outro, à indústria.

Ainda em 1946, surgiu a Lei Orgânica do Ensino Primário, que previa o ensino supletivo. Em 1947, foi criado o SEA, com a finalidade de reorientar e coordenar os trabalhos nacionais destinados à educação de jovens e adultos. Para isso, foram criados materiais, como guias de leitura, com frases e textos que abordavam temas de saúde, higiene e técnicas de trabalho. Porém, percebe-se que em nada se considerava as especificidades desses jovens e adultos. O que ocorria era uma homogeneização dos alunos e desconsideração dos conteúdos (Stephanou; Bastos, 2005).

Contudo, o SEA buscou integrar as ações já existentes, produziu e distribuiu esses materiais didáticos e fez a mobilização da opinião pública, dos governos

---

<sup>20</sup> Primeira etapa: três meses intensivos de alfabetização; segunda etapa: curso primário em duas fases; terceira etapa: chamada “ação de profundidade”, priorizava a capacitação profissional e o desenvolvimento comunitário.

municipais e estaduais, além da iniciativa privada. Analisando hoje, as lacunas são reconhecíveis, mas para o contexto da época o SEA representou um avanço na tentativa de erradicar o analfabetismo.

Outras duas campanhas realizadas não tiveram grande impacto social e educacional: a CNER, de educação rural, em 1952, e a CNEA, de alfabetização, em 1958.

Com tantas campanhas e ações voltadas à educação de jovens e adultos, o principal objetivo era oferecer a educação de base, em especial por meio da CEAA e da CNER (voltada mais especificamente para a Região Nordeste). Conforme Beisiegel (1982), a educação de base é considerada o acesso aos instrumentos de cultura do tempo corrente, para que, de acordo com suas capacidades, cada um tenha maior ajustamento social.

Em 1947, no Rio de Janeiro, aconteceu o I Congresso Nacional de Educação de Adultos, com o *slogan* “ser brasileiro é ser alfabetizado”, defendendo a alfabetização em nome da cidadania, o que articulava a realidade e o grande objetivo daquele momento. A questão da formação dos educadores também foi um tópico relevante no congresso, que estava nos preparativos para o lançamento da CEAA.

Na década de 1950, os movimentos de educação popular não apresentaram a mesma força e impacto político daqueles que emergiriam nos anos 1960; ainda assim, deixaram como legado importante a ampliação de ações educativas voltadas à população adulta das regiões rurais e a consolidação de experiências de ensino supletivo. Nesse contexto, destaca-se a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), criada em 1952, que estruturou iniciativas de alfabetização e educação básica no meio rural e contribuiu para a organização de modelos institucionais posteriormente assumidos e reelaborados pelos governos estaduais e municipais.

É válido evidenciar, conforme destaca Moacir Gadotti no prefácio da obra *Educação Popular na Escola Pública*, de Ana Maria do Vale (2001), que, na década de 1950, a educação de adultos era reconhecida como educação popular, embora assumisse duas perspectivas distintas. De um lado, a educação popular de caráter funcional, desenvolvida no âmbito das políticas públicas e da escola estatal, voltada à alfabetização instrumental e à integração dos adultos à ordem social vigente; de outro, a educação popular de orientação libertadora, vinculada a experiências educativas críticas, nas quais a alfabetização se articulava à formação da consciência política e à problematização da realidade social (Vale, 2001). A ideia de que elas são aliadas é

defendida quando se entende que a educação popular, “[...] desde a perspectiva da educação de jovens e adultos, passando pela universalização do direito à educação pública, gratuita e de qualidade, esteve sintonizada com os principais debates de seu tempo” (Brasil, 2014b, p. 22).

Outro fator que merece ser ressaltado é a estrutura e proposta do governo de Getúlio Vargas (1951-1954), que foi desenvolvimentista, fortemente influenciado pelo capital estrangeiro, e prometia à população melhores condições de vida. Por isso, o processo de industrialização foi de grande relevância, especialmente o investimento em bens duráveis. Com o crescimento da burguesia industrial, emergiram novas exigências no mercado de trabalho, que afetaram o campo educacional, afinal era essencial mão de obra especializada. A educação de adultos foi encarada como um ponto-chave para o desenvolvimento almejado.

O destaque ficou com o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado em 1958, também no Rio de Janeiro. O objetivo do congresso foi avaliar os resultados da CEAA. Motivos como precariedade do espaço escolar e material didático descontextualizado da realidade, salário abaixo daquele que era pago aos professores do ensino regular e desorganização dos serviços dos estados foram elencados como causa do fracasso do programa. Houve outro diferencial nesse momento:

Em 1958, Juscelino Kubitschek de Oliveira, então presidente da república, convoca grupos de vários estados para relatarem suas experiências no “Congresso de Educação de Adultos”. Nesse congresso ganha destaque a experiência do grupo de Pernambuco liderado por Paulo Freire (Friedrich *et al.*, 2010, p. 396).

Portanto, o período descrito representou um avanço significativo para a modalidade, sendo reconhecido pelas instâncias superiores do governo, que passaram a demonstrar interesse em escutar os principais atores envolvidos no processo, a fim de orientar de forma mais eficaz as ações desenvolvidas.

Não há dúvidas de que houve diferentes movimentos em prol da educação e da alfabetização. Porém, o caráter elitista da educação não foi dissolvido. Assim como a população cresceu, o número de pessoas às quais a educação continuava a ser algo inatingível também. Ferreira Jr. (2010) recupera um importante comparativo feito por Anísio Teixeira:

Tínhamos, em 1900, 9.750.000 habitantes de mais de 15 anos, dos quais 3.380.000 eram alfabetizados e 6.370.000 analfabetos. Em 1950, 14.900.000 eram alfabetizados e 15.350.000 analfabetos. Diminuímos a percentagem de analfabetos de 65% para 51%, em cinquenta anos, mas, em números absolutos, passamos a ter bem mais do dobro de analfabetos (Teixeira *apud* Ferreira Jr., 2010, p. 52).

Os educadores estavam pensando na educação de adultos, enquanto modalidade de ensino, para redefinir suas características e o espaço que ela poderia, de fato, ocupar. Já havia consciência de que a ação do educador com o adulto analfabeto era semelhante (se não igual) à prática com as crianças do ensino primário. Essa forma de condução era um reforçador do caráter excludente e preconceituoso com o qual o analfabeto era concebido pela sociedade como um todo.

Conforme destaca Ferraro (2022), a questão do analfabetismo era entendida como um “mal nacional” responsável pelas dificuldades que o país enfrentava na busca pelo desenvolvimento e seria o principal motivo pelo qual o Brasil não integrava os grupos das nações de cultura.

Nessa mesma reflexão, Haddad e Di Pierro (2000, p. 112) afirmam que “[...] o adulto não-escolarizado era percebido como um ser imaturo e ignorante, que deveria ser atualizado com os mesmos conteúdos formais da escola primária, percepção esta que reforçava o preconceito contra o analfabeto”. Esse entendimento apontava que o adulto não alfabetizado era o centro de um grande problema e precisava ser “eliminado” com urgência a fim de solucionar a questão.

Essa visão da pessoa não alfabetizada é registrada por Freire em 1968, em um texto produzido no Chile durante seus anos de exílio:

A concepção, na melhor das hipóteses, ingênua do analfabetismo o encara ora como uma “erva daninha” — daí a expressão corrente: “erradicação do analfabetismo” —, ora como uma “enfermidade” que passa de um a outro, quase por contágio, ora como uma “chaga” deprimente a ser “curada” e cujos índices, estampados nas estatísticas de organismos internacionais, dizem mal dos níveis de “civilização” de certas sociedades. Mais ainda, o analfabetismo aparece também, nesta visão ingênua e astuta, como a manifestação da “incapacidade” do povo, de sua “pouca inteligência”, de sua “proverbial preguiça” (Freire, 2001, p. 15).

Os primeiros passos em busca de um método específico para a alfabetização de adultos foram dados a partir da necessidade de superar essa concepção. Além de toda a discussão nas esferas organizacionais, os próprios educadores perceberam que era necessário avançar no que se referia aos métodos que eles mesmos utilizavam, ou dificilmente o cenário educacional dos adultos analfabetos seria

modificado. Em meio a essas discussões, começou a ser conhecido Paulo Freire, que acompanhou e viveu todas as etapas apresentadas até aqui. Todas as práticas o levaram a interiorizar e aplicar a democracia.

### 1.3 O ENGAJAMENTO DE PAULO FREIRE COM A EDUCAÇÃO POPULAR E SUA INTERFACE COM A EDUCAÇÃO DE ADULTOS

A primeira esposa de Paulo Freire, Elza, era professora (figura 2). Essa circunstância o colocava em contato muito próximo com um cenário que, inicialmente, não fazia parte de sua rotina. Em visita ao IPF<sup>21</sup> (apêndice A), etapa de pesquisa planejada para maior conhecimento da vida e obra de Paulo Freire, Angela (uma das responsáveis pelo instituto) mencionou que o próprio educador sempre atribuiu a Elza, com orgulho, sua aproximação com a educação. Elza percebeu, unindo o histórico de Freire de valorização do processo educativo e seu senso de justiça, que a carreira de advogado não refletia seu dom, mas o magistério sim. Então, no final da década de 1940, ele assumiu totalmente a carreira de professor.

---

<sup>21</sup> O IPF foi criado com o intuito de guardar documentos e manter a memória das ideias e da pedagogia de Freire, que disse: “Se for para me repetir, não criem. Mas se for para me superar, vocês podem criá-lo” (Gadotti; Abrão, 2012, p. 32).

FIGURA 2 – Paulo Freire e sua esposa Elza — 1944



Fonte: INSTITUTO PAULO FREIRE. **Paulo Freire e Elza Freire**. Memorial Virtual Paulo Freire, São Paulo. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/items/899de232-d697-4c41-8149-96c7e31588bf>. Acesso em: 16 set. 2023.

A prática de Paulo Freire envolveu diferentes escolas de Recife (PE) (Colégio Oswaldo Cruz, Colégio Americano Batista, Colégio Sagrada Família, Colégio Porto Carreiro e Colégio Padre Félix) e o levou ao convite para assumir a direção do setor de educação e cultura do Serviço Social da Indústria (Sesi), em 1947. Atuando aí, o próprio educador afirmou que

[...] a minha vinda para o Sesi possibilitou meu reencontro, realmente marcante, com a classe trabalhadora. Reencontro de que o encontro primeiro se dera na minha infância e adolescência em Jaboatão, na minha convivência com meninos camponeses e urbanos (Freire, 1994, p. 109).

Essa etapa da carreira representou um ponto de inflexão na trajetória intelectual e política de Freire, além de uma retomada das experiências vividas. O retorno simbólico às raízes populares deu novo sentido à sua atuação profissional, permitindo-lhe observar as condições concretas de vida dos trabalhadores urbanos e,

sobretudo, a forma como a linguagem, a escuta e a educação poderiam ser potentes ferramentas de transformação social.

Essa experiência no Sesi é embrionária porque desloca a educação do plano abstrato para o terreno das relações sociais concretas, onde linguagem, trabalho, desigualdade e participação se entrelaçam no cotidiano da classe trabalhadora. O “reencontro” nomeado por Freire funciona como operador formativo: ele reafirma que sua pedagogia nasce de uma escuta situada e de uma convivência que recoloca os sujeitos populares como referência de conhecimento, e não como destinatários passivos. É nesse contato sistemático com as condições reais de vida e com os modos de falar, compreender e significar o mundo que se esboça a centralidade do diálogo e do respeito aos saberes de experiência feita — elementos que depois serão sistematizados em sua elaboração teórica. Assim, o Sesi não é apenas antecedente biográfico do exílio: é um laboratório inicial onde Freire testa e amadurece a noção de educação como prática social e potencialmente transformadora.

No contexto do Sesi (figura 3), Freire não apenas aprimorou seus métodos de alfabetização e diálogo com adultos, como também consolidou os fundamentos de uma proposta pedagógica comprometida com a escuta sensível, a valorização do saber popular e a politização do ato educativo, elementos que, mais tarde, constituiriam o núcleo de sua pedagogia libertadora.

FIGURA 3 – Atuação de Freire no Sesi



Fonte: INSTITUTO PAULO FREIRE. **Fotografias**. Memorial Virtual Paulo Freire, São Paulo. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/90013>. Acesso em: 16 set. 2023.

Na imagem à esquerda, Paulo Freire discursa no Sesi de Recife em 1950; à direita, ele posa para foto com um grupo de formandos também do Sesi.

A preocupação para além do espaço educativo, ampliada para o sujeito como um todo, refletiu em uma das ações desenvolvidas durante sua atuação no Sesi (como diretor de setor de 1947 a 1954 e como superintendente de 1954 a 1957): a criação do Círculo de Pais e Mestres:

Encontros periódicos durante os quais era tratado um tema educativo de suposto interesse do grupo. A equipe do Sesi escolhia o assunto e se preparava para apresentá-lo no Círculo. Era patente o predomínio do grupo de especialistas sobre os pais, cansados operários e exauridas mães. Enquanto os professores falavam, os pais permaneciam mudos. Uma noite, depois de uma longa exposição em que Paulo descreveu o desenvolvimento do julgamento moral na criança, um pai, criando coragem, ensaiou um comentário: “O doutor fala muito bonito, a gente até gosta de fica ouvindo. Só que a gente tem outros problemas, com os meninos, lá em casa. A gente vem aqui e num vê chegá a hora de tratar dos problemas que a gente tem.” Contava Paulo que, naquele exato momento, descobriu o quanto é diferente falar “para alguém” e falar “com alguém”. Ficava evidente a importância de se levar em conta os interesses dos educandos nas ações educativas (Barreto, 1998, p. 26).

O aprendizado obtido pela fala desse representante de seu público acompanhou as ideias de Freire durante toda a sua trajetória.

Mais que imerso no universo da educação, em 1958 ele participou do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, que representou um marco para ele, individualmente, e também para a educação de adultos, de modo mais amplo. Para o educador, que dialogava com as necessidades dos adultos e compartilhava de suas histórias, desafios e angústias, o evento acabou por reforçar suas ideias e o consagrou como um educador progressista.

O congresso discutiu o importante papel da educação de adultos diante dos desafios que o país enfrentava na economia e no mercado de trabalho, bem como a necessidade de se pensar em diretrizes para a educação desse grupo. Na época, ainda ocorriam discussões a respeito das reformas de base. A educação de adultos passou a ser um tema de diferentes posturas, devido ao fortalecimento de duas vertentes: a que entendia a relevância da “recuperação” das pessoas não escolarizadas em idade própria e a que advogava por uma possível diminuição da marginalização que essas pessoas sofriam, juntamente com o entendimento de que o processo de emancipação, autonomia e conscientização dos sujeitos levaria à transformação social.

Assim, em âmbito nacional, o congresso representou para a educação de adultos a passagem da concepção de educação neutra popular para uma educação libertadora (Buda, 2022). Na ocasião, Freire apresentou sua visão de alfabetização, em que se deveria valorizar e considerar a vivência dos alunos, por meio de um relatório chamado “A educação de adultos e as populações marginais: o problema dos Mocambos”. O educador chamou atenção para uma nova proposta para a educação destinada aos adultos, a qual deveria colaborar para estes se tornarem atuantes socialmente por meio do estímulo à participação, à responsabilidade social e política e ao papel colaborativo.

Paulo Freire deu visibilidade à educação popular por enfatizar uma nova maneira de encarar a educação para os adultos, confrontando ideias e preconceitos construídos ao longo dos anos. Refletir sobre a educação popular em suas interfaces com a educação de adultos implica reconhecer que as práticas pedagógicas orientadas pela libertação não se restringem à transmissão de saberes. Trata-se, sobretudo, de considerar as possibilidades formativas que esses processos educativos oferecem para a elevação cultural, política e crítica dos sujeitos.

Nesse sentido, a educação de adultos, quando orientada pelos princípios da educação popular, torna-se um espaço privilegiado de conscientização e emancipação, em que o aprender está indissociavelmente ligado ao exercício da autonomia e à transformação da realidade vivida.

Enfim, a reflexão social passou a dar sentido aos rumos da proposta defendida por Freire, cujo paradigma estava embasado na conscientização do sujeito e em sua valorização e participação na sociedade. Em outras palavras, na contramão da adaptação aos processos de modernização impostos pelas classes dominantes, tal concepção educacional levava a pensar em ações que possibilitassem a transformação social, a conscientização e a libertação das classes menos favorecidas (Beisiegel, 1982).

Um marco político da década de 1950 foi o Plano de Metas do então presidente Juscelino Kubitschek, cujo *slogan* de governo era “crescer 50 anos em 5”. A importância desse momento permanece, dada a perda do controle da economia, até então nas mãos da classe burguesa. O Plano de Metas de JK foi estruturado e colocado em prática com rapidez, com prioridade ao setor industrial; mas a educação também recebeu investimentos, pois se acreditava que ela era um meio para diminuir as desigualdades sociais e fortalecer economicamente o Brasil frente ao cenário

mundial (Marini, 2018). Freire, que já vinha defendendo essa proposta de educação, corroborou a asserção do governo:

Os anseios da sociedade política vinham ao encontro dos de uma parte da sociedade civil dos anos 50, alimentando um clima propício para a mobilização, para as reflexões e para as pretensões de mudanças sociais e políticas. Freire, assim, traduziu as necessidades de seu tempo e nelas se engajou (Freire, A. M. A., 1996, p. 36).

Havia um movimento dentro da própria sociedade civil que visava combater a pobreza e o analfabetismo e romper com a visão elitista e discriminatória que foi se construindo ao longo das décadas anteriores. Então, com a era de governos mais “populistas”, a população começou a encontrar mais espaço para participar das decisões políticas, especialmente com a força dos movimentos sociais.

Nos grandes centros urbanos, as pessoas passaram a lutar por aquilo que entendiam como justo e correto; por exemplo, eram contra o rebaixamento salarial. As organizações de esquerda, movimentos estudantis, grupos de intelectuais e trabalhadores (urbanos e agrícolas) buscavam maior participação no campo político. Essas relações foram essenciais para a criação de uma base para a educação de adultos, pois vislumbravam tanto o posicionamento do cidadão na sociedade quanto as conquistas de acesso à educação.

A nova forma de entender e pensar as necessidades da educação de adultos também esteve atrelada ao pensamento renovador cristão, ao nacional-desenvolvimentismo e ao Partido Comunista (PC), além das variadas propostas ideológicas que estavam em evidência no período (Haddad; Di Pierro, 2000).

Assim, inauguraram-se na década de 1960 muitas ações para acabar com o problema do analfabetismo; entretanto, os resultados ficaram distantes daquilo que se esperava. A proposta de Paulo Freire para que a educação de adultos não fosse neutra nem parte de um processo de alienação vem de toda a sua experiência e da realidade brasileira. Foi essa a proposta de educação que ele defendeu quando se afastou do Sesi e tornou-se professor universitário:

Paulo queria trazer para a universidade o senso comum, os sonhos, os desejos, as aspirações e necessidades 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 [Serviço de Extensão Cultural]

SEC<sup>22</sup> tinha, pois, como objetivo primordial devolver sistematizado ao povo o que ele sabe, quer saber ou precisa saber como possibilidade para a concretização da transformação da nossa sociedade. [...] O SEC criado por Paulo cinquenta anos atrás inegavelmente se antecipou ao tempo histórico. Nele estavam presentes o diálogo amoroso; o respeito ao outro e à outra e à cultura local; a prática da tolerância e da valorização do senso comum e do saber popular [...] (Freire, 2017, p. 98-99).

Para Freire, essa foi uma grande oportunidade de aplicar algo que ultrapassava uma simples metodologia de alfabetização, pois expressava uma prática revolucionária de inclusão e valorização do educando no processo de aprendizagem, enfatizando a importância de uma educação popular (Teixeira, 2021).

As duas décadas que se seguiram, 1960 e 1970, conforme ressalta Spigolon (2014), foram marcadas por acontecimentos históricos, políticos, econômicos, socioculturais e educacionais que provocaram grandes rupturas e transformações, as quais influenciaram o mundo como um todo e tornaram a condição do exílio inescapável.

A partir desse momento, o compromisso com as classes populares impulsionou a emergência de diversos movimentos vinculados à educação popular, nos quais a alfabetização, especialmente orientada pelo método de Paulo Freire, assumiu papel central como instrumento de emancipação dos sujeitos historicamente marginalizados. Tanto para Arroyo (2001) quanto para Duarte (2013), a educação popular exerceu importante influência na educação de adultos, em particular, pelo legado da compreensão e da valorização dos saberes e fazeres da experiência.

Tais práticas alfabetizadoras, voltadas para além da decodificação de símbolos, constituíam uma crítica direta à lógica reprodutivista da ideologia dominante e ao papel conservador da escola tradicional. Simultaneamente, a educação popular afirmava-se como um campo pedagógico e político no qual a realidade concreta dos educandos, ou seja, suas condições de vida, trabalho, cultura e luta, era incorporada como conteúdo vivo do processo de ensino-aprendizagem.

Assim, tanto os materiais didáticos quanto as análises conjunturais desenvolvidas nas experiências freirianas traduziam o esforço de transformar o cotidiano das classes populares em objeto de reflexão crítica e em base para a construção de uma consciência transformadora. O avanço progressivo da politização da educação e o fortalecimento das práticas populares, contudo, foi percebido pelas

---

<sup>22</sup> Criado e desenvolvido na gestão do reitor João Alfredo Gonçalves da Costa Lima, em 1962, na Universidade do Recife.

elites conservadoras como uma ameaça à ordem vigente, alimentando os tensionamentos que culminariam em um dos episódios mais marcantes da história brasileira.

Na educação e igualmente na política, os anos que se sucederam foram de obstáculos crescentes e marcaram o início da década de 1960 com uma intensa instabilidade política, resultante de sucessivas crises institucionais e de um descompasso cada vez mais evidente entre as demandas populares e os rumos do poder oficial.

#### 1.4 A INSTABILIDADE POLÍTICA E A FRAGILIZAÇÃO DE PROJETOS POPULARES

O governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961) aconteceu num período turbulento da história brasileira, pois já havia um movimento capitaneado pelos militares, e as ameaças de um golpe de Estado tornaram-se mais robustas. Com um plano de governo audacioso e composto por trinta metas, apresentadas já no segundo dia após a eleição, o período foi caracterizado pelo significativo avanço econômico do país, especialmente por conta do incentivo à industrialização. Por esse motivo, a meta 30 do Plano de Metas<sup>23</sup>, dedicada ao campo educacional, referia-se à educação exclusivamente no que dizia respeito à formação de recursos humanos, vinculando-a de forma direta ao desenvolvimento do país, pois

[a] formação de mão de obra qualificada para a indústria passa a definir toda a preocupação desenvolvimentista com a política educacional. Sua base é a educação voltada para o trabalho, tendo no mercado de trabalho o seu ponto básico de referência. A pretensão é torná-la técnica, especializada na medida do esforço técnico necessário para o tipo de desenvolvimento que se busca. Isto é, trata-se de uma educação que tem por finalidade adequar as novas gerações ao projeto de desenvolvimento em curso, com ela completando os elementos constitutivos do seu suporte na estrutura social (Cardoso, 1978, p. 429).

Com o setor industrial sendo priorizado, o governo passou a investir na educação por entender que, assim, as desigualdades sociais do país seriam diminuídas e isso o fortaleceria como uma potência mundial. Assim, as propostas de trabalho educacional voltadas para os adultos ganharam notoriedade.

No já mencionado II Congresso Nacional de Educação de Adultos, em 1958, o presidente JK discursou sobre a importância de um plano educacional para atingir

---

<sup>23</sup> “Meta 30 – Formação de Pessoal Técnico: [...] A meta constitui propriamente um Programa de Educação para o Desenvolvimento” (Brasil, 1958, p. 95).

as massas populares, o que vinha ao encontro da ideologia de desenvolvimento nacional, tanto em âmbito econômico quanto social. No evento, os estados entregaram relatórios regionais sobre debates anteriores nos quais foram discutidas as questões do analfabetismo.

Destacou-se o relatório do estado de Pernambuco, que teve Paulo Freire como um dos relatores. O documento preconizava que a educação acolhesse as causas do analfabetismo da região, consequência dos problemas socioeconômicos locais e da ausência de escolas para a população que mais necessitava. O conceito de alfabetização que Freire disseminava, suas práticas envoltas de sentido político, a defesa da educação como prática de emancipação e toda a experiência com a alfabetização de adultos em áreas rurais e urbanas encorpavam o projeto do educador e o levaram a divulgar seu método.

Na época, a educação e a política estavam especialmente próximas, e, pouco depois, em 1960, foi ano eleitoral, o qual ocasionou mudanças interessantes no cenário nacional. Jânio Quadros assumiu a presidência após aquela que seria a última eleição direta antes do golpe de 1964. Ainda que com grande variação de aprovação em território nacional, Jânio foi um fenômeno de votos na história do país (Nicolau, 2022). Como vice-presidente, venceu João Goulart<sup>24</sup>, o Jango.

De acordo com Fico (2020), São Paulo foi o estado no qual o movimento “Jan-Jan”, que propunha o voto em Jânio e Jango, mais se intensificou. A campanha eleitoral, marcada pelo símbolo de uma vassoura (para limpar a corrupção do país) e por promessas de acabar com a corrupção, tinha como *single*:

Varre, varre, varre vassourinha!  
Varre, varre a bandalheira.  
Que o povo já está cansado  
De sofrer dessa maneira.  
Jânio Quadros é a esperança desse povo abandonado!  
Jânio Quadros é a certeza de uma Brasil moralizado.  
Alerta, meu irmão!  
Vassouram, conterrâneo!  
Vamos vencer com Jânio! (Varre [...], 1960).

---

<sup>24</sup> As eleições eram estruturadas de maneira diferente da atualidade: o povo elegia o presidente e o vice de maneira isolada. Assim, Jânio Quadros, que era considerado de centro-direita e apoiado pela União Democrática Nacional (UDN) venceu, mas seu vice não foi o candidato que ele respaldava, Milton Campos, mas João Goulart, candidato petebista (Partido Trabalhista Brasileiro) que concorreu às eleições como vice do general Lott. Esse modelo elegeu dois candidatos com ideologias antagônicas.

Também os materiais de propaganda impressos ganharam visibilidade e apoio da população.

FIGURA 4 – Campanha de Jânio Quadros à presidência



Fonte: TEIXEIRENSE, Pedro. Por que Jânio Quadros renunciou? 60 anos depois. **Café História**, [S. l.], 27 set. 2021. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/por-que-janio-quadros-renunciou/>. Acesso em: 10 set. 2023.

Em sua posse, Jânio proferiu um discurso violento contra JK e criticou-o duramente pela situação econômica do país: a inflação estava alta e a dívida externa maior. Já a relação entre Jânio Quadros e João Goulart era conturbada exatamente por divergências ideológicas. Durante o discurso de posse, buscando ofuscar Jango, o presidente eleito não enfatizou o vice em sua fala (Brasil, 2009).

Naquele período, o mundo vivia a tensão da Guerra Fria, conflito político-ideológico entre os Estados Unidos da América (EUA), capitalista, e a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), comunista. De maneira geral, os países deveriam se posicionar a favor do bloco do capitalismo ou do comunismo. Com posicionamento independente, Jango acreditava que o Brasil deveria ter autonomia, na qual os interesses nacionais fossem superiores ao cenário mundial.

A postura adotada pelo vice-presidente justificou o pedido do presidente para que aquele fosse representar o Brasil em uma viagem à China. Porém, quando Jango retornava da viagem oficial, Jânio renunciou: seu governo durou apenas sete meses

antes da renúncia, que foi inesperada e provocou uma crise militar que quase culminou em guerra civil<sup>25</sup>.

FIGURA 5 – Renúncia de Jânio Quadros



Fonte: A HISTÓRIA narrada por meio das capas do jornal O Popular. **O Popular**, Goiânia. Disponível em: <https://especiais.opopular.com.br/capas-historicas-opopular>. Acesso em: 20 nov. 2023.

Tudo indica que a renúncia aconteceu com intuito de golpe, para, assim, angariar maiores poderes para a Presidência da República em detrimento do Congresso Nacional. Como Jango estava em visita oficial à China e não poderia assumir a presidência de imediato, a ideia da renúncia era causar comoção nacional e, como condição para se manter na função, Jânio Quadros “sugeriria” a atribuição de mais poder a seu cargo.

Napolitano (2021) de fato menciona o consenso entre historiadores e analistas políticos de que a renúncia foi um “autogolpe”. Diante dos números com os quais foi eleito, Jânio se apoiou na ideia de que o povo o aclamaria nas ruas, pedindo seu retorno à presidência; considerou, ademais, que a volta de Jango seria vetada pelos militares, o que o manteria à frente da presidência ainda com mais força. Entretanto, o Congresso Nacional aceitou a renúncia (Fico, 2020).

<sup>25</sup> “Até o dia 31 de agosto, pelo menos, a possibilidade de uma guerra civil era real, com movimentações de tropa entre São Paulo e Rio Grande do Sul e ordens de bombardeio do Palácio Piratini, que, como se sabe, não foram cumpridas” (Napolitano, 2021, p. 34).

Das previsões cogitadas, apenas a segunda aconteceu: a junta militar que assumiu após a renúncia, formada pelos ministros Odílio Denys, Silvio Heck e Grum Moss, apoiada pelos reacionários da UDN, governou entre 25 de agosto e 7 de setembro, tempo em que empreenderam um esforço significativo para impedir a posse de Jango.

Os militares consideravam o vice-presidente uma ameaça aos próprios militares e à elite nacional, devido ao perfil atuante de Jango observado ainda no governo de Getúlio Vargas, no qual, enquanto ministro do Trabalho, gerenciou uma grande crise entre o governo e a classe trabalhadora. A crise afetou especialmente os trabalhadores marítimos, mas reverberou para todos os demais trabalhadores. Na ocasião, Jango defendeu o aumento de 100% do salário mínimo, a regulamentação da jornada de trabalho, o recebimento integral de férias, entre outros pontos. Além disso, enquanto ministro, foi o responsável pela organização do sistema previdenciário brasileiro. A popularidade de Jango crescia de forma muito interessante diante de seu contato tão próximo com a sociedade civil. Por esse perfil, as elites temiam ainda que ele nomeasse “outros esquerdistas” para os ministérios.

Avalia-se a ausência de Jango no dia da renúncia de Jânio Quadros por duas perspectivas extremas: pode ser considerada sorte, pois, se ele estivesse no país, a junta militar o teria prendido; pode ser considerada azar diante da opinião pública conservadora, que alimentou sua associação aos “comunistas”, rótulo a ele conferido por seu histórico político (Napolitano, 2021).

FIGURA 6 – Retorno do vice-presidente João Goulart



Fonte: JORNAL Última Hora [...]. Pinterest. Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/471048442251739462/>. Acesso em: 15 nov. 2023.

Durante os dias de retorno do vice-presidente ao país, o que se via era uma grande crise política, talvez uma das mais intensas da história do Brasil. As mobilizações se davam tanto em âmbito político quanto militar. A sociedade civil se movimentava em defesa da legalidade, por meio de manifestações públicas (inclusive greves); os parlamentares buscavam formar alianças que reforçassem seus interesses.

O esforço realizado pela junta militar de ministros para impedir a posse de Jango derivava, entre outras preocupações, do receio de que o presidencialismo possibilitasse amplo poder ao chefe da nação. Com isso, na madrugada de 1º de setembro, o Congresso Nacional aprovou o regime parlamentarista por 233 votos contra 55. Dessa forma, os poderes do novo presidente seriam restritos e o primeiro-ministro poderia conduzir a nação (Napolitano, 2021).

Entre manifestações e tensão, João Goulart assumiu no dia 7 de setembro, empossado por um golpe de Estado civil para evitar um golpe militar. Talvez a maior vitória em todo esse cenário tenha sido contornar uma crise que poderia facilmente se tornar uma guerra civil.

A experiência parlamentarista foi um fracasso. Nem as lideranças civis nem as militares acreditavam no sistema adotado; não havia apoio por parte dos governadores dos estados ou dos partidos políticos de maior representatividade. Se o maior intuito do sistema parlamentarista era evitar a disseminação dos ideais comunistas, a tentativa também estava falhando.

O presidente expressava, de maneira cautelosa e instigante, que os problemas do Brasil não seriam resolvidos com o parlamentarismo. Entre diversos acontecimentos, no segundo semestre de 1962, as questões ideológicas defendidas pelos apoiadores da direita e da esquerda se acirraram ainda mais. Além disso, aquele era momento das eleições para governador, e, nas urnas, o que se percebeu de maneira gritante foi a força que os trabalhadores e reformistas exerciam no país.

Em janeiro de 1963, foi realizado um plebiscito para decidir qual seria o regime adotado no país. O presidencialismo obteve uma votação imponente (quase 9,5 milhões de votos), e Goulart recebeu os plenos poderes de Presidente da República. Claramente, a sensação de vitória por parte dos esquerdistas foi aparente, do mesmo modo que a leitura de que as reformas propostas inicialmente ganhariam força.

FIGURA 7 – Presidencialismo no Brasil



Fonte: PESSINI, Maria Helena. Quem foi João Goulart? **Politize!**, [S. l.], 30 set. 2022. Disponível em: <https://www.politize.com.br/joao-goulart/>. Acesso em: 30 out. 2025.

Os anos que se seguiram foram de disputas e tensão entre o governo, os militares, a elite e a população como um todo. O debate sobre as “reformas de base”, além da própria reforma constitucional, se tornava cada vez mais intenso. A reforma agrária era a que mais ganhava força, mas também se discutiam as reformas bancária, eleitoral, tributária e a regulamentação de remessas de lucros das multinacionais para suas matrizes (Napolitano, 2021).

A reforma agrária, especificamente, foi um tópico abordado e defendido por Jango desde que ele ingressou na política e estava diretamente associada aos ideais de seu partido político:

A reforma agrária era a mais debatida das “reformas de base” que Goulart e seus aliados defendiam. Elas nunca foram bem definidas, mas eram metas que os trabalhistas estabeleceram de algum modo inspirados nos objetivos definidos pelo Partido Comunista Brasileiro (PCB) nos anos 1950. Para os comunistas, a partir de um capitalismo mais desenvolvido, seria possível superá-lo por meio de uma “revolução nacional e democrática”. No governo de João Goulart, entretanto, o sentido revolucionário abrandou-se, prevalecendo forte conotação nacionalista. Além da reforma agrária, seria preciso reformar os bancos, o sistema habitacional, as universidades e assim por diante (Fico, 2020, p. 46).

Embora constante no discurso político, a reforma agrária não se fazia tão presente efetivamente. Ainda assim, empresários, militares e a elite se assustavam com essa possibilidade.

O governo de Jango teve um perfil populista, o que favoreceu a participação política de diferentes movimentos sociais. O debate recorrente sobre a reforma agrária mobilizou muitos trabalhadores do setor agrícola e dos setores urbanos à participação

política. O Brasil vivia, dessa forma, um momento diferenciado no início da década de 1960. Sobre os planos de atuação do governo, relata Napolitano (2021, p. 39):

Ao longo de 1963, o governo Jango travou duas batalhas decisivas no campo institucional. Uma, no *front* parlamentar, pela aprovação da reforma agrária, piloto das reformas mais amplas que viriam na sequência. Outra, no *front* econômico, tentando controlar a inflação e retomar o crescimento. Ambas foram perdidas.

Num cenário em que os aspectos político e educacional estavam tão aproximados, “[...] diversas propostas ideológicas, principalmente a do nacional-desenvolvimentismo, a do pensamento renovador cristão e a do Partido Comunista, acabaram por ser pano de fundo de uma nova forma de pensar a educação de adultos” (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 113).

Com a proposta do Plano Trienal<sup>26</sup> e diante das tantas discussões, uniram-se a esses grupos intelectuais, estudantes e suas organizações, as próprias organizações de esquerda e algumas entidades ligadas às igrejas. Surgiu, entre esses movimentos, a educação de base voltada para a educação de adultos.

Imbuída de tais influências e interesses, a educação de adultos passou a ser entendida como educação política, por propor a reflexão sobre o social e ir além das questões pedagógicas e metodológicas que cercavam o contexto educacional até então. Todas as campanhas e movimentos desse período seguiram essa perspectiva: o MEB, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), estabelecido em 1961, com o patrocínio do governo federal; o Movimento de Cultura Popular (MCP), de Recife, iniciado também em 1961; os Centros Populares de Cultura (CPC), órgãos culturais da União Nacional dos Estudantes (UNE); a “Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, da Secretaria Municipal de Educação de Natal; e, finalmente, em 1964, o PNA<sup>27</sup>, do Ministério da Educação e Cultura, que contou com a presença do professor Paulo Freire (Haddad; Di Pierro, 2000).

No cenário político que se desenhava, o PNA ganhou destaque justamente diante de sua dimensão política, que transcendia os objetivos educacionais. A

---

<sup>26</sup> O objetivo geral do Plano Trienal era conciliar o crescimento econômico com as reformas sociais e o combate à inflação (Moreira, 2011).

<sup>27</sup> O PNA, criado pelo Decreto nº 53.465, de 21 de janeiro de 1964, representava o momento de institucionalização governamental de uma práxis educativa revolucionária. Com a meta ambiciosa de alfabetizar 2 milhões de brasileiros em dois anos, utilizando o método Paulo Freire, o programa significava a universalização de uma concepção pedagógica que havia demonstrado, em escala local, sua capacidade de produzir transformações na consciência popular.

projeção de alfabetizar 2 milhões de adultos implicava, na prática, a ampliação massiva do eleitorado brasileiro, uma vez que a Constituição de 1946 vedava o voto aos analfabetos. A expansão do corpo eleitoral, associada ao processo de conscientização crítica inerente ao método freiriano, representava para as elites conservadoras a possibilidade real de alteração radical do equilíbrio de forças políticas no país.

O PNA previa a instalação de 20 mil círculos de cultura em todo o território nacional, com formação de coordenadores populares capacitados em técnicas de alfabetização e também em análise crítica da realidade social. Essa rede de educação popular constituiria, na avaliação dos setores conservadores, uma verdadeira infraestrutura de organização política das massas, capaz de articular demandas populares em escala nacional.

Os documentos preparatórios do PNA explicitavam sua fundamentação na pedagogia da conscientização, definindo como objetivo não apenas o domínio técnico da leitura e escrita, mas o desenvolvimento da “consciência crítica” dos alfabetizandos sobre sua “situação no mundo”. A formulação, aparentemente educacional, era interpretada pelos opositores do governo de João Goulart como codificação de um projeto revolucionário de transformação social.

A infraestrutura institucional do programa, com coordenação nacional, comissões estaduais e municipais, centros de formação de educadores e sistema de produção de materiais didáticos, configurava uma rede organizativa de dimensões inéditas na história da educação popular brasileira. Para os articuladores do golpe de 1964, essa estrutura representava não um aparato educacional, mas um sistema de mobilização política das classes populares.

A dimensão que o PNA vislumbrava atingir fez com que Paulo Freire ganhasse notoriedade com sua metodologia para alfabetizar jovens e adultos. Sua proposta, de maneira simplificada, partia do conhecimento de cada aluno, valorizando aquilo que este já conhecia e dando significado ao que era ensinado. O método contribuiu ainda para a transformação da concepção de ensino dos educadores, pois estes foram colocados diante da missão de desenvolver propostas baseadas na mudança, com maior valorização da realidade dos estudantes e a possibilidade de inovação para todos os envolvidos no processo.

A proposta freiriana de alfabetização de adultos era conscientizadora e baseada no tripé: história, antropologia cultural e metodologia. Pela primeira, com

base na democratização, entende-se que os educandos são protagonistas de sua própria aprendizagem e da construção do processo histórico; pela segunda, ofertam-se possibilidades de que o educando primeiro compreenda e depois transforme sua realidade, seja ela natural ou cultural; e pela terceira se estabelece a necessidade de conhecer a realidade e o universo vocabular do aluno, procedimento que antecede as seguintes ações: definir palavras geradoras, elaborar situações que se assemelhem à realidade, criar as fichas-roteiro para aprofundamento e, por fim, trabalhar as famílias fonêmicas dos vocábulos geradores.

### 1.5 DA ESPERANÇA QUE SE DELINEAVA NA EDUCAÇÃO AO SILENCIAMENTO INSTAURADO PELO GOLPE DE 1964

Propor a análise do período entre as décadas de 1940 e 1964 exige reconhecer tanto as possibilidades quanto os limites que se impuseram à construção de uma educação verdadeiramente popular no Brasil. Ao longo desse percurso, evidenciaram-se as contradições de um país marcado por profundas desigualdades sociais, elevado índice de analfabetismo e instabilidades políticas recorrentes. A educação de adultos e os projetos voltados às camadas populares emergiram como estratégias de enfrentamento à exclusão histórica, ainda que frequentemente atravessadas por tensões ideológicas, resistências institucionais e visões assistencialistas.

A atuação de Paulo Freire destacou-se como um marco inovador e radicalmente comprometido com a transformação social. Sua proposta pedagógica, ancorada no diálogo, na conscientização e na leitura crítica do mundo, sinalizava a potência emancipadora da educação quando vinculada às experiências concretas dos sujeitos oprimidos.

O período compreendido entre 1961 e 1964 foi decisivo na trajetória intelectual e política de Paulo Freire, configurando-se como expressão de uma dialética entre o êxito pedagógico e a ameaça política. De um lado, o método de alfabetização que vinha sendo consolidado em experiências localizadas demonstrava eficácia no domínio instrumental da leitura e da escrita e, sobretudo, na promoção de processos de conscientização que vinculavam a palavra ao mundo, a alfabetização à cidadania e o ato educativo à práxis social, componentes do objetivo maior de Freire. Do outro lado, a emergência desse projeto pedagógico em um cenário de polarização ideológica e de fragilidade institucional foi interpretada pelas elites conservadoras

como um risco político de mobilização popular, deslocando o reconhecimento de sua relevância educativa para a percepção de seu potencial subversivo.

Como maior referência desse potencial subversivo estava a experiência paradigmática de Angicos (RN), onde o gesto de alfabetizar tornou-se um ato político de afirmação da dignidade humana, desafiando os modelos tradicionais e confrontando diretamente a ordem dominante.

Em Natal (RN), o governador Aluísio Alves desenvolveu, em parceria com a Secretaria de Educação, um projeto para diminuir os altos índices de analfabetismo no estado. A cidade de Angicos, caracterizada por esses índices, foi escolhida como um “projeto piloto” para a aplicação da proposta. Como o perfil da cidade vinha ao encontro da experiência de Paulo Freire, ele foi convidado a organizar e dirigir a campanha (Teixeira, 2021). Assim, Freire e sua equipe aceitaram o desafio do convênio entre o Estado do Rio Grande do Norte e o SEC da Universidade do Recife, com apoio da Aliança para o Progresso. O educador definiu cinco condições para assumir a missão:

QUADRO 1 – Condições definidas por Freire para o trabalho em Angicos

|   |                                                                                                                                                         |
|---|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | Não importava de onde viessem os recursos, desde que houvesse um convênio entre a Universidade do Recife e a Secretaria de Educação.                    |
| 2 | O governo do estado do Rio Grande do Norte arcaria com as despesas do projeto.                                                                          |
| 3 | O trabalho deveria ficar ao encargo da universidade.                                                                                                    |
| 4 | Independentemente da cidade escolhida para a primeira experiência, ela não deveria ser visitada pelo governador, para evitar “exploração politiqueria”. |
| 5 | Caso alguma das exigências fosse desrespeitada, o convênio seria rompido e Freire daria as explicações pertinentes para a imprensa.                     |

Fonte: Adaptado de FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a própria história**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

As exigências de Freire representam seu comprometimento com a educação e a tentativa de desvincular, na medida do possível, a ação prevista para Angicos em 1963 de qualquer viés político. Ele sabia da possibilidade concreta de articular educação e transformação social por meio do diálogo com os sujeitos populares. Suas expectativas iam além da alfabetização funcional: ele vislumbrava ali um processo de conscientização capaz de despertar nos participantes uma nova compreensão de si e do mundo. Angicos simbolizava, portanto, a aposta em uma pedagogia comprometida

com a emancipação, ancorada na palavra que rompe o silêncio e inaugura a possibilidade da ação crítica (figura 8).

FIGURA 8 – Educandos de Angicos — 1963



Fonte: INSTITUTO PAULO FREIRE. **Experiência de alfabetização em Angicos (RN): educandos.** Memorial Virtual Paulo Freire, São Paulo. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/items/465aab5f-6d4e-4d57-948d-8265baa6cab2>. Acesso em: 16 set. 2023.

Os resultados quantitativos alcançados pela inovação metodológica foram uma demonstração empírica de que era possível acelerar dramaticamente os processos de inclusão das classes populares no universo da cultura letrada. E os resultados qualitativos revelavam dimensões ainda mais inquietantes para as elites conservadoras: além de dominar as técnicas de leitura e escrita, os alfabetizandos desenvolviam uma leitura crítica do mundo, o que os capacitava a questionar as estruturas de dominação social.

Em chave mais ampla, no contexto que antecedeu o golpe civil-militar de 1964, é inegável que o governo de João Goulart enfrentava uma conjuntura marcada por instabilidades e tensões políticas. Suas propostas de reformas de base, sobretudo voltadas à diminuição das desigualdades sociais e à ampliação dos direitos civis e

sociais, buscavam responder aos anseios de um projeto de país mais democrático e inclusivo. Nesse cenário, a educação popular, em especial os movimentos de alfabetização de jovens e adultos, tornou-se não apenas uma prática pedagógica inovadora, mas também um campo estratégico de disputa ideológica e política.

Moreira (2011) expõe que o governo ambicionava uma transformação no sistema educacional brasileiro, dadas as novas necessidades do país no que se referia ao desenvolvimento. No entendimento do presidente João Goulart,

[...] a democratização do ensino é condição básica para a continuidade do desenvolvimento econômico e o próprio funcionamento do regime democrático. Sem sistema escolar que assegure educação às gerações jovens, a participação no processo político e o domínio das modernas técnicas de produção ficariam restritos à minoria privilegiada que pode frequentar as escolas dos diversos graus. [...] A incapacidade do nosso sistema educacional [...] obrigou este governo a um esforço extraordinário de revisão de objetivos, fundamentos e métodos da política nacional de educação [...] orientando-se pela compreensão desses aspectos essenciais do problema educacional brasileiro, o governo empenha-se em proceder, nessa área, a uma das mais profundas reformas de base, a fim de que os benefícios da educação deixem de constituir privilégio de grupos sociais e mesmo de regiões do próprio País (Brasil, 1964, p. 163 *apud* Moreira, 2011, p. 204).

Com essa concepção, desde a posse, Jango havia aumentado o repasse de verbas para os estados e municípios investirem em ensino primário para os cidadãos em idade escolar, bem como em estrutura física e aperfeiçoamento dos profissionais da educação. Prevvia-se, para o ano de 1964, o aumento da oferta de vagas nas escolas primárias. Todas essas ações trariam impactos reais em médio e longo prazo.

Jango conheceu, acolheu e valorizou projetos notáveis destinados à educação brasileira: o método desenvolvido por Paulo Freire, as propostas inovadoras para escolas em todo o território nacional pensadas por Anísio Teixeira e projetos de Darcy Ribeiro. Por exemplo, Anísio Teixeira estruturou o sistema de educação pública do Distrito Federal; junto com Darcy Ribeiro, idealizou e implantou a Universidade de Brasília (UnB) (figura 9), instituição que foi a primeira a ter o desafio de desempenhar uma transformação sociocultural, a partir de uma nova proposta a ser replicada por todo o país. O primeiro reitor da UnB foi Darcy Ribeiro. Aliás, o sistema educacional do Distrito Federal e a UnB haviam sido projetados por Juscelino Kubitschek, mas só foram executados no governo de Jango. Anísio Teixeira fora convidado pelo próprio JK para participar da implantação desses projetos.

FIGURA 9 – Cerimônia de inauguração da UnB



Fonte: MEMORIAL DA DEMOCRACIA. **Para transformar e inovar, nasce a UnB**. Disponível em: <https://memorialdademocracia.com.br/card/unb-e-criada-para-inovar-e-formar>. Acesso em: 20 out. 2023.

Havia ainda a questão dos adultos não alfabetizados — vale lembrar que eram em torno de 40% de pessoas analfabetas na população do Brasil (gráfico 1). Assim, a proposta de alfabetização de jovens e adultos desenvolvida por Paulo Freire se destacou. A experiência inovadora em Angicos foi tão exitosa que ganhou reconhecimento nacional e internacional, tornando-se indissociável de uma relação política; tanto que o encerramento da ação contou com a presença do presidente Jango (figura 10) e foi um acontecimento importante para o fortalecimento e a divulgação da proposta.

FIGURA 10 – Presidente João Goulart em Angicos (RN) — 1963



Fonte: INSTITUTO PAULO FREIRE. **Experiência de alfabetização em Angicos (RN)**: alfabetizando Antônio Ferreira fala ao presidente João Goulart. Memorial Virtual Paulo Freire, São Paulo. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/items/465aab5f-6d4e-4d57-948d-8265baa6cab2>. Acesso em: 16 set. 2023.

Em junho de 1963, Paulo de Tarso Santos assumiu o Ministério da Educação. O nome de Paulo Freire foi sugerido por Darcy Ribeiro para organizar um plano de alfabetização em nível nacional. Assim, Freire foi nomeado presidente da Comissão de Cultura Popular. Para aquele que seria o futuro PNA, a primeira missão era mapear o número de analfabetos do Brasil (Teixeira, 2021).

O sucesso da experiência em Angicos fez com que o presidente da República vislumbasse a possibilidade de difundir o método para todo o país e alfabetizar mais de 5 milhões de brasileiros, garantindo-lhes condições culturais para participar do sistema de produção e do processo político. Para atingir o maior número de pessoas, a ideia era utilizar os recursos de comunicação disponíveis, como o sistema de rádio e TV, além dos círculos de cultura, que contavam com 35 mil projetores (Moreira, 2011).

Implementando as ideias de Paulo Freire em nível nacional, o governo “[...] pretendia assegurar o direito à escola de nível médio, tornando-a acessível, em etapas sucessivas de escolarização, a toda a juventude” (Moreira, 2011, p. 208). Com isso, duas situações seriam solucionadas com a mesma ação: o número de analfabetos diminuiria e se formaria mão de obra.

Tão notórias foram as ideias e propostas desses educadores que eles foram os grandes responsáveis pelas mudanças na educação do país na década de 1960. Os programas coordenados por Paulo Freire naquela década carregavam como marca a concepção de educação libertadora, pois visavam transformar a realidade do sujeito:

Esses movimentos, nascidos todos no mesmo período, operam um salto qualitativo em relação às campanhas e mobilizações governamentais contra o analfabetismo de adolescentes e adultos ou de educação rural, das décadas de 1940 e 1950. São propostas qualitativamente diferentes das ações anteriores. E o que as faz radicalmente diferentes é o compromisso explicitamente assumido em favor das classes populares, urbanas e rurais, assim como o fato de orientarem sua ação educativa para uma ação política (Fávero, 2009, p. 62).

Conhecer a realidade é imprescindível para que o processo ocorra de forma única, individual e significativa. Para Freire, a linguagem passa a ser cultura conforme o sujeito se apropria do conhecimento do mundo. Por isso, quanto mais se dialoga com o diferente, mais se aprende (Freire, 1996b). A educação do jovem e do adulto é um desafio pelos conceitos de “educar” já enraizados:

O “convite” de Freire ao alfabetizando adulto é, inicialmente, para que ele se veja enquanto homem ou mulher vivendo e produzindo em determinada sociedade. Convida o analfabeto a sair da apatia e do conformismo de “demitido da vida” em que quase sempre se encontra e desafia-o a compreender que ele próprio é também um fazedor de cultura, fazendo-o apreender o conceito antropológico de cultura. O “ser menos” das camadas populares é trabalhado para não ser entendido como desígnio divino ou sina, mas como determinação do contexto econômico-político-ideológico da sociedade em que vivem. Quando o homem e a mulher se percebem como fazedores de cultura, está vencido, ou quase vencido, o primeiro passo para sentirem a importância, a necessidade e a possibilidade de se apropriarem da leitura e da escrita. Estão alfabetizando-se, politicamente falando (Freire, A. M. A., 1996, p. 37).

A grande diferença da proposta de Freire é exatamente como ele entendia o processo com os jovens e adultos. Não se tratava de alfabetizá-los pela “simples” ação de ler ou escrever; o que Freire buscava era dar ao sujeito uma educação para ele e por ele. Suas ações voltavam-se à possibilidade de educar o sujeito para o mundo, mas não o mundo visto pelo olhar do outro, e sim pelo próprio olhar do sujeito oprimido. O método preconizado pelo educador voltava-se à possibilidade de pensar numa maneira de promover a educação de modo que não fosse algo estático. Para ele:

Para ser válida, toda educação, toda ação educativa deve necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida concreto do homem concreto a quem queremos educar (ou melhor dito: a quem queremos ajudar a educar-se) (Freire, 1979, p. 19).

A educação, para Freire, é uma prática de emancipação. Essa prática acontece com a ruptura para a liberdade. Quando o sujeito é livre, ele sai de um domínio para a conquista da liberdade. Isso implica não ter um zelador, não ser dominado. A liberdade gera uma responsabilidade. Também por isso o processo de conscientização é tão importante.

Para Paulo Freire, a educação é, essencialmente, práxis: ação e reflexão articuladas em um movimento constante de transformação da realidade. A prática antecede a teoria não apenas no tempo, mas na própria constituição do conhecimento, pois é no enfrentamento concreto das situações-limite que emergem as perguntas fundamentais sobre o mundo.

Esse princípio se manifesta de forma clara na experiência de Angicos e em outras iniciativas educacionais conduzidas por Freire, nas quais o processo de alfabetização não se restringia à aprendizagem da leitura da palavra, mas envolvia,

sobretudo, a leitura crítica do mundo. Assim, essa perspectiva esteve presente nas propostas que Freire organizou e nas quais esteve envolvido.

A possibilidade de um PNA com um método comprovado e eficaz, entretanto, se tornou uma ameaça. A repercussão não agradou a elite<sup>28</sup>. A possibilidade das classes populares se tornarem alfabetizadas e, assim, adquirirem o direito ao voto foi considerada uma das mais radicais iniciativas educacionais do século XX (Ferreira Jr., 2010). Essa visão foi tão evidente que o próprio Freire afirmou:

Foi pouco, mas deu para implantar a coisa em todo o país. O negócio era tão extraordinário que não poderia continuar. Num estado como Pernambuco, que tinha naquela época, um número que pode não ser exato, de 800 mil eleitores, era possível em um ano passar para 1 milhão e 300 mil [...]. O que poderia ocorrer é que para a sucessão presidencial poderíamos ter no processo eleitoral, já que a lei não admitia o voto do analfabeto, facilmente 5 ou 6 milhões de novos eleitores. Ora, isso pesava demais na balança do poder. Era um jogo muito arriscado para a classe dominante (Freire, 1978, p. 13 *apud* Freire, 2017, p. 146).

Diferentemente de contextos nos quais a mediação política entre grupos divergentes se mostrava possível, a conjuntura brasileira do início da década de 1960 foi marcada por um acentuado descompasso entre os interesses da esquerda e da direita. Propostas como o direito ao voto para analfabetos, a reforma agrária e a legalização do Partido Comunista Brasileiro (PCB) encontraram forte resistência dos setores conservadores, que viam nessas medidas uma ameaça à ordem social e econômica vigente. Para as elites, tais pautas, além de subverter os valores tradicionais, alimentavam um clima de instabilidade e de perda de privilégios, tornando inviável qualquer possibilidade de diálogo ou consenso com os setores progressistas.

O clima político vinha de um histórico tenso, a proposta educacional que ganhava cada vez mais força oferecia um risco real àqueles que estavam no poder. E, como Freire (1987) afirma, a debilidade do oprimido é o que faz nascer o poder do opressor, o cenário nacional se tornou cada vez mais propenso a mudanças sérias.

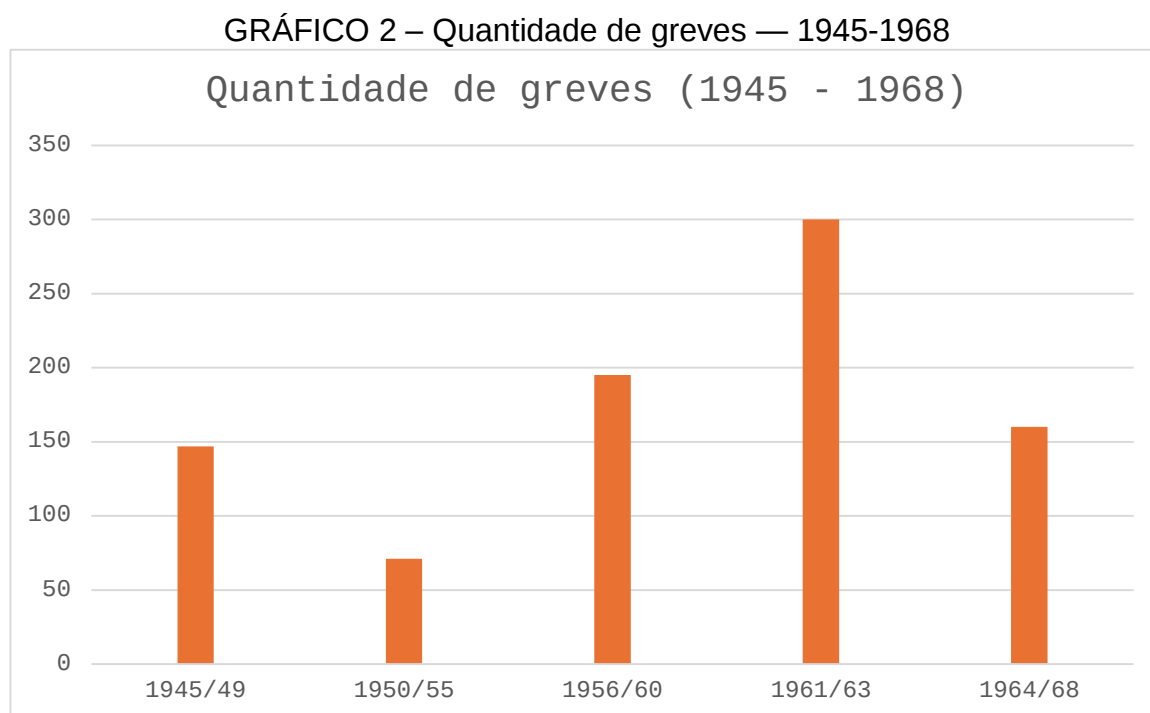
A projeção nacional de Paulo Freire coincide temporalmente com o período de maior intensificação das lutas sociais na história republicana brasileira. Os dados sobre mobilização popular entre 1961 e 1964 evidenciam um crescimento exponencial da organização das classes trabalhadoras: o número de greves saltou de 154 em 1961

---

<sup>28</sup> A elite era composta pela classe dominante de direita: latifundiários e empresários industriais que se uniram às Forças Armadas brasileiras para concretizar o golpe de Estado de 1º de abril de 1964, com apoio dos estadunidenses.

para 302 em 1963, enquanto o número de trabalhadores envolvidos em paralisações cresceu de 143.231 para 302.103 no mesmo período (IBGE, 1965)<sup>29</sup>.

O gráfico 2, a seguir, reúne dados organizados por Sandoval (1994) e representa o número de greves no Brasil, reafirmando a crescente das forças de luta.



Fonte: Adaptado de SANDOVAL, S. **Os trabalhadores param**. São Paulo: Ática, 1994.

O aumento da conflitividade social não constituía mera coincidência com a expansão dos programas de educação popular. Os sindicatos rurais, que praticamente inexistiam antes de 1960, alcançaram o número de 1.358 entidades em 1964, congregando mais de 270 mil trabalhadores rurais (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária [Incra], 1985 *apud* Stédile, 2005)<sup>30</sup>. Significativamente, muitas dessas organizações emergiram em regiões onde se desenvolviam experiências de alfabetização baseadas no método Paulo Freire, particularmente no Nordeste brasileiro.

Outro destaque histórico relevante em relação aos movimentos do período refere-se às ações da UNE, que, através de suas campanhas de alfabetização popular, mobilizava milhares de universitários em projetos educativos nas periferias urbanas e áreas rurais. O CPC da UNE, criado em 1961, articulava educação popular, produção cultural e mobilização política, constituindo-se como importante veículo de

<sup>29</sup> Ver Fundação Getúlio Vargas (c2023).

<sup>30</sup> Ver Brasil (2021).

difusão das concepções pedagógicas freirianas entre os movimentos estudantil e popular.

Com isso, destaca-se a sincronização histórica entre a expansão da pedagogia crítica e o acirramento das tensões de classe. A educação popular freiriana fornecia aos movimentos sociais não apenas técnicas de alfabetização, mas instrumentos de análise da realidade social que potencializavam a capacidade organizativa das classes populares. Cada círculo de cultura funcionava como espaço de reflexão coletiva sobre as causas estruturais da pobreza, da exclusão e da exploração, convertendo-se em núcleo de formação de lideranças populares.

Nesse sentido, o êxito de Freire não pode ser compreendido sem a tensão que o acompanha: a mesma prática que o consagrou como referência em educação popular foi também o motivo central que justificou seu afastamento forçado do país, revelando o entrelaçamento indissociável entre pedagogia, política e história. Quer dizer, na contramão, a mesma experiência exitosa se tornou alvo daqueles que viam indícios de um movimento subversivo em incitar a conscientização<sup>31</sup>, a politização<sup>32</sup> e a libertação<sup>33</sup> por meio da educação.

Da mesma forma, as iniciativas do governo, especialmente por tocarem em interesses das elites econômicas e conservadoras, foram amplamente interpretadas por setores da direita como indícios de uma ameaça comunista e de incentivo à subversão da ordem vigente. A esperança despertada entre as camadas populares, alimentada por discursos e ações que sinalizavam a possibilidade de transformação social, passou a ser rechaçada como perigosa e ilusória. À vista disso o que se viu foi a ação sincronizada da direita:

[...] em um ambiente político profundamente conservador e excludente, marcado pela tradição liberal-oligárquica e pelo autoritarismo pragmático, ambos elitistas e avessos à participação das massas na política, esta mudança de agenda<sup>34</sup> serviu para fazer convergir contra o governo Jango tanto o golpismo histórico, que vinha do começo dos anos de 1950, alimentado pelo medo do comunismo nos marcos da Guerra Fria, como o

<sup>31</sup> Processo de criticização das relações consciência-mundo (Streck; Redin; Zitkoski, 2010).

<sup>32</sup> “O ato da politicidade requer nossa assunção ao engajamento, de sabendo-nos comprometidos com outro mundo possível potencializamos e protagonizamos cada vez mais quefazeres articulados por meio da participação e da democracia, na direção de uma vida mais bonita para todos e todas, pois é a partir desses pressupostos que romperemos com o fatalismo desesperançoso que pauta a sociedade capitalista e imperialista de nossa época” (Streck; Redin; Zitkoski, 2010).

<sup>33</sup> Para Freire, a libertação é como uma práxis, “[...] a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”, conforme disse em *Pedagogia do oprimido*. Ver Streck, Redin e Zitkoski (2010).

<sup>34</sup> O autor trabalha na linha de que o governo em questão não tinha um projeto político de inclusão social, nacionalismo econômico e democratização política, mas sim uma agenda da política brasileira na direção de uma democratização da cidadania e da propriedade.

eventual, engrossado no calor da crise política conjuntural do seu governo. No momento em que as esquerdas ameaçaram transformar sua agenda reformista em um projeto político de governo, o que aconteceu a partir do final de 1963, as direitas agiram (Napolitano, 2021, p. 17).

Ao perceberem a crescente de uma política nacional-populista, as elites econômica, militar e política se uniram em defesa de uma sociedade urbano-industrial moderna (figura 11). A elite golpista entendia que a defesa dos direitos da população representava um ideal socialista, associado a revolução e subversão.

FIGURA 11 – Dias antes do golpe de 1964



Fonte: LEVINO, José. As reformas de base, o golpe de 1964 e o anticomunismo. **A Verdade**, [S. l.], 13 jan. 2015. Disponível em: <https://averdade.org.br/2015/01/reformas-de-base-o-golpe-de-1964-e-o-anticomunismo/>. Acesso em: 20 out. 2023.

Mesmo diante do clima hostil e tenso que dominava o país, Freire continuava à frente de sua proposta<sup>35</sup>. Ele percorria o Brasil para a estruturação do PNA, que teria sua “base” em todas as capitais dos estados para disseminação no interior:

Paulo estava vivendo em Brasília, preparando o Programa Nacional de Alfabetização, viajando pelo Brasil, inquieto, formando e assistindo os monitores para atuarem na alfabetização conscientizadora e libertadora, quando o anúncio do golpe o apanhou, em 31 de março de 1964. Ele participava de uma reunião em Goiânia, com educadores e educadoras e Carlos Luiz de Andrade, advogado e membro da Comissão Nacional de Cultura Popular. Interrompendo a reunião, Paulo dirigiu-se imediatamente para a capital federal, Brasília, para juntar-se à sua primeira família, sem

<sup>35</sup> Anos mais tarde, em entrevista concedida a Antônia Terra Calazans Fernandes (Freire, 2014), Freire relatou uma conversa que teve em 1963 com o general Castelo Branco. O educador declarou acreditar que àquela altura o golpe já estava preparado.

esperanças de reversão da situação já por ele esperada, há alguns meses, diante de seu senso crítico da realidade (Freire, 2017, p. 165).

No dia 1º de abril de 1964, consolidou-se o golpe militar, episódio que figura entre os mais sombrios da história política brasileira. Independentemente da nomenclatura adotada, seja “ditadura”, “regime autoritário”, “golpe militar” ou “período de exceção”, o fato é que os anos subsequentes foram marcados por graves violações de direitos, censura, repressão e supressão das liberdades democráticas, cujas consequências deixaram cicatrizes profundas.

Para Napolitano (2021), a divisão da sociedade brasileira marcada por diferentes projetos no país, dada a leitura distinta dos caminhos que possibilitariam a modernização e as reformas sociais, além da influência da própria Guerra Fria (que reforçou os conflitos internos), são fatos que levaram ao golpe.

Os governos militares adotaram um movimento político de duplo sentido: ao mesmo tempo em que suprimiam as liberdades democráticas e instituíam instrumentos jurídicos de caráter autoritário e repressivo, levavam à prática os mecanismos de modernização do Estado nacional no sentido de acelerar o processo de desenvolvimento do capitalismo brasileiro. Em síntese: propugnavam a criação de uma sociedade urbano-industrial na periferia do sistema capitalista mundial pautada pela racionalidade técnica. No lugar dos políticos, os tecnocratas; no centro das decisões nacionais, as eleições controladas e fraudadas; no âmbito do mundo do trabalho, a prevalência do arrocho salarial; na lógica do crescimento econômico, a ausência de distribuição da renda nacional; na demanda oposicionista pela volta do Estado de direito democrático, a atuação sistemática dos órgãos de repressão mantidos pelas Forças Armadas: eis como a ditadura militar executou o seu modelo econômico de aceleração modernizadora e autoritária do capitalismo no Brasil (Ferreira Jr., 2010, p. 95).

Aqueles que não comungavam com os ideais defendidos pelos golpistas eram tidos como uma ameaça para a sociedade e enquadrados como subversivos. Para Napolitano (2021), a sociedade brasileira (leia-se elite) apresentava uma visão de mundo marcada pelo anticomunismo visceral e, por isso, todo e qualquer projeto político que mobilizasse as classes trabalhadoras poderia ser a entrada para a “subversão comunista”. Com o discurso de combater essa possibilidade, a aliança entre os conspiradores e a elite tomou força e ganhou, inclusive, o apoio de muitos cidadãos menos favorecidos socialmente.

O golpe militar silenciou projetos promissores, desmontou iniciativas populares e instaurou um clima de repressão que atingiu duramente os educadores e movimentos sociais; caracterizou-se como uma ruptura pedagógica que silenciou bruscamente as experiências educativas mais promissoras do país, entre as quais se

destacam os projetos de educação popular que se consolidavam sob a inspiração freiriana.

Paulo Freire, sendo o principal articulador da pedagogia da conscientização por meio da educação, tornou-se alvo da repressão, porque sua proposta educativa carregava a transformação social como grande objetivo. As práticas dialógicas desenvolvidas no Sesi, os círculos de cultura e o método aplicado em Angicos foram interrompidos de maneira brutal, por representarem um desafio à estrutura social que o regime militar pretendia manter. As trezentas pessoas alfabetizadas em quarenta horas em Angicos tinham avançado para além da decodificação de letras: elas haviam aprendido a “ler o mundo”, a questionar a realidade em que estavam inseridas e passaram a vislumbrar possibilidades reais de mudança.

Como observou o próprio Freire posteriormente, “[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1982, p. 9), e era precisamente a leitura política da realidade que transformava cada círculo de cultura em um núcleo potencial de organização popular. Os relatórios da época documentam que os participantes dos programas de alfabetização não se limitavam a reproduzir palavras geradoras, pois passavam a articular demandas coletivas, a organizar-se em associações e a integrar movimentos sociais mais amplos.

Essa transformação qualitativa da consciência popular representava, para as classes dominantes, uma ameaça estrutural ao projeto de modernização conservadora em curso no país. A dimensão política da alfabetização era exatamente o que o regime ditatorial não podia aceitar. Entretanto, o silêncio imposto pelo autoritarismo não conseguiu silenciar a voz e as ideias pedagógicas de Freire. Ao contrário, o conduziu para uma travessia que se revelaria ainda mais intensa e criativa.

Justamente a partir do deslocamento de Paulo Freire — físico, político e existencial — se inicia o próximo capítulo, voltado à sua experiência no Chile. O exílio se constituiu como consequência biográfica e necessidade histórica imposta pela incompatibilidade entre um projeto pedagógico libertador e uma estrutura social autoritária, mas não significou um afastamento da missão pedagógica de Freire. O Chile, vivendo um processo democrático e de reformas sociais, ofereceu o contexto necessário para que as sementes da pedagogia crítica, impedidas de germinar no solo brasileiro, encontrassem terreno fértil para seu desenvolvimento pleno.

## CAPÍTULO 2 – DEPOIS DO SILÊNCIO, A TRAVESSIA: O “EXÍLIO PROFUNDAMENTE PEDAGÓGICO” NO CHILE (1964-1969)

FIGURA 12 – Monumento *Tortura nunca mais*



Fonte: COLETÂNEA gratuita de e-books detalha aspectos da ditadura militar em Pernambuco. **Diário de Pernambuco**, Recife, 10 mar. 2021. Disponível em: <https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/viver/2021/03/coletanea-gratuita-de-e-books-detalha-aspectos-da-ditadura-militar-em.html>. Acesso em: 22 mar. 2024.

Este capítulo tem o objetivo de analisar a experiência de Paulo Freire no exílio chileno como um processo formativo e pedagógico, articulando ao contexto latino-americano e às práticas de educação popular, com destaque à contribuição para a maturação de um pensamento crítico e libertador.

Como se viu, as elites conservadoras e reacionárias uniram-se a civis, militares, liberais e autoritários pelo anticomunismo, a doença do antirreformismo dos conservadores (Napolitano, 2021), para assim conseguir chegar ao poder. Entre revoltas, embates, apoio da imprensa, entre outras manifestações, o golpe aconteceu e teve, inclusive, apoio das massas populares:

O golpe de 1964 não foi apenas contra um governo, mas foi contra um regime, contra uma elite em formação, contra um projeto de sociedade, ainda que

este fosse politicamente vago. Muitos que defenderam a queda de Goulart talvez não tivessem a plena consciência desse significado histórico (Napolitano, 2021, p. 66).

Acredita-se que o apoio maciço da população se deu de maneira deturpada, sem real entendimento do que significava esse suporte. Um argumento que direciona a essa compreensão é que, “[...] às vésperas de ser deposto, em março de 1964, João Goulart tinha boa aprovação na opinião pública [...] e 49% das intenções de voto para 1965” (Napolitano, 2021, p. 47). Dessa maneira, entende-se que a população como um todo, entre apoiadores e cativados, apostava que aquela seria uma intervenção militar de curta duração, como foi em 1945 e em 1954, nas quais, de certa forma, os civis logo recuperaram o poder. Todavia, o que se consolidou foi um golpe civil-militar<sup>36</sup>, que rapidamente se concretizou como um regime militar.

Ressalta-se, ainda, que os Estados Unidos tinham no Brasil um ponto de apoio na luta contra o comunismo, ponto-chave da Guerra Fria, cujos desdobramentos ultrapassaram o eixo dos Estados Unidos e da União Soviética e influenciaram a efervescência de questões políticas em diversos outros lugares. Os interesses dos dois países passaram a determinar a política do mundo.

Embora a participação — ou apoio — dos Estados Unidos no golpe ainda seja muito contestada e, por vezes, negada, era indiscutível o interesse daquele país em minimizar uma eventual crescente comunista, atrelada a possíveis alianças com países como o Brasil e Cuba. Com Goulart à frente do governo brasileiro e diante da polarização política interna, no entender dos estadunidenses essa aliança tornou-se uma possibilidade real. Para barrá-la, os Estados Unidos utilizaram sua influência:

[...] a conclusão é de que os Estados Unidos não se envolveram diretamente em sua elaboração, mas dele tinham conhecimento, bem como acompanharam com um óbvio interesse e simpatia e estavam preparados para um eventual apoio aos sublevados caso fosse necessário (operação Brother Sam). Além disso, acolheram o novo governo (de Castello Branco) com satisfação e inauguraram com este uma política de apoio e colaboração (Cervo; Bueno, 2008, p. 390).

As intensas movimentações políticas e sociais estiveram presentes em diversos países da América Latina, atravessada tanto por tentativas de reformas

---

<sup>36</sup> Adotamos neste estudo o termo “golpe civil-militar”, em consonância com autores que, assim como Napolitano (2021), Melo (2012) e Dreifuss (1981), entendem que o golpe foi mais que uma rebelião militar, pois envolveu um grande grupo heterogêneo de conspiradores contra o governo e o trabalhismo que se uniram contra o comunismo. Eram civis, militares, liberais, autoritários, empresários, políticos, classe média e burguesia.

estruturais quanto pelo avanço de regimes autoritários. O Cone Sul tornou-se uma região de contradições agudas: ao mesmo tempo que emergiam propostas populares de transformação social, também se intensificavam processos de repressão e perseguição ideológica.

No Brasil marcado pela censura, pela repressão política e pelo esvaziamento dos espaços de participação popular, o que antes se desenhava como um processo de efervescência social e de fortalecimento das lutas por justiça, educação e democracia cedeu lugar ao silêncio imposto pelas armas, pelo medo e pela supressão sistemática de direitos. As práticas de educação popular, entre elas as experiências impulsionadas por Paulo Freire, passaram a ser vistas como ameaças à ordem instaurada, sendo desmobilizadas, deslegitimadas e perseguidas. O período de silêncio forçado ultrapassou o plano institucional e atingiu o plano simbólico: a voz dos oprimidos foi silenciada, e o sonho de uma educação crítica e libertadora foi abruptamente interrompido em território nacional, forçando muitos de seus protagonistas ao exílio.

O Chile se destacou como um espaço de relativa abertura democrática, especialmente sob o governo de Eduardo Frei, criando condições favoráveis para o acolhimento de exilados políticos e intelectuais latino-americanos. A chegada de Paulo Freire ao país, em 1964, inseriu-se nessa dinâmica e marcou o início de uma etapa profundamente pedagógica de sua trajetória; suas ideias ganharam corpo e interlocução no contexto latino-americano. Freire se deparou com um ambiente propício à reflexão e à atuação concreta, especialmente por meio de seu envolvimento com projetos ligados à reforma agrária e à educação de base. Atuando junto ao Icira e em diálogo com organismos internacionais, como a Unesco, ele mergulhou em experiências que colocaram à prova, e ao mesmo tempo aprofundaram, suas concepções sobre conscientização, diálogo e transformação social.

O exílio, longe de representar apenas um afastamento forçado, converteu-se em um tempo de reinvenção teórico-prática, no qual Freire elaborou e sistematizou concepções que mais tarde se consolidariam em suas obras centrais. Nesse solo latino-americano, fertilizado por lutas populares e contradições estruturais, sua pedagogia crítica ganhou densidade, maturidade e projeção internacional.

## 2.1 VOZES MARCADAS PARA CALAR: O PENSAMENTO COMO AMEAÇA

O regime militar no Brasil prevaleceu entre 1964 e 1985. Foram 21 anos muito intensos e de transformações impactantes, que iniciaram uma sistemática política de repressão voltada contra organizações políticas e movimentos sociais e também contra sujeitos considerados portadores de ideias perigosas.

Sob a doutrina da segurança nacional e a construção do comunismo como “inimigo interno”, pensar criticamente passou a ser visto como uma ameaça à ordem. Intelectuais, artistas, estudantes e, especialmente, educadores que se comprometiam com práticas emancipadoras foram alvos preferenciais da vigilância, da censura e da perseguição. A palavra, instrumento de denúncia e transformação, tornou-se objeto de controle. As vozes que buscavam romper com o silêncio imposto pela ditadura foram sistematicamente assinaladas para se calar, denunciando, na própria repressão que sofreram, a força política do pensamento crítico e a urgência de uma pedagogia comprometida com a liberdade.

*Educação como prática da liberdade* (Freire, 1967) representa esse momento paradoxal na trajetória de Paulo Freire: ao mesmo tempo que constitui uma sistematização nostálgica das experiências brasileiras interrompidas pelo golpe de 1964, projeta-se como embrião de uma pedagogia da consciência crítica que transcenderia as fronteiras nacionais. Freire escreveu essa obra ainda profundamente marcado pelo Brasil; suas referências, seus exemplos e sua linguagem remetem constantemente ao contexto brasileiro. Ele já intuía que a conscientização deveria operar como categoria universal de libertação dos oprimidos.

Para a consolidação do governo militar, foram criadas estratégias de controle da população, como a Lei de Segurança Nacional (LSN), cujo objetivo era proteger o Estado contra possíveis subversões da lei, bem como manter a ordem. Como ainda havia certa resistência por parte da população, era preciso buscar esse apoio ao mesmo tempo que se justificavam as ações repressivas.

Internamente, ganhou força significativa o discurso de que essas ações combatiam o comunismo, porém a democracia foi se perdendo de forma crescente e progressiva. Para a intimidação daqueles que se colocavam contra o governo, a tortura se tornou uma prática institucionalizada: “[...] embora a tortura seja uma instituição muito antiga no país e no mundo todo, ela ocupou, no Brasil, a condição de

instrumento rotineiro nos interrogatórios sobre atividades de oposição ao regime, especialmente a partir de 1964” (Mello, 1985, p. 53).

O medo ganhou espaço na rotina da população, especialmente quando prisões arbitrárias se tornaram frequentes; ações cada vez mais desrespeitosas e repressoras cresceram de maneira descompensada. A busca por aqueles que conspiravam contra o então governo era desenfreada, e muitas atrocidades foram cometidas em nome da luta contra os comunistas. De maneira particular, os militares tiveram um papel de destaque nesse processo. Foram os responsáveis pelas torturas, perseguições, prisões e por disseminar o terror entre os cidadãos.

Mello (1985) destaca o depoimento de uma servidora pública, detida para averiguações, que relatou ter sido abordada por três indivíduos, sem nenhum respaldo legal, a altas horas da noite, tendo sido encapuzada e obrigada a deitar no chão do carro para que não fosse vista. Há ainda relatos de pessoas que eram torturadas em frente aos familiares, como forma de pressão para que “confessassem ou entregassem” algo ou alguém. Na concepção de Freire, a violência<sup>37</sup> é a raiz do autoritarismo e ela estava explícita nesse período, caracterizado por perseguições arbitrárias, tortura, repressão e abuso de poder.

Tanto terror imposto com base no autoritarismo tinha ainda dois importantes objetivos. O primeiro era destruir a elite política e intelectual reformista, o que justificava os nomes dos cassados e alvos do regime: eram lideranças políticas, sindicais e até mesmo militares que se apresentavam como defensores do reformismo trabalhista. O segundo objetivo era cortar os laços entre essas pessoas, que representavam a elite política e intelectual, e os movimentos de base popular (Napolitano, 2021).

A violência descomedida contra civis, perfil de ação defendido pela extrema direita militar, era especialmente evitada pelos “[...] ideólogos e dignatários mais consequentes do governo militar”, pois estes sabiam que tal postura tornaria a sociedade civil, caracterizada por um perfil multifacetado dentro de um país complexo, um empecilho para a consolidação do governo (Napolitano, 2021, p. 128). Todavia, não impor os ideais do regime por meio da restrição às manifestações populares e de intelectuais significaria que esses militares não apoiavam o governo. Ou seja, era

---

<sup>37</sup> Freire faz a análise da violência em três diferentes momentos, sendo a abordagem do segundo momento a mencionada aqui. Ver Redin e Zitzoski (2010).

necessário encontrar um equilíbrio nas ações; porém, permitir a expressão daqueles que não apoiavam o regime militar era arriscado: a possibilidade de que um movimento contra o governo se tornasse cada vez mais forte era real. Com isso, acabar com os movimentos da esquerda, com a força dos movimentos sociais e reorganizar o Estado, combatendo o comunismo e fortalecendo o capitalismo, seriam objetivos ameaçados.

Assim, os primeiros anos do governo militar tiveram uma repressão mais seletiva. Buscou-se uma organização da sociedade mais centrada no autoritarismo, para que o Estado fosse blindado de todas as pressões da sociedade civil e houvesse um enfraquecimento dos setores populares. Conforme os defensores da esquerda, as classes populares, trabalhadores, estudantes e demais representantes “antigoverno” demonstravam seu descontentamento com as medidas adotadas pelo governo e intensificavam as manifestações, os militares reagiam para impedir a continuidade das ações. A reação foi cada vez mais violenta, sempre pautada na justificativa de bloquear a disseminação de ideologias esquerdistas.

FIGURA 13 – Detenção de estudantes — 1968



Fonte: GARCIA, Maria Fernanda. Perseguidos pela Ditadura Militar eram enviados para hospício. **Observatório do Terceiro Setor**, [S. l.], 8 jul. 2021. Disponível em: <https://observatorio3setor.org.br/perseguidos-pela-ditadura-militar-eram-enviados-para-hospicio/>. Acesso em: 3 abr. 2024.

Nota: Fotografia do acervo do Departamento de Ordem Política e Social (Dops), custodiado pelo Arquivo Público do Rio de Janeiro.

Para legitimar suas decisões e fortalecer a ideia de poder, os chefes das Forças Armadas criaram, de forma arbitrária, os atos institucionais (AI), que tinham

força constitucional. Ao longo de todo o período em que imperou o regime militar, foram criados dezessete AIs; entre eles, os cinco primeiros se destacam por terem sido decisivos na consolidação do autoritarismo e da repressão. Conforme registra Napolitano (2021), o objetivo dos AIs era reforçar de maneira legal o Poder Executivo e a Presidência da República. O quadro a seguir apresenta as principais informações sobre os primeiros AIs:

QUADRO 2 – Os primeiros atos institucionais

| Ato Institucional                        | Características                                                                                                                                                                                                                                                            |
|------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>AI-1<br/>(9 de abril de 1964)</b>     | Apresenta os “atos institucionais”, menciona as decisões cabíveis ao presidente, valida os poderes do regime militar e abre portas para os próximos AIs.                                                                                                                   |
| <b>AI-2<br/>(27 de outubro de 1965)</b>  | Decreta a política do bipartidarismo: Aliança Nacional Renovadora (Arena) e Movimento Democrático Brasileiro (MDB). Permite ao presidente decretar estado de sítio por 180 dias, sem consulta prévia ao Congresso, e estabelece eleições indiretas para presidente e vice. |
| <b>AI-3<br/>(5 de fevereiro de 1966)</b> | Expande ainda mais o controle militar com a justificativa de manutenção da harmonia e tranquilidade política e social do país, estabelecendo eleições indiretas para governadores e vices.                                                                                 |
| <b>AI-4<br/>(7 de dezembro de 1966)</b>  | Convoca uma sessão especial no Congresso com a finalidade de criar uma Constituição que torne legítimo o governo militar.                                                                                                                                                  |
| <b>AI-5<br/>(13 de dezembro de 1968)</b> | Garante amplos poderes ao Executivo, permitindo o fechamento do congresso. Autoriza a cassação de senadores e deputados que são contra o governo. Suspende ainda o <i>habeas corpus</i> aos detidos e instaura a censura.                                                  |

Fonte: Adaptado de BRASIL. **Atos institucionais**. Portal da Legislação, Brasília. Disponível em: <https://www4.planalto.gov.br/legislacao/portal-legis/legislacao-historica/atos-institucionais>. Acesso em: 3 abr. 2024.

O que se percebe pela análise dos documentos oficiais que detalham os atos institucionais é uma crescente e gradual imposição para que o regime militar se estabelecesse com mais força e poder.

De acordo com Napolitano (2021), o primeiro AI não tinha número, pois se acreditava que seria o único; já o AI-2 retrata a passagem de um governo transitório para um governo mais estruturado e com características autoritárias: “Se o golpe foi o batismo de fogo da ditadura, o AI-2 é a sua certidão de nascimento definitiva” (Napolitano, 2021, p. 79). Já o AI-3 completou a estrutura fortalecida pelo AI-2, que dissolveu os partidos políticos existentes e manteve aqueles que sustentavam o

regime. O AI-4 consolidou legalmente o governo militar e, pode-se dizer, antecipou o que viria a ser o AI-5, o mais violento, repressor e autoritário dos atos.

O AI-5 se tornou o principal instrumento de controle do regime militar e inaugurou o período mais sombrio da ditadura. Com o AI-5, o Congresso Nacional foi fechado pela primeira vez desde o golpe do Estado Novo (1937)<sup>38</sup>. A partir daí, a perseguição a estudantes, professores universitários, políticos de oposição, jornalistas, artistas e demais “esquerdistas” se tornou intensa.

A repercussão midiática do Ato Institucional nº 5 (AI-5), assinado pelo presidente Costa e Silva em 13 de dezembro de 1968, foi intensa, especialmente na imprensa escrita, que passou a divulgar as novas diretrizes do regime (figuras 14 a 16). Para além da cobertura jornalística, a instituição do AI-5 marcou o endurecimento definitivo da ditadura militar, ao suspender garantias constitucionais, ampliar os poderes do Executivo, instituir a censura prévia aos meios de comunicação e intensificar a repressão a opositores políticos, intelectuais, educadores e movimentos sociais.

Enquanto, no Brasil, o AI-5 aprofundava a perseguição a sujeitos identificados com projetos críticos de educação e participação popular, no Chile Paulo Freire vivenciava um contexto radicalmente distinto. No exílio, o educador encontrava condições institucionais e políticas para desenvolver atividades intelectuais e práticas pedagógicas junto a organismos internacionais, universidades e programas de educação de adultos, contribuindo para reflexões sistemáticas sobre alfabetização, conscientização e reforma educacional. Esse contraste evidencia como o recrudescimento autoritário no Brasil coexistiu, paradoxalmente, com a intensificação da produção teórica e da atuação pedagógica de Freire no Chile, reforçando o caráter profundamente pedagógico de seu exílio.

---

<sup>38</sup> Sobre o golpe do Estado Novo, ver Codato (2015).

FIGURA 14 – Ato Institucional nº 5 estampa a capa do jornal O Globo

# EDITADO O ATO 5

- 1) Congresso em recesso
- 2) Confisco de bens
- 3) Suspensos “habeas” políticos
- 4) Restabelecidas as cassações
- 5) Liquidada a vitaliciedade

É o seguinte o texto do Ato Institucional n° 5, ontem editado pelo Presidente da República:

CONSIDERANDO que todos os poderes públicos da ordem são contrários ao Ato n° 5, e à manutenção do movimento de março de 1964, obrigando-se que por ele se responsabilizaram e juraram defendê-lo e adotar as providências necessárias, que sejam sua destinação.

Resolva editar o seguinte:

ATO INSTITUCIONAL.

Art. 1º — São mantidas a Constituição de 15 de janeiro de 1961 e as Constituições Estaduais, com as modificações constantes desta Ata Institucional.

Art. 2º — O Presidente da República ou-

ti — suspende de direito de votar e de ser votado nos órgãos legislativos.

III — proíbe de atividades no legislativo: o voto de qualquer natureza política;

IV — aplica, quando necessária, das im-

portantes medidas de segurança;

a) — liberdade vigiada;

b) — suspensão de frequência determin-

dos lugares;

c) — detenção, decretada.

§ 1º — O ato que decretar a suspensão

dos direitos políticos poderá fazer restrições na

proibição relativamente ao exercício de qual-

quer dos direitos políticos, ou privados.

§ 2º — As medidas de segurança de que

trata o item III desta Ata, serão aplicadas



ANO XLIII - Rio de Janeiro, sábado, 14 de dezembro de 1968 - N.º 13.978

**O GLOBO**

FUNDAÇÃO DE IRINEU MARINHO

Editor-Diretor: ROBERTO MARINHO

Editor-Administrativo: RICARDO MARINHO

Editor-Executivo: ROBERTO MARINHO

Editor-Executivo: RICARDO MARINHO

Editor-Executivo: ROBERTO MARINHO

Editor-Executivo: RICARDO MARINHO

Editor-Executivo: ROBERTO MARINHO

Editor-Executivo: RICARDO MARINHO

Editor-Executivo: ROBERTO MARINHO

Editor-Executivo: RICARDO MARINHO

Editor-Executivo: ROBERTO MARINHO

Editor-Executivo: RICARDO MARINHO

Editor-Executivo: ROBERTO MARINHO

Editor-Executivo: RICARDO MARINHO

Editor-Executivo: ROBERTO MARINHO

Editor-Executivo: RICARDO MARINHO

Editor-Executivo: ROBERTO MARINHO

Editor-Executivo: RICARDO MARINHO

Editor-Executivo: ROBERTO MARINHO

Editor-Executivo: RICARDO MARINHO

Editor-Executivo: ROBERTO MARINHO

Editor-Executivo: RICARDO MARINHO

Editor-Executivo: ROBERTO MARINHO

Editor-Executivo: RICARDO MARINHO

Editor-Executivo: ROBERTO MARINHO

Editor-Executivo: RICARDO MARINHO

Editor-Executivo: ROBERTO MARINHO

Editor-Executivo: RICARDO MARINHO

Editor-Executivo: ROBERTO MARINHO

Editor-Executivo: RICARDO MARINHO

Editor-Executivo: ROBERTO MARINHO

Editor-Executivo: RICARDO MARINHO

Editor-Executivo: ROBERTO MARINHO

Editor-Executivo: RICARDO MARINHO

Editor-Executivo: ROBERTO MARINHO

Editor-Executivo: RICARDO MARINHO

Editor-Executivo: ROBERTO MARINHO

Editor-Executivo: RICARDO MARINHO

Editor-Executivo: ROBERTO MARINHO

Editor-Executivo: RICARDO MARINHO

Editor-Executivo: ROBERTO MARINHO

Editor-Executivo: RICARDO MARINHO

Editor-Executivo: ROBERTO MARINHO

Editor-Executivo: RICARDO MARINHO

Editor-Executivo: ROBERTO MARINHO

Editor-Executivo: RICARDO MARINHO

Editor-Executivo: ROBERTO MARINHO

Editor-Executivo: RICARDO MARINHO

Editor-Executivo: ROBERTO MARINHO

Editor-Executivo: RICARDO MARINHO

Editor-Executivo: ROBERTO MARINHO

Editor-Executivo: RICARDO MARINHO

Editor-Executivo: ROBERTO MARINHO

Editor-Executivo: RICARDO MARINHO

Editor-Executivo: ROBERTO MARINHO

Editor-Executivo: RICARDO MARINHO

Editor-Executivo: ROBERTO MARINHO

Editor-Executivo: RICARDO MARINHO

Editor-Executivo: ROBERTO MARINHO

Editor-Executivo: RICARDO MARINHO

Editor-Executivo: ROBERTO MARINHO

Editor-Executivo: RICARDO MARINHO

Editor-Executivo: ROBERTO MARINHO

Editor-Executivo: RICARDO MARINHO

Editor-Executivo: ROBERTO MARINHO

Editor-Executivo: RICARDO MARINHO

Editor-Executivo: ROBERTO MARINHO

Editor-Executivo: RICARDO MARINHO

Editor-Executivo: ROBERTO MARINHO

Atividade de uma re-

dação de rádio a re-

vela, o Ministro Luís

Amorim de Gama, e

Schulz, de Jure, an-

gelo de Nogueira, en-

tem 8 mil, os quais

que tenham a Gama,

de Segurança Nacio-

nal, e sobre o Ato

Institucional n° 5 e o

Complementar n° 28.

Fonte: PAMELA. 5 manchetes de jornais que noticiaram o decreto do AI-5. **Aventuras na História**, São Paulo, 13 dez. 2019. Disponível em: <https://aventurasnahistoria.com.br/noticias/reportagem/5-manchetes-de-jornais-que-noticiaram-o-decreto-do-ai-5.phtml>. Acesso em: 19 nov. 2023.

FIGURA 15 – Ato Institucional nº 5 na capa da Folha de S. Paulo

**FOLHA DE S. PAULO**

ANO XLVIII UM JORNAL A SERVIÇO DO BRASIL SÃO PAULO, SABADO, 14 DE DEZEMBRO DE 1968 N.º 14.426

Dir. Presidente: Octávio Frias de Oliveira

NR 0.30

Adm. e Of.: Al. Sérgio de Lima, 425

**Decretado o recesso do Congresso Nacional**

**GOVERNO BAIXA NOVO ATO**

O ministro da Justiça, sr. Gama e Silva, anunciou ontem, cerca das 23 horas, duas medidas adotadas pelo governo da República, consubstanciadas no Ato Institucional n.º 5, que entrou em vigor ontem mesmo, e o Ato Complementar, decorrente do Institucional, que decretou o recesso do Congresso. O Ato Complementar não estipulou o prazo do recesso.

**Fretes marítimos: Brasil terá mais US\$ 200 milhões**

Os fretes marítimos proporcionados pelos navios de bandeira brasileira darão ao país uma receita adicional de US\$ 200 milhões, e informe prognosticado do presidente do Sindicato dos Armadores Brasileiros. Essa receita é quase três vezes a que os navios brasileiros obtinham há menos de dois anos, e representa o acerto da nova orientação agressiva posta em prática pela Comissão de Marinha Mercante.

**Faria Lima dá início oficial às obras do Metrô**

**AID emprestará US\$77 milhões a projetos nacionais**

Brevemente serão assinados os contratos de financiamento concedidos pela AID a projetos brasileiros de desenvolvimento, no montante de US\$ 77,92 milhões. O subsecretário de cooperação econômica e técnica internacional do Ministério do Planejamento, sr. Sérgio Bath, esclareceu que esses contratos se integram num programa intensivo de financiamentos de agências internacionais no Brasil.

**Hoje no Maracanã o jogo do Brasil com a Alemanha**

Fonte: PAMELA. 5 manchetes de jornais que noticiaram o decreto do AI-5. **Aventuras na História**, São Paulo, 13 dez. 2019. Disponível em: <https://aventurasnahistoria.com.br/noticias/reportagem/5-manchetes-de-jornais-que-noticiaram-o-decreto-do-ai-5.phtml>. Acesso em: 19 nov. 2023.

FIGURA 16 – Ato Institucional nº 5 na capa do Jornal do Brasil



Fonte: PAMELA. 5 manchetes de jornais que noticiaram o decreto do AI-5. **Aventuras na História**, São Paulo, 13 dez. 2019. Disponível em: <https://aventurasnahistoria.com.br/noticias/reportagem/5-manchetes-de-jornais-que-noticiaram-o-decreto-do-ai-5.phtml>. Acesso em: 19 nov. 2023.

## 2.2 RUPTURA E REINVENÇÃO NO EXÍLIO

A intensificação da repressão política no Brasil pós-1964 atingiu de forma contundente os setores que ousavam articular pensamento crítico e práticas de transformação social. Militantes de esquerda, líderes camponeses, estudantes, artistas, intelectuais e educadores populares passaram a figurar nas listas de “subversivos” dos aparelhos de vigilância e controle do regime. Paulo Freire foi um dos acusados de subversão e rapidamente se tornou alvo do sistema, mas não “apenas” ele. A censura, as prisões arbitrárias, a tortura e os desaparecimentos tornaram-se instrumentos cotidianos de silenciamento. Diante da perseguição sistemática, o exílio emergiu como única alternativa para preservar a vida e a integridade física e intelectual de muitos dos sujeitos que sofreram tais violências.

A área educacional foi particularmente atingida. Além do fim da autonomia estudantil, foram punidos com a perda de seus cargos e direitos políticos educadores cujo pensamento e ação eram julgados subversivos, como os três maiores nomes brasileiros do setor: Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Paulo Freire. Anísio foi para os Estados Unidos [...] Darcy já se encontrava em Montevidéu, com Jango. Paulo Freire exilou-se sucessivamente na Bolívia, Chile, Estados Unidos e Suíça (Lima, 2020, p. 132).

Diante do acirramento das tensões políticas e do clima crescente de hostilidade, Freire tomou providências para garantir a segurança de sua família, encaminhando seus cinco filhos e sua mãe, dona Edeltrudes Freire, para o Recife. Atento à escalada da repressão e ao avanço da instabilidade institucional, solicitou licença para tratamento de saúde à Universidade do Recife, antecipando-se a uma possível exoneração por abandono de cargo (Veras, 2023).

De acordo com Veras (2023), conforme os dias foram passando, Freire acompanhou as ações do golpe, como a invasão do SEC e da Rádio Universidade. A extinção do PNA aconteceu apenas cinco dias após a publicação do AI-1, evidência de que a interrupção dos programas de educação popular não constituía medida secundária ou conjuntural, mas prioridade estratégica do novo regime. A cronologia revela que, na percepção dos golpistas, o desmantelamento da infraestrutura de educação crítica das massas era condição necessária para a consolidação da nova ordem política. Na sequência, entrou em circulação uma forte campanha midiática contra o educador e seu método de alfabetização.

O embasamento para a perseguição ao educador foi que seu método, com foco na transformação social, oferecia perigo à ordem imposta pelos militares, exatamente como descrevia um dos objetivos políticos do autoritarismo implantado pelo regime. Paulo Freire foi visto como um doutrinador, e o intuito dos interrogatórios foi mensurar o perigo que ele representava para a sociedade e qual era, definitivamente, sua ideologia.

Nas movimentações decorrentes do clima ameaçador, Elza Freire retornou a Recife primeiro e, logo depois, Paulo Freire voltou à capital pernambucana. Como lá não havia nenhuma ordem de prisão, ele solicitou a emissão de passaporte com a intenção de seguir para o México. O documento foi negado.

Enquanto isso, ocorria a “Operação Limpeza”, que consistia numa ação golpista que utilizava os atos institucionais para executar prisões e abrir inquéritos contra civis e militares que representavam perigo ou resistência ao golpe. Um inquérito administrativo contra Paulo Freire foi instaurado por intermédio do Conselho Universitário da Universidade do Recife já no dia 28 de abril. Havia o prazo de trinta dias para a elaboração do relatório do inquérito. Todo o trabalho da sindicância foi vigiado pelo assessor militar major João Batista Baére de Araújo.

A Comissão de Inquéritos enviou dezoito perguntas ao professor Paulo Freire. Entre outras imputações e questionamentos, ele foi acusado de ser um “lavador de

cérebros” (Veras, 2023). A resposta do educador veio por escrito e ainda defendendo a educação popular:

Ora, um dos objetivos fundamentais de todo o nosso esforço pedagógico era exatamente esse. O de contribuir para o desenvolvimento de uma mente democrática, por isso flexível, crítica, plástica, somente como poderia e poderá, ninguém se engane, o homem brasileiro existir na democracia, que, repetimos, antes de ser forma de governo, é forma de vida. É disposição mental. Todo o nosso empenho era o da superação das posições emocionais puramente instintivas, pelas críticas. Era pôr o homem diante das mudanças, capaz de optar. Instrumentalizá-lo para esta opção. Jamais doutriná-lo, porque então assim não optaria. Seria domesticado. Massificado. Seria objeto e não sujeito. E a isto se chamou de “lavagem cerebral” [...]. E há que alguém diga que não adianta alfabetizarmos esses trinta e seis milhões de brasileiros, porque talvez “papagaio velho não aprende a ler”. Como se estas legiões de analfabetos não constituíssem, para nós, seus irmãos letrados, uma prova de nosso desamor. De nossa incúria. De nosso fracasso [...]. Nunca pretendemos ser donos da alfabetização nacional. Há analfabetos demais... Se tudo o que dissemos em nossa defesa pessoal e na defesa do SEC, a ninguém convencer, paciência. Salvem-se, porém, os analfabetos (Freire, 1964, p. 10 *apud* Veras, 2024).

A defesa escrita por Freire é um testemunho poderoso de sua concepção de educação como prática de liberdade e de seu compromisso ético-político com a democratização da sociedade brasileira. Nela, Freire afirmou que sua proposta pedagógica não visava apenas à alfabetização mecânica, mas à formação de sujeitos críticos, capazes de pensar, escolher e participar da vida democrática de forma consciente. Ao afirmar que a democracia é antes uma “forma de vida” e uma “disposição mental” do que apenas uma forma de governo, Freire denunciou o autoritarismo enraizado nas estruturas sociais e educacionais e apontou para a necessidade de formar uma consciência democrática desde os processos educativos.

Destaca-se ainda a contundente crítica à acusação de “doutrinação” ou “lavagem cerebral” que sofreu nesse processo, invertendo a lógica: não seria doutrinador aquele que priva o povo do acesso à leitura do mundo e da palavra? Ao defender a alfabetização como um instrumento de libertação, e não de adestramento, Freire reafirmou que apenas uma educação crítica poderia formar sujeitos históricos, e não objetos passivos do sistema.

Por fim, ele denunciou a negligência histórica da sociedade brasileira em relação aos milhões de analfabetos, traduzida na metáfora dolorosa do “papagaio velho”, que revelava o preconceito e o desamor embutidos na exclusão educacional. Freire não reivindicou um protagonismo pessoal ou institucional, mas clamou por justiça e responsabilidade coletiva. Sua declaração final — “Salvem-se, porém, os

analfabetos” — permanece como provocação ética e política, exigindo resposta da sociedade.

Essa resposta não veio naquele momento. O que sucedeu as palavras de Freire, no intervalo de algumas semanas, mais precisamente em 16 de junho, foi a chegada à sua casa de dois policiais que o conduziram para a Secretaria de Segurança Pública e depois para a Companhia de Guarda do Exército (Veras, 2023). De acordo com a significativa obra de Vasconcelos (2024), nessa ocasião Freire permaneceu desaparecido por 24 horas (figura 17).

FIGURA 17 – Prontuário individual de Freire

Nome: PAULO REGIUS NEVES. PREIRE  
 Resid: Rua Alfredo Coutinho Nº 79 Jardim Triunfo C. Port  
 Profissão: Advogado, ( casado )  
 Idade: 42 anos em 1964, natural de Recife PE.  
 Filiação: Joaquim Temístocles Freire e de  
 Elétrudes Neves Freire.  
 Prêso em: 17 de junho de 1964,  
 Identificado em:  
 Motivo: Averiguações Subversiva.  
 N.º do prontuário: 15272  
 Notas:

Fonte: MELLO, Marcelo. Paulo Freire: preso político da ditadura empresarial-militar. **Brasil de Fato**, Porto Alegre, 2 maio 2024. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2024/05/02/paulo-freire-preso-politico-da-ditadura-empresarial-militar/>. Acesso em: 19 jul. 2025.

Nota: Imagem do acervo do Arquivo Público Estadual Jordão Emerenciano/Comissão Estadual da Memória e Verdade Dom Hélder Câmara (PE).

Inicialmente, os oficiais negaram o terem levado, mesmo isso acontecendo diante dos olhos dos próprios familiares de Freire. Depois, confirmaram que ele estava encarcerado na 2ª Companhia de Guardas do Recife. Freire sabia exatamente o que o esperava e, pode-se afirmar, de alguma maneira escolheu onde ser preso, dado o histórico de suas ações:

No Nordeste, a dureza é bastante grande nas prisões, os níveis de violência são sempre altos. Evitei então ser preso em seguida ao golpe. Deixei passar um tempo e esperei o golpe assentar um pouco. Aí voltei para o Recife e fui preso pelo Exército, no mês de junho de 64 (Freire; Betto, 2009, p. 50).

O impacto na família Freire foi grande: os filhos menores do educador não sabiam os detalhes do que estava acontecendo, Elza e as filhas mais velhas iam

administrando as informações diante das indecisões e incertezas<sup>39</sup>. De acordo com a Comissão Estadual da Memória e Verdade Dom Hélder Câmara (CEMV):

Criou-se em Pernambuco um verdadeiro clima de insegurança. Os que tiveram condições de sair do estado, indiciados ou não em sindicâncias e Inquéritos Policiais Militares, transferiram-se para outras regiões do país ou para o exterior. Inúmeros pernambucanos, uma parte de intelectuais de Pernambuco, foi presa, perseguida, alguns foram torturados (CEMV *apud* Vasconcelos, 2024, p. 13).

Ainda que Paulo Freire sofresse com as ações do regime, para ele era impensável deixar o Brasil, como muitos faziam. Já sua esposa, Elza, considerava que essa era a melhor atitude a ser tomada. Isso especialmente pela maneira que Paulo Freire era visto naquele momento. Sua experiência alfabetizadora foi considerada de “alta rentabilidade para o movimento comunista” e, por seu total envolvimento com projetos de alfabetização de adultos pelo Brasil, ele era tido como “um dos responsáveis pela subversão no campo da alfabetização de adultos”, de acordo com os registros em seu prontuário individual do Departamento de Ordem Política e Social de Pernambuco (Dops-PE).

FIGURA 18 – Interrogatório de Freire



Fonte: NOGUEIRA, André. Paulo Freire: quando a ditadura militar prendeu o patrono da educação brasileira. **Aventuras na História**, [S. l.], 29 out. 2019. Disponível em: <https://aventurasnahistoria.com.br/noticias/reportagem/historia-quando-a-ditadura-militar-prende-paulo-freire.phtml>. Acesso em: 19 jul. 2025.

<sup>39</sup> “Logo em seguida, meu pai foi preso no Recife, passou 70 dias na prisão e depois foi solto, mas não tinha mais condições de ficar no Brasil, porque ele seria preso novamente ou então matariam ele” (Freire, 2021). Esse é um trecho da entrevista realizada por Júlia Rodrigues com Lutgardes Costa Freire, filho caçula de Paulo Freire.

Paulo Freire foi interrogado novamente em meados de setembro de 1964. Naquele momento, todos os acontecimentos dos seis meses anteriores e sua própria experiência antecedente, quando foi interrogado pelo tenente-coronel Hélio Ibiapina<sup>40</sup> (um dos militares mais cruéis do estado de Pernambuco), o deixaram com mais medo. Não bastasse o terror imposto durante os interrogatórios, o período de reclusão também se apresentou como um desafio:

Um desafio à mente, aprender a usar a imaginação, para ver, confirmar uma vez mais, que não é através das ideias, da imaginação, que libertas, mas é através da superação das coisas concretas. Eu podia voar com a minha imaginação, mas o corpo ficava. Depois me levaram para fora da cela e fui aprendendo com os companheiros a continuar o cuidado com o corpo, porque, ao cuidar do corpo, necessariamente está-se cuidando da mente e fui aprendendo a dominar a ansiedade, por exemplo. [...] Mas o grande aprendizado que eu fazia e que ia se ampliando em todo esse processo era o de como, na verdade, podia intensificar o meu compromisso com o oprimido, meu compromisso com as massas populares, com as classes sociais dominadas (Freire; Betto, 2009, p. 52).

O relato de Paulo Freire, anos após seu retorno ao Brasil, reafirma não apenas seu compromisso inabalável com os oprimidos, mas também revela a maneira singular com que interpretou as experiências vividas durante o período de repressão — sem imaginar aquelas que o exílio traria. Longe de se vitimizar, Freire transformou a reclusão e o afastamento forçado em uma oportunidade de aprofundar sua escuta, sua compreensão das dinâmicas da opressão e sua busca por formas mais eficazes de contribuir para a libertação dos marginalizados. Como ele mesmo afirmou: “[...] então, no fundo, foi lá na cadeia que comecei a pensar no que eu tinha que aprofundar do ponto de vista pedagógico” (Freire; Betto, 2009, p. 52). A experiência da reclusão, nesse sentido, não o distanciou de seu projeto político-pedagógico; ao contrário, fortaleceu sua convicção na educação como prática de liberdade.

Nos interrogatórios, Hélio Ibiapina questionou o método de alfabetização de adultos que Freire desenvolvia e propunha; tentou de toda forma extrair do educador algum indício de conspiração. Não conseguia compreender o motivo pelo qual Freire rechaçava o uso das cartilhas, por exemplo. Novamente, Paulo Freire foi preso.

Paulo Freire foi perseguidíssimo, porque o método dele era um pavor, eles tinham pavor do método, porque o método nos permitiria fazer 4 milhões de eleitores, e isso era decisivo para as eleições de 65. 4 milhões de eleitores

---

<sup>40</sup> A Comissão Nacional da Verdade considerou o oficial superior como “[...] um dos principais responsáveis pelas graves violações aos direitos humanos perpetradas, depois do golpe de Estado, contra grande número de presos políticos em Pernambuco” (Brasil, 2014a, p. 865).

populares, eu diria que eles [os militares e o bloco do poder] perceberam isso e Paulo foi preso e interrogado por um Coronel chamado Ibiapina, que era o “cobrão” do exército lá em Recife, que terminou com o seguinte veredicto: “Eu não sei porque falam tanto desse cara, ele é um perfeito analfabeto”. Pode um “troço” desses? Então, Paulo foi muito reprimido, e resolveram sair, e fizeram muito bem, porque depois a coisa foi piorando cada vez mais. Então por isso ele saiu logo e eu saí um pouquinho antes, logo depois que ele foi solto e fizeram bem (Sampaio *apud* Spigolon, 2014, p. 126).

Os interrogatórios conduzidos pelo tenente-coronel Ibiapina o levaram a concluir que o “[...] criptocomunista encapuçado sob a forma de alfabetizador” era culpado (Veras, 2023).

Na segunda experiência na prisão e nos interrogatórios a que foi submetido, Freire foi apontado como “subversivo internacional”, “traidor de Cristo e do povo brasileiro”. A pressão era grande e o medo passou a fazer parte da rotina do educador. Veras (2023) menciona uma das experiências desse período, narrada por Freire, e que demonstra a insegurança vivida no presídio:

Alguns de nós estavam em silêncio, outros conversavam. Então, um policial entrou na cela e falou: “Quem é Paulo Freire?”. Respondi “presente”, como um aluno de escola. Então ele disse: “Gosto de presos como você, com um bom sentido de obediência. Pegue suas coisas e venha comigo. Eu perguntei: “Onde?”. Mas ele só respondeu: “Você vai saber quando chegar lá” (Freire; Shor, 1986, p. 78).

A sensação de insegurança e medo, sem nenhuma certeza do que iria acontecer, despertaram em Freire uma habilidade, no mínimo, curiosa: um forte controle das emoções. Nessa fase da experiência, que resultou na reclusão em uma cela pequena e sem janela, foi necessário muita coragem para Freire não entrar em desespero diante da realidade claustrofóbica em que se via. Para além do encarceramento do corpo, Freire precisou lutar internamente para não se tornar prisioneiro do medo (Veras, 2023).

Desde a primeira prisão de Paulo Freire, no mesmo dia da extinção do PNA, demonstrava-se que sua perseguição não resultava de motivações pessoais ou ideológicas abstratas, mas da compreensão de que ele representava a liderança intelectual de um projeto político considerado incompatível com os objetivos do regime militar. Os interrogatórios a que foi submetido durante os setenta dias de prisão não focalizaram suas concepções pedagógicas abstratas, e sim suas conexões com movimentos populares e sua participação na articulação de políticas públicas voltadas à conscientização das massas.

Após essa experiência de interrogatório e de dias na prisão, ele convenceu-se de que a situação era periclitante, que o risco que corria era real e cedeu aos apelos da esposa e de amigos. Decidiu, enfim, sair do país: “Depois que saio, sou liberado da cadeia e me mandam para o Rio de Janeiro para continuar a depor. Lá, por sugestão de vários amigos, é que vou procurar asilo numa embaixada” (Freire; Betto, 2009, p. 52). Antes de que a sua terceira prisão acontecesse (já havia, inclusive, um novo interrogatório agendado), Freire pediu asilo na embaixada da Bolívia.

Em outubro de 1964, Paulo Freire partiu para aquele país, sob guarda e proteção do próprio embaixador da Bolívia no Brasil. Ele, que sequer tinha passaporte e nunca tinha saído das fronteiras brasileiras, foi obrigado a abandonar sua família, ainda sem perspectiva de quando poderia unir-se a ela novamente. De acordo com Freire:

Aí começa a experiência do exílio. O exílio começa no asilo político, dentro da embaixada. Então, a primeira sensação da embaixada é a da liberdade. É engraçado! No fundo, o corpo está confinado, ainda. Porque está dentro do espaço apenas da embaixada. Aquilo é o espaço da tua liberdade. Mas o fato de que tu sabes que amanhã tu pegas um avião e voas para um espaço do exílio te dá já a sensação de muita liberdade. Aí, tu gostas da tua liberdade. Realmente... gostas da liberdade (Freire; Betto, 2009, p. 53).

Na visita realizada pela pesquisadora ao IPF, em julho de 2024, a diretora Angela mencionou o momento em que a possibilidade de asilo se tornou realidade e como esse processo aconteceu. A rapidez com que Paulo Freire precisou deixar o país o obrigou a abandonar mais de quatro mil livros (ele pediu para parentes guardá-los, mas anos mais tarde uma enchente na casa de um deles acabou por destruir grande parte do acervo do educador). Esse fato também é registrado por Vasconcelos (2024).

Compreender os motivos que levaram o educador a ser perseguido e buscar asilo fora do país permite também entender que o exílio de Paulo Freire não foi consequência acidental da repressão política, mas necessidade histórica determinada pela própria natureza de sua práxis educativa. O desenvolvimento de uma pedagogia crítica em escala nacional havia criado condições objetivas para transformações sociais que entravam em contradição estrutural com os interesses das classes dominantes e com o projeto de modernização conservadora implementado pelo regime militar.

Nesse sentido, em vez de uma interrupção biográfica e mera consequência do golpe de 1964, o exílio configurou-se como mediação e desdobramento dialéticos necessários para a preservação e universalização de uma práxis pedagógica que havia demonstrado, no contexto brasileiro, seu potencial revolucionário e também alcançado o limite de suas possibilidades históricas. Quer dizer, a impossibilidade de continuidade da experiência educativa no Brasil criava, paradoxalmente, as condições históricas para sua consolidação teórica em novos contextos sociais e políticos e, em decorrência, a universalização de uma pedagogia da libertação que transcenderia as fronteiras nacionais para constituir-se em patrimônio teórico e prático dos movimentos de educação popular em escala internacional.

A ida para a Bolívia já tinha uma importante missão naquele país para Freire. Ele seria assessor na área da educação primária e de adultos (Teixeira, 2021). Porém, mal teve tempo de se acostumar às peculiaridades climáticas de La Paz, pois um golpe de Estado derrubou o presidente Victor Paz Estenssoro.

Freire se viu em risco novamente, sem saber que rumo seguir. Ele não tinha passaporte, seu documento era um registro geral velho e o salvo-conduto boliviano estava vencido. Mais de um mês passou sem que ele tivesse notícias da família, até que três amigos (Thiago de Mello, Plínio Sampaio e Paulo de Tarso), que estavam em Santiago, o auxiliaram nas negociações diplomáticas para a entrada no Chile.

Os anos que Freire viveu no Chile foram um marco na trajetória do educador. Lá, atuou como assessor do Idap e do Ministério da Educação (entre novembro de 1964 e abril de 1969) e como consultor da Unesco junto ao Icira.

Essas oportunidades de atuação no Chile foram possíveis graças à experiência educativa de Freire no Brasil. O método desenvolvido em Angicos era uma filosofia educacional baseada na convicção de que todo ser humano é capaz de ler criticamente sua realidade e transformá-la, além de uma técnica de alfabetização. Foram anos de trabalho, conhecimento e muita produção no Chile. Entre as obras produzidas, a *Pedagogia do oprimido* tornou-se mundialmente conhecida e discutida, devido às importantes reflexões do educador.

Afirma-se que essas reflexões estavam diretamente ligadas com a experiência vivenciada no Brasil durante o regime militar. Como expresso em *Cartas à Guiné-Bissau*, de 1977, o educador compreendeu o exílio como oportunidade de aprendizagem e solidariedade com os povos em luta, ressignificando a própria condição de deslocamento em um ato de comunhão e escuta do outro (Freire, 1996).

Essa vivência, ao ser reinterpretada em chave pedagógica, revela que a distância geográfica não rompeu o vínculo ético com o projeto emancipador iniciado no Brasil, mas o expandiu. Gadotti (1999) conceitua essa dimensão formativa do exílio como uma “pedagogia do exílio”, destacando que, ao ser privado de seu território, Freire encontrou, no diálogo com diferentes realidades latino-americanas, a possibilidade de reinventar sua prática e de ampliar o alcance universal de sua pedagogia.

Freire, muito sábio, imprimiu sua experiência em cada linha, em cada aprendizado e reflexão de *Pedagogia do oprimido*. A importância do diálogo e seu essencial fortalecimento pelo uso da palavra verdadeira é facilmente entendida nos momentos em que o tenente-coronel Ibiapina o pressionava. Freire usou sua verdade, a força da palavra e do diálogo, para defender seu conhecimento e seus ideais. Ao mesmo tempo, a postura do militar revelava a ignorância que é acreditar apenas em seu mundo, em sua verdade e seus conhecimentos, quer dizer, negar o mundo à volta.

A dinâmica dos interrogatórios também pode ser lida, portanto, segundo as concepções desenvolvidas por Freire. Afinal, quando alguém é interrogado, afastado do seu meio de maneira imposta, é o oprimido. Aquele que faz o interrogatório e usa de sua posição para encontrar formas de amedrontar e oprimir é o opressor. Essa relação entre o oprimido e o opressor, tendo o regime militar como pano de fundo, exemplifica a materialização do antidiálogo. Ainda em *Pedagogia do oprimido*, Freire trata da “postura de aderência ao opressor”, afirmando que nesta não há consciência de si nem a consciência da classe oprimida. E como um interrogatório pode ser interpretado diante disso?

Seguindo essas reflexões, Vasconcelos (2024) relaciona os interrogatórios de Freire, conduzidos por Ibiapina, com um experimento de “educação bancária militarizada”, com prova oral — o próprio interrogatório — e a “alienação da ignorância”, diante da posição do interrogador, transmitindo a certeza de ser o detentor da verdade.

Tudo isso colabora para a conclusão de que o exílio, ainda que marcado pela dor do desenraizamento e da perda, não significou para Paulo Freire um tempo de paralisia ou resignação. Ao contrário, tornou-se um espaço fértil de elaboração teórica, maturação política e reinvenção de sua prática pedagógica. A ruptura com o Brasil abriu caminho para o encontro com novas realidades latino-americanas, onde continuou a escutar, a dialogar e a aprender com os oprimidos.

Os novos desafios históricos que vieram junto à experiência do exílio, assim como a abertura e a esperança com as quais o educador enfrentou tudo, favoreceram a continuidade do processo de conscientização de Freire. A comunhão forçada com as novas realidades é exemplo de que os homens se conscientizam em comunhão (Freire, 1987). Conscientizar-se, no contexto do exílio, foi refazer-se, reinventar-se enquanto educador e como sujeito político.

O Chile, naquele período, experimentava um cenário de efervescência política e social que acolheria Freire como exilado e como educador comprometido com os processos de transformação. A reinvenção fora do Brasil, então, ganhava contornos concretos: era hora de reaprender o mundo a partir de outra terra, de transformar a ruptura traumática de um exílio forçado em uma travessia pedagógica. Foi esse movimento que permitiu a Freire ir além da preservação de suas convicções educativas: ele as aprofundou num contexto que oferecia condições históricas únicas de sistematização e expansão.

Portanto, para Paulo Freire, a travessia para o Chile representou tanto uma ruptura forçada com seu país e seus projetos em curso, quanto o início de um processo profundo de reinvenção política e pedagógica. O exílio, embora doloroso, tornou-se condição de sobrevivência e, paradoxalmente, terreno fértil para o florescimento de uma pedagogia radicalmente comprometida com a libertação dos oprimidos.

Se o golpe de 1964 pretendeu silenciar a pedagogia da libertação proposta por Freire, o exílio no Chile demonstraria que o silêncio forçado podia gerar uma palavra ainda mais potente. Não foi o fim de sua práxis educativa. O deslocamento para o Chile ofereceu ao educador um laboratório pedagógico de dimensões continentais, onde as experiências acumuladas no Brasil, desde os diálogos iniciais no Sesi até a sistematização ocorrida em Angicos, ganhariam nova profundidade e alcance internacional.

## 2.3 PAULO FREIRE NO CHILE: ONDE A TEORIA ENCONTROU A VIDA

Quando Freire chegou ao Chile, o Estado buscava implementar reformas estruturais no campo social e econômico, especialmente no meio rural. O país vivia

os primeiros meses do governo de Eduardo Frei Montalva<sup>41</sup>, eleito pela Democracia Cristã sob o lema da “Revolução em Liberdade”. A principal proposta do governo eleito era responder às crescentes tensões sociais por meio de transformações moderadas e institucionais. Sobre esse período, Freire afirmou:

É bom lembrar que quando cheguei ao Chile havia uma verdadeira euforia com a subida da democracia cristã ao poder; havia uma verdadeira convicção em grande parte das gentes em torno do êxito do que era considerado a terceira via para toda a América Latina. Enfim, foi tudo isso que levou a juventude democrata cristã a ir renunciando ao discurso democrata cristão e a se radicalizar, ora para o partido socialista, marxista, ora para o partido comunista. Ou criando novos grupos revolucionários (Freire; Guimarães, 1987, p. 96).

Uma das principais propostas do governo de Eduardo Frei era a reforma agrária, entendida como elemento central para a modernização do campo, o aumento da produtividade agrícola e, sobretudo, a integração dos setores camponeses ao processo de desenvolvimento nacional. Para a execução dessa política, o Chile contou com apoio técnico e financeiro de organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Alimentação e Agricultura (FAO), que, em cooperação com o governo chileno, criou o Icirra.

Com esse pano de fundo, Paulo Freire viveu no Chile uma espécie de “exílio do exílio”, como menciona Vasconcelos (2020). Lá, outros brasileiros viviam a mesma situação: em prol da própria vida, buscaram refúgio em outro país. Entre os brasileiros exilados em Santiago, estavam Plínio de Arruda Sampaio, Paulo de Tarso, Thiago de Mello e Almino Affonso.

A ascensão da democracia cristã fazia com que muitos exilados brasileiros fossem acolhidos no país. No entanto, havia ainda um grupo mais conservador da própria democracia cristã que tinha certo receio dos grupos de exilados políticos brasileiros que estavam vivendo no Chile, pois acolher grupos revolucionários era visto como algo arriscado. Mas essa é uma condição que dá seguimento à história intelectual de Freire e pode ser discutida em outro momento.

A bagagem pedagógica que Paulo Freire levou para o Chile não era apenas fruto de experiências empíricas recentes, mas se ancorava em um a priori pedagógico

---

<sup>41</sup> Eduardo Frei Montalva (1911-1982), advogado e político chileno, foi presidente da República (1964-1970), entre outras funções públicas de destaque. Foi um dos fundadores e principais líderes do Partido da Democracia Cristã e, em seu governo, iniciou o processo de reforma agrária no Chile (Eduardo [...], 2024).

já constituído antes do exílio. Tal a priori expressava-se na concepção de educação como prática dialógica, na centralidade da realidade concreta dos educandos como ponto de partida do processo educativo e na compreensão da alfabetização como um ato político e não neutro. Essas formulações, elaboradas a partir de sua atuação no Brasil, especialmente junto às classes populares pernambucanas, conformaram uma matriz teórico-pedagógica prévia, que foi temporariamente silenciada pela repressão instaurada após 1964. No contexto chileno, esse conjunto de pressupostos encontrou condições institucionais e intelectuais favoráveis para sua sistematização teórica, aprofundamento conceitual e expansão metodológica, sem representar, contudo, uma ruptura com a experiência brasileira que lhe deu origem.

Tão logo pisou em solo chileno, Freire reencontrou os companheiros que lá estavam. Ele participou de um jantar com brasileiros e chilenos. Esse momento também proporcionou novos contatos. Jacques Chonchol era o diretor executivo do Indap e foi apresentado a Freire naquele momento. Tanto Plínio Sampaio quanto Paulo de Tarso indicaram que Chonchol o contratasse, dada a experiência de Freire, e ele o fez.

A atmosfera de euforia que tomava o Chile após a posse de Eduardo Frei, as reformas estruturais democráticas que estavam se moldando e toda a mobilização popular diante da causa reformista renderam aos brasileiros exilados o sentimento de realização, de poderem vivenciar mudanças que gostariam de presenciar e delas participar no Brasil (Vasconcelos, 2021).

Em um cenário novo e improvável, iniciou-se o que Vasconcelos (2020) caracteriza como um dos períodos mais produtivos da história de Paulo Freire:

Cheguei ao Chile de corpo inteiro. Paixão, saudade, tristeza, esperança, desejo, sonhos rasgados, mas não desfeitos, ofensas, saberes acumulados, nas tramas inúmeras vividas, disponibilidade à vida, temores, receios, dúvidas, vontade de viver e de amar. Esperança, sobretudo (Freire, 2024, p. 49).

A afirmação de Freire, em *Pedagogia da esperança*, representa de maneira intensa o que significou o reinício de sua trajetória no Chile, baseado principalmente na esperança. Viver em Santiago oportunizou tantas experiências aos Freire! Elza e os filhos Cristina, Fátima, Joaquim e Lutgardes seguiram para o Chile em meados de 1965. A oportunidade de ter novamente a família reunida e em segurança deu conforto

a Freire (figura 19), que também precisou acalmar seus familiares diante de medos, espantos e dúvidas sobre o recomeço numa terra estranha (Freire, 2024).

FIGURA 19 – Família Freire em Santiago



Fonte: SPIGOLON, Nima Imaculada. **As noites da ditadura e os dias de utopia: o exílio, a educação e os percursos de Elza Freire nos anos de 1964 a 1979**. 2014. 506f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

Nota: Fotografia do acervo pessoal de Vera Barreto cedida para Spigolon (2014).

O trabalho como assessor de Chonchol possibilitou a Freire conhecer mais profundamente os desafios que enfrentaria no Chile e, ao mesmo tempo, refinar seu olhar para a educação popular, modelado pelas experiências brasileiras.

No fundo, o que comecei a fazer era um trabalho de educação popular, que tanto podia se dar ao nível da pós-alfabetização como da alfabetização também. [...] Dois ou três dias depois daquele encontro, comecei a trabalhar, e a maior dificuldade que tive daí em diante foi a de resolver os problemas legais: papéis, regularização da minha estada no Chile etc. (Freire; Guimarães, 1987, p. 91).

O Chile de Frei Montalva, embora politicamente estável em comparação ao Brasil pós-golpe, era atravessado por disputas intensas entre diferentes projetos de sociedade. Para Ocampo Torrejón (2014), todas as transformações que aconteciam no Chile, em especial com o movimento da reforma agrária, tornavam os planos de alfabetização de Paulo Freire perfeitamente cabíveis.

A presença de Freire em território chileno — e sua atuação junto a populações historicamente marginalizadas — reforça o caráter político de sua pedagogia, cujo foco não se restringia à alfabetização em sentido técnico, mas se estendia à formação crítica dos sujeitos sociais. Paulo Freire retomou, anos mais tarde, já novamente em seu país natal, o que significou a experiência no Chile. Para ele, “[...] o exílio foi profundamente pedagógico. Quando, exilado, tomei distância do Brasil, comecei a compreender-me e a compreendê-lo melhor” (Freire; Betto, 2009, p. 56).

A maneira de encarar o exílio, e encontrar nele uma possibilidade de se reinventar a partir de frustrações e decepções, reforça ainda mais a capacidade criativa de Freire. Além disso, mostra em outra conjuntura o quanto seus ideais estavam enraizados em suas práticas. Quando discute, por exemplo, o conceito de ruptura (seja ela ética ou prática), ele afirma que toda escolha leva a uma ruptura e que isso é uma decisão. É ainda importante ressaltar que Freire tinha essas concepções muito definidas desde o período do exílio:

[...] acho que o momento que vivi no Chile com Elza e meus filhos foi um momento profundamente rico na minha experiência de educador, e também profundamente desafiador. De um lado, havia o fato de ser um exilado e que, portanto, tinha de me reintegrar tanto quanto possível à prática que já desenvolvia anteriormente no Brasil, superando-a, inclusive, e aprofundando as reflexões que iniciara. Essa nova realidade de empréstimo me exigiu um nível relativamente maior de eficiência como profissional. Além disso, tinha uma preocupação política de acertar. E de dar uma contribuição fora do meu país que, indiretamente, era também uma contribuição ao meu país (Freire; Guimarães, 1987, p. 105).

Ao encarar a necessidade de ruptura com seu país natal, ainda que de maneira forçada, Freire transformou isso em uma decisão. Outro ponto de destaque é a consciência e o desejo de oferecer seu melhor ao momento que vivia: se o exílio era inevitável, uma condição necessária para se manter vivo, ele fez disso algo positivo (ainda que envolto de dores e de saudade) e — por que não dizer? — um aprendizado, uma oportunidade.

Por isso, o exílio deixou de ser “apenas” uma consequência da repressão e transformou-se em campo de formação política e amadurecimento da consciência histórica de Freire. Estar fora do Brasil o colocou em contato com outras formas de opressão e com sujeitos históricos do outro país (os camponeses chilenos), tornando seu entendimento sobre a luta libertadora ainda mais amplo:

Para mim, o exílio foi profundamente pedagógico. Quando, exilado, tomei distância do Brasil, comecei a compreender-me e a compreendê-lo melhor. [...]. Foi tomando distância do que fiz, ao assumir o contexto provisório, que pude melhor compreender o que fiz e pude melhor me preparar para continuar fazendo algo fora do meu contexto e também me preparar para uma eventual volta ao Brasil. Isso significa então que, além da relação afetiva — quase amorosa —, você tem como exilado que procurar uma inserção política, fazendo algo em que você acredite, fazendo algo através de que você se sinta oferecendo uma contribuição, por mínima que seja, a algum outro povo (Freire, 1992, p. 56).

O enfrentamento do exílio não se limitou à vivência do deslocamento físico e afetivo. Freire compreendeu que, para além do vínculo emocional com a pátria de origem, é fundamental que o exilado busque uma forma ativa de inserção no novo contexto, não apenas de ordem prática, mas essencialmente política e existencial. Trata-se de encontrar um espaço em que se possa exercer a ação, contribuir, por menor que seja a intervenção, com o povo que o acolhe. Ao fazer isso, o exilado preserva sua dignidade, reconstrói sua identidade e transforma o exílio em oportunidade de engajamento e aprendizagem.

A concepção de educação dialógica e respeitosa com as culturas populares encontrou no exílio uma nova dimensão de experimentação e reinvenção. Compreendendo que o exílio se configurava como um processo potencialmente formador, Freire observou que isso, todavia, dependia de o sujeito não se aprisionar em comparações nostálgicas entre a terra natal e o país de acolhida. A insistência em opor o “melhor de lá” ao “pior de cá” geraria um processo de adoecimento emocional e enfraquecimento político. O sujeito, enredado na dor da perda e na idealização do passado, poderia perder a capacidade de se abrir ao novo, de ler criticamente a realidade ao redor e de reinventar sua presença no mundo.

Por isso, transformar o exílio em um espaço de contribuição concreta significa também um ato de resistência e de esperança. Ao engajar-se politicamente em sua nova realidade, o exilado não apenas se cura da dor da ruptura — ou se fortalece —, mas também reconstrói os sentidos de sua existência e reafirma sua vocação de sujeito histórico. Essa oportunidade não demorou a chegar para Freire, sendo decisiva ao ressignificar o exílio.

Na realidade que conjugava a situação política do Chile e o repertório freiriano, as obras que Paulo Freire produziu revelam uma compreensão ampliada da figura do camponês, entrelaçando sua condição socioeconômica a uma concepção política mais abrangente. Longe de reduzi-lo à mera categoria econômica de trabalhador

assalariado desprovido de terra, Freire o reconheceu como sujeito histórico e político, inserido em uma complexa rede de relações sociais. Essa abordagem reafirma o compromisso do autor com uma pedagogia que, mais do que instruir, visa à libertação.

Na *Pedagogia do oprimido*, o camponês é retratado como o trabalhador rural oprimido, caracterizado por sua humildade e por estar submetido à lógica exploratória do latifúndio. Em contraposição, está a figura do proprietário da terra, o opressor, que perpetua a subordinação em troca de condições mínimas de sobrevivência. Para Freire, a possibilidade de transformação social passa, necessariamente, pelo processo de conscientização: o camponês precisa reconhecer-se como oprimido, pois somente a partir dessa percepção crítica de sua realidade poderá engajar-se na luta por libertação.

Já em *Extensão ou comunicação?*, o foco recai sobre a relação do camponês com o mundo natural, marcada por uma postura ingênua e acrítica diante da realidade. Nesse contexto, a educação não deve ser uma imposição, mas um instrumento de mediação cultural, capaz de promover mudanças sem desconsiderar a historicidade e os saberes do educando. A grande tarefa da prática pedagógica está, portanto, em possibilitar que o camponês compreenda e transforme seu cotidiano sem que isso signifique a negação de sua cultura. Afinal, “[...] só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido” (Freire, 1983a, p. 27).

O desenvolvimento das atividades e iniciativas de Paulo Freire no Chile ocorreu dentro dessa mesma perspectiva, articulando desde sua atuação como assessor de Jacques Chonchol até a liderança de processos de alfabetização e educação junto aos camponeses chilenos.

O Ministério da Educação do Chile demonstrou expressivo interesse pelo método de alfabetização desenvolvido por Paulo Freire no Brasil, reconhecendo seu potencial transformador no contexto da educação popular. Entre os anos de 1965 e 1967, o método foi cuidadosamente adaptado à realidade sociocultural chilena, respeitando as especificidades do cotidiano dos camponeses. Todo o material pedagógico produzido nesse período incorporava objetos, termos e experiências familiares à população rural, compondo um vocabulário próximo e significativo.

Os alfabetizadores, formados para aplicar a metodologia freiriana, atuavam nos círculos de cultura, espaços coletivos de aprendizagem caracterizados pelo diálogo e pela escuta atenta. O processo de alfabetização era iniciado a partir da seleção de palavras geradoras — aquelas carregadas de sentido e pertencentes ao

universo cultural dos educandos — que, por sua vez, permitiam a construção de um universo vocabular mais amplo e crítico).

O diferencial da proposta residia na concepção pedagógica subjacente: os exercícios de leitura e escrita não se dissociavam da realidade concreta dos camponeses. As práticas educativas estavam enraizadas nos contextos sociais em que estes viviam, como sindicatos, centros populares urbanos e camponeses, associações e demais instituições coletivas. Assim, a alfabetização se constituía como um ato político e cultural, capaz de articular o domínio da linguagem à leitura crítica do mundo.

A atuação de Paulo Freire no Chile não se restringiu à adaptação de seu método de alfabetização para os círculos de cultura. Uma frente igualmente significativa de seu trabalho envolveu a formação de camponeses para além do domínio da leitura e da escrita, voltando-se à capacitação para a gestão das novas relações sociopolíticas e econômicas instauradas após a promulgação da Lei da Reforma Agrária. Diante da pouca ou nenhuma experiência dos trabalhadores rurais nas interações com instituições externas — como bancos e empresas —, foram organizados cursos voltados ao fortalecimento de suas competências para lidar com os desafios da vida pós-assentamento.

A reforma agrária esteve acompanhada de outro marco político e social de grande importância: a promulgação da Lei de Sindicalização Camponesa (Lei nº 16.625, de 1967). Tal medida visou à organização dos camponeses em sindicatos de trabalhadores agrícolas, conferindo-lhes maior capacidade de articulação, defesa de direitos e presença no cenário político nacional. Nesse processo de politização e fortalecimento coletivo, o método de Paulo Freire foi novamente convocado como instrumento pedagógico fundamental, por sua capacidade de articular a leitura do mundo à construção da consciência crítica.

Destaca-se, desse modo, o trabalho de Freire junto ao Indap, órgão responsável por prestar apoio técnico e organizacional aos pequenos agricultores independentes, com o objetivo de aperfeiçoar suas condições de produção e comercialização. O método de Freire foi utilizado de forma estratégica nas ações promovidas pelo Indap, uma vez que a prática educativa funcionava como uma mediação para a emancipação social e política dos sujeitos envolvidos.

Em suma, as ações pedagógicas de Freire integraram-se, assim, ao movimento de crescente politização da classe trabalhadora rural, que se intensificou

com a promulgação das leis de reforma agrária e de sindicalização camponesa. Sobre sua atuação no Chile, Freire afirma:

[...] tudo o que se acrescentava ao que já aprendera no trato humilde do contexto de empréstimo, relativizando o sofrimento do exílio, me preparava também para, na volta, dizer o que disse: vim para reaprender o Brasil, e não para ensinar os que aqui ficaram como 'exilados internos' (Freire, 1992, p. 58).

Assumir o exílio como um espaço de aprendizagem, e não como um lugar de lamentação permanente, constituiu-se em um dos aprendizados centrais de Paulo Freire ao longo de sua experiência exílica. Em suas reflexões autobiográficas e políticas, o educador reconhece que a condição do exilado impõe perdas, rupturas e sofrimentos, mas também pode se converter em um tempo formativo, desde que vivida de modo crítico e ativo. Para Freire, essa postura não representava negação da dor do desterro, mas a recusa de uma imobilização existencial e política que inviabilizaria a continuidade de seu compromisso pedagógico.

Nesse sentido, compreender o exílio como espaço de aprendizagem revelou-se condição fundamental para a preservação da saúde existencial e política do educador, bem como para a reinvenção de sua prática e de seu pensamento no contexto chileno. Freire reconhecia que essa atitude não significava negar o vínculo afetivo com o país de origem, mas, ao contrário, transformá-lo em força criadora para a ação e a reflexão pedagógica no novo contexto.

## 2.4 A ESCRITA QUE NASCEU NO EXÍLIO: TECENDO A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO

Tão logo Freire iniciou sua jornada no Chile, ganhou força no país a luta da classe trabalhadora, especialmente no campo. Tanto que, no ano de 1967, foram aprovadas as leis de reforma agrária e sindicalização camponesa. Essa conjuntura de efervescência popular permitiu que Freire observasse, em tempo real, o que ele posteriormente descreveria em *Pedagogia do oprimido* como o processo de tomada de consciência dos oprimidos e sua organização em busca da libertação.

Entende-se que o grande diferencial de Paulo Freire está na criticidade do seu pensamento e na forma com que disseminou a necessidade de conscientização e reconhecimento da realidade social como um meio de desconstruir (in)verdades

consolidadas socialmente, postura não aceita por aqueles que querem impor uma reprodução já estipulada, que serve aos interesses de uma minoria.

O fatalismo, assim, não é apenas obstáculo pedagógico, mas problema político fundamental. Sua superação exige mais que técnicas educativas adequadas; demanda a construção de processos organizativos que permitam às classes populares experimentar concretamente sua capacidade de transformação da realidade. Tal compreensão foi decisiva para a atuação de Freire no Chile, onde encontrou contexto político favorável para testar na prática suas intuições teóricas sobre a relação entre educação e revolução.

Com a chegada de Freire ao Chile, a intenção do governo de Frei e a experiência do educador, juntas, possibilitaram a estruturação de ações que beneficiaram tanto o próprio educador como as transformações desejadas pelo governo chileno. Sobre a importância desse trabalho naquele momento, relatam Cabaluz e Areyuna-Ibarra (2020, p. 294):

La reforma agraria en conjunto con la alfabetización de adultos y la reforma a la educación formal eran de gran relevancia para el programa de Gobierno de la Revolución en Libertad y se invitó a Freire para colaborar en estos procesos. No obstante, desde su llegada, el pedagogo brasileiro debió enfrentarse a las profundas contradicciones que producían tanto en la izquierda como en los cristianos comprometidos con la justicia social, las propuestas reformistas dentro del modelo capitalista.

Até aquele momento de mudanças, a proposta para os camponeses chilenos era baseada numa concepção funcional. No entanto, como Freire defendia uma educação dialógica e voltada para a conscientização, a alfabetização e a formação camponesas mudaram de finalidade e passaram a ser orientadas por uma concepção libertadora:

Rápidamente, a partir de sus primeros trabajos en Indap, Paulo Freire fue convocado el año 1965 como asesor y colaborador de la cora, institución desde la cual impulsó procesos de alfabetización con campesinos en el proceso de reforma agraria. Ese mismo año, fue invitado por Waldemar Cortés, Jefe del Programa de Educación de Adultos del Ministerio de Educación Pública, para asesorar, capacitar y coordinar el proceso de alfabetización de adultos en sectores rurales y urbanos, a partir del método psico-social de alfabetización (Austin, 2004). Vinculado a Indap, cora y el Programa de Educación de Adultos, Freire pudo trabajar y vincularse de manera estrecha con asentamientos, sindicatos y organizaciones campesinas, así pudo percibir en terreno el problema del analfabetismo en las zonas rurales, pero a su vez, conocer las problemáticas del analfabetismo y las altas tasas de desescolarización de la población adulta en el país (Cabaluz; Areyuna-Ibarra, 2020, p. 299).

Com base nas experiências acumuladas no Brasil e nas observações realizadas no contexto chileno, Paulo Freire defendeu que a cultura e os saberes camponeses precisavam emancipar-se das estruturas historicamente consolidadas pelo latifúndio, tornando-se protagonistas das transformações nas formas de propriedade, produção e trabalho no campo (Vasconcelos, 2020). A partir dessa leitura, compreende-se que Freire não concebida a educação rural como um instrumento de adaptação dos sujeitos à ordem agrária existente, mas como um processo político-pedagógico voltado à problematização das relações de poder no campo.

Nesse sentido, a valorização dos saberes camponeses assume, em sua pedagogia, um caráter estratégico: trata-se de criar condições para que os trabalhadores rurais se reconheçam como sujeitos históricos capazes de intervir criticamente nas estruturas econômicas e sociais que os oprimem. O convite de Waldemar Cortés ainda no ano de 1965 representou uma oportunidade diante daquilo que Freire acreditava e a que se dedicara no Brasil:

Paulo Freire impulsó un verdadero movimiento de acción cultural, destinado a generar conciencia crítica en el campesinado que participaba del proceso de reforma agraria y en los adultos que estaban participando de programas de alfabetización, educación básica y media (Caballuz; Areyuna-Ibarra, 2020, p. 299).

O processo de expropriação legal de terras ocorrido no Chile foi o maior do mundo, pois, em pouco mais de cinco anos (1967 a 1973), a área de cultivo agrícola aumentou de 1,9% para 35%, enquanto os latifúndios reduziram de 55,3% para 2,9%. Durante o período em que Paulo Freire esteve no país, aproximadamente 2,8 milhões de hectares de terra fértil foram expropriados e destinados a assentamentos camponeses, nos quais a Corporação da Reforma Agrária (Cora) atuava com programas educacionais inspirados no método freiriano (Vasconcelos, 2021). Freire ofereceu aos camponeses ferramentas pedagógicas e políticas que permitiram acelerar e ampliar seu processo de politização.

Fora da área oficialmente reformada, a pedagogia freiriana foi igualmente apropriada por confederações sindicais camponesas, trabalhadores rurais que ainda permaneciam em latifúndios não expropriados e comitês de pequenos agricultores. Através da educação democrática, a pedagogia freiriana contribuía para a ruptura com

as hierarquias tradicionais, ao mesmo tempo em que fomentava práticas de autogestão e formas emergentes de poder popular.

A própria legislação agrária compreendia a “capacitação camponesa” como um processo educacional estruturado em três dimensões: alfabetização, formação sindical e qualificação técnica produtiva. Essa capacitação era considerada a base de sustentação para a nova economia camponesa. Em 1963, o índice de analfabetismo entre a população rural adulta alcançava 59%, o que representava um entrave significativo tanto à execução da reforma quanto à efetivação da autodeterminação camponesa.

O assentamento agrário, por sua vez, era concebido como uma forma transitória de propriedade coletiva, com duração prevista entre três e cinco anos, até que os assentados optassem pelo parcelamento em lotes familiares ou pela constituição formal de cooperativas. Esse intervalo era entendido como uma “janela pedagógica”, um período estratégico para a capacitação camponesa, momento em que os cursos oferecidos ao campesinato se convertiam em arenas de intensas disputas políticas e embates ideológicos.

Nesse cenário, embora legalmente impedido de exercer atividades partidárias por seu vínculo com o governo, Paulo Freire não se absteve de refletir criticamente sobre as tensões presentes, formulando posicionamentos que dialogavam com os conflitos sociais e educacionais em curso. Ao valorizar os saberes camponeses e impulsionar novas formas de organização política (como os sindicatos) e produtiva (como os assentamentos), a pedagogia do oprimido tornava-se parte constitutiva do acirramento da luta de classes no interior da reforma agrária chilena.

Na condição de consultor da Unesco, Freire estava formalmente vinculado ao Ministério da Agricultura, mas transitava por diferentes instituições e instâncias do Estado, consolidando uma extensa rede de interlocução — especialmente junto ao Ministério da Educação (Vasconcelos, 2020). Sua habilidade de circular por diversos espaços institucionais e dialogar com setores políticos distintos, por vezes antagônicos, evidenciava a amplitude e o alcance de sua atuação. Das diferentes possibilidades de ação e articulação entre órgãos governamentais, resultou uma experiência educativa singular, na qual a educação popular assumiu um papel central na transformação das relações sociais no campo.

Observa-se, assim, que no contexto chileno Freire encontrou um campo fértil para aplicar e aprofundar suas concepções, em sintonia com um ambiente latino-

americano marcado pela efervescência das lutas populares e por um crescente questionamento aos modelos desenvolvimentistas tradicionais.

Ao dialogar criticamente com a realidade sociopolítica do continente, suas formulações pedagógicas passaram a integrar um amplo movimento de renovação do pensamento educacional na América Latina, que buscava articular educação, justiça social e participação popular. Dessa forma, os escritos produzidos durante o exílio chileno refletem sua vivência naquele contexto específico, além de consolidar uma proposta teórica com projeção continental e caráter profundamente transformador.

A trajetória de Paulo Freire no Chile foi marcada por um intenso processo de elaboração teórica em diálogo direto com as práticas educativas desenvolvidas junto aos camponeses organizados no contexto da reforma agrária. Nesse período, suas experiências geraram uma série de reflexões sistematizadas, que resultaram na produção de textos e obras que se tornariam referências centrais no pensamento pedagógico crítico. A possibilidade de vivenciar outra realidade e de desenvolver suas ideias fez do período em que esteve no Chile um momento rico de reflexão e produção intelectual. O próprio Freire afirmou: “[...] como escrevi nesse período! Cheguei até a contar, escrevi 1.600 páginas em um ano e meio, manuscritas. E, de modo geral, uma página manuscrita minha dá exatamente uma página datilografada” (Freire; Guimarães, 1987, p. 106).

Emergiram daí três escritos fundamentais, profundamente vinculados à prática no exílio: *Educação como prática da liberdade* (1967), *Pedagogia do oprimido* (1968) e *Extensão ou comunicação?* (1969). Essas obras expressam o esforço de Freire em construir uma pedagogia comprometida com os processos de conscientização, participação política e transformação social, assumindo a educação como prática emancipatória.

Como ressalta Gadotti (1999), a *Pedagogia do oprimido* consolidou-se como a obra mais citada da pedagogia crítica mundial; transcendeu fronteiras disciplinares e geográficas para influenciar movimentos sociais, práticas educativas e reflexões teóricas nos cinco continentes. Frei Betto (Freire; Betto, 2009), em prefácio a edições posteriores, reforça a atualidade permanente da obra. Ele argumenta que, enquanto persistirem estruturas de opressão e desigualdade, o pensamento freiriano manterá sua potência transformadora e sua capacidade de iluminar caminhos de libertação.

De acordo com o próprio Freire, a densidade teórica e política de *Pedagogia do oprimido* não pode ser atribuída a um único episódio isolado, mas resulta de um

processo contínuo de vivências, práticas pedagógicas e reflexões acumuladas ao longo do tempo. Trata-se de uma construção teórica profundamente enraizada na articulação entre experiências concretas e elaboração crítica, que se entrelaçaram e se potencializaram, conferindo à obra um alcance universal e transformando-a no trabalho mais amplamente reconhecido de sua trajetória intelectual.

A recepção internacional da obra atesta sua universalidade. Mayo (2004), em *Liberating praxis: Paulo Freire's legacy for radical education and politics*, analisa como a *Pedagogia do oprimido* fornece instrumentos conceituais para compreender e enfrentar múltiplas formas contemporâneas de opressão, desde a dominação de classe até questões de gênero, raça e colonialidade. A práxis libertadora proposta por Freire articula indissociavelmente reflexão crítica e ação transformadora, constituindo-se como método de conhecimento da realidade e, simultaneamente, como processo de sua transformação.

De fato, em *Pedagogia do oprimido*, Freire universaliza e sistematiza os conceitos trabalhados empiricamente no Chile, conferindo-lhes densidade teórica e projeção mundial. Trata-se do momento em que a práxis educativa desenvolvida na alfabetização de adultos no Nordeste brasileiro e posteriormente refinada nos programas chilenos de educação popular transcende seu contexto original para se consolidar como referencial teórico-metodológico de alcance global.

De acordo com a tese de Vasconcelos (2020), pode-se afirmar que a experiência de Freire no Chile é como a continuidade daquilo que ele exercia no Brasil. Acontece que, naquele país, ele encontrou condições políticas adequadas para desenvolver seu método numa escala que não foi possível no Brasil, dado o golpe. O exílio no Chile favoreceu, então, o amadurecimento dos conceitos que viriam a compor a *Pedagogia do oprimido*, especialmente no que diz respeito à relação entre opressores e oprimidos na América Latina.

Imergir numa cultura tão rica, já tendo uma enorme bagagem de conhecimento, favoreceu a maturação epistemológica do pensamento freiriano, que alcançou o estatuto definitivo de pedagogia da libertação. Foi nesse ambiente que suas ideias sobre opressão, diálogo e práxis ganharam densidade teórica e encontraram materialidade prática, consolidando-se na sistematização da mencionada obra. Independente do contexto, as ideias defendidas por Freire se interligaram, se complementaram e se construíram ao longo da jornada:

Nunca um acontecimento, um fato, um feito, um gesto de raiva ou de amor, um poema, uma tela, uma canção, um livro têm por trás de si uma única razão. Um acontecimento, um fato, um feito, uma canção, um gesto, um poema, um livro se acham sempre envolvidos em densas tramas, tocados por múltiplas razões de ser de que algumas estão mais próximas do ocorrido ou do criado, de que outras são mais visíveis enquanto razão de ser. Por isso é que a mim me interessou sempre muito mais a compreensão do processo em que e como as coisas se dão do que o produto em si (Freire, 2024, p. 25).

É desse processo incansável que nasceu *Pedagogia do oprimido* (Vasconcelos, 2020), que afirma, de modo contundente, o potencial da educação como prática de liberdade capaz de provocar transformações estruturais nos mais diversos contextos. Tal entendimento já era defendido por Freire em suas ações no Brasil, ao dedicar-se à educação de oprimidos. O princípio emancipatório presente na experiência de Angicos (uma alfabetização comprometida com a humanização dos educandos, tornando-se assim um ato político de libertação) encontrou na reforma agrária chilena um campo fértil de aplicação. Quer dizer, o contato com os camponeses chilenos aperfeiçoou a visão de educação já consolidada pelo educador.

A práxis política em torno da reforma agrária no Chile evidenciava, por um lado, as contradições derivadas daquilo que Freire denominava como “adesão ao opressor”, expressão que remete à internalização de valores e comportamentos dominantes pelos sujeitos historicamente oprimidos. Por outro lado, essa mesma práxis iluminava o protagonismo camponês como condição indispensável para a construção de uma transformação estrutural genuinamente enraizada nas necessidades e aspirações do próprio campesinato. Nesse sentido, Freire enfatizava a importância da autodeterminação da subjetividade camponesa no processo de constituição de uma nova racionalidade produtiva, alicerçada em formas coletivas, autogestionárias e emancipatórias de organização do trabalho e da vida no campo.

Em distintas realidades sociais, culturais e políticas, Freire sustentou que educar é um ato político, e não um exercício neutro ou técnico, implicando uma tomada de posição diante da realidade e de seus conflitos. Em adição a isso, reflexões sobre a relação dialética entre raiva e amor para esperar em tempos de barbárie são expressas por Freire quando ele apresenta sua percepção da educação: “Está errada a educação que não reconhece na justa raiva, na raiva que protesta contra as injustiças, contra a deslealdade, contra o desamor, contra a exploração e a violência um papel altamente formador” (Freire, 1996b, p. 40).

Nesse horizonte, a superação da dicotomia entre educador e educando se apresenta como núcleo ético e epistemológico de sua proposta. Tal perspectiva encontrou forte ressonância entre educadores chilenos que atuaram com Freire no período do exílio, como evidencia a leitura de Ocampo Torrejón (2014, p. 29):

En la Pedagogía del Oprimido hace un gran hincapié en cómo la educación debe comenzar a superar la contradicción educador-educando, para pasar a transformarse ambos en educadores-educando, en donde el educador debe hacerse un compañero del educando. Aquí se rompe el esquema tradicional de una educación vertical, o educación bancaria. Esquema clásico en donde el educador es un mero transmisor de conocimiento, y el alumno, un mero receptor y memorizador de estos contenidos.

Essa citação expressa os fundamentos da pedagogia freiriana e reflete o modo como essas ideias foram sendo consolidadas no cotidiano do exílio. Freire não escrevia isoladamente em um gabinete: *Pedagogia do oprimido* foi sendo gestada enquanto ele caminhava pelo Chile, em diálogo com educadores, militantes, camponeses e técnicos da reforma agrária (Veras, 2023).

A elaboração de *Pedagogia do oprimido*, além de articulada entre realidades, foi extremamente “conversada”. Freire (2024) relata que, além de repensar a experiência brasileira enquanto vivia a experiência chilena, falava frequentemente aos amigos que o visitavam sobre suas ideias e percepções. Essas conversas eram tão frequentes, também discutidas em cursos e seminários, que a própria Madalena (filha de Freire) chegou a chamar atenção do pai para que se concentrasse mais na escrita da obra (figura 20).

FIGURA 20 – Manuscritos de *Pedagogia do oprimido*

97  
que temos tido com massas populares, como edu-  
cador, com uma educação dialógica e problemati-  
zante, vimos acumulando um material relati-  
vamente rico, que por causa de nos desafiava a  
correr o risco das afirmações que fizemos.  
Se nada ficar destas páginas, algo pelo me-  
nos, esperamos que permaneça: nossa con-  
fiança no povo. Nossa fé nos homens, na crea-  
ção de um novo mundo em que seja menos  
difícil amar.

Fonte: ITAÚ CULTURAL. **Manuscritos da “Pedagogia do oprimido”**. Ocupação Paulo Freire, [S. l.], c2016. Disponível em: <https://ocupacao.icnetworks.org/ocupacao/paulo-freire/ano1964-paulo-freire>. Acesso em: 19 jul. 2025.

Freire depois descreveu sua reação: “Continuei apaixonadamente falando do livro como se estivesse, e na verdade estava, aprendendo a escrevê-lo” (Freire, 2024,

p. 75). Depois do silêncio imposto pela repressão no Brasil, Freire encontrou no Chile um território fértil para pensar com outros — educadores, camponeses, técnicos, militantes — os caminhos possíveis da libertação. A obra que ali se construiu não nasceu isolada da história, tampouco de um sujeito solitário: é fruto de um processo coletivo, marcado por tensões, escutas e deslocamentos. Ademais, há evidências históricas<sup>42</sup> que permitem afirmar que conceitos fundamentais de *Pedagogia do oprimido* emergiram do diálogo de Paulo Freire com as equipes chilenas de educação popular, cujas contribuições foram decisivas para a elaboração da obra. No entanto, essas contribuições tendem a ser desconsideradas quando se ignora a historicidade do processo teórico que sustenta o livro.

As ruas, os encontros formativos, as conversas com as equipes de base e os espaços coletivos de reflexão foram, ao mesmo tempo, território de escuta e de elaboração teórica. Entre o andar e o pensar, entre o viver e o escrever, Freire aprofundou a crítica à educação bancária e deu forma à proposta de uma educação dialógica, na qual educador e educando se reconhecem mutuamente como sujeitos da prática libertadora.

Mais do que um gesto de resistência intelectual, a escrita da *Pedagogia do oprimido* foi a expressão viva de uma travessia que articulou memória, experiência, afeto e práxis política. Além disso, a obra é apenas uma das formas pelas quais Freire expressou o que viveu no exílio. Anos depois, ele voltou a essas experiências, como se verá na sequência, revisitando-as com a sensibilidade de quem compreendia que a memória é também um campo de produção pedagógica.

O apoio incondicional de Elza Freire revelou-se novamente essencial durante o período de elaboração da *Pedagogia do oprimido*. Enquanto o marido passava madrugadas escrevendo, era ela quem, ao amanhecer, lia atentamente os textos, organizava o material e oferecia contribuições para que o processo de escrita pudesse prosseguir com continuidade e rigor. Em *Pedagogia da esperança*, ao rememorar esse momento e refletir sobre a esperança que sustentou a produção da obra, Freire

---

<sup>42</sup> Há evidências históricas consistentes de que os conceitos centrais da *Pedagogia do oprimido* foram formulados por Paulo Freire em estreito diálogo com educadores chilenos, especialmente no contexto de sua atuação junto ao Icira. O próprio autor reconheceu que seu exílio foi "profundamente pedagógico", destacando o papel decisivo das experiências com camponeses e equipes locais na consolidação de ideias como a "aderência ao opressor", a "cultura do silêncio" e a oposição entre ação dialógica e antidialógica (Freire, 1996b; Freire, 1987). Estudos posteriores corroboram essa leitura, evidenciando o entrelaçamento entre teoria e prática social na formulação da obra, bem como a tensão com correntes produtivistas e tecnocráticas da esquerda latino-americana (Peters, 2012; Torres, 1993).

recorda com ternura o bom humor da esposa ao questionar, não sem razão, se o conteúdo do livro não poderia torná-los ainda mais vulneráveis a novos exílios (Freire, 2024).

Ao transformar a dor do exílio em produção teórica e política, Freire legou um modo de conceber a educação como ato de coragem e de esperança. Como afirma o autor: “[...] a pedagogia do oprimido, que implica uma tarefa histórica, não pode ser elaborada por um opressor” (Freire, 1987, p. 45). Trata-se, portanto, de uma pedagogia construída a partir da escuta dos silenciados e da partilha com aqueles que, como ele, ousaram atravessar a noite da opressão em direção à manhã da libertação.

A síntese epistemológica presente na *Pedagogia do oprimido* articula dialeticamente três dimensões fundamentais: a crítica radical à estrutura da opressão, a elaboração conceitual da conscientização como processo histórico-social e a proposição da educação como prática de liberdade radical. Nos quatro capítulos que compõem a obra, Freire constrói um edifício teórico que parte da análise fenomenológica da relação opressor-oprimido, atravessa a crítica contundente à educação bancária e culmina na proposição de uma pedagogia dialógica fundada na problematização da realidade concreta dos educandos.

No primeiro capítulo, Freire desenvolve a análise da contradição fundamental entre opressores e oprimidos, demonstrando como a desumanização não constitui destino ontológico, mas resultado histórico de relações sociais estruturalmente injustas. A genialidade freiriana reside em evidenciar que a libertação autêntica não pode ser doação dos opressores, mas conquista dos oprimidos em comunhão solidária. O segundo capítulo aprofunda a crítica à concepção bancária da educação: desvela seus pressupostos epistemológicos alienantes e propõe, em contraposição, a educação problematizadora como prática da liberdade. No capítulo terceiro e quarto, Freire sistematiza as bases filosóficas e metodológicas do diálogo como categoria central da práxis educativa libertadora, articulando contribuições da fenomenologia existencialista, do marxismo humanista e do pensamento cristão progressista numa síntese original e potente.

A densidade teórica da *Pedagogia do oprimido* manifesta-se na elaboração de categorias conceituais que se tornaram referências incontornáveis do pensamento educacional crítico: a conscientização como processo de desvelamento da realidade opressora; o diálogo como epistemologia e metodologia libertadora; a

problematização como estratégia de ruptura com a consciência ingênua; a práxis como unidade dialética entre teoria e prática; a educação como ato político inelutável. Esses conceitos, trabalhados inicialmente nas experiências concretas de alfabetização, alcançam na obra de 1970 uma formulação sistemática que os constitui como instrumental teórico universalizável, aplicável a contextos diversos de opressão e luta por libertação.

É fundamental compreender que a universalização operada por Freire na *Pedagogia do oprimido* não representa abstração desencarnada ou teorização descolada da realidade concreta. Pelo contrário, é uma universalização que preserva e potencializa o enraizamento histórico do pensamento freiriano, demonstrando como a análise rigorosa de realidades particulares de opressão pode gerar categorias conceituais válidas para a compreensão de múltiplas situações de desumanização. A pedagogia da libertação, tal como sistematizada em 1970, constitui-se simultaneamente como teoria situada e como referencial universalizável, e assim supera dialeticamente a falsa dicotomia entre local e global, particular e universal.

Tornada síntese de um tempo, *Pedagogia do oprimido*, assim, representa a travessia possível entre opressão e liberdade, conceitos apresentados, debatidos e construídos também nas outras duas obras produzidas durante o exílio no Chile, sinal de uma travessia pedagógica que seguia em aberto. Compreender a práxis chilena como um momento de elaboração coletiva, intercultural e politicamente situada, possibilita reconhecer que o legado pedagógico de Freire tem ali um de seus principais marcos fundadores.

Dessa forma, a experiência chilena, atravessada por perdas, deslocamentos e reinvenções, permitiu a Freire a continuidade de sua prática como educador e, principalmente, a elaboração de fundamentos teóricos que viriam a marcar profundamente o pensamento pedagógico crítico no Brasil e no mundo. Ao transformar a condição de exilado em território de escuta, diálogo e criação coletiva, Freire reafirmou sua aposta radical na educação como prática de liberdade.

Embora *Pedagogia do oprimido* ocupe um lugar de destaque tanto na trajetória intelectual de Paulo Freire quanto no escopo desta tese, por representar a síntese teórica mais consistente de sua experiência com a educação popular, é fundamental compreender que essa obra não surge de maneira isolada. Seu processo de gestação está profundamente enraizado nas vivências acumuladas ao longo do

exílio chileno, contexto em que o autor elaborou também *Educação como prática da liberdade* (1967) e *Extensão ou comunicação?* (1969).

Essas duas obras, frequentemente menos destacadas em relação à sua produção posterior, são essenciais para a compreensão do caminho formativo das ideias do educador no período. Em *Educação como prática da liberdade*, se evidenciam os fundamentos de uma pedagogia crítica centrada na conscientização, enquanto *Extensão ou comunicação?* expressa um refinamento conceitual ancorado na crítica às práticas autoritárias de intervenção junto aos camponeses. Assim, ao lado de *Pedagogia do oprimido*, essas obras formam um tríptico que permite acessar, com maior densidade, o modo como o exílio no Chile operou como uma etapa decisiva na constituição do pensamento freiriano.

Em *Educação como prática da liberdade*<sup>43</sup>, já se observa uma inflexão significativa no pensamento de Freire, especialmente no que diz respeito à compreensão da educação como prática política e à centralidade da conscientização como processo dialógico de construção da autonomia dos sujeitos. É relevante retomar alguns pontos de destaque, pois a obra se revela, antes de tudo, como um exercício de memória pedagógica. Nesse aspecto, opera uma dupla função: sistematiza as práticas educativas interrompidas pelo golpe de 1964 e transforma a nostalgia do educador em instrumento de reflexão teórica.

De um lado, a obra foi profundamente ancorada na experiência brasileira, da qual resgata particularmente o MCP do Recife e Angicos; de outro, sua sistematização e problematização crítica se deram a partir da experiência chilena, onde Freire teve a oportunidade de observar e participar de iniciativas de educação voltadas às populações camponesas organizadas em torno da luta por direitos sociais. Freire relata e problematiza suas experiências a fim de extrair delas os princípios universais de uma educação libertadora.

O resgate das experiências do MCP assume caráter paradigmático em *Educação como prática da liberdade*. Freire (1967) demonstra como o movimento pernambucano antecipou elementos fundamentais de sua pedagogia: a valorização do saber popular, a crítica à educação bancária e a compreensão da alfabetização como ato político. No entanto, a sistematização dessas experiências não se limita à reprodução acrítica dos métodos utilizados. O distanciamento temporal e geográfico

---

<sup>43</sup> Obra datada de 1967, elaborada a partir de sua tese para o concurso em uma cátedra na Universidade de Pernambuco.

proporcionado pelo exílio permitiu ao educador uma análise mais rigorosa das potencialidades e limites daquelas práticas.

A campanha de Angicos, por sua vez, não é apresentada como modelo a ser replicado, e sim como síntese das contradições da educação popular no contexto brasileiro pré-golpe. Freire reconhece que, apesar do êxito técnico da experiência — a alfabetização de trezentos adultos em quarenta horas —, permaneciam questões estruturais não resolvidas: a dependência de apoio governamental, a fragilidade das organizações populares e a insuficiência da consciência crítica entre os próprios educadores. Freire destaca que as classes populares, ainda que não tenham consciência do quanto são radicais, de fato o são e necessitam de conscientização sobre essa condição. Por meio da autocrítica, que revela a maturidade intelectual do educador, a interrupção forçada de seus projetos se tornou oportunidade de aprofundamento teórico.

A nostalgia, assim, converteu-se em práxis reflexiva. O Brasil perdido não foi idealizado, mas criticamente analisado, permitindo que Freire identificasse os elementos de suas experiências passadas que pudessem contribuir para a construção de uma pedagogia verdadeiramente transformadora. Essa operação intelectual foi fundamental para o desenvolvimento posterior de seu pensamento, pois estabeleceu as bases conceituais que seriam universalizadas no contexto chileno. Paradoxalmente, na sistematização de suas experiências brasileiras, Freire começou a vislumbrar o caráter universal de sua pedagogia.

*Educação como prática da liberdade* opera uma dialética entre particularidade e universalidade que será determinante para a posterior formulação da *Pedagogia do oprimido*. Embora as referências empíricas da obra sejam predominantemente brasileiras, os conceitos desenvolvidos — conscientização, diálogo, problematização — já se apresentam como categorias teóricas aplicáveis a diferentes contextos de opressão.

A conscientização, conceito central da obra, é apresentada por Freire (1967) como necessidade histórica de todos os povos submetidos a estruturas opressivas, não como processo específico da realidade brasileira. O educador demonstra compreender que a alienação dos camponeses nordestinos e a passividade dos operários urbanos brasileiros são manifestações particulares de um fenômeno universal: a introjeção da ideologia dominante pelas classes populares. Essa

percepção permite que a obra transcenda seus limites geográficos e históricos, projetando-se como contribuição à teoria crítica da educação em escala internacional.

Gadotti (1996) observa que *Educação como prática da liberdade* deve ser lida como obra de “transição”, na qual Freire ainda oscila entre uma pedagogia do método — herdeira das experiências brasileiras — e uma pedagogia da libertação, gestada no contexto latino-americano. A transitoriedade não diminui sua importância e revela o processo dialético de amadurecimento do pensamento freiriano. A obra capta o momento preciso em que o educador descobriu que os problemas da conscientização transcendiam as fronteiras nacionais, o que antecipou desenvolvimentos teóricos que só se completariam com a vivência chilena.

A dialética entre particularidade brasileira e universalidade da conscientização manifesta-se também na linguagem da obra. Freire utiliza exemplos e referências tipicamente brasileiros — o coronelismo nordestino, o populismo getulista, a cultura do silêncio —, mas os articula a categorias teóricas de alcance universal: opressão, libertação, humanização. Essa operação intelectual revela a intuição do educador de que a pedagogia crítica deve ser simultaneamente situada historicamente e universalmente aplicável.

O exílio, nesse contexto, assumiu função pedagógica fundamental: obrigou Freire a extrair de suas experiências particulares os elementos universalizáveis, de modo a preparar o terreno conceitual para o encontro com a realidade chilena. A obra antecipa, assim, a descoberta que marcará profundamente o pensamento freiriano: a de que a luta contra a opressão é necessariamente internacional, exigindo uma pedagogia que dialogue com diferentes contextos culturais sem perder sua radicalidade transformadora.

Nesse sentido, o Chile ofereceu um espaço fértil de práxis, no qual a reflexão crítica e a ação pedagógica se entrelaçaram em um movimento dialético. A obra manifesta, portanto, a transição de uma pedagogia voltada à alfabetização para uma pedagogia comprometida com a transformação das estruturas sociais.

Brandão (2002) destaca que já em *Educação como prática da liberdade* a alfabetização emerge como “prática de liberdade”, superando a dimensão meramente instrumental para assumir-se como ato político de desvelamento da realidade. Para o autor, essa obra antecipa os fundamentos da pedagogia crítica que seriam plenamente desenvolvidos em *Pedagogia do oprimido*. A alfabetização política —

conceito que Freire desenvolverá posteriormente — já se encontra em germe nessa primeira sistematização, ainda que não tenha recebido formulação teórica definitiva.

A análise da transição da alfabetização à conscientização revela também a compreensão freiriana de que a educação libertadora não pode limitar-se ao espaço escolar. O educador demonstra que a conscientização exige a participação ativa dos educandos na transformação de suas condições concretas de existência. Essa percepção prepara o terreno para desenvolvimentos posteriores de seu pensamento, particularmente a formulação da pedagogia do oprimido como teoria da ação revolucionária.

Em *Extensão ou comunicação?*, o impacto da experiência chilena se torna ainda mais evidente. O texto é uma crítica contundente às práticas tecnocráticas de extensão rural que predominavam na América Latina, concebidas como formas de “transmissão” de saberes do técnico ao camponês, desconsiderando seus saberes prévios e sua participação ativa nos processos de transformação social.

O conceito de “extensão”, tal como utilizado nos programas desenvolvimentistas da época, foi contestado por Freire por sua conotação autoritária e verticalizada. Em contraposição, ele propõe o conceito de “comunicação”, entendida como prática dialógica e horizontal, na qual educador e educando se constituem como sujeitos de um processo de construção coletiva do conhecimento.

Essa crítica foi diretamente informada pelas contradições observadas nos programas de reforma agrária no Chile e pelo trabalho realizado junto a técnicos e camponeses, especialmente nos cursos de formação promovidos pelo Icira, nos quais Freire atuou como consultor e formador.

Diante disso, e encerrando-se o período aqui nomeado de “exílio profundamente pedagógico”, é possível reconhecer que a travessia de Freire pelo Chile ampliou os horizontes teóricos e políticos de sua proposta pedagógica. Foi nesse contexto, marcado por intensas trocas com educadores, técnicos e camponeses, que suas reflexões ganharam densidade crítica e encontraram terreno fértil para amadurecer. Conforme já sinalizado, embora *Pedagogia do oprimido* seja a obra que consagra esse momento como síntese teórica de sua práxis, as produções anteriores — *Educação como prática da liberdade* e *Extensão ou comunicação?* — revelam-se fundamentais para compreender os caminhos que conduziram à sua formulação.

Assim, ao atravessar o silêncio imposto pela repressão e dialogar com novas realidades latino-americanas, Freire reelaborou conceitos, consolidou convicções e inaugurou uma pedagogia marcada pelo compromisso ético com a libertação dos oprimidos.

No próximo capítulo, intitulado “A travessia se transforma em legado: diálogos com o passado para esperar o futuro”, esse período será revisitado por meio das palavras do próprio autor, a partir de entrevistas concedidas anos mais tarde, entrelaçadas com suas obras produzidas no exílio, nas quais ele retoma com lucidez e esperança o tempo vivido no Chile. Nessas narrativas, torna-se ainda mais evidente que o exílio, longe de paralisar, ampliou horizontes e aprofundou convicções, fazendo do desterro um fértil solo para o florescimento de uma pedagogia comprometida com a libertação dos oprimidos. A ponte entre o vivido no Chile e o que viria a ser a pedagogia freiriana em sua forma mais influente é o que se buscará percorrer nas páginas seguintes.

### CAPÍTULO 3 – A TRAVESSIA SE TRANSFORMA EM LEGADO: DIÁLOGOS COM O PASSADO PARA ESPERANÇAR O FUTURO

FIGURA 21 – Freire retorna ao Brasil



Fonte: BICCAS, Maurilane. **Paulo Freire, um educador brasileiro**. Ano100 com Paulo Freire, São Paulo, [2021]. Faculdade de Educação USP. Disponível em: <https://www4.fe.usp.br/ano-100-paulo-freire/sobre-paulo-freire>. Acesso em: 29 jul. 2025.

O terceiro capítulo desta tese tem por objetivo evidenciar de que forma o exílio contribuiu para a formulação de uma pedagogia comprometida com a emancipação dos oprimidos e com a transformação da realidade social. A travessia vivida por Paulo Freire durante o exílio chileno não se encerrou com sua volta ao país natal, tampouco se limitou às páginas escritas naquele período. Ao contrário, projetou-se como um legado que permanece vivo, atual e é constantemente reinterpretado à luz dos novos contextos históricos.

Este capítulo se constrói na escuta da voz madura de Freire, especialmente nas entrevistas e textos produzidos no pós-exílio, para compreender como ele próprio revisitou e ressignificou suas experiências formativas. Trata-se de retomar os caminhos já percorridos para, a partir deles, identificar os traços permanentes e os desdobramentos de sua pedagogia.

Ao colocar em diálogo o passado vivido com o presente reflexivo, pretende-se destacar como Freire transformou a dor em palavra, o exílio em projeto e a memória

em esperança, não como espera passiva, mas como verbo de ação. Ouvir o Freire pós-exílio é, também, um exercício de esperar: reencontrar em sua fala a força de uma pedagogia que continua a convocar os oprimidos à transformação do mundo.

A representatividade e impacto do exílio, especialmente na aproximação com a história da família Freire, é expresso de maneira ímpar nas seguintes palavras:

O vocábulo exílio encerra complexas e multifacetadas significações que trazem em comum a violência que o cerca. O exilado sofre, primeiramente, a violência de ser expulso de seu país de forma que o seu retorno é inviabilizado pelos riscos a sua integridade física. Ele é arrancado de suas raízes, retirado do espaço onde estão presentes os quadros de referências que contribuem para a edificação do sentimento de permanência e de coerência consigo mesmo. Depois, o exilado sofre a violência de recusa a pertencer ao novo território, nutrindo um sentimento de orfandade em relação a sua cultura e território de origem, que em alguns aspectos o acompanha no retorno, e até mesmo depois dele. Em todos eles, é o não pertencer mais àquela origem, é o sentimento de fora do lugar (Spigolon, 2014, p. 358).

Spigolon (2014) destaca a complexidade existencial e política que marca a condição do exilado. A caracterização do exílio como experiência atravessada por múltiplas violências — a expulsão forçada, o desenraizamento cultural, o sentimento de não pertencimento — aproxima esse trecho da trajetória vivida por Paulo Freire, para quem o deslocamento geográfico do exílio fora ruptura afetiva e simbólica com o lugar onde sua pedagogia ganhava corpo. Arrancado de seu país no auge de uma proposta educacional transformadora, Freire viu-se privado tanto de seu território físico quanto dos quadros de referência que ancoravam sua identidade pessoal e intelectual.

A trajetória intelectual de Paulo Freire entre 1965 e 1970 não constituiu sequência casual de obras e pensamentos independentes, mas itinerário epistemológico coerente e progressivo, no qual cada texto representa um estágio específico de elaboração conceitual que prepara e fundamenta o seguinte. A análise comparativa das três obras seminais desse período, em paralelo com as entrevistas selecionadas, revela o movimento dialético de aprofundamento teórico-metodológico que culminou na sistematização da pedagogia da libertação como corpo epistemológico autônomo e universalizável. Compreender esse itinerário exige reconhecer a continuidade conceitual entre as obras e, sobretudo, as rupturas, radicalizações e sínteses que marcam a maturação do pensamento freiriano.

Como a própria tese se propõe a demonstrar, a travessia de Freire, embora marcada pela dor, representa espaço de reinvenção. Se o exílio carregava o peso do

“não pertencer”, Freire soube transformá-lo em solo fértil para o pensamento, articulando novas pertenças — latino-americanas, decoloniais<sup>44</sup>, populares — e ressignificando o sentimento de deslocamento como potência criadora. Ainda assim, os traços da orfandade e do desenraizamento não desapareceram: acompanharam-no mesmo após o retorno, como marcas permanentes de uma experiência que feriu, mas também transformou.

### 3.1 VOZES DA MEMÓRIA: PAULO FREIRE REVISITA O CHILE

Quando revisita suas memórias sobre o exílio no Chile, Paulo Freire narra fatos, reconstrói sentidos, seleciona imagens e reelabora experiências à luz do tempo transcorrido. As entrevistas concedidas após seu retorno ao Brasil testificam um exercício consciente de memória: não se tratava de recontar cronologicamente o vivido, mas de refletir sobre o significado daquele período para sua vida pessoal e para o pensamento pedagógico consolidado internacionalmente.

Neste tópico, serão examinadas algumas dessas falas, no intuito de compreender os temas que se repetem, os silêncios que persistem e as circunstâncias históricas que motivaram Freire a evocar — ou, por vezes, a resguardar — suas lembranças do exílio chileno. Percebe-se nas entrevistas um Freire que equilibra emoção e crítica, alternando o reconhecimento do acolhimento chileno com a avaliação dos limites e potencialidades de sua experiência naquele país.

O conjunto de entrevistas concedidas por Paulo Freire após seu retorno ao Brasil oferece um campo privilegiado para compreender como o exílio chileno permaneceu como referência estruturante em sua trajetória intelectual e política. Na análise das falas selecionadas, são observados cada contexto e as ideias-chave que emergem.

O quadro 3 organiza as entrevistas sinteticamente segundo o ano e o tema central e permite visualizar como o exílio e a educação se entrelaçam na narrativa freiriana:

---

<sup>44</sup> O movimento decolonial reúne reflexões filosóficas e culturais que criticam a imposição do pensamento europeu e norte-americano como modelo único de saber. Desde a segunda metade do século XX, pensadores de diferentes regiões colonizadas, como a América Latina, passaram a questionar essa hegemonia e a buscar formas de pensar baseadas nas próprias experiências, histórias e culturas, afirmando a necessidade de uma visão mais autônoma e enraizada na realidade local. Ver Silva e Brocanelli (2022).

QUADRO 3 – Entrevistas selecionadas<sup>45</sup> de Freire pós-exílio

| Entrevista | Ano  | Tema principal                                                                                |
|------------|------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1          | 1983 | O exílio                                                                                      |
| 2          | 1985 | Educação e exílio                                                                             |
| 3          | 1989 | Educação e exílio                                                                             |
| 4          | 1993 | Educação                                                                                      |
| 5          | -    | Mudanças do país, a imprensa, os fatos que antecederam o golpe militar e questões pedagógicas |

Fonte: A autora.

A entrevista 1, mais antiga (de 1983), concentrou-se no próprio exílio. Freire se dedicou a narrar as circunstâncias de sua saída do Brasil, as primeiras impressões sobre a experiência chilena e como tais circunstâncias marcam o sujeito de maneira única.

Nas entrevistas 2, de 1985, e 3, de 1989, o enfoque se desloca para a articulação entre educação e exílio. Revela-se uma preocupação tanto em explicitar como o afastamento forçado se converteu em espaço de elaboração teórica e de prática pedagógica, quanto em retratar a construção do seu trabalho em diferentes realidades.

Já na entrevista 4, de 1993, consolidado como referência no debate educacional internacional, Freire enfatizou reflexões mais amplas, mas sem abandonar a dimensão formativa vivida no Chile, e reforçou a importância da educação. Na entrevista 5, sem data identificada (publicada no Youtube em 2014), o educador abordou mudanças políticas, o papel da imprensa e fatos que antecederam o golpe militar, articulando-os a questões pedagógicas e a memórias do período.

O fato de Freire definir o exílio como “profundamente pedagógico” chama atenção, sobretudo diante das dores inerentes a essa experiência. Na entrevista 1, ele relata:

Vi como companheiros meus de exílio não aprenderam e voltaram ou entregando-se à cadeia ou dispostos, pelo menos, a adequar-se, como necessidade da volta, ou ficaram em desespero no exílio — vale dizer, sofrendo profundamente, sentindo-se desenraizados, porque recusaram o mínimo que o exílio oferece de realidade — e aí é outro aspecto da dramaticidade do exilado (Freire, 1983b).

<sup>45</sup> As entrevistas foram selecionadas a partir de levantamento realizado em acervos digitais, priorizando registros nos quais Paulo Freire faz referência explícita à experiência chilena. O recorte temporal buscou contemplar diferentes momentos de sua trajetória após o retorno ao Brasil, de modo a evidenciar variações no tratamento do tema ao longo dos anos. As transcrições das entrevistas preservam a integridade do conteúdo original e consideram, sempre que possível, a data de realização e o veículo de divulgação. O conteúdo na íntegra está disponível no apêndice A.

Essa perspectiva dialoga com reflexões presentes em *Educação como prática da liberdade*, em que Freire articula três movimentos fundamentais: a análise da realidade histórico-social brasileira em transição, a crítica à educação tradicional como instrumento de domesticação e a proposição metodológica da alfabetização conscientizadora. Gadotti (1996) identifica nesse momento a gênese de toda a reflexão freiriana posterior, argumentando que a experiência de Angicos e dos círculos de cultura fornece o substrato empírico sobre o qual Freire construirá suas elaborações teóricas subsequentes.

Na obra, o educador defende que a conscientização se constrói no enfrentamento crítico da realidade concreta, mesmo quando marcada por limitações e opressões. O conceito de conscientização emerge na publicação como categoria central, designando o processo pelo qual os educandos superam a consciência ingênua, caracterizada pela percepção mágica ou fatalista da realidade, para alcançar a consciência crítica, capaz de apreender os condicionamentos histórico-sociais da existência e posicionar-se de modo transformador diante deles.

A transição da sociedade brasileira de fechada para aberta, de colonial para independente, de rural para urbana fornece o contexto histórico no qual Freire situa sua proposta educativa. A *Educação como prática da liberdade* responde à necessidade de formar sujeitos críticos capazes de participar conscientemente dos processos de democratização social. Torres (2001) ressalta que essa contextualização histórica da práxis educativa constitui característica distintiva do pensamento freiriano latino-americano, contrapondo-se às pedagogias abstratas e universalizantes dos países centrais.

Mesmo assim é preciso reconhecer que *Educação como prática da liberdade* ainda opera com certas limitações teóricas, que serão superadas nas obras subsequentes. A análise das estruturas de opressão permanece relativamente superficial, focalizando principalmente a dimensão cultural da dominação, sem penetrar nas raízes econômico-políticas da exploração de classe. O conceito de diálogo, embora presente, não alcança ainda o estatuto de fundamento epistemológico da práxis educativa. E o conceito central de conscientização é compreendido prioritariamente como processo individual de desenvolvimento da criticidade, sem a ênfase posterior na dimensão coletiva e histórica da transformação social.

Ao mesmo tempo e ainda com tais questões, Freire se aproxima do que propõe em *Pedagogia do oprimido*, ao compreender o exílio como uma “situação-limite” que, quando problematizada, pode abrir caminhos para o inédito viável e para a ação libertadora. Acredita-se que as diferentes experiências de Freire enriqueceram seus ideais sobre o poder de transformação da educação e da cultura. Nesse sentido, a vivência do exílio, embora dolorosa, pôde se converter em espaço de formação da consciência crítica e de reinvenção do compromisso político-pedagógico.

Freire observa que, ao deixar o contexto de origem e inserir-se em outro, a experiência cotidiana torna-se mais intensa e desafiadora, provocando tensões e exigindo constante estado de alerta. Enquanto no lugar de origem o indivíduo vive imerso em uma rotina familiar, no contexto “emprestado” do exílio é necessário distanciar-se continuamente dessa cotidianidade, interrogando-a e mantendo-se em permanente vigília (Freire; Faundez, 1985).

Na entrevista 2, Freire (1985) vincula o exílio ao fortalecimento de sua produção intelectual e à sistematização teórica de suas vivências, corroborando a hipótese desenvolvida nesta pesquisa. O educador narra sua recordação:

Eu parto para o exílio, então, vem toda uma vida de andarilhagem que eu experimentei no tempo dos quase 16 anos de exílio, onde eu trabalhei, me aprofundi na prática e na reflexão primeiro no Chile, depois nos Estados Unidos, depois morando em Genebra, na Suíça, mas me estendendo pelo mundo afora. Exatamente, durante todo esse período de exílio, que eu ponho, que eu tento pôr no papel em alguns livros, em alguns trabalhos, alguma coisa que me parecia poder ser a fundamentação teórica da prática que eu vinha vivendo há muito tempo (Freire, 1985).

Essa sistematização se concretizou em obras que se tornaram referenciais e compõem a base deste estudo, como mencionado em capítulos anteriores: *Pedagogia do oprimido*, de 1970, escrita em parte no Chile, onde suas experiências com a educação popular e a reforma agrária inspiraram reflexões centrais sobre conscientização, opressão e libertação; *Extensão ou comunicação?*, de 1969, na qual questiona a prática extensionista e defende uma relação dialógica com os sujeitos do campo; e *Educação como prática da liberdade*, de 1967, que, embora gestada antes do exílio, foi revisitada e aprofundada nesse período, tornando-se base conceitual para o pensamento político-pedagógico de Freire no exterior.

Percorrer as diferentes regiões chilenas e dialogar com educadores e camponeses envolvidos na reforma agrária permitiu que Freire se aproximasse da

educação popular em contextos de transformação social e compreendesse suas potencialidades e desafios. Nas palavras do educador:

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 (Freire, 2024, p. 60).

Em *Extensão ou comunicação?*, Freire desenvolve sua ideia de que o conhecimento é uma tarefa própria de sujeitos, e não de objetos. Somente na condição de sujeito o ser humano é capaz de conhecer de forma plena (Freire, 1983a), ressaltando a importância do conhecimento, que é curiosidade, ação transformadora, busca, invenção e reinvenção. Esse conhecimento é motivador em toda a jornada do educador, transformando constantemente sua prática.

A obra assinala um momento de ruptura epistemológica fundamental no itinerário freiriano, representando a radicalização da crítica à educação autoritária e a elevação do diálogo à condição de categoria epistemológica central. Streck (2008) identifica nessa transição o deslocamento do conceito de conscientização, presente mas relativizado, para o conceito de diálogo como centralidade epistemológica da pedagogia freiriana.

A análise semântica e filosófica do conceito de “extensão” revela sua incompatibilidade com uma educação verdadeiramente libertadora. Extensão implica mecanicismo, invasão cultural, superioridade daquele que se estende sobre aquele que recebe, transformação dos educandos em objetos passivos de uma ação unidirecional. Freire demonstra que a extensão agrícola, tal como tradicionalmente praticada, constituía modalidade de violência simbólica que negava aos camponeses sua condição de sujeitos de conhecimento, reduzindo-os a recipientes vazios nos quais deviam ser depositados conhecimentos técnicos elaborados externamente.

Em contraposição radical à extensão, Freire propõe a comunicação como essência do ato educativo libertador. Comunicação pressupõe sujeitos em diálogo, cocriação de conhecimento, problematização da realidade, respeito aos saberes populares, transformação mútua dos participantes do processo educativo. O diálogo deixa de ser mero procedimento metodológico para se constituir como epistemologia: modo específico de conhecer a realidade, fundado na intersubjetividade, na problematização crítica e na práxis transformadora.

Streck (2008) argumenta que a centralidade epistemológica do diálogo representa a contribuição mais original e duradoura de Paulo Freire à teoria educacional contemporânea. Mais especificamente, essa contribuição consiste em uma epistemologia radicalmente dialógica, na qual o conhecimento emerge da problematização compartilhada da realidade concreta pelos sujeitos em comunicação.

*Extensão ou comunicação?* desenvolve ainda uma análise sofisticada das relações entre teoria e prática no trabalho educativo. Freire critica tanto o teorismo, que se perde em abstrações descoladas da realidade, quanto o praticismo, que opera sem reflexão crítica sobre seus pressupostos e consequências. A práxis autêntica articula dialeticamente ação e reflexão, transformação concreta da realidade e compreensão teórica dos processos transformados. Essa elaboração prepara diretamente a análise da práxis revolucionária que será central em *Pedagogia do oprimido*.

Torres (2001) identifica em *Extensão ou comunicação?* o momento em que a pedagogia freiriana se articula organicamente com os movimentos sociais latino-americanos, especialmente as lutas camponesas por reforma agrária. A crítica à extensão agrícola tradicional constitui simultaneamente crítica às relações de poder no campo, aos modelos desenvolvimentistas impostos pelos países centrais e às estruturas neocoloniais de dominação. A afirmação da comunicação dialógica vincula-se às lutas dos oprimidos por reconhecimento de seus saberes, por participação nas decisões que afetam suas vidas e por transformação das estruturas sociais que os desumanizam.

De todo modo, essa obra ainda não oferece a síntese sistemática da pedagogia da libertação que será alcançada em *Pedagogia do oprimido*. A obra focaliza prioritariamente a crítica à invasão cultural e a proposição do diálogo, sem desenvolver plenamente a análise das estruturas de opressão, a teoria da conscientização como processo histórico-social ou a metodologia problematizadora em sua integralidade. Trata-se de momento de transição que consolida rupturas fundamentais e prepara a síntese definitiva.

*Pedagogia do oprimido* representa o momento de síntese epistemológica no qual convergem, se radicalizam e se sistematizam os conceitos e categorias elaborados nas obras anteriores. A alfabetização conscientizadora de *Educação como prática da liberdade* e a comunicação dialógica de *Extensão ou comunicação?* são integradas numa teoria abrangente da educação como prática da liberdade radical,

fundada na análise rigorosa das estruturas de opressão e orientada para a transformação revolucionária da sociedade.

As bases da obra de Freire são consistentes e fortalecem diferentes discussões. O conhecimento enquanto construção é consolidado com base no diálogo. *Pedagogia do oprimido* mostra a importância da interação com camponeses e educadores como meio de promover a conscientização. Assim, entendida como prática de liberdade, a educação baseia-se no diálogo entre educador e educando, reconhecendo ambos como sujeitos do processo de aprendizagem. Essa prática parte das experiências concretas dos oprimidos, valorizando seus saberes e trajetórias, para que, coletivamente, desenvolvam consciência crítica e transformem a própria realidade (Freire, 1987).

A categoria opressor-oprimido, central em *Pedagogia do oprimido*, aprofunda e radicaliza as análises anteriores sobre dominação e desumanização. Freire demonstra que a opressão não constitui acidente histórico ou problema individual, mas estrutura social fundamental das sociedades de classe, sustentada por violência, ideologia e internalização pelos oprimidos da consciência opressora. A libertação autêntica exige mais do que apenas transformação das condições objetivas de exploração, pois demanda a superação da opressão internalizada e a construção de nova humanidade, livre da contradição opressor-oprimido.

O conceito de conscientização, presente desde *Educação como prática da liberdade*, alcança em *Pedagogia do oprimido* formulação madura como processo coletivo e histórico de desvelamento da realidade opressora e engajamento na práxis transformadora. Gadotti (1996) observa que a conscientização deixa de ser compreendida como desenvolvimento individual da criticidade para se constituir como dimensão da luta política dos oprimidos. Conscientizar-se significa inserir-se criticamente na história, reconhecer-se como sujeito de transformação e comprometer-se com a libertação coletiva.

O diálogo, elevado à condição de categoria epistemológica em *Extensão ou comunicação?*, torna-se em *Pedagogia do oprimido* fundamento da educação problematizadora. Streck (2008) identifica na formulação desta a síntese mais acabada da epistemologia dialógica freiriana: conhecer é problematizar a realidade em diálogo com outros sujeitos cognoscentes, desvelando suas contradições e vislumbrando possibilidades de transformação. A problematização supera dialeticamente a educação bancária, que deposita conteúdos mortos na consciência

passiva dos educandos, e instaura processo educativo fundado na investigação coletiva da realidade histórico-social concreta. O diálogo é o caminho para a libertação. As andarilhagens no Chile, a abertura para aprender e o diálogo tornaram a experiência de Freire única. Na entrevista 3, ele afirma:

Agora, é claro, que o, o, um, uma outra coisa que eu eu evitei e, e, e terminei conseguindo evitar foi transformar a, a, a saudade válida numa saudade necessária que a gente tem, transformá-la em nostalgia. Se eu tivesse aceito e ficar churumingar<sup>46</sup>, não, e, e lamentando a distância em que eu estava, eu não teria podido fazer coisíssima nenhuma, e não, e não teria podido aprender a amar o outro contexto onde, onde eu estava, e, e aprendi muito na medida em que eu andei pelo mundo todo — quase todo — e eu aprendi sobretudo, eu andei não como turista, mas eu andei como educador, examinando, ouvindo os educadores nacionais dos, dos, dos países que eu visitava (Freire, 1989)<sup>47</sup>.

Nesse trecho da entrevista, ao relatar seu esforço para não transformar a saudade do Brasil em nostalgia paralisante, Freire evidencia uma postura ativa de abertura ao “outro contexto” vivido no exílio.

Essa disposição para aprender com diferentes realidades e ouvir os educadores de outros países encontra ressonância em *Educação como prática da liberdade*, onde Freire defende que a prática educativa exige inserção crítica no mundo, superando posturas fatalistas e reconhecendo a historicidade das situações vividas. A atitude de “andar como educador” e não como turista traduz a concepção freiriana de que o diálogo e a escuta dos saberes locais são fundamentais para a construção de uma educação libertadora, capaz de integrar diferentes experiências e transformá-las em fonte de consciência crítica.

*Pedagogia da esperança* é uma importante obra em que Freire retoma a riqueza da trajetória que o permitiu escrever a *Pedagogia do oprimido*. Ele refaz esse percurso de maneira riquíssima e, ao mesmo tempo, crítica em relação às próprias ideias e pensamentos, além de oportunizar ao leitor um olhar ainda mais refinado sobre suas perspectivas.

A postura de conscientização e criticidade também pode ser atribuída ao autor como uma característica marcante. Ao examinar minuciosamente as entrevistas de Freire, a de número 3 contém uma das declarações mais memoráveis do período de exílio, reforçando uma descoberta fundamental: “Quando você toma distância do

<sup>46</sup> “Churumingar”: termo popular usado por Freire para caracterizar uma lamentação improdutiva.

<sup>47</sup> A transcrição da entrevista de Paulo Freire manteve as expressões e vícios de linguagem do educador.

Brasil, quer dizer, do seu contexto, e quando você toma distância, você revê, e se revê no contexto que você revê” (Freire, 1989).

Essa reflexão autobiográfica evidencia, na prática vivencial, o que ele teorizou em *Pedagogia do oprimido* como o processo de “distanciamento epistemológico” necessário à conscientização. O exílio, a distância forçada, paradoxalmente, permitiu-lhe enxergar com maior clareza não apenas o Brasil e sua realidade, mas os mecanismos universais da opressão que sistematizou na obra. A questão do “exílio profundamente pedagógico”, amplamente discutida neste estudo e entendida como uma visão fundamental na vida de Freire, apresenta o exílio chileno como um momento singular em seu processo de elaboração teórica.

Na vivência no Chile, observando as lutas camponesas e dialogando com diferentes setores da sociedade, Freire identificou que a opressão não se restringia a um fenômeno localizado ou conjuntural, mas que se tratava de um mecanismo histórico e global de exclusão, como relata Vasconcelos (2023, p. 102):

No Chile, Freire aprimorou seu sistema pedagógico desenvolvido no Brasil, aproveitando uma conjuntura muito mais favorável às mudanças estruturais. O sistema freiriano impulsionava a transição das subjetividades populares, que passavam de um cenário de subordinação e silenciamento a uma nova situação de emancipação social, protagonismo econômico e poder popular. Para o campesinato chileno dos anos 1960, a transição das subjetividades trabalhadoras era um requisito indispensável à criação de uma nova economia.

Nesse contexto, *Educação como prática da liberdade* representa um esforço de sistematização da experiência brasileira e da defesa da educação como prática transformadora, e *Pedagogia do oprimido* se constrói como a universalização das reflexões do educador, propondo uma teoria crítica das relações entre opressores e oprimidos em escala global. Nesse sentido, o exílio constituiu-se em uma condição epistemológica fundamental para a formulação de uma pedagogia da libertação, enraizada em experiências concretas, mas orientada por princípios ético-políticos de alcance mundial.

A epistemologia freiriana, fundada na leitura e reescrita do mundo, no diálogo problematizador e na construção social do conhecimento, orienta uma prática educativa que ultrapassa a dimensão técnica para assumir caráter ético e político. É nesse horizonte que se inscreve a ideia de uma pedagogia da libertação, comprometida com a superação das condições de opressão por meio da conscientização crítica.

A resistência expressa por Freire ao termo “método Paulo Freire” (que ele mesmo declarou que não o agradava) não é apenas uma questão terminológica, porquanto revela uma evolução conceitual registrada nas obras produzidas durante o exílio. Enquanto a experiência brasileira pré-1964 privilegiava aspectos mais técnico-metodológicos da alfabetização, o conjunto das três obras do período chileno explicita a consolidação de uma filosofia educacional.

Nesse percurso, *Educação como prática da liberdade* sistematiza a experiência brasileira e abre caminho para uma reflexão mais ampla, enquanto *Pedagogia do oprimido* transcende o âmbito metodológico ao fundar uma teoria crítica da educação, universalizando a reflexão sobre as relações entre opressores e oprimidos. Esse movimento, que o próprio Freire reconhece retrospectivamente ao minimizar a dimensão estritamente técnica de sua contribuição, constitui a base de uma pedagogia comprometida com a emancipação humana em escala global.

### 3.2 ENTRE MEMÓRIA E CRIAÇÃO: O DIÁLOGO VITAL DA OBRA NO EXÍLIO

Entre memória e criação, a obra de Paulo Freire no exílio chileno revela-se como síntese viva entre o vivido e o pensado. O distanciamento possibilitou a abertura de um horizonte fecundo, no qual a experiência concreta com camponeses, educadores e militantes dialogou intensamente com sua elaboração teórica. Nesse processo, memória e criação se entrelaçam: ao revisitar as raízes de sua prática no Brasil e confrontá-las com os novos desafios encontrados no Chile, Freire construiu uma pedagogia que não nasceu de abstrações, mas da aproximação entre vida e reflexão crítica.

A ideia já destacada sobre os esforços em não fazer da saudade um aporte nostálgico é um forte e claro exemplo da operação dialética que o exílio proporcionou e que se afigura na seguinte afirmação: “[...] foi vivendo a intensidade da experiência da sociedade chilena, da minha experiência naquela experiência, que me fazia repensar sempre a experiência brasileira” (Freire, 2024, p. 73). Um indício desse movimento encontra-se em *Educação como prática da liberdade*, obra na qual Freire (1967) elabora a ideia de que a consciência crítica se forma a partir da superação do fatalismo histórico e social. Para ele, a postura fatalista, que naturaliza as condições de opressão como imutáveis, representa um obstáculo à emancipação, pois paralisa a ação e alimenta a aceitação passiva da realidade.

O exílio constituiu-se como um verdadeiro laboratório dessa superação. Se, em um primeiro momento, poderia conduzir à nostalgia paralisante ou ao ressentimento improdutivo, em Freire tornou-se ocasião de reinvenção criadora. O deslocamento forçado não o imobilizou, e sim o instigou a transformar a saudade em horizonte de práxis, isto é, em ação-reflexão comprometida com a transformação social. Tal gesto revela, em termos epistemológicos, a inseparabilidade entre vivência e teoria na obra de Freire, na qual a consciência crítica não é produto de um exercício puramente intelectual, mas emerge do enfrentamento das condições concretas de opressão, reelaboradas pela mediação da reflexão.

Assim, o exílio chileno ultrapassou a experiência pessoal e adquiriu o caráter de condição pedagógica e epistemológica para que Freire pudesse expandir a crítica ao fatalismo local brasileiro em direção a uma compreensão universal dos mecanismos de dominação.

Mais claramente, essa ampliação se evidencia em *Extensão ou comunicação?*, de 1969, texto em que Freire (1983a) questiona radicalmente a noção de “extensão rural”, predominante nas políticas de desenvolvimento agrário, por compreendê-la como um modelo de transmissão unilateral de saberes que reproduz relações de dominação. Ele propõe a substituição do paradigma da extensão pela comunicação e com isso reafirma a centralidade do diálogo como prática fundante da educação libertadora. A passagem do modelo técnico de difusão de conhecimentos para uma pedagogia baseada na dialogicidade enuncia, mais que uma opção metodológica, uma inflexão teórica decisiva: a recusa da imposição vertical do saber e a afirmação da construção coletiva do conhecimento como caminho de emancipação.

Nesse sentido, a experiência chilena não foi apenas pano de fundo, mas elemento constitutivo dessa reflexão, pois colocou Freire em contato direto com os dilemas da reforma agrária e com a tensão entre práticas modernizadoras e processos de conscientização. O exílio, portanto, além de consolidar a crítica ao fatalismo, possibilitou que Freire delineasse um projeto pedagógico em que vivência e obra se alimentassem mutuamente, antecipando a formulação madura que alcançaria em *Pedagogia do oprimido*.

Nesta, Freire (1987) dá um passo decisivo ao transcender os limites das experiências educativas específicas para propor uma teoria crítica da educação de alcance universal. A obra sintetiza o percurso que vai da denúncia do fatalismo à

afirmação da dialogicidade, articulando-o à análise estrutural das relações entre opressores e oprimidos. Diferentemente dos textos anteriores, em que predominava a sistematização de experiências e a crítica a práticas concretas, *Pedagogia do oprimido* inaugura um patamar teórico em que a vivência no exílio é elevada à categoria epistemológica, transformando o exílio em lugar de fala universal.

A saudade, aí, se reconfigurou em esperança, e a travessia pessoal de Freire tornou-se legado pedagógico, afirmando que a educação, enraizada no concreto, pode também abrir horizontes globais de emancipação. O movimento dialético entre memória e reinvenção permite, assim, compreender como o exílio se converteu em espaço pedagógico, onde o passado, longe de ser idealizado, foi ressignificado para orientar a construção de novas práticas e horizontes de emancipação.

Nesse sentido, a recordação crítica cumpre o papel epistemológico de revisitar as marcas do vivido a fim de compreendê-las em sua historicidade — não para idealizá-las — e, assim, reinventá-las em novos contextos. Em Freire, a memória crítica refere-se a uma memória que não paralisa. Ela reorienta a ação no presente, possibilitando novas sínteses e projetos; se constitui como um exercício dialético no qual passado, presente e futuro se entrelaçam num movimento em que o vivido é reapropriado, reinterpretado e recriado. O exílio, ao impor distância da terra natal, potencializou esse exercício, permitindo a Freire transformar a saudade em esperança e a lembrança em horizonte emancipador.

O memorialismo, ao contrário, reduz a experiência a um culto nostálgico que isola o sujeito em lembranças intransitivas. Essa distinção é decisiva para compreender como o exílio se tornou, para Freire, “profundamente pedagógico”. Afinal, o que poderia ser espaço de resignação melancólica tomou a forma de um lugar de elaboração crítica que possibilitou a universalização de sua pedagogia. O memorialismo nostálgico, em oposição à memória crítica, tem uma função essencialmente paralisante. Ao invés de potencializar a práxis, fragiliza o sujeito e compromete sua capacidade de leitura crítica da realidade. Essa postura se expressa em comparações estereis — por exemplo, entre o que havia de melhor “lá” e o que há de pior “aqui” —, sem abertura para compreender as novas condições históricas. Mais do que rememoração, o memorialismo configura-se como um lugar de lamentação permanente, que aprisiona o sujeito ao passado e o impede de reinventar-se. É contra esse risco que Freire se coloca ao distinguir entre a saudade válida, capaz de alimentar a esperança, e a nostalgia estéril, que inviabiliza a ação transformadora.

O próprio Freire explicita essa distinção ao afirmar: “[...] foi cuidando bem dessas coisinhas que andrilhei pelo mundo. [...] agora o outro lado dessa dialética: se eu não carregasse no meu corpo consciente [...] as minhas marcas, a minha andarilhagem seria uma enfadonha viagem sem destino” (Freire, 1983b). O destaque de Freire à necessidade de carregar consigo as “marcas” de sua origem — os sabores, a linguagem, a cultura de Recife — sublinha que a memória não é peso melancólico, mas fonte de identidade e sentido.

Se o exílio elevou a experiência individual de Freire à condição de reflexão universal, foi justamente na América Latina que essa universalidade encontrou seu primeiro campo de enraizamento. A pedagogia nascida no Brasil e aperfeiçoada no Chile passou a dialogar com outras realidades latino-americanas. O método brasileiro se reinventou, ganhando novas formas e sentidos ao ser apropriado em diferentes territórios, sem perder de vista sua vocação emancipatória.

Paulo Freire desenvolveu, no exílio, uma compreensão decisiva de que as experiências vividas são recriadas e se adequam conforme a realidade. Ele descobriu que não bastava aplicar o método brasileiro, mas que era necessária uma reinvenção radical, adequada às condições históricas e culturais do campesinato chileno.

Essa percepção encontra expressão teórica, por exemplo, em *Pedagogia do oprimido*, em que o método aparece não como receita, mas como práxis histórica, situada e dialógica. Já nas entrevistas selecionadas, Freire recupera esse aprendizado em tom de testemunho, ao afirmar que o exílio foi tempo de “intensa aprendizagem” e que aprendeu a “andarilhar pelo mundo não como turista, mas como educador” (Freire, 1989), reconhecendo a alteridade das culturas e a impossibilidade de impor fórmulas brasileiras.

A articulação entre reflexão e vivência transformou a experiência de Freire no Chile em paradigma pedagógico. Assim, a pedagogia da libertação não pode ser exportada como modelo fixo, pois precisa ser recriada no encontro com cada realidade concreta. Esse entendimento permite refletir sobre a relevância das diferentes culturas na trajetória do educador, especialmente nas andarilhagens que o exílio proporcionou: “[...] a cultura você entende, você procura entender, você procura perceber a diferença [...] Mas não cabe a gente dizer no Brasil isso é melhor [...] é simplesmente diferente, não é melhor nem é pior” (Freire, 1989).

Assim como a entrevista 3, outras declarações concedidas por Freire em diferentes momentos revelam que a experiência chilena foi fundamental para que ele

compreendesse não ser possível estabelecer juízos de valor entre culturas. O exílio, vivido como “tempo de intensa aprendizagem”, permitiu-lhe perceber que cada povo possui formas próprias de estar no mundo, que não podem ser hierarquizadas como melhores ou piores, mas apenas compreendidas em sua diferença, enquanto um sujeito ativo e atuante. De acordo com as palavras do próprio educador:

Sempre achei que um dos deveres éticos e políticos do exilado reside no respeito devido ao país que o acolhe. Mesmo que a condição de exilado não me transformasse num intelectual neutro, não me assistia jamais o direito de me imiscuir na vida político-partidária do país (Freire, 2024, p. 72).

É nesse ponto que suas obras dialogam com aquilo que foi vivido. A impossibilidade de transplantar experiências educativas sem um enraizamento no contexto local encontra expressão direta em *Extensão ou comunicação?*, que representa a materialização teórica da experiência prática. Freire demonstra que não bastava “estender” ao campesinato chileno métodos concebidos no Brasil, mas que era preciso recriá-los a partir da realidade concreta dos sujeitos, deslocando a noção de extensão, marcada pela imposição de saberes, para a de comunicação, entendida como encontro dialógico e criador.

Essa perspectiva dialoga com as formulações já presentes em *Educação como prática da liberdade*, nas quais Freire enfatiza a necessidade de respeitar o universo cultural dos educandos. Como o educador sintetiza em uma das entrevistas, trata-se “[...] do universo da compreensão e da expressão que os grupos populares [têm] de si e do mundo” (Freire, 1985). Um princípio pedagógico central é posicionar esse universo como ponto de partida. Dito de outro modo, não se impõem modelos prontos, mas se constrói, com os sujeitos, um processo educativo que reconheça e valorize sua historicidade.

A ênfase no respeito ao universo cultural dos educandos também se relaciona com uma dimensão mais ampla da pedagogia freiriana, qual seja, a dialética entre o local e o universal. Ao mesmo tempo em que cada experiência educativa deve enraizar-se no contexto histórico e cultural específico, ela carrega em si a possibilidade de alcançar uma dimensão universal, justamente porque nasce do concreto. É dessa tensão criadora que emerge a força de sua pedagogia: ser profundamente local sem deixar de se projetar como horizonte emancipador para além das fronteiras imediatas.

O que Freire chama de *enraizamento produtivo* indica que, quanto mais profundamente o sujeito se reconhece em suas raízes históricas e culturais, maior é sua capacidade de projetar-se universalmente. Daí deriva uma crítica precoce ao que hoje se entende como globalização, pois, em vez de impor padrões homogeneizantes e excludentes, a universalização freiriana emerge da valorização da diferença, convertendo o local em ponto de partida para o diálogo intercultural. Assim, ser intensamente local não é obstáculo, mas condição para se universalizar, em uma pedagogia que transforma a particularidade em horizonte emancipador compartilhado.

A análise comparativa das três obras do período do exílio revela um itinerário epistemológico marcado por continuidades fundamentais e rupturas progressivas que culminam na síntese da pedagogia da libertação. As continuidades manifestam-se na fidelidade inquebrantável de Freire aos oprimidos, na recusa de toda forma de autoritarismo educacional, na compreensão da educação como ato político e na defesa da dialogicidade como princípio fundamental da práxis educativa.

As rupturas epistemológicas revelam radicalização progressiva do pensamento freiriano. De *Educação como prática da liberdade* a *Extensão ou comunicação?*, opera-se o deslocamento da conscientização individual para o diálogo como categoria central, da alfabetização como método para a comunicação como epistemologia, da análise cultural da dominação para a crítica à invasão cultural estrutural. De *Extensão ou comunicação?* a *Pedagogia do oprimido*, radicaliza-se a análise das estruturas de opressão, aprofunda-se a articulação entre educação e luta política e sistematiza-se a pedagogia da libertação como teoria abrangente da transformação social.

Torres (2001) identifica nesse itinerário o processo de latino-americanização do pensamento freiriano. Se *Educação como prática da liberdade* ainda dialoga prioritariamente com o contexto brasileiro e com referências teóricas europeias, *Extensão ou comunicação?* e especialmente *Pedagogia do oprimido* articulam-se organicamente com os movimentos de libertação latino-americanos, incorporam contribuições de pensadores do continente e projetam-se como pedagogia para os oprimidos do Terceiro Mundo. A pedagogia da libertação constitui-se como pensamento autenticamente latino-americano, gerado no Sul Global e comprometido com suas lutas específicas, mas portador de universalidade que transcende fronteiras geográficas e culturais.

Streck (2008) ressalta que a centralidade epistemológica do diálogo, consolidada ao longo desse itinerário, representa uma ruptura radical com toda a tradição pedagógica ocidental, seja tradicional ou progressista. O diálogo freiriano não é técnica de comunicação ou estratégia motivacional, mas modo específico de conhecer a realidade, fundado na intersubjetividade, na problematização crítica e na práxis transformadora. Essa epistemologia dialógica constitui alternativa às epistemologias monológicas que fundamentam tanto as pedagogias conservadoras quanto certas pedagogias críticas de matriz europeia.

A síntese alcançada em *Pedagogia do oprimido* não representa fechamento do sistema freiriano, e sim abertura de horizonte de possibilidades para reinvenção da pedagogia da libertação em contextos diversos. Gadotti (1996) observa que as obras posteriores de Freire, escritas no exílio europeu, no retorno ao Brasil e no trabalho de gestão pública, constituem desdobramentos, atualizações e aprofundamentos da síntese de 1970, sem ruptura fundamental com a estrutura epistemológica então consolidada.

O itinerário epistemológico que conduz da alfabetização conscientizadora à comunicação dialógica e culmina na pedagogia da libertação representa contribuição singular de Paulo Freire ao pensamento educacional mundial. Ao entrelaçar rigor teórico e compromisso político, análise crítica e proposta metodológica, enraizamento histórico e universalidade conceitual, Freire elabora uma pedagogia que transcende seu tempo e lugar de origem para se constituir como referência permanente das lutas por educação emancipadora, justiça social e transformação revolucionária.

Assim, a obra de Freire no exílio revela um diálogo vital em que o passado se transforma em força crítica capaz de gerar novas práticas. No Chile, o exercício de nutrir uma recordação crítica que projete o futuro ganha densidade ao mostrar que não era possível simplesmente transplantar o método brasileiro, devendo-se recriá-lo à luz da realidade camponesa. Daí emergem tanto a crítica à extensão, substituída pela comunicação, quanto a consciência de que a pedagogia libertadora só se mantém viva ao se reinventar em cada contexto.

Nesse movimento, a memória das próprias raízes não o limitava, mas o universalizava, pois quanto mais intensamente local, mais ampla se tornava sua capacidade de dialogar com o mundo. O exílio, assim, foi espaço de aprendizagem e criação, em que a memória se converteu em horizonte de reinvenção pedagógica.

### 3.3 O EXÍLIO COMO SALA DE AULA: LIÇÕES PARA O FUTURO

FIGURA 22 – Freire e o povo pelo qual lutou



Fonte: INSTITUTO PAULO FREIRE. **Paulo Freire em meio aos homens e mulheres pelo [sic] e com quais lutou.** Memorial Virtual Paulo Freire, São Paulo. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/items/87abd221-0068-440a-a7ca-6825bd3d2500>. Acesso em: 11 set. 2025.

A obra de Paulo Freire se consolidou entre memórias revisitadas e novas criações no período em que ele viveu no Chile; e é esse mesmo espaço de exílio que se revela como uma verdadeira sala de aula.

Essa dimensão pedagógica se ilumina em suas próprias palavras, quando, questionado sobre a frase “mestre não é aquele que ensina, mas aquele que, de repente, aprende” (Freire, 1989), Freire pondera que, embora a frase seja bonita, o mestre é, antes de tudo, aquele que ensina enquanto aprende, convencido de que o conhecimento não lhe pertence integralmente, que tem o dever de compartilhá-lo.

Dessa forma, o exílio não se apresenta apenas como um tempo de afastamento, mas como um terreno fértil para pensar e viver a pedagogia como prática da liberdade, oferecendo lições que ecoam para o futuro. Tal período ofereceu a Paulo Freire um lugar de distanciamento crítico, capaz de iluminar tanto a sua própria trajetória quanto a realidade do Brasil que deixara para trás. A separação forçada não significou esquecimento, significou abertura para enxergar com mais nitidez as contradições históricas que atravessavam a educação popular.

Foi também no exílio que se operou a reinvenção teórico-prática de sua pedagogia. A experiência dolorosa da ruptura com sua terra natal não se restringiu à

condição de perda, mas foi reelaborada em linguagem educativa e transformada em projeto coletivo com a utopia da libertação.

A condição epistemológica do exílio também é expressa no desenvolvimento da pedagogia da libertação, fundamento do pensamento freiriano que evidencia que ensinar é também aprender e que a autoridade do mestre nasce do reconhecimento de seu inacabamento.

O exílio, vivido como sala de aula, foi um tempo de aprendizagem radical. Ali, a pedagogia da libertação ganhou densidade, transformando a experiência pessoal em horizonte universal e deixando lições que ainda ecoam no futuro. Essa sala de aula chamada exílio foi entendida por Freire como “[...] um tempo de intensa aprendizagem [...] quer dizer, eu aprendi muito durante o exílio, mas não é fácil” (Freire, 1989).

Retomar os conceitos fundantes da pedagogia freiriana permite perceber como a experiência chilena lhe conferiu uma nova espessura histórica e epistemológica. A concepção de conscientização, que no Brasil emergia como um processo de leitura crítica da realidade nacional, no Chile se ampliou ao estabelecer diálogo com outras experiências de opressão e libertação na América Latina. Nesse movimento, a consciência crítica deixou de ser apenas um instrumento para a compreensão do subdesenvolvimento brasileiro e passou a se constituir como categoria continental, capaz de articular a luta dos povos latino-americanos em torno de uma identidade comum.

Do mesmo modo, a liberdade, que já se apresentava em Freire como dimensão ontológica do ser humano — vocacionado ao “ser mais” —, adquiriu no exílio contornos políticos mais definidos. A partir do contato com intelectuais, militantes e governos engajados em projetos de transformação social, a concepção de liberdade se consolidou como horizonte pedagógico e político, inseparável da luta contra as estruturas de dominação e da defesa de práticas educativas que possibilitassem a participação ativa dos sujeitos em seu próprio processo de emancipação.

A democracia, por sua vez, amadureceu como o solo indispensável para a educação popular. Se, no Brasil, o diálogo entre educadores e educandos já apontava para um *ethos* democrático, no Chile esse princípio se aprofundou, devido ao reconhecimento de que sem a democratização das estruturas sociais, econômicas e culturais não há possibilidade de uma pedagogia verdadeiramente libertadora. Assim,

a democracia na obra de Freire deixou de ser apenas uma forma política e se transformou em condição pedagógica, isto é, em fundamento do ato educativo.

Aliás, a experiência no Brasil, pré-1964, já mostrava que a prática de Freire não se restringia ao espaço escolar formal. A organização de debates sobre democracia, socialismo e a realidade brasileira, por exemplo, evidenciam a valorização que o educador concedeu à educação informal e à extensão cultural. Na entrevista 3, Freire retoma o incentivo à educação informal como “[...] uma educação que não sendo antagônica à educação formal, essa que a escola deve dar; e ela pode porém complementar a educação que se dá dentro da escola” (Freire, 1989).

As experiências das quais Freire participou no Brasil estão diretamente conectadas com o trabalho que ele desenvolveu no Chile ao pensar numa educação inovadora voltada aos camponeses, com base no diálogo e na problematização da realidade. A educação popular, que no Brasil dos anos 1960 se estruturava como prática emergente e muitas vezes experimental, no Chile encontrou condições para se consolidar como proposta sistemática. Ao mesmo tempo que dialogava com o processo de reforma agrária e com os movimentos sociais organizados, a educação popular amadureceu como projeto político-pedagógico de caráter latino-americano. Nesse contexto, ela se afirmou não apenas como estratégia de alfabetização ou inclusão social, mas como caminho de formação crítica para a participação cidadã, vinculada intrinsecamente à luta pela justiça e pela transformação social.

Assim, os principais conceitos abordados nesse momento (conscientização, liberdade e democracia) se entrelaçaram e encontraram na educação popular o espaço privilegiado de realização. A conscientização tornou-se prática pedagógica enraizada nas realidades concretas dos povos; a liberdade adquiriu densidade política ao orientar a ação educativa para a emancipação coletiva; a democracia revelou-se como princípio constitutivo de qualquer relação educativa verdadeiramente dialógica.

Desse modo, a educação popular, alimentada pela experiência chilena, deixou de ser um movimento restrito a uma conjuntura nacional e se afirmou como horizonte pedagógico universal, articulando práticas locais às lutas globais por dignidade e autonomia.

Nesse sentido, em *Educação como prática da liberdade* (1967), Freire apresenta a alfabetização de adultos como ato político-pedagógico, no qual a leitura da palavra só se efetiva na medida em que se vincula à leitura crítica do mundo. É também nessa obra que Freire evidencia a defesa da educação como prática

humanizadora, que rompe com a visão bancária do ensino e inaugura a centralidade do diálogo como mediação entre sujeitos e realidade.

Já em *Extensão ou comunicação?* (1969), a ênfase recai na crítica à noção de “extensão rural”, entendida como transmissão verticalizada de saberes técnicos que reduz o agricultor a mero receptor. Em contraposição, Freire propõe a comunicação autêntica como fundamento do processo educativo, caracterizada pelo diálogo e pela problematização das situações concretas vividas pelos trabalhadores rurais. Essa obra marca um deslocamento importante da alfabetização como porta de entrada para a consciência crítica no Brasil até a crítica epistemológica dos modos de intervenção educativa no contexto latino-americano.

E, em *Pedagogia do oprimido* (1968), a dialogicidade deixa de ser apenas método de alfabetização ou de trabalho comunitário e se afirma como princípio ontológico e epistemológico da existência humana e da prática educativa. A obra sistematiza a pedagogia da libertação, propondo a superação da opressão pela conscientização e pela ação transformadora coletiva. Se no Brasil a ênfase estava na prática político-educativa da alfabetização, e no Chile na crítica às práticas de extensão e comunicação, em *Pedagogia do oprimido* o que se destaca é a formulação de um projeto pedagógico universal, capaz de orientar processos de emancipação em diferentes realidades históricas e culturais. Entende-se que essa percepção de Freire é essencial para tornar o livro uma das maiores referências no campo da educação.

Pode-se dizer que a experiência concreta no Brasil foi a base para a reelaboração crítica de ideias, conceitos e ações desenvolvidas e aperfeiçoadas no Chile. Dessa relação, por assim dizer, há uma formulação pedagógica universal que torna a tríade de prática, reflexão e teoria um perfeito entrelace dialético.

A força dialética do processo educativo se intensifica nas palavras de Freire, que evidencia como o ato de ensinar e aprender está intrinsecamente ligado à postura do educador: somente ao assumir a perspectiva do educando é que se estabelece uma relação educativa autêntica e transformadora. Na entrevista 2, ele afirma:

O que significa, então, é que ninguém chega lá partindo de lá, mas sempre partindo de um aqui. Um dos equívocos que cometemos, os educadores, enquanto políticos e os políticos enquanto educadores, às vezes, os educadores cometem mais esse equívoco que os políticos enquanto educadores, é pensar, é não perceber que o aqui da gente é quase sempre o lá do educando. Então, eu não posso arrancar o educando do seu aqui e trazê-lo ao meu aqui que é o lá dele (Freire, 1985).

Para Freire, a educação autêntica é dialógica e respeita a trajetória do educando, partindo sempre do seu “aqui” para juntos, educador e educando, construírem o caminho até o “lá” desejado. Trata-se de um processo que recusa práticas autoritárias ou transmissivas, pois estas desconsideram a experiência e o saber do outro, rompendo com a possibilidade de diálogo transformador.

Esse princípio se conecta diretamente à compreensão de que a educação é um ato político, uma vez que não há neutralidade no gesto de ensinar: toda prática educativa implica escolhas, valores e projetos de sociedade. Essa concepção foi intensificada na experiência chilena, quando Freire vivenciou de perto a relação entre educação e processos sociais mais amplos, como a reforma agrária.

Nesse contexto, sua crítica recai sobre a forma como a escola, muitas vezes, limita-se a formar cidadãos adaptados, em vez de sujeitos críticos e engajados, questão que ele mesmo problematiza em entrevistas e reflexões posteriores, como a entrevista 4:

Olha eu acho que essa escola, eu não te diria que tem formado isso, aquilo, sem estudos objetivos, mas eu acho que essa escola pode formar rebeldes e pode formar apáticos, pode formar adaptáveis, gente silenciosa ou gente barulhenta. O que ela dificilmente forma é gente crítica, curiosa, gente indagadora, gente atuante, gente participante, gente que gosta de mudar o mundo. O que essa escola está criando é ou a gente que puramente se rebela ou é gente que, que puramente se ajusta. O que é uma lástima (Freire, 1993).

O depoimento de Freire permite uma reflexão interessante sobre o papel da escola e a formação que ela viabiliza para além dos conhecimentos acadêmicos. Ela é (ou deveria ser) um importante instrumento de emancipação. Freire critica uma escola que forma sujeitos apáticos e conformados ou então rebeldes que se revoltam de maneira pouco crítica. Isso aponta para uma educação tradicional, que é falha quando se trata de uma educação emancipadora.

Uma escola que silencia os estudantes, que nega a possibilidade do diálogo autêntico e reduz a aprendizagem à memorização mecânica de conteúdos mutila a experiência educativa e esvazia sua potência transformadora. Do mesmo modo, uma escola que apenas estimula rebeldias vazias, desvinculadas da reflexão crítica e do enraizamento na realidade concreta, acaba por aprisionar os educandos em gestos de negação estéreis, incapazes de gerar novas sínteses históricas.

Em ambos os casos, a vocação ontológica do ser humano para o “ser mais”, entendida por Freire como a abertura permanente ao inacabamento, à criação e à

transcendência das condições opressoras, é obstaculizada. A verdadeira educação emancipadora não se realiza nem na passividade acrítica nem na contestação superficial: ela exige diálogo, problematização e engajamento ético-político com o mundo. Só assim a rebeldia se transforma em liberdade responsável e criadora, permitindo que os sujeitos se reconheçam como protagonistas da história e não como meros objetos dela.

Essa postura de Freire, com uma visão tantas vezes crítica, constantemente o levou a acusações de ser um educador comunista, sendo esse um dos motivos que o levou a ser tão rapidamente perseguido em 1964. De acordo com suas declarações na entrevista 3, ele se identificava como socialista, pois acreditava “[...] na participação popular, na transformação do mundo realizada sobretudo por aqueles que se encontram desprovidos ou roubados no seu direito de ser” (Freire, 1989).

Assim, a crítica de Freire à escola e à sociedade, marcada por sua defesa da participação popular e da transformação social, contribuiu para que fosse rotulado como comunista em um contexto de forte polarização ideológica. Tal leitura reducionista de sua proposta pedagógica desconsiderava o caráter profundamente humanista de sua visão, que se afirmava no compromisso com os oprimidos e com a construção de uma democracia substantiva.

Essas acusações não ficaram apenas no campo das disputas discursivas. Elas se transformaram em perseguição política concreta após o golpe civil-militar de 1964, quando a atuação de Freire junto aos movimentos de educação popular foi considerada subversiva. A criminalização do pensamento crítico foi determinante para sua prisão e, posteriormente, o exílio.

Destaca-se ainda que, nas andarilhagens pelo mundo, Freire buscou explicar as razões que o levaram à condição de exilado: “A ditadura militar de 64 disse por escrito, publicou, que eu era um perigoso subversivo internacional, um inimigo do povo brasileiro e inimigo de Deus” (Freire, 1989). As declarações de Freire, ao circularem internacionalmente, causavam estranhamento, uma vez que não se compreendia como um educador poderia ser visto como ameaça. Coube ao próprio Freire buscar explicar aquilo que, em certa medida, também lhe parecia inexplicável. Esse quadro fica evidente nas próprias declarações prestadas por Freire durante os interrogatórios de 1964, registradas por Vasconcelos (2024):

Perguntado se pode negar, agora, que trabalhava atraindo o Brasil, a Aliança para o Progresso, o governo estadual do RN e [o governo] federal e

as próprias tradições cristãs da pátria, respondeu que, agora e sempre, nega e negará ter atraído o seu país como também as tradições cristãs do povo brasileiro que, para o depoente, são suas convicções. [...] Perguntado se pode negar que a experiência em Angicos foi uma experiência de aliciamento das massas para o movimento comunista do Brasil, respondeu que nega tal objetivo com absoluta paz de consciência (Vasconcelos, 2024, p. 102).

Esses testemunhos evidenciam que as acusações contra Freire não se sustentavam em fatos concretos, mas em uma lógica de criminalização do pensamento crítico e de deslegitimação das práticas de educação popular. Ao reafirmar suas convicções cristãs e negar veementemente qualquer vínculo com a instrumentalização comunista de suas experiências, Freire deixou claro que sua proposta se enraizava antes em um humanismo radical, voltado à emancipação dos oprimidos, do que em qualquer alinhamento partidário<sup>48</sup>.

A experiência do exílio proporcionou a Freire uma aprendizagem de caráter intercultural, diante da qual se recusou a fazer juízo de valores das culturas, independentemente de onde estava. Tal postura ultrapassou a dimensão de uma simples tolerância e assumiu centralidade em sua pedagogia dialógica. O diálogo, que já ocupava lugar constitutivo em sua proposta, adquiriu então um alcance ampliado, na medida em que se afirmava como prática de encontro entre culturas diversas, reconhecendo-lhes historicidade, legitimidade e potência transformadora.

Nesse sentido, o exílio contribuiu para radicalizar a dimensão ética e política da pedagogia freiriana, ao reafirmar o compromisso com a escuta e com a valorização da alteridade como condição de um processo educativo emancipador.

A adaptação do método desenvolvido no Brasil para a realidade chilena exigiu a reelaboração do vocabulário gerador, de modo a refletir a realidade cotidiana dos trabalhadores chilenos, bem como a adaptação das dinâmicas de trabalho coletivo a um cenário que, embora mais aberto politicamente em relação ao Brasil pós-golpe, apresentava seus próprios desafios. Entre eles, destacam-se a necessidade de legitimar a proposta em um novo ambiente cultural, a construção de confiança em torno de um educador estrangeiro e a esquivas a transposições mecânicas da experiência brasileira para o contexto chileno. Esses tensionamentos, contudo, revelaram-se férteis, pois reforçaram a dimensão crítica e criadora da pedagogia

---

<sup>48</sup> Acompanhando a fala de Freire, observa-se que a questão sobre se identificar ou não com os princípios comunistas é resultado de uma reflexão constante do educador, podendo haver diferentes declarações e interpretações, conforme o período e contexto.

freiriana, que se mostrou capaz de dialogar com diferentes realidades sem perder sua essência emancipadora.

O exílio constituiu um espaço profundamente formativo, no qual suas concepções anteriores foram tensionadas, ampliadas e sistematizadas em novas bases teóricas. Entre os principais desdobramentos, destaca-se a passagem da categoria de conscientização para a de práxis. No Brasil, sobretudo em *Educação como prática da liberdade*, a conscientização se configurava como o despertar crítico diante da realidade opressora. Já em *Pedagogia do oprimido*, a conscientização se transforma em práxis, isto é, no movimento dialético que articula a leitura crítica da realidade com a ação transformadora, recusando tanto o verbalismo estéril quanto o ativismo ingênuo (Freire, 1987). No exílio, em diálogo com experiências no Chile, com a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal) e, posteriormente, em seus trabalhos na África, Freire aprofundou essa noção ao vinculá-la diretamente ao binômio ação-reflexão.

Outro ponto central desenvolvido no exílio chileno foi a crítica à chamada educação bancária. Embora essa metáfora já estivesse latente em sua experiência com campanhas de alfabetização no Brasil, foi a confrontação com realidades distintas que lhe permitiu ampliar o diagnóstico. A educação bancária deixou de ser vista apenas como um método inadequado e passou a ser compreendida como parte de uma lógica de reprodução social, que mantém os oprimidos em condição de silêncio e subordinação. Em contraposição, Freire formulou com maior precisão sua defesa da educação problematizadora, baseada no diálogo e na investigação coletiva, pela qual professores e estudantes constroem conhecimentos de modo horizontal, tornando-se sujeitos do processo educativo (Freire, 1987; 1996b).

Nesse mesmo horizonte, ganhou densidade a formulação da dialética opressor-oprimido. No exílio, Freire percebeu que as formas da opressão variavam conforme os contextos históricos e culturais, mas mantinham um núcleo comum: a negação da humanidade dos oprimidos. Sua reflexão, entretanto, não se limitou à denúncia da violência estrutural. Ele advertiu que os próprios oprimidos, ao lutar por sua libertação, não podem simplesmente inverter os papéis e se tornar opressores. A humanização, objetivo último da pedagogia freiriana, exige a superação da relação dialética pela via da práxis transformadora, na qual tanto oprimidos quanto opressores são desafiados a se reinventar como sujeitos históricos (Freire, 1987).

Estes três eixos — práxis, crítica à educação bancária e dialética opressor-oprimido — são, portanto, frutos de uma experiência que, embora marcada pela dor do desterro, foi também de intensa produção teórica e prática. Como afirma Gadotti (1996), o exílio funcionou para Freire como uma “universidade viva” que lhe ofereceu condições de sistematizar e universalizar categorias gestadas em sua prática brasileira, reformuladas a partir do diálogo intercultural e do contato com diferentes lutas sociais.

Assim, pode-se concluir que as contribuições de Paulo Freire à educação, longe de emergirem apenas de um projeto individual, resultaram de um processo coletivo, dialogado e marcado pela tensão entre opressão e esperança. O exílio, vivido por ele como “profundamente pedagógico”, tornou-se terreno fértil para que sua pedagogia alcançasse um caráter universal, ao mesmo tempo enraizado em experiências concretas e aberto a múltiplos contextos. Assim, o legado freiriano não é apenas a defesa de um método ou de um conjunto de técnicas, mas a proposição de uma visão ética, política e pedagógica comprometida com a humanização e a transformação do mundo.

### 3.4 RAÍZES E HORIZONTES: PAULO FREIRE E A IDENTIDADE LATINO-AMERICANA

Revisitar e refletir sobre a trajetória de Paulo Freire implica reconhecer que sua experiência de exílio ampliou sua pedagogia. Ademais, a inseriu em um movimento mais amplo de construção da identidade latino-americana. A memória do Brasil que deixou, entrelaçada com a vivência chilena e o diálogo com outros povos do continente, configurou um campo fértil para que sua pedagogia se enraizasse em uma perspectiva do Sul.

O desenraizamento sugerido na ideia de “exílio” na expressão “exílio profundamente pedagógico” deu lugar a um espaço de criação e de pertença, permitindo a Freire elaborar uma visão de educação comprometida com a libertação dos povos latino-americanos em sua diversidade e unidade histórica. Nessa travessia, memória e exílio se converteram em elementos constitutivos de uma identidade pedagógica e política que, ao mesmo tempo que enraizada no chão latino-americano, projetou-se como horizonte universal de emancipação.

Ao longo da história latino-americana, o drama humano dos “exílios” constituiu-se como um fenômeno político e intelectual de grande relevância. As

ditaduras militares instauradas na região, sobretudo entre as décadas de 1960 e 1980, produziram fluxos forçados de intelectuais, artistas e educadores que, afastados de seus países de origem, encontraram em outros contextos na América Latina a possibilidade de continuar suas reflexões e práticas.

O deslocamento compulsório gerou, paradoxalmente, um intenso processo de circulação de ideias, em que memórias, experiências e utopias se entrecruzaram e se enriqueceram mutuamente. No caso de Paulo Freire, o refúgio no Chile representou um laboratório vivo de pensamento, no qual as práticas de educação popular encontraram ressonância nos desafios da reforma agrária e nas lutas sociais do continente.

Dessa experiência coletiva de deslocamento forçado e diálogo intercultural, emergiu, gradualmente, um pensamento educacional crítico de caráter continental. Educadores e intelectuais, unidos pela condição comum de exilados e pelo compromisso com a transformação social, começaram a construir uma linguagem pedagógica que ultrapassava fronteiras nacionais.

Nesse contexto, a pedagogia freiriana se tornou um marco não isolado, mas partícipe de um movimento mais amplo de afirmação da identidade latino-americana, marcada pela resistência, pela solidariedade e pela busca de emancipação. O exílio, assim, longe de significar apenas ruptura, possibilitou a formação de uma rede intelectual transnacional, em que o diálogo e a memória comum das lutas fortaleceram a emergência de uma educação crítica e libertadora, capaz de pensar o continente a partir de si mesmo e projetá-lo no horizonte da esperança.

Paulo Freire se afirmou como um dos maiores símbolos da resistência educacional latino-americana. Sua trajetória, atravessada pela prisão, pelo exílio e pela reinvenção pedagógica, expressa de forma paradigmática a luta de milhares de educadores e intelectuais do continente que tiveram suas práticas interrompidas pelas ditaduras, mas que, mesmo assim, transformaram a adversidade em criação.

Paralelamente à denúncia de Freire sobre as estruturas de opressão que permeiam a realidade latino-americana, ele construiu uma pedagogia enraizada na experiência dos povos do Sul, alicerçada no diálogo, na conscientização e na esperança. Sua obra, ao mesmo tempo profundamente local e universal, tornou-se referência para movimentos populares, escolas e universidades, legitimando a educação como prática política e como horizonte de emancipação. Considerar Paulo Freire como símbolo de resistência é, portanto, reconhecer a potência da educação

latino-americana em articular memória, crítica e utopia diante das condições históricas de exclusão e autoritarismo.

Quando saiu do Brasil em 1964, Freire mergulhou em novas realidades sociais, culturais e políticas que o obrigaram a repensar sua prática e sua teoria. No Chile, envolvido com as demandas da reforma agrária e com os processos de educação de camponeses, Freire alargou o horizonte de sua pedagogia, compreendendo que as questões brasileiras se conectavam a problemas mais amplos da América Latina e do chamado Terceiro Mundo.

Essa vivência internacional transformou sua pedagogia em um pensamento capaz de dialogar com múltiplas realidades, sem perder o enraizamento no chão latino-americano. Essa expansão é sintetizada na famosa reflexão do próprio Freire: “O exílio me ensinou a latino-americanidade”. Mais que um simples sentimento de pertencimento, essa afirmação revela um processo de tomada de consciência: o exílio o fez perceber que a sua condição de educador brasileiro estava intrinsecamente ligada às lutas, dores e esperanças de todo o continente.

A latino-americanidade, nesse sentido, não é apenas uma identidade cultural, mas também uma posição política diante da opressão comum e das possibilidades de emancipação partilhadas. A experiência do exílio, portanto, possibilitou que Freire assumisse uma identidade pedagógica continental, conectada à memória histórica dos povos latino-americanos e às utopias que os movem.

A construção dessa identidade continental se fortaleceu pelo diálogo constante com outros intelectuais e educadores exilados da região. Assim como Freire, figuras como Darcy Ribeiro, Enrique Dussel, Fernando Henrique Cardoso, entre outros, vivenciaram o deslocamento forçado e encontraram, nesse contexto, um espaço de intercâmbio fecundo de ideias.

O exílio, transformado em sala de aula sem fronteiras, permitiu a formação de redes de solidariedade intelectual e política, em que diferentes experiências nacionais se entrelaçaram em uma reflexão coletiva sobre os caminhos da educação e da democracia na América Latina. Essa confluência de vozes, marcada pela dor do desenraizamento e pela potência da criação, deu origem a um pensamento crítico de caráter continental, no qual a pedagogia freiriana ocupa um lugar de destaque.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória de Paulo Freire, entre a repressão no Brasil e a reinvenção no Chile, configurou-se como um processo de gestação teórico-prática em que o exílio assumiu caráter constitutivo e pedagógico. Esta pesquisa partiu da hipótese de que a experiência no Chile representou um momento decisivo para a consolidação e o aprofundamento de seu pensamento pedagógico. A análise empreendida ao longo da tese permitiu confirmar tal hipótese, demonstrando que o exílio, longe de significar interrupção, constituiu-se como experiência formativa, profundamente pedagógica e transformadora. Como o próprio Freire destacou em entrevista concedida a Ricardo Kotscho em 1984, a capacidade de se abrir a novos aprendizados foi essencial em sua vida, inclusive no exílio, quando precisou lidar com a ambiguidade de ser e não ser imposta pelo desenraizamento (Freire; Betto, 2009).

Ao afirmar, em seu retorno ao Brasil, que veio “[...] para reaprender o Brasil, e não para ensinar os que aqui ficaram como ‘exilados internos’” (Freire; Betto, 2009, p. 58), Freire sintetiza a postura ética e dialógica que orientou sua trajetória intelectual e política. Tal perspectiva permite compreender o exílio não como ruptura, mas como parte de um processo histórico e formativo mais amplo.

Esta tese se propôs a analisar como o exílio de Paulo Freire no Chile (1964-1969) contribuiu para a consolidação e a evolução de seu pensamento pedagógico, sustentando que esse período configurou-se como um “exílio profundamente pedagógico”, ou seja, uma categoria de práxis na qual a experiência histórica de desterro se converteu em reflexão teórica, reinvenção metodológica e amadurecimento epistemológico decisivos para a formulação da pedagogia da libertação.

Ao longo desta investigação, percorremos três dimensões articuladas: a primeira, situada no Brasil entre as décadas de 1940 e 1960, revelou o contexto de efervescência da educação popular e os sinais do autoritarismo que culminariam no golpe de 1964; a segunda, centrada no Chile, demonstrou como o exílio constituiu-se em espaço-tempo de reinvenção, no qual Freire pôde colocar em prática, avaliar e sistematizar suas ideias em outro contexto político e educacional; a terceira, de caráter interpretativo e prospectivo, evidenciou a universalização e a atualidade de seu legado, confirmando que a travessia chilena transformou vivência histórica em legado pedagógico mundial.

Antes do exílio, como discutido no capítulo 1, a efervescência educacional vivida no Brasil e as primeiras experiências de educação popular evidenciavam a potência de uma pedagogia comprometida com a consciência crítica. Durante o exílio chileno, analisado nos capítulos 2 e 3, essa trajetória se reconfigurou em uma travessia transformadora: Freire ampliou sua compreensão da realidade latino-americana, reelaborou conceitos e universalizou sua pedagogia em diálogo com a reforma agrária e com diferentes intelectuais e movimentos sociais. O legado pós-exílio, por sua vez, demonstra como tais vivências, além de marcarem a reinserção de Freire no Brasil, também projetaram sua obra para fora das fronteiras nacionais, consolidando um pensamento pedagógico de alcance mundial, enraizado nas lutas locais e capaz de dialogar com os desafios universais da educação.

No primeiro capítulo, contextualizou-se o cenário político e educacional brasileiro entre as décadas de 1940 e 1960, marcado pelo avanço de projetos de educação popular e pelo impacto do golpe civil-militar de 1964. Nesse contexto, evidenciou-se como a repressão impôs um silenciamento violento que, paradoxalmente, abriu caminho para que Freire, ao ser forçado a deixar o país, reelaborasse sua prática e seu entendimento sobre o papel da educação na transformação social. O silêncio a que foi submetido não significou imobilismo, mas um ponto de inflexão que reconfigurou sua relação com o mundo e com a prática educativa. Como argumenta Napolitano (2021), foi no primeiro momento repressivo (1964-1968), quando se buscava dissolver os vínculos entre a “cultura de esquerda” e as classes populares, que se deu o impacto mais profundo sobre a educação e a cultura, justificando a urgência do exílio freiriano.

No segundo capítulo, a análise da experiência de Freire no Chile revelou o exílio como espaço de reinvenção. A atuação junto à reforma agrária e o diálogo com os camponeses permitiram-lhe testar e expandir sua proposta pedagógica em larga escala, vinculando alfabetização, conscientização e participação política. A realidade latino-americana, atravessada por desigualdades estruturais e por projetos de transformação social, ofereceu o terreno concreto para rearticular seus conceitos em chave intercultural e histórica. O diálogo com sujeitos historicamente marginalizados confirmou a potência de seu método e também o transformou, revelando o exílio como experiência de experimentação, enraizamento e ampliação da visão de mundo.

No terceiro capítulo, os “escritos chilenos” foram examinados como *corpus* documental que fundamenta a *Pedagogia do oprimido*. A análise das três obras

produzidas no Chile evidenciou a maturação de conceitos centrais, como diálogo, conscientização e práxis. Nesse conjunto, a *Pedagogia do Oprimido* configura-se como síntese do exílio profundamente pedagógico, ao mesmo tempo documento histórico de uma práxis vivida e legado teórico universal.

Os resultados da pesquisa confirmam a tese central: o exílio não representou uma interrupção biográfica, mas constituiu-se como categoria de práxis: experiência vivida, reflexão crítica e produção teórica se fundiram dialeticamente, consolidando as categorias epistemológicas fundamentais do pensamento freiriano, quais sejam, diálogo, conscientização e práxis transformadora. As três obras nucleares analisadas evidenciam o amadurecimento conceitual e metodológico. Se em *Educação como prática da liberdade* Freire sistematiza as experiências brasileiras de alfabetização política e em *Extensão ou comunicação?* ele refina a crítica à educação bancária e à falsa generosidade do extensionismo, em *Pedagogia do oprimido* alcança a síntese mais densa de sua pedagogia da libertação, fundamentada na dialogicidade como princípio ontológico-epistemológico.

O exílio chileno possibilitou que o educador brasileiro vivenciasse uma realidade agrária marcada por contradições estruturais semelhantes às brasileiras, mas em um contexto político relativamente mais favorável à experimentação pedagógica emancipatória. A atuação de Freire junto ao Indap, aos programas de reforma agrária e aos círculos de cultura camponeses permitiu-lhe testar, ajustar e aprofundar seu método, transformando-o de experiência localizada em proposta pedagógica universal. O exílio foi, portanto, profundamente pedagógico, porque transformou vivência histórica em práxis. A dor do desterro, a escuta sensível dos camponeses chilenos, a reflexão crítica sobre opressão e libertação convergiram para a produção de uma teoria educacional enraizada na realidade concreta e vocacionada à transformação social.

Essa dimensão praxiológica do exílio consolidou-se na obra freiriana posterior. Em *Pedagogia da indignação* (2000), escrita décadas depois, Freire reafirma: “[...] a experiência do exílio, profundamente pedagógica, me fez entender, na prática, o que antes só sabia teoricamente” (Freire, 2000, p. 32). A práxis vivida no Chile não permaneceu circunscrita àquele contexto: universalizou-se como pedagogia da libertação, alcançando movimentos sociais, experiências de educação popular e epistemologias críticas em todos os continentes.

A atualidade do pensamento freiriano, sustentada por autores como Streck, Redin e Zitkoski (2010), reside precisamente nessa capacidade de articular historicidade e universalidade: nascido de contextos concretos de opressão, o legado freiriano transcende tempo e espaço, porque sua pedagogia não é método fechado, mas convite permanente à reinvenção. Como afirmam Streck, Redin e Zitkoski (2010, p. 17), “[...] a educação popular freireana mantém-se atual não por repetição dogmática, mas por sua capacidade de dialogar com os desafios de cada época, inspirando práticas que conjugam rigor teórico, compromisso ético e sensibilidade histórica”. No cenário contemporâneo, marcado por neoliberalismo excludente, precarização do trabalho, fundamentalismos e negacionismo, a pedagogia da libertação segue sendo horizonte de resistência e esperança.

É fundamental sublinhar que o exílio consolidou em Freire a compreensão da educação como ato político e epistemológico indissociáveis: não há neutralidade na prática educativa, pois educar é sempre escolher entre manter ou transformar as estruturas vigentes. Essa convicção, gestada nas experiências brasileiras e amadurecida no Chile, atravessa toda a sua obra e fundamenta a crítica radical à educação bancária — aquela que trata educandos como recipientes vazios a serem “enchidos” de conteúdos desconectados da vida. Ao contrário, a educação problematizadora, dialógica e libertadora parte da leitura de mundo dos oprimidos, reconhece seus saberes de experiência feitos e os convida à conscientização — processo coletivo, histórico e inconcluso de desvelamento crítico da realidade e compromisso com sua transformação.

À luz da historiografia da reforma agrária, compreende-se que a *Pedagogia do oprimido* não emerge como obra abstrata ou meramente teórica, mas como registro histórico de uma experiência concreta. A escuta dialógica, transformada em método de pesquisa, tornou-se base epistemológica para sua elaboração. A obra marca, portanto, o momento em que o educador brasileiro Paulo Freire se transforma no pedagogo mundial da libertação, oferecendo às lutas populares de todos os continentes um referencial teórico-prático rigoroso, humanista e radicalmente comprometido com a transformação das estruturas de opressão. A *Pedagogia do oprimido* não apenas consolida o legado freiriano, como projeta sua influência sobre as décadas seguintes, constituindo-se como fonte inesgotável de inspiração para educadores, militantes sociais e todos aqueles comprometidos com a construção de uma humanidade mais justa, dialógica e verdadeiramente livre.

Nesse processo, a subjetividade camponesa foi elevada à condição de categoria central, sem a qual o livro não teria a densidade teórica e o alcance universal que adquiriu. A atuação de Freire nas instituições públicas chilenas mostrou que sua pedagogia não se restringia à alfabetização em sentido estrito, mas articulava-se à transformação cultural como elemento constitutivo da transformação econômica. Ao criticar as perspectivas mecanicistas e produtivistas da reforma agrária, Freire propôs uma concepção pedagógica voltada à constituição do sujeito popular como protagonista histórico.

Essa proposta, que tensiona hierarquias e estruturas de poder, representava uma alternativa mais radical do que a defendida por setores moderados da democracia cristã. Suas equipes, nesse contexto, atuaram como coautoras práticas da *Pedagogia do oprimido*, conformando uma corrente freiriana plural, enraizada no diálogo com as bases, que apostava na radicalidade paciente da escuta em detrimento das disputas sectárias.

Assim, a pesquisa demonstrou que o exílio contribuiu de maneira decisiva para a formulação de uma pedagogia comprometida com a emancipação dos oprimidos e com a transformação da realidade social. A sistematização de conceitos fundamentais em diálogo com a experiência chilena consolidou a pedagogia da libertação, bem como projetou um pensamento capaz de transcender fronteiras e de interpelar os desafios contemporâneos da educação. A *Pedagogia do oprimido*, nesse sentido, deve ser lida simultaneamente como fruto de uma experiência histórica concreta — a reforma agrária chilena e as práticas de educação popular a ela vinculadas — e como obra de alcance universal que ilumina as relações entre educação, poder e emancipação.

O exílio, portanto, foi condição epistemológica para a emergência de uma pedagogia que, nascida na América Latina, tornou-se patrimônio crítico-pedagógico da humanidade. Ao articular local e universal, enraizamento e diálogo intercultural, Freire consolidou um pensamento que permanece atual, sobretudo por se fundar na historicidade, no compromisso com os oprimidos e na luta por emancipação. Sua obra, forjada entre silêncio e palavra, repressão e reinvenção, segue como referência para compreender o papel da educação nas transformações sociais do presente.

Assim, os conceitos de conscientização, liberdade, democracia e educação popular, amadurecidos no exílio chileno, em adição a consolidar o núcleo da pedagogia freiriana, projetaram sua vitalidade para além de seu tempo histórico. A

grande contribuição de Freire para a atualidade é justamente a de oferecer à educação popular um caráter universal e permanentemente insurgente: um projeto que, ao mesmo tempo em que nasce das lutas concretas dos povos latino-americanos, permanece aberto a novos contextos de opressão e a inéditas possibilidades de emancipação.

Diferentemente da experiência de muitos exilados que viveram o afastamento do exílio apenas como perda e dilaceração, Freire transformou a travessia em um processo de andarilhagem pedagógica, no qual o deslocamento se converteu em método de formação e de ampliação da visão de mundo.

Nesse sentido, a dialética entre memória crítica e nostalgia paralisante foi central: ao invés de se prender a uma recordação saudosista do Brasil pré-golpe, Freire reinterpretou criticamente sua trajetória, potencializando o passado como fonte de novos aprendizados. Essa postura mostrou que, quanto mais profundamente sua pedagogia se vinculava às lutas camponesas e populares do Chile, mais adquiria alcance global.

O que torna seu exílio tão distinto é justamente a abertura às oportunidades, a capacidade de mobilizar o conhecimento acumulado no Brasil, a leitura crítica da realidade latino-americana e a possibilidade de atuar institucionalmente em projetos de reforma que conferiram densidade concreta e legitimidade à sua teoria. Por isso, o exílio de Freire deve ser compreendido como “exílio profundamente pedagógico”, expressão que sintetiza tanto a dor da ruptura quanto a potência criadora da reinvenção, fazendo da experiência não um fardo paralisante, mas um solo fértil para a emergência de uma pedagogia universalmente emancipada.

Esta pesquisa indica ainda que a experiência de exílio profundamente pedagógico de Paulo Freire oferece perspectivas precoces e inspiradoras para debates contemporâneos sobre educação. Freire antecipou elementos centrais da educação decolonial ao transformar a experiência de deslocamento em condição epistemológica, problematizar as hierarquias culturais e epistemológicas e valorizar saberes populares como fonte legítima de conhecimento. A travessia chilena evidencia uma pedagogia intercultural, na qual o diálogo com comunidades camponesas e movimentos sociais produziu aprendizagens compartilhadas que inspiram práticas de mediação entre diferentes culturas e contextos.

A análise da relação dialética entre sucesso pedagógico e ameaça política permite compreender que a trajetória de Paulo Freire no período 1961-1964 expressa

contradições estruturais mais amplas da formação social brasileira. A pedagogia da conscientização emergia como resposta educacional às demandas de democratização social, mas seu desenvolvimento criava condições objetivas para transformações que entravam em conflito com os limites do capitalismo dependente brasileiro.

O exílio, nessa perspectiva, configura-se como momento de síntese dialética: a negação aparente (interrupção da experiência brasileira) que se converte em negação da negação (universalização internacional da pedagogia crítica). Essa compreensão também fundamenta a tese de que o período chileno constituiu-se como "exílio profundamente pedagógico", no qual a experiência de desterro se converteu em condição de possibilidade para a consolidação teórica e prática de uma pedagogia da libertação de alcance universal.

Do mesmo modo, sua experiência traz lições para a educação de migrantes e refugiados, ao mostrar como deslocamentos forçados podem ser transformados em oportunidades de construção de conhecimento e emancipação social, superando a narrativa da perda e do isolamento.

Finalmente, o conceito de "andarilhagem pedagógica" desenvolvido durante o exílio reforça a necessidade de pensar a formação de educadores como processo contínuo, dialógico e situacional, no qual experiências de contato com realidades distintas ampliam a compreensão crítica e a capacidade de intervenção pedagógica. Assim, a análise do exílio freiriano confirma a atualidade de sua obra e a pertinência de sua pedagogia frente aos desafios do século XXI, demonstrando que a historicidade e a prática social não apenas moldaram sua teoria, mas anteciparam debates que hoje ocupam o centro da reflexão educacional global.

A condução desta pesquisa apresentou desafios próprios, que merecem reflexão crítica. Entre os pontos fortes, destaca-se o acesso a fontes primárias, como entrevistas, depoimentos e documentos produzidos durante o exílio de Paulo Freire, que possibilitaram uma análise detalhada de sua experiência pedagógica no Chile. As entrevistas audiovisuais, em particular, constituíram uma metodologia inovadora, oferecendo dimensões subjetivas e contextuais difíceis de capturar apenas por meio de textos escritos.

No entanto, algumas limitações temporais se impuseram, decorrentes da distância histórica dos eventos analisados e da necessidade de reconstruir trajetórias em contexto sociopolítico distinto. Além disso, a pesquisa manteve uma perspectiva

predominantemente brasileira, o que sinaliza a possível carência de acesso a vozes chilenas que poderiam complementar e ampliar a compreensão da recepção local das práticas freirianas. Tentativas de contato por e-mail e redes sociais com pessoas que tiveram proximidade direta com Paulo Freire, com a expectativa de acesso a informações inéditas ou diferenciadas, enfrentaram dificuldades e tiveram resultados limitados. Apesar desses desafios, o percurso trilhado permitiu alcançar uma análise consistente e satisfatória, confirmando a relevância do exílio de Freire como experiência formativa, profundamente pedagógica e historicamente significativa.

Esta pesquisa aponta caminhos para estudos futuros, reafirmando a atualidade e o alcance global da obra de Paulo Freire, especialmente no contexto de seu centenário. A reflexão sobre o exílio profundamente pedagógico inspira novas análises sobre os desafios contemporâneos da educação, incluindo a aplicação da pedagogia freiriana em questões urgentes como desigualdade digital e exclusão social. Ademais, experiências de novos exílios, decorrentes de migrações contemporâneas e deslocamentos forçados, podem ser pensadas à luz das estratégias de escuta, diálogo e enraizamento cultural freirianas. Finalmente, a tecnologia e os ambientes digitais oferecem oportunidades para ressignificar o diálogo, promovendo práticas pedagógicas plurais e inclusivas, em sintonia com os princípios que orientaram a trajetória freiriana. Esses apontamentos refletem a consolidação do aporte pedagógico freiriano e sua pertinência para os debates educacionais do século XXI, reforçando a necessidade de investigação contínua sobre a articulação entre local, global e pedagógico.

Do encerramento desta pesquisa, emerge um conjunto de questões reflexivas que projetam o legado freiriano para além do contexto histórico analisado. O conceito de “exílio profundamente pedagógico” convida a pensar como trajetórias intelectuais de deslocamento — sejam geográficas, culturais ou políticas — podem se tornar espaços de aprendizagem, sistematização teórica e inovação pedagógica.

A experiência do exílio vivida por Paulo Freire oferece lições relevantes para educadores que atuam em contextos de crise, na medida em que evidencia que a adversidade não se converte automaticamente em aprendizagem, mas exige uma postura crítica e reflexiva diante da realidade. Em Freire, a experiência adversa torna-se formativa quando é problematizada, isto é, quando o educador se recusa à adaptação passiva e transforma a ruptura em objeto de reflexão, diálogo e ação pedagógica comprometida com a transformação social.

Nesse sentido, a noção de andarilhagem pedagógica pode ser compreendida como uma metodologia de formação permanente, pois a mobilidade geográfica e cultural vivida no exílio colocou o educador em contato com realidades sociais distintas, obrigando-o a revisar certezas, ampliar referenciais teóricos e reinventar práticas educativas. Esse deslocamento contínuo fortaleceu, em Freire, a capacidade de adaptação crítica, a criatividade pedagógica e o compromisso ético-político com os sujeitos historicamente oprimidos, configurando a andarilhagem não como errância desordenada, mas como processo formativo consciente e intencional.

Finalmente, a dimensão da saudade e da memória evidencia que a lembrança das experiências vividas não é mero resgate nostálgico, mas componente essencial na elaboração de pedagogias libertadoras, na medida em que transforma experiências individuais e coletivas em saberes compartilháveis, capazes de orientar práticas educativas que conectam historicidade, diálogo e emancipação social.

À luz do percurso analítico desenvolvido nesta pesquisa, é possível afirmar que o exílio vivido por Paulo Freire no Chile configurou-se como uma experiência profundamente pedagógica, na qual deslocamento, ruptura e adversidade foram transformados em processos formativos conscientes. A categoria da andarilhagem pedagógica, mobilizada ao longo do trabalho, permite compreender o exílio não como suspensão da prática educativa, mas como um tempo-espço de reinvenção teórica, metodológica e ética do educador. Ao reconhecer o caráter formativo da mobilidade e do encontro com realidades diversas, esta tese evidencia que a pedagogia freiriana se constitui em movimento, na tensão permanente entre contexto histórico, compromisso político e abertura ao outro. Tal compreensão contribui para pensar a formação docente contemporânea em contextos de crise, deslocamento e incerteza, reafirmando a atualidade do legado de Paulo Freire como referência crítica para uma educação comprometida com a humanização e a transformação social.

Conclui-se ainda que o exílio de Paulo Freire no Chile (1964-1969) se constituiu como experiência fundante de sua epistemologia da libertação, consolidando categorias teóricas, refinando princípios metodológicos e universalizando a pedagogia do oprimido. Mais do que sobrevivência ou travessia dolorosa, o exílio foi sala de aula, laboratório de reinvenção e espaço de amadurecimento político-pedagógico. A contribuição desta tese reside em demonstrar, por meio da análise do *corpus* documental do período e da articulação com comentadores contemporâneos, que o legado freiriano permanece vivo porque

nasceu da práxis, manteve-se fiel à esperança e segue convocando educadores e educadoras a esperar o futuro — não como espera passiva, mas como verbo de luta, construção coletiva e compromisso ético com os oprimidos.

Assim, sua obra nos convoca, ainda hoje, a compreender a educação como prática de liberdade e a democracia como horizonte inacabado, lembrando que o ato pedagógico é sempre político e que a tarefa do educador é inseparável do compromisso ético com a transformação da realidade. Que as lições do exílio freiriano inspirem a reinvenção, em cada contexto, diante dos desafios que se apresentam, para uma educação verdadeiramente libertadora.

## REFERÊNCIAS

A HISTÓRIA narrada por meio das capas do jornal O Popular. **O Popular**, Goiânia. Disponível em: <https://especiais.opopular.com.br/capas-historicas-opopular>. Acesso em: 20 nov. 2023.

ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempo de exclusão. **Alfabetização e Cidadania: Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Brasília, n. 11, p. 221-230, 2001. Disponível em: [https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/178642/mod\\_resource/content/1/11.%20A%20EJA%20em%20tempos%20de%20exclus%C3%A3o.pdf](https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/178642/mod_resource/content/1/11.%20A%20EJA%20em%20tempos%20de%20exclus%C3%A3o.pdf). Acesso em: 26 jun. 2025.

AZEVEDO, Fernando de *et al.* O manifesto dos pioneiros da Educação Nova. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 65, n. 150, p. 407-425, maio/ago. 1984. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto\\_dos\\_Pioneiros\\_Educacao\\_Nova.pdf](http://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf). Acesso em: 29 out. 2025.

BARRETO, Vera. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e educação popular**: um estudo sobre a educação de adultos. São Paulo: Ática, 1982.

BICCAS, Maurilane. **Paulo Freire, um educador brasileiro**. Ano100 com Paulo Freire, São Paulo, [2021]. Faculdade de Educação USP. Disponível em: <https://www4.fe.usp.br/ano-100-paulo-freire/sobre-paulo-freire>. Acesso em: 29 jul. 2025.

BRASIL. **Anuário Estatístico do Brasil – série histórica**: Tabela 2.1 – População segundo grupos de idade e alfabetização 1872–1991. Rio de Janeiro: IBGE, 1996. (Dados reproduzidos em: Memória IBGE). Disponível em: <https://memoria.ibge.gov.br/>. Acesso em: 10 abr. 2024.

BRASIL. **Atos institucionais**. Portal da Legislação, Brasília. Disponível em: <https://www4.planalto.gov.br/legislacao/portal-legis/legislacao-historica/atos-institucionais>. Acesso em: 3 abr. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 3.029, de 9 de janeiro de 1881**. Reforma a legislação eleitoral. Rio de Janeiro: Império do Brasil, 1881. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-3029-9-janeiro-1881-546079-publicacaooriginal-59786-pl.html>. Acesso em: 30 out. 2025.

BRASIL. **Programa de metas do presidente Juscelino Kubitschek**: estado do Plano de Desenvolvimento Econômico em 30 de junho de 1958. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1958. Disponível em: [https://bibliotecadigital.economia.gov.br/bitstream/123456789/490/1/Programa%20de%20Metas%20do%20Presidente%20Puscelino%20Kubitschek%20V1%201950\\_PD\\_F\\_OCR.pdf](https://bibliotecadigital.economia.gov.br/bitstream/123456789/490/1/Programa%20de%20Metas%20do%20Presidente%20Puscelino%20Kubitschek%20V1%201950_PD_F_OCR.pdf). Acesso em: 30 out. 2025.

BRASIL. Comissão Nacional da Verdade. **Relatório**. Brasília: CNV, 2014a. v. 1. Disponível em: [https://www.gov.br/memoriasreveladas/pt-br/assuntos/comissoes-da-verdade/volume\\_1\\_digital.pdf](https://www.gov.br/memoriasreveladas/pt-br/assuntos/comissoes-da-verdade/volume_1_digital.pdf). Acesso em: 6 nov. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. História. **Gov.br**, Brasília, 1 jul. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/historia>. Acesso em: 30 out. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Inep 80 anos: 1937-2017**. Brasília: Viva Editora, 2018. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/institucional/inep\\_80\\_anos/exposicao/80anosInep.pdf](https://download.inep.gov.br/institucional/inep_80_anos/exposicao/80anosInep.pdf). Acesso em: 31 out. 2025.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Dados Abertos. **Gov.br**, Brasília, 20 out. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/incra/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos>. Acesso em: 5 nov. 2025.

BRASIL. Presidente (1961). **Discursos selecionados do Presidente Jânio Quadros**. Organizado por Camille Bezerra de Aguiar Muniz. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2009. Disponível em: [https://funag.gov.br/loja/download/677-Discursos\\_janio\\_quadros.pdf](https://funag.gov.br/loja/download/677-Discursos_janio_quadros.pdf). Acesso em: 30 out. 2025.

BRASIL. Secretaria-Geral da Presidência da República. Secretaria Nacional de Articulação Social. Departamento de Educação Popular e Mobilização Cidadã. **Marco de referência da educação popular para as políticas públicas**. Brasília: Secretaria-Geral da Presidência da República, 2014b. Disponível em: <https://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/MarcodeReferencia.pdf>. Acesso em: 30 out. 2025.

BUDA, Ana Maria da Silva. **O pensamento humanista de Paulo Freire na Pedagogia do Oprimido**. 2022. 78p. Dissertação (Mestrado profissional em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Minas Gerais, 2022.

CABALUZ, Fabian; AREYUNA-IBARRA, Beatriz. La ruta de Paulo Freire en Chile (1964-1969): alfabetización popular e influencias del marxismo heterodoxo. **Revista Colombiana de Educación**, [S. l.], v. 80, n. 1, p. 291-312, 2020. Disponível em: <https://revistas.upn.edu.co/index.php/RCE/article/view/11066>. Acesso em: 10 jun. 2025.

CARDOSO, Maria Lúcia. **Ideologia do desenvolvimento**: Brasil: JK JQ. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

CARVALHO, Marco Antonio Batista. Paulo Freire e o exílio no Chile: uma contribuição recíproca para uma visão de mundo. *In*: GADOTTI, Moacir; ABRÃO, Paulo (org.). **Paulo Freire**: anistiado político brasileiro. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire; Brasília: Comissão de Anistia. Ministério da Justiça, 2012. p. 41-54.

CASTILLO, Alfonso; LATAPI, Pablo. Educação não-formal de Adultos na América Latina. In: WERTHEIN, Jorge (org.). **Educação de Adultos na América Latina**. Campinas: Papirus, 1985. p. 11-70.

CERVO, Amado Luiz; BUENO, Clodoaldo. **História da política exterior do Brasil**. 3. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CODATO, Adriano. Estado Novo no Brasil: um estudo da dinâmica das elites políticas regionais em contexto autoritário. **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 58, n. 2, p. 305-330, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/dados/a/X3979ds6YbBxwCVYT39NVQw/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 6 nov. 2025.

COLETÂNEA gratuita de e-books detalha aspectos da ditadura militar em Pernambuco. **Diário de Pernambuco**, Recife, 10 mar. 2021. Disponível em: <https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/viver/2021/03/coletanea-gratuita-de-e-books-detalha-aspectos-da-ditadura-militar-em.html>. Acesso em: 22 mar. 2024.

COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Educação popular hoje**. São Paulo: Loyola, 1998.

CUNHA JÚNIOR, Adenilson Souza. **Formação de professores para a Educação de Pessoas Jovens e Adultas no Brasil e no Chile**: um estudo comparado entre o Estado da Bahia e a região de Valparaíso. 2017. 227f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O Plano Nacional de Educação de 1936/1937. **Educativa**, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 396-424, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/4556/2594>. Acesso em: 30 out. 2025.

DI PIERRO, Maria Clara. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 321-337, jul./dez. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/ymnnxqhRj7KXD5mtckWrnfv/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 30 out. 2025.

DREIFUSS, René A. **1964**: a conquista do Estado. Petrópolis: Vozes, 1981.

DUARTE, Newton. A pedagogia histórico-crítica e a formação da individualidade para si. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 59-72, dez. 2013. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstreams/fc99b587-c37b-4ec1-a2d7-430b6e1477f1/download>. Acesso em: 30 out. 2025.

EDUARDO Frei Montalva. **Biblioteca del Congreso Nacional de Chile**, Santiago. Presidentes de la República de Chile. Disponível em: [https://www.bcn.cl/historiapolitica/resenas\\_biograficas/wiki/Eduardo\\_Frei\\_Montalva](https://www.bcn.cl/historiapolitica/resenas_biograficas/wiki/Eduardo_Frei_Montalva). Acesso em: 24 jul. 2024.

ESPINOZA DIAZ, Oscar; CASTILLO GUAJARDO, Dante; GONZÁLEZ FIEGEHEN, Luis Eduardo. Educación de adultos en Chile: percepciones y valoraciones de sus beneficiarios. **Revista Brasileira de Educação**, [Rio de Janeiro], v. 22, n. 71, e227176, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/77yKNr565wmv5zy6FGGDC4q/?format=pdf&lang=es>. Acesso em: 29 out. 2025.

EXÍLIO (aprendizado). In: GLOSSÁRIO Paulo Freire. São Paulo: Instituto Paulo Freire. Disponível em: <https://glossario.paulofreire.org/verbete/189>. Acesso em: 29 out. 2025.

FÁVERO, Osmar (org.). **Cultura Popular, educação popular, memória dos anos 60**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

FÁVERO, Osmar. Educação de Jovens e Adultos: passado de histórias; presente de promessas. In: RIVERO HERRERA, José. **Educação de Jovens e Adultos**: direito e desafio de todos. São Paulo: Moderna, 2009.

FÁVERO, Osmar. Lições da história: os avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; PAIVA, Jane (org.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FERRARO, Alceu Ravanello. Analfabetismo e níveis de letramento do Brasil: o que dizem os censos? **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 81, p. 21-47, dez. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/r9WxgNdxFvRLXYfbxCLyF5G/#>. Acesso em: 19 set. 2023.

FERREIRA JR., Amaral. **História da educação brasileira**: da colônia ao século XX. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

FICO, Carlos. **História do Brasil Contemporâneo**: da morte de Vargas aos dias atuais. São Paulo: Contexto, 2020.

FREIRE, Ana Maria Araújo. A voz da esposa: a trajetória de Paulo Freire. In: GADOTTI, Moacir (org.). **Paulo Freire**: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Brasília: Unesco, 1996. p. 27-68.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Paulo Freire**: uma história de vida. 2. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Lutgardes Costa. 'Quando ele voltava de viagem era uma festa', relembra caçula de Paulo Freire. [Entrevista cedida a] Júlia Rodrigues/Diário de Pernambuco. **Correio Braziliense**, Brasília, 18 set. 2021. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/educacao-basica/2021/09/4950281-quando-ele-voltava-de-viagem-era-uma-festa-relembra-cacula-de-paulo-freire.html>. Acesso em: 8 jul. 2025.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1982.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996a.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

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

FREIRE, Paulo. **Encontro com Paulo Freire**. [Entrevista concedida a] Zilda Santesso *et al.* Campinas: Rádio e TV Unicamp, 1985. Programa de televisão. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=5yRyAXPXHmA&list=PLd8yVGsUWRb3wx7\\_p0XP5tqk8u2k0MHGi](https://www.youtube.com/watch?v=5yRyAXPXHmA&list=PLd8yVGsUWRb3wx7_p0XP5tqk8u2k0MHGi). Acesso em: 31 out. 2025.

FREIRE, Paulo. **Escola Viva entrevista Paulo Freire**. [Entrevista concedida a] Amália Rocha. São Paulo: TV Cultura, 1993. Programa Escola Viva. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bwvHZJLfHYE>. Acesso em: 31 out. 2025.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983a.

FREIRE, Paulo. **Paulo Freire**. [Entrevista cedida a] Carlos Lyra. Natal: TVURN, 1983b. Programa Memória Viva. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=d9F1HQj3nDY>. Acesso em: 31 out. 2025.

FREIRE, Paulo. **Paulo Freire - Uma lição de vida**. [Entrevista concedida a] Antônia Terra Calazans Fernandes. São Paulo: Museu da Pessoa, 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HWOYIriysQw>. Acesso em: 31 out. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 8. ed. São Paulo: Villa das Letras, 2007.

FREIRE, Paulo. **Serginho Groisman entrevista Paulo Freire**. [Entrevista cedida a] Serginho Groisman *et al.* São Paulo: TV Cultura, 1989. Programa Matéria Prima. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=Zx-3WVDLzyQ&list=PLd8yVGsUWRb3wx7\\_p0XP5tqk8u2k0MHGi&t=1s](https://www.youtube.com/watch?v=Zx-3WVDLzyQ&list=PLd8yVGsUWRb3wx7_p0XP5tqk8u2k0MHGi&t=1s). Acesso em: 31 out. 2025.

FREIRE, Paulo; BETTO, Frei. **Essa escola chamada vida**. 14. ed. São Paulo: Ática, 2009.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta**. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a própria história**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FRIEDRICH, Márcia *et al.* Trajetórias da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas esvaziadas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/items/257897ee-6019-4afa-8f5d-22a8cedd391e>. Acesso em: 10 abr. 2025.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. Governos democráticos (1945-1964). **Atlas Histórico do Brasil**, [S. l.], c2023. Disponível em: <https://atlas.fgv.br/capitulos/governos-democraticos-1945-1964?page=2>. Acesso em: 5 nov. 2025.

GADOTTI, Moacir. A voz do biógrafo brasileiro: a prática à altura do sonho. *In*: GADOTTI, Moacir (org.). **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Brasília: Unesco, 1996. p. 69-110.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1999.

GADOTTI, Moacir. Retomar o sonho interrompido para esperar e educar em tempos de barbárie. *In*: VASCONCELOS, Joana Salém; MENDES, Maíra Tavares; MUSSI, Daniela (org.). **Paulo Freire e a Educação Popular: esperar em tempos de barbárie**. São Paulo: Elefante, 2023. p. 37-57.

GADOTTI, Moacir; ABRÃO, Paulo (org). **Paulo Freire: anistiado político brasileiro**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire; Brasília: Comissão de Anistia. Ministério da Justiça, 2012.

GARCIA, Maria Fernanda. Perseguidos pela Ditadura Militar eram enviados para hospício. **Observatório do Terceiro Setor**, [S. l.], 8 jul. 2021. Disponível em:

<https://observatorio3setor.org.br/perseguidos-pela-ditadura-militar-eram-enviados-para-hospicio/>. Acesso em: 3 abr. 2024.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 14, p. 108-130, mai.-ago. 2000.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 30 out. 2025.

IMIGRAÇÃO HISTÓRICA. “Os viajantes” – esculturas de Bruno Catalano.

Imigração Histórica, [S. l.], 23 jan. 2020. Disponível em:

<http://www.imigracaohistorica.info/posts/os-viajantes-esculturas-de-bruno-catalano>.

Acesso em: 11 nov. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Anuário Estatístico do Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 1965. v. 26.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico 2022**: alfabetização: resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em:

[https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/3108/cd\\_2022\\_alfabetizacao.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/3108/cd_2022_alfabetizacao.pdf)

. Acesso em: 29 out. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censos demográficos.

**Memória IBGE**, Rio de Janeiro, [200-?]. Disponível em:

<https://memoria.ibge.gov.br/historia-do-ibge/historico-dos-censos/censos-demograficos.html>. Acesso: 15 abr. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Tabela 7187:

Estudantes na Educação de Jovens e Adultos, por nível do curso e cor ou raça.

**Sistema IBGE de Recuperação Automática**, Rio de Janeiro, [entre 2021 e 2025].

Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua Anual. Disponível em:

<https://sidra.ibge.gov.br/tabela/7187>. Acesso em: 30 out. 2025.

INSTITUTO PAULO FREIRE. **Experiência de alfabetização em Angicos (RN)**:

alfabetizando Antônio Ferreira fala ao presidente João Goulart. Memorial Virtual Paulo Freire, São Paulo. Disponível em:

<https://acervo.paulofreire.org/items/465aab5f-6d4e-4d57-948d-8265baa6cab2>.

Acesso em: 16 set. 2023.

INSTITUTO PAULO FREIRE. **Experiência de alfabetização em Angicos (RN)**:

educandos. Memorial Virtual Paulo Freire, São Paulo. Disponível em:

<https://acervo.paulofreire.org/items/465aab5f-6d4e-4d57-948d-8265baa6cab2>.

Acesso em: 16 set. 2023.

INSTITUTO PAULO FREIRE. **Fotografias**. Memorial Virtual Paulo Freire, São Paulo.

Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/90013>. Acesso em: 16 set. 2023.

INSTITUTO PAULO FREIRE. **Paulo Freire e Elza Freire**. Memorial Virtual Paulo Freire, São Paulo. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/items/899de232-d697-4c41-8149-96c7e31588bf>. Acesso em: 16 set. 2023.

INSTITUTO PAULO FREIRE. **Paulo Freire em meio aos homens e mulheres pelo [sic] e com quais lutou**. Memorial Virtual Paulo Freire, São Paulo. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/items/87abd221-0068-440a-a7ca-6825bd3d2500>. Acesso em: 11 set. 2025.

IRELAND, Timothy Denis; SPEZIA, Carlos Humberto (org.). **Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFITEA**. Brasília: Unesco; MEC, 2012. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230540>. Acesso em: 30 out. 2025.

ITAÚ CULTURAL. **Manuscritos da “Pedagogia do oprimido”**. Ocupação Paulo Freire, [S. l.], c2016. Disponível em: <https://ocupacao.icnetworks.org/ocupacao/paulo-freire/ano1964-paulo-freire>. Acesso em: 19 jul. 2025.

JARA HOLLIDAY, Oscar. Desafíos para la Educación Popular en América Latina hoy. **Interface**, Botucatu, v. 24, e200151, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/4p5HP9brNtqJwFvsgsxzgfr/?format=pdf&lang=es>. Acesso em: 30 out. 2025.

JORNAL Última Hora [...]. Pinterest. Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/471048442251739462/>. Acesso em: 15 nov. 2023.

LEVINO, José. As reformas de base, o golpe de 1964 e o anticomunismo. **A Verdade**, [S. l.], 13 jan. 2015. Disponível em: <https://averdade.org.br/2015/01/reformas-de-base-o-golpe-de-1964-e-o-anticomunismo/>. Acesso em: 20 out. 2023.

LIMA, Luiz Octavio de. **Os anos de chumbo: a militância, a repressão e a cultura de um tempo que definiu o destino do Brasil**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2020.

MARINI, Larissa Marcela. **Um olhar sobre o sujeito em Paulo Freire: concepção e análise das obras Pedagogia do Oprimido, Pedagogia da Esperança e Pedagogia da Autonomia**. 2018. 178f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

MAYO, Peter. **Liberating praxis: Paulo Freire's legacy for radical education and politics**. Rotterdam: Sense Publishers, 2004.

MEJÍA, Marco Raúl P. La Educación Popular: una construcción colectiva desde el Sur y desde abajo. In: STRECK, Danilo; ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Educação Popular: lugar de construção social coletiva**. Petrópolis: Vozes, 2013.

MELLO, Marcelo. Paulo Freire: preso político da ditadura empresarial-militar. **Brasil de Fato**, Porto Alegre, 2 maio 2024. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2024/05/02/paulo-freire-preso-politico-da-ditadura-empresarial-militar/>. Acesso em: 19 jul. 2025.

MELLO, Valdecir. **Um relato para a história**: Brasil: Nunca Mais. São Paulo: Loyola, 1985.

MELO, Demian Bezerra de. Ditadura “civil militar”? controvérsias historiográficas sobre o processo político brasileiro no pós-1964 e os desafios do tempo presente. **Espaço Plural**, [S. l.], ano XIII, n. 27, p. 39-53, 2012. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/espacoplural/article/view/8574>. Acesso em: 29 abr. 2025.

MEMORIAL DA DEMOCRACIA. **Para transformar e inovar, nasce a UnB**. Disponível em: <https://memorialdademocracia.com.br/card/unb-e-criada-para-inovar-e-formar>. Acesso em: 20 out. 2023.

MOREIRA, Cássio Silva. **O projeto de nação do governo João Goulart: o Plano Trienal e as Reformas de Base (1961-1964)**. 2011. 404f. Tese (Doutorado em Economia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

MOTA NETO, João Colares da; STRECK, Danilo R. Fontes da educação popular na América Latina: contribuições para uma genealogia de um pensar pedagógico decolonial. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 78, p. 207-223, nov./dez. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Y3SNBNzjzKW9QxCQLp7PW6b/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 out. 2025.

NAPOLITANO, Marcos. **1964: história do regime militar brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2021.

NICOLAU, Jairo. As eleições presidenciais de 1960: uma análise a partir dos dados municipais. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 75, p. 159-175, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/reh/article/download/84659/80640/187357>. Acesso em: 30 out. 2025.

NOGUEIRA, André. Paulo Freire: quando a ditadura militar prendeu o patrono da educação brasileira. **Aventuras na História**, [S. l.], 29 out. 2019. Disponível em: <https://aventurasnahistoria.com.br/noticias/reportagem/historia-quando-a-ditadura-militar-prendeu-paulo-freire.phtml>. Acesso em: 19 jul. 2025.

OCAMPO TORREJÓN, Sofía. **La alfabetización de Paulo Freire en Chile y la alfabetización digital del siglo XXI: una mirada comparativa: liberación versus inserción**. 2014. 195 f. Tesina (Seminario de grado em Historia Social Contemporánea de Chile) – Universidad de Chile, Santiago, 2014.

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

PALUDO, Conceição. **Educação popular em busca de alternativas**: uma leitura desde o Campo Democrático e Popular. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.

PAMELA. 5 manchetes de jornais que noticiaram o decreto do AI-5. **Aventuras na História**, São Paulo, 13 dez. 2019. Disponível em: <https://aventurasnahistoria.com.br/noticias/reportagem/5-manchetes-de-jornais-que-noticiaram-o-decreto-do-ai-5.phtml>. Acesso em: 19 nov. 2023

PESSINI, Maria Helena. Quem foi João Goulart? **Politize!**, [S. l.], 30 set. 2022. Disponível em: <https://www.politize.com.br/joao-goulart/>. Acesso em: 30 out. 2025.

PETERS, Tomás. Paulo Freire no Chile: um educador entre o Norte e o Sul. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 32, n. 87, p. 85-99, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/f9mbYHc4qQkTr4h7NRMqBgr/>. Acesso em: 18 jul. 2025.

SAMPAIO, Marisa Narcizo; ALMEIDA, Rosilene Souza. **Práticas de Educação de Jovens e Adultos**: complexidades, desafios e propostas. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SANDOVAL, Salvador. **Os trabalhadores param**. São Paulo: Editora Ática, 1994.

SANT'ANNA, André Luís de Oliveira. **Práticas disciplinares implicadas no relatório Figueiredo**: perspectivas psicológicas no controle étnico-social de índios durante a Ditadura Militar. 2016. 138f. Dissertação (Mestrado em Relações Étnico-Raciais) – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2016.

SILVA, César Ferreira da. **Educação Popular na América Latina**: percursos de educadoras e educadores populares da geração de 1960 no Brasil. 2022. 305f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2022.

SILVA, Eduardo Jorge Lopes da. **Prática discursiva de formação de professores alfabetizadores de jovens e adultos em uma experiência de educação popular**. 2011. 430f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

SILVA, Elionay da Justa Lobo. **Educação Popular**: refundamentação e vigência no discurso latino-americano. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

SILVA, Francisco Canindé da; SAMPAIO, Marisa Narciso. Cinquentenário das “40 horas de Angicos”: memória presente na educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, [Rio de Janeiro], v. 20, n. 63, p. 925-947, out./dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/RhJLhbnWswrbK6RC3cJbkGf/>. Acesso em: 29 out. 2025.

SILVA, Marina Coimbra Casadei Barbosa da; BROCANELLI, Cláudio Roberto. Aproximações entre o pensamento de Paulo Freire e o pensamento decolonial: por uma pedagogia nativa, intercultural e libertadora. In: CARVALHO, Alonso Bezerra de.

(org.). **Educação, ética, interculturalidade e saberes decoloniais**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2022. p. 227-252. Disponível em: [https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab\\_editorial/catalog/download/291/3122/5380?inline=1](https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/download/291/3122/5380?inline=1). Acesso em: 31 jul. 2025.

SOUZA, José dos Santos; SALES, Sandra Regina (org.). **Educação de Jovens e Adultos**: políticas e práticas educativas. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2011.

SPIGOLON, Nima Imaculada. **As noites da ditadura e os dias de utopia**: o exílio, a educação e os percursos de Elza Freire nos anos de 1964 a 1979. 2014. 506f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

STÉDILE, João Pedro (org.). **A questão agrária no Brasil**: o debate na esquerda: 1960-1980. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005. v. 3.

STRECK, Danilo. **Fontes da pedagogia latino-americana**: uma antologia. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TEIXEIRA, Elisa Ferreira. **Caminhos do exílio**: antirracismo e práticas emancipatórias nas trajetórias de Abdias Nascimento e Paulo Freire (1964-1981). 2021. 132 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

TEIXEIRENSE, Pedro. Por que Jânio Quadros renunciou? 60 anos depois. **Café História**, [S. l.], 27 set. 2021. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/por-que-janio-quadros-renunciou/>. Acesso em: 10 set. 2023.

TORRES, Carlos Alberto. **Democracia, educação e multiculturalismo**: dilemas da cidadania em um mundo globalizado. Petrópolis: Vozes, 2001.

TORRES, Carlos Alberto. **Leitura crítica de Paulo Freire**. São Paulo: Loyola, 1981.

TORRES, Carlos Alberto. **Paulo Freire and the politics of education**: a critical analysis. Westport: Bergin & Garvey, 1993.

VALE, Ana Maria do. **Educação Popular na escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

VARRE, varre, vassourinha. Autor: Maugeri Neto. São Paulo: [S. n.], 1960. 1 *jingle*.

VASCONCELOS, Joana Salém. Comentário sobre Freire, Chonchol e a reforma agrária no Chile. In: VASCONCELOS, Joana Salém; MENDES, Maíra Tavares;

MUSSI, Daniela (org.). **Paulo Freire e a Educação Popular**: esperar em tempos de barbárie. São Paulo: Elefante, 2023. p. 95-105.

VASCONCELOS, Joana Salém. **Inquérito Paulo Freire**: a ditadura interroga o educador. São Paulo: Elefante, 2024.

VASCONCELOS, Joana Salém. **O lápis é mais pesado que a enxada**: reforma agrária no Chile e pedagogias camponesas para transformação econômica (1955-1973). 2020. 497 f. Tese (Doutorado em História Econômica) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

VASCONCELOS, Joana Salém. Pedagogia do oprimido: documento da reforma agrária no Chile. **Comunicação & Educação**, São Paulo, ano XXVI, n. 2, p. 89-105, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://revistas.usp.br/comueduc/article/view/186445/178688>. Acesso em: 9 nov. 2025.

VERAS, Dimas Brasileiro. Paulo Freire e a Operação Limpeza: repressão e resistência ao golpe de 1964 na Universidade do Recife. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 14, e052837, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/52837/46905>. Acesso em: 6 nov. 2025.

VERAS, Dimas Brasileiro. Paulo Freire e o Golpe de 1964: memória e esperança. *In*: VASCONCELOS, Joana Salém; MENDES, Maíra Tavares; MUSSI, Daniela (org.). **Paulo Freire e a educação popular**: esperar em tempos de barbárie. São Paulo: Elefante, 2023. p. 75-92.

VOCÊ me pergunta o que é o exílio... **The Unesco Courier**, [S. l.], 8 nov. 2017. Disponível em: <https://courier.unesco.org/pt/articles/voce-me-pergunta-o-que-e-o-exilio>. Acesso em: 30 out. 2025.

## APÊNDICE A – VISITA AO INSTITUTO PAULO FREIRE (SÃO PAULO)



Placa de identificação na  
entrada do Instituto



Momento de conversa com a  
prof. Angela Antunes



Mesa de trabalho e cadeira de  
Paulo Freire. Os objetos sobre a  
mesa também eram utilizados  
pelo educador.



Em suas andarilhagens, Freire trazia pedras dos lugares pelos quais passava.



Lembretes escritos por Freire são conservados em sua mesa.  
Mais uma memória vida!



Acervo de Paulo Freire, cuidadosamente mantido no Instituto que leva seu nome

Fonte: Acervo da autora.

### **Visita ao Instituto Paulo Freire - relato**

No dia 04 de julho de 2024, após contato prévio, foi realizada a visita ao Instituto Paulo Freire (IPF), em São Paulo. A recepção ficou por conta da Angela Biz Antunes, que está no Instituto há mais de 30 anos, a convite de Moacir Gadotti.

Angela, além da recepção, foi a responsável por horas de conversa e proporcionou um grande enriquecimento sobre a vida e obra de Paulo Freire, em específico no período da Ditadura Cívico-Militar Brasileira.

O Instituto, que foi frequentado pelo próprio Paulo Freire, viveu recentemente anos de ameaças e perseguição, tendo suas atividades prejudicadas e as visitas monitoradas como forma de precaução. Atualmente, com contato e agendamento prévio, é possível conhecê-lo e usufruir de sua estrutura para aprofundamento em estudos ou “apenas” para conhecer mais sobre o patrono da educação brasileira.

Logo na entrada, no subsolo da rua Cerro Corá - 550, há a identificação do Instituto Paulo Freire, que já traz uma emoção única com a sensação de que se está entrando num lugar mais que especial, um verdadeiro templo da educação. Na recepção já há uma imersão no mundo de Paulo Freire: são obras, imagens, objetos e prêmios recebidos dada sua relevância no cenário político e educacional. São duas salas relativamente amplas: a primeira, com obras “pré-golpe”: esses livros foram encaixotados por Paulo quando precisou sair do Brasil. Seus livros foram distribuídos entre casas de parentes porém, uma enchente acabou destruindo muitos livros de seu acervo. Os que estão nessa sala representam 1/3 dos seus livros. Muitos livros de Paulo contam com anotações feitas por ele e que, felizmente, permanecem intocáveis. A segunda sala, na qual Angela nos acolheu para a conversa, estão estantes e mais livros de Paulo (após seu retorno para o Brasil), sua escrivaninha, sua cadeira, objetos, anotações e pedras que ele trazia de lugares em que esteve. Há também um quadro muito grande e belo, que Freire ganhou, mas não tinha, em casa, uma parede tão grande para deixá-lo e o trouxe para o Instituto. Além disso, nas paredes há

homenagens que Freire recebeu em diferentes lugares do mundo, reconhecimento internacional diante de suas obras e contribuições para a educação.

Muitas histórias e pessoas, estudiosos ou curiosos, já passaram pelo Instituto. Angela compartilhou algumas dessas histórias como a de um casal americano, ambos professores e aposentados, que tiveram na obra de Freire a inspiração para continuarem na missão de ensinar num momento de dúvidas. Eles programaram a vinda ao Brasil para conhecerem Paulo Freire. Porém, poucos meses antes desse encontro tão esperado e programado, Freire faleceu. O casal seguiu os planos, estiveram no Instituto, e esse foi um momento de muita emoção. Outra história é de um grupo de estudantes alemães, adolescentes em torno de 18 anos, que decidiram comemorar sua formatura no Brasil, no Instituto. A euforia e animação do grupo foi contagiante. Na comemoração dos 100 anos de nascimento de Paulo Freire (2021), houve grandes mobilizações especificamente no Estado de São Paulo para levar aos alunos e seus familiares a história e obras de Freire. Um grupo de educadores participa de um movimento que desenvolvem diferentes formas de levar esse conhecimento a população. Foram cantigas de roda e podcast, entre outras expressões, que proporcionaram a disseminação das ideias do maior educador brasileiro para aqueles que ele dedicou sua vida: a população.



## APÊNDICE B – PROTOCOLO DE ANÁLISE

| OBRA “Educação como Prática da Liberdade” |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|-------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ano                                       | 1967                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| Editora                                   | Paz e Terra                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| Edição                                    | 1ª edição (posteriormente reeditada diversas vezes pela mesma editora e outras, com prefácios e atualizações contextuais)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| Lugar de publicação                       | Rio de Janeiro, Brasil                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| Conteúdo da obra                          | Resultado de reflexões e sistematizações feitas por Paulo Freire após sua experiência com programas de alfabetização de adultos no Brasil (especialmente em Angicos, Rio Grande do Norte, e no Plano Nacional de Alfabetização, de 1963), a obra sintetiza o amadurecimento teórico do autor sobre o vínculo entre educação e emancipação política. Foi escrita logo após o golpe de 1964 e durante os primeiros anos de seu exílio, sendo concluída no Chile. O texto apresenta uma análise crítica da sociedade brasileira, marcada pela transição do autoritarismo para a democracia, e defende a educação como prática de libertação e transformação social. |
| Ambiente                                  | Contexto de pós-golpe militar no Brasil (1964), Freire já vivendo o impacto do exílio e refletindo sobre as causas da interrupção dos projetos de educação popular. A experiência chilena — em um ambiente de efervescência política e de abertura para reformas sociais — contribui para a formulação de suas ideias sobre a relação entre educação, desenvolvimento e liberdade. O Chile é o espaço de reconfiguração intelectual de Freire, onde ele dialoga com experiências da CEPAL, do ICIRA e com o pensamento de Christian Lalive d’Epinay e Jacques Chonchol.                                                                                          |
| Ideia principal / pontos debatidos        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação como ato político e libertador;</li> <li>• A crítica à alienação e à consciência ingênua;</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |

|  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|--|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceito de “libertação” como processo coletivo e dialógico;</li> <li>• A defesa da educação como prática de liberdade e de humanização;</li> <li>• Contraposição à educação bancária (reforçadora da opressão);</li> <li>• A relação entre educação, cultura e desenvolvimento nacional;</li> <li>• A importância do diálogo e da participação popular como fundamentos pedagógicos;</li> <li>• O papel do educador como mediador de um processo de conscientização e não como mero transmissor de saber.</li> </ul> |
|--|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: a autora

| <b>OBRA “Extensão ou Comunicação?”</b> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|----------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ano                                    | 1969                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| Editora                                | Paz e Terra                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| Edição                                 | 1ª edição (posteriormente reeditada pela Paz e Terra e por outras editoras, inclusive com prefácios de Carlos Rodrigues Brandão e notas explicativas de Ana Maria Araújo Freire)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| Lugar de publicação                    | Rio de Janeiro, Brasil (escrita no Chile)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| Conteúdo da obra                       | O texto resulta diretamente da atuação de Paulo Freire no Instituto Chileno para a Reforma Agrária (ICIRA), onde trabalhou com processos de formação de técnicos e educadores rurais entre 1965 e 1969. A obra questiona o termo “extensão”, amplamente utilizado na época no contexto da agricultura e da educação rural, mostrando como ele reproduz uma lógica vertical e autoritária de transmissão de saber. Freire propõe substituí-lo por “comunicação”, conceito que expressa um ato dialógico, participativo e |

|                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                    | transformador, em que educadores e educandos constroem conjuntamente o conhecimento a partir da realidade concreta.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| Ambiente                           | Produzida integralmente durante o exílio chileno, em um período de intensa efervescência política e intelectual, a obra reflete o diálogo de Freire com as políticas de desenvolvimento da CEPAL e com a Reforma Agrária promovida pelo governo Eduardo Frei Montalva (1964–1970). O Chile ofereceu a Freire as condições para amadurecer teoricamente sua proposta, em contato com técnicos, camponeses e intelectuais latino-americanos comprometidos com o desenvolvimento social. Trata-se de um momento em que o autor vive o “exílio profundamente pedagógico”, pois o distanciamento forçado do Brasil o leva a repensar e sistematizar sua experiência anterior de educação popular, agora em um contexto internacional.  |
| Ideia principal / pontos debatidos | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Crítica à relação vertical entre técnico e camponês nos programas de desenvolvimento;</li> <li>• Crítica epistemológica e política à noção de “extensão”, entendida como imposição cultural e técnica de saberes.</li> <li>• Proposição da “comunicação” como categoria central da prática educativa libertadora;</li> <li>• Rejeição da ideia de “depósito” de conhecimentos sobre os sujeitos populares;</li> <li>• Ênfase na necessidade de educação como ato de conhecimento e transformação;</li> <li>• Conexão entre teoria da conscientização e prática social;</li> <li>• Antecipação conceitual de temas que serão ampliados em <i>Pedagogia do Oprimido</i> (1968).</li> </ul> |

Fonte: a autora

| <b>OBRA “Pedagogia do Oprimido”</b> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|-------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ano                                 | 1968 (publicada originalmente em inglês, nos Estados Unidos, em 1970; edição brasileira lançada pela Paz e Terra em 1974, após a censura no Brasil durante a ditadura).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| Editora                             | Primeira edição: Herder and Herder (Nova York, 1970)<br>Edição brasileira: Paz e Terra (1974)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| Edição                              | 1ª edição (em inglês, 1970; em português, 1974)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| Lugar de publicação                 | Escrita no Chile (entre 1967 e 1968), durante o exílio; publicada primeiro nos Estados Unidos.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| Conteúdo da obra                    | Constitui a síntese mais elaborada do pensamento freireano sobre a educação libertadora. A obra sistematiza os fundamentos da pedagogia crítica e da conscientização, articulando filosofia, política e prática educativa. Freire propõe uma reflexão sobre as relações de opressão que estruturam a sociedade e a necessidade de uma educação que possibilite a passagem da consciência ingênua à consciência crítica, através de um processo de diálogo e práxis transformadora.                                                                                                                                                                                                |
| Ambiente                            | Contexto do exílio chileno (1964–1969), período em que Freire se vincula ao Instituto Chileno para a Reforma Agrária (ICIRA) e dialoga com intelectuais latino-americanos comprometidos com a transformação social. O Chile vivia um momento de abertura política e de debates sobre reformas estruturais e desenvolvimento com equidade, ambiente fértil para o aprofundamento de suas reflexões sobre o papel da educação na libertação dos povos. Ao mesmo tempo, o exílio permite a Freire olhar criticamente para o Brasil sob a ditadura militar, reinterpretando sua prática anterior e convertendo a experiência da ruptura em produção teórica profundamente pedagógica. |
| Ideia principal / pontos debatidos  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• A crítica à educação bancária, que reduz o estudante a mero receptor de saberes;</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |

|  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|--|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• A proposição da educação problematizadora, que se funda na dialogicidade e na práxis;</li> <li>• O conceito de conscientização (conscientização crítica) como processo de leitura do mundo;</li> <li>• A noção de opressor e oprimido como categorias históricas e relacionais;</li> <li>• A dimensão ética e política do ato educativo;</li> <li>• O diálogo como elemento central da libertação e da construção da autonomia;</li> <li>• A educação como caminho para a transformação das estruturas de poder e não mera adaptação ao sistema.</li> </ul> |
|--|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: a autora

| <b>OBRA “Paulo Freire: anistiado político brasileiro”</b> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|-----------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ano                                                       | 2012                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| Editora                                                   | Comissão de Anistia / Ministério da Justiça                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| Edição                                                    | 1ª edição                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| Lugar de publicação                                       | Brasília, Brasil                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| Conteúdo da obra                                          | O livro reúne textos, depoimentos, documentos e reflexões organizados por Moacir Gadotti e Paulo Abrão, por ocasião da sessão solene de anistia política concedida postumamente a Paulo Freire em 2009. A obra tem caráter documental, político e simbólico, registrando o processo de reconhecimento oficial, pelo Estado brasileiro, das perseguições e violações sofridas por Freire após o golpe militar de 1964. Reúne ainda análises sobre o significado histórico da anistia e o legado político-pedagógico de Freire, com contribuições de familiares, educadores, ex-alunos e pesquisadores. |
| Ambiente                                                  | A publicação surge em um momento de revisitação crítica da memória da ditadura militar e de fortalecimento das políticas de reparação histórica, promovidas pela Comissão de                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |

|                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                    | Anistia. O livro se inscreve, portanto, na perspectiva de restaurar simbolicamente a dignidade de Freire e de todos os educadores perseguidos, mas também de reafirmar sua relevância no debate contemporâneo sobre direitos humanos, democracia e educação pública. O ambiente institucional da obra (Ministério da Justiça, Comissão de Anistia, Instituto Paulo Freire) reforça a articulação entre memória política e legado pedagógico.                                                                                                                                                                                                   |
| Ideia principal / pontos debatidos | <ul style="list-style-type: none"> <li>• O reconhecimento do exílio como consequência da repressão política, mas também como momento de formulação de uma pedagogia transformadora.</li> <li>• A dimensão ética e simbólica da anistia como forma de educar para a memória e para a democracia.</li> <li>• O resgate da trajetória de Freire como intelectual comprometido com a justiça social e a liberdade.</li> <li>• A reafirmação da atualidade de seu pensamento diante das desigualdades e desafios contemporâneos da educação brasileira.</li> <li>• A função política da memória e da reparação como práticas educativas.</li> </ul> |

Fonte: a autora

| <b>OBRA “Educação de Jovens e Adultos: políticas e práticas educativas”</b> |                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|-----------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ano                                                                         | 2011                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Editora                                                                     | Cortez                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| Edição                                                                      | 1ª edição                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| Lugar de publicação                                                         | São Paulo                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| Conteúdo da obra                                                            | A coletânea reúne artigos de diversos pesquisadores que discutem a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil sob diferentes enfoques — históricos, políticos e pedagógicos. A obra problematiza as políticas públicas voltadas à EJA, as práticas de alfabetização, a formação |

|                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                    | docente e as tensões entre direito à educação, inclusão social e desigualdade. Destaca-se o diálogo entre experiências concretas e os marcos legais que sustentam a modalidade.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| Ambiente                           | Produzida em um contexto de reafirmação da EJA como direito, especialmente após a Conferência de Dakar (2000) e a consolidação das políticas do governo Lula (2003–2010), a obra reflete o esforço de sistematização crítica das práticas educativas desenvolvidas nesse período. Integra o debate acadêmico e político sobre a função social da EJA no Brasil contemporâneo, vinculando-se a espaços de pesquisa e extensão universitária comprometidos com a educação popular e emancipadora.                                                                                                                                                                                                       |
| Ideia principal / pontos debatidos | <ul style="list-style-type: none"> <li>• A EJA como política pública de inclusão e reparação social;</li> <li>• Crítica à fragmentação das políticas educacionais e à descontinuidade histórica dos programas voltados à modalidade;</li> <li>• A formação de educadores e a necessidade de práticas pedagógicas contextualizadas;</li> <li>• A importância do diálogo entre educação popular e educação formal;</li> <li>• A defesa de uma pedagogia emancipadora, inspirada em Paulo Freire, que reconheça os sujeitos da EJA como produtores de saberes e de cultura;</li> <li>• O desafio de articular políticas intersetoriais que garantam permanência e aprendizagem significativa.</li> </ul> |

Fonte: a autora

## APÊNDICE C – ENTREVISTAS SELECIONADAS

|                               |                                                                                                                                                                                                                                                          |
|-------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Identificação</b>          | <b>ENTREVISTA 1</b>                                                                                                                                                                                                                                      |
| <b>Fonte</b>                  | <a href="https://www.youtube.com/watch?v=Zx3WVDLzyQ&amp;ab_channel=CedrejCecierj">https://www.youtube.com/watch?v=Zx3WVDLzyQ&amp;ab_channel=CedrejCecierj</a>                                                                                            |
| <b>Acesso</b>                 | 17 de junho de 2024.                                                                                                                                                                                                                                     |
| <b>Informações adicionais</b> | Serginho Groisman entrevista Paulo Freire.<br>Paulo Freire entrevistado no programa 'Matéria Prima' da TV Cultura<br>Autor Desconhecido<br>Ano: (TV Cultura, 1989)<br>Fonte: <a href="http://acervo.paulofreire.org/">http://acervo.paulofreire.org/</a> |

Apresentador: Primeira pergunta já fica sendo sua.

Plateia: Boa noite, Professor. Vamos lá. Bom é um ter um prazer estar aqui, né? Presenciar assim a presença de uma figura tão importante na educação e a gente queria saber como é assim foi a vida do senhor no tempo de exílio, né? Qual a diferença que o senhor vê a educação daquela época e a educação do Brasil hoje?

PF: Muito bem, em primeiro lugar eu gostaria de agradecer a vocês, a direção do programa da televisão por me convidarem. Eu, eu até que sou muito frequentador de televisão e de rádio mas gosto disso e eu agradeço porque é uma oportunidade que todos vocês me dão de estar agora entrando na opção de casa, o que não é bom, é sempre de licença mas de qualquer maneira e estender a nossa conversa até um sem número de outras brasileiras e brasileiros. Em seguida eu eu eu eu te diria que a tua pergunta, a primeira pergunta, é... me levaria a uma, nos levaria a uma conversa que superaria o tempo do programa. Então eu tenho que fazer uma limitação e uma contenção no meu gosto de falar e na minha precisão de falar. Eu te diria, em primeiro lugar, que que no meu o meu tempo do exílio foi um tempo de intenso, de intensa aprendizagem.. Quer dizer, eu aprendi muito durante o exílio mas não é fácil. É um, é uma aprendizagem difícil porque é uma aprendizagem que você faz e longe da sua realidade, do do seu contexto, longe de sua família de seus amigos, do cheiro do chão, da cor das nuvens, do gosto da comida e e não é fácil a gente aguentar essa essa saudade grande. Mas eu aprendi desde muito cedo, no exílio, e uma coisa fundamental que é a primeira coisa que eu aprendi no exílio, é... era de que não é possível, é fazer juízos de valor para culturas. Quer dizer, a cultura você você entende, você procura entender, você procura perceber a diferença entre a forma de estar sendo do chileno e a nossa, de brasileiros, a a do genebrino, onde eu morei também, a dos Estados Unidos, do americano, e a nossa. Mas não cabe a gente dizer no Brasil

isso é melhor no Brasil é melhor do que aqui o Brasil, é melhor do que aqui, não dá porque a, é simplesmente diferente - não é melhor nem é pior. Isso foi um grande aprendizado que eu fiz. Agora, fundamentalmente, porque do exílio você toma distância do Brasil, quer do do seu contexto e quando você toma distância você revê e se revê no contexto que você revê, quer dizer, você e reaprende ao ver como você aprendeu e como você atuou. Agora, é claro, que o o um uma outra coisa que eu eu evitei e e e terminei conseguindo evitar foi transformar a a a saudade válida numa saudade necessária que a gente tem transformá-la em nostalgia. Se eu tivesse aceito e ficar churumingar não e e lamentando a distância em que eu estava eu não teria podido fazer coisíssima nenhuma e não e não teria podido aprender a amar o outro contexto onde onde eu estava e e aprendi muito na medida em que eu andei pelo mundo todo - quase todo - e eu aprendi sobretudo, eu andei não como turista mas eu andei como educador, examinando, ouvindo os educadores nacionais dos dos dos países que eu visitava. Eu podia comparar conosco e isso me foi muito rico. Mas, como eu te dizia, a tua pergunta já fica pela metade apenas respondida porque não dá tempo.

Apresentador: São tantos que E são muitas as perguntas também por exemplo tem um garoto aqui querendo perguntar hoje Raridade porque tá sim de garotas aqui.

Plateia: É, o que o senhor poderia fazer no ensino tanto Municipal, que é sua parte, como no estadual e particular para implantar, é, não uma uma novas disciplinas mas por exemplo palestras, reuniões algo que dê uma visão maior para o jovem como a respeito do trânsito, sexo, ecologia, drogas e depois um resumo que seria uma uma psicologia, o que senhor poderia fazer a respeito disso.

PF: Você diz agora, como secretário... não... não...

Plateia: Sim ou mesmo fora, uma força...

PF: Claro, eu tenho a impressão de que de que a tua pergunta se se situa exatamente no campo do que a gente chamaria de educação informal, quer dizer, de uma educação que que não tendo, não sendo antagônica a educação formal, essa que a escola deve dar, e ela pode porém complementar a educação que se dá dentro da escola. Eu participei de algumas dessas experiências de de educação informal dentro do Brasil e fora do Brasil e ontem, muito ontem, relativamente hoje e eu de uma dessas experiências, eu me lembro agora mas faz muito tempo foi antes do exílio ainda: eu dirigia na universidade, então chamada do Recife, hoje Federal de Pernambuco, eu dirigia o que a gente chamava lá de serviço de extensão cultural e eu me lembro de que oferecíamos uma série de cursos e informais a jovens como vocês e sobre realidade brasileira, sobre democracia, sobre socialismo, quer dizer, uma isso foi nos

anos 60, com uma presença enorme de jovens e o que foi interessante é que aqueles cursos que nós dávamos aos jovens alunos de curso secundário, é terminaram por provocar seus professores a nos procurar também porque os jovens começaram a fazer um tipo diferente de pergunta aos professores nos ginásios de que eles participavam e os professores, às vezes, tinham dificuldade de responder e os jovens estavam ganhando um tipo de conhecimento, um pouco mais mais rigoroso do que os professores deles. Então os professores também nos procuraram e nós passamos a dar cursos informais a eles também. Olha, eu acho para concluir, eu acho que isso é um direito dos jovens, não um direito nosso dos jovens como dos velhos, também, um dos velhos que não se deixam envelhecer o direito de continuar conhecendo o direito de continuar curioso. Por exemplo, eu eu apesar da minha idade, eu tenho horror, precisamente porque eu me sinto muito moço, eu tenho horror a dar conselhos e não dou nem a meus netos mas se eu tivesse de dar algum conselho a vocês aqui, hoje, seria seria exatamente o seguinte: primeiro, não deixem morrer em vocês os jovens que vocês estão sendo, e os meninos e meninas que vocês foram; segundo, por isso mesmo, não permitam matar em vocês a curiosidade permanente diante do mundo.

Apresentador: Muito bem, legal, vamos fazer o seguinte, vamos pra rua. A gente tem duas matérias a respeito da questão de educação ligada ao Professor Paulo Freire, vamos lá!

Repórter: Você conhece Paulo Freire?

Resposta 1: Conheço.

Resposta 2: Já ouvi falar mas eu não sei quem é.

Resposta 3: Escritor.

Resposta 4: Professor aqui da faculdade.

Resposta 5: Trabalha com Cultura, né?

Resposta 6: É um educador, não é?

Resposta 7: É secretário da Educação.

Resposta 8: Foi exilado, né?

Resposta 9: Tem um método pedagógico com uma proposta de educação das, assim, da da classe mais operária.

Resposta 10: É um método avançado e que resolveu o problema de vários países e não sei como tá hoje em dia, tecnicamente, o método dele.

Resposta 11: Ele trabalha muito pouco com com a teoria mesmo, ele trabalha mais com o lado prático das pessoas, com a vivência mesmo.

Resposta 1: De forma que você aprenda em cima daquilo da tua realidade, né?

Resposta 4: É um dos grandes homens desse país, né? Sem dúvida.

Apresentador: É que o meu (microfone) pifou ali, tô usando o microfone do senhor aqui enquanto conserto o meu aqui. Bom, essa foi uma primeira matéria que nós temos na rua. Agora eu vou eu vou fazer uma pergunta de uma pessoa que ligou para nós. Professor, o Álvaro de Santo André, ele tá perguntando o senhor se considera um educador comunista e e e por que que senhor acha que perguntas como essa acontecem.

PF: Olha, eu acho que, em primeiro lugar, e é a pergunta, esta pergunta é absolutamente legítima. Eu acho que é um direito, o direito à pergunta, foi por causa do direito à pergunta que eu fui preso e depois fui exilado. Quer dizer, eu me bato por isso, pelo direito de todo mundo, só que eu acho que que a o moço que perguntou tá pouco informado com relação a minha, a minhas a minhas opções e eu não sou, eu não sou anticomunista no sentido e nesse sentido medieval, não de de considerar que comunista come gente de de rosbif mas também não sou comunista, quer dizer eu sou, porém um um socialista. Eu acredito no no socialismo, eu acredito na participação popular, eu acredito na transformação do mundo realizada sobretudo por aqueles e aquelas que se encontram e desprovidos ou roubados no no seu direito de ser.

Apresentador: Ok perguntas perguntas perguntas aqui, garota, diga!

Plateia: O que que o senhor acha desta frase “mestre não é aquele que ensina mas aquele que, de repente, aprende”.

PF: Olha, eu acho eu eu talvez a gente possa ouvir e ler essa frase sobre dois aspectos. Num primeiro num primeiro talvez o o aspecto da boniteza da frase, quer dizer, a frase é bonita, entende? A frase, eu pelo menos acho, bonita. Agora, a rigor, a frase não é correta, a rigor e por que por que que eu digo que que a frase não é rigorosamente correta: porque, para mim, o mestre é o que ensina também mas é o que ensinando, aprende. Quer dizer, é aquele que, democraticamente, está convencido de que não possui a verdade toda, de que não possui o conhecimento, o conhecimento não é não é propriedade sua mas ele, ao mesmo tempo, ou ela, está convencido ou convencida de que por ser mestre tem o dever, tem a obrigação de ensinar.

Apresentador: Cadê a garota? Aqui.

Plateia: Eu gostaria de saber o que que foi a ditadura pra educação brasileira.

PF: Ora, puxa... eu acho que isso é uma pergunta muito bacana e e é uma pergunta também, eu imagino, uma curiosidade de muitos e muitas de vocês aqui e quando se põe diante de mim e e e ouvirem falar de mim como, eu até fiquei muito contente agora com essas respostas que eu ouvi na rua, e, quer dizer, eu eu confesso que ultrapassaram até a minha expectativa. E talvez seja até um pouco de humildade minha, não esperava ser tão conhecido e bem, quanto quanto agora as respostas revelaram. Mas eu acho que muitos de vocês devem ficar curiosos com relação a, por exemplo, o que aconteceu em 64 é... com um cara que, porque estava preocupadíssimo em desenvolver um plano, um programa de alfabetização de adultos para o país e foi preso por causa disso, quer dizer, eu realmente me lembro de que quando eu fui para o exílio e comecei a a a discutir na América Latina, discutir na Europa, nos Estados Unidos, as razões do meu exílio, as razões porque eu fui preso, fui expulso da universidade e os caras não podiam entender, não podiam compreender, evidentemente eu fui preso, eu fui exilado por causa da ditadura. Quer dizer, a ditadura considerou, a ditadura militar de 64 considerou, e não só considerou mas disse por escrito, publicou, que eu era um perigoso subversivo internacional, um um inimigo do povo brasileiro e o inimigo de Deus, quer dizer, ainda arranjaram essa carga para mim de ser inimigo de Deus e puxa, a ditadura, eu acho que a ditadura estragou esse país da gente durante muito tempo e continua estragando hoje. Quer dizer, evidentemente que a a ditadura militar não inaugurou no Brasil o autoritarismo, quer dizer o autoritarismo está entranhado na na natureza mesma da nossa sociedade. O Brasil foi inventado autoritariamente mas os militares deram uma indiscutível contribuição ao autoritarismo, quer dizer, eles ajudaram muito a crescer o autoritarismo, a violência, a mentira, foi uma coisa trágica isso. Eu acho que esse

período de ditadura no Brasil e Deus queira, agora diria eu, que jamais se reinvente, quer dizer, que o meu o meu gosto é que nós todos, brasileiras e brasileiros, meninos, meninas, velhos, maduros, que nós todos tomemos um tal gosto pela liberdade, um tal gosto pela presença no mundo, pela pergunta, pela criatividade, pela ação, pela denúncia, pelo anúncio que jamais seja possível no Brasil a gente voltar aquela experiência do pesado silêncio sobre nós.

(...)

Apresentador: Diga garota!

Plateia: É, qual o seu posicionamento com relação ao CEFAN: o senhor acha que é uma solução para uma formação melhor do professor? Seria uma saída pra educação?

Apresentador: Agora um momentinho, só eu gostaria que você explicasse para quem não conhece o que é o CEFAN.

Plateia: O CEFAN é é um centro específico de formação e aperfeiçoamento para magistério, onde os alunos ficam no período integral tá, nós é... recebemos uma bolsa para isso e é é mais ou menos isso.

Apresentador: Tá ok, muito bem.

PF: Olha, eu eu não conheço de perto o órgão a que você se refere mas conheço, sei da sua existência. A minha resposta será, possivelmente assim, um pouco mais geral, um pouco mais genérica que inclui então o organismo a que você se referiu. Eu acho que que a formação nossa, de educadores, é... deveria deveria ser uma das

preocupações centrais da administração pública, quer dizer, o mas há há há entre nós um tal desrespeito pela pessoa, pela figura, pela tarefa do educador e da educadora que a formação é relegada, é relegada a um plano inferior quando eu eu vou dizer uma coisa a vocês que que é absolutamente verdadeira e por exemplo eu, se dependesse de minha opção assim e e direta eu preferia mil vezes ser professor de uma de uma escola normal de um organismo como esse a a ser professor de cursos universitários mesmo de pós--graduação. Quer dizer, eu acho de uma importância fantástica por isso é que depois que voltei para o Brasil eu eu não não não recusei um convite que me tenha sido feito para falar para moços e moças como vocês e que estudam nos nos cursos de Formação. Então a minha resposta, em suma, para ti, é a de que eu sou a favor e até que obrigo pela pela pela formação permanente da do

educador e pela formação rigorosa da das Jovens e dos jovens que amanhã assumirão as tarefas de Educação, de educadores dos meninos e meninas brasileiros.

Apresentador: Muito bem, vamos telefone. Tem gente no telefone, existem pessoas querendo falar com o professor. Alô

Pessoa: Oi!

Apresentador: Tá longe, quem é?

Pessoa: Léia.

Apresentador: Léia, de onde?

Pessoa: Pompéia.

Apresentador: Pompéia, aqui pertinho e tão longe, né? Diga, Léia.

Pessoa: Queria saber do professor qual encaminhamento, o que foi feito a respeito do projeto mova.

PF: O projeto mova é um é um dos um dos projetos e que eu diria é assim uma uma da um dos Encantos para mim da da Secretaria de Educação. O projeto mova me me teria que fazer recordar indiscutivelmente minha experiência de tantos anos atrás, quando eu coordenei, quando eu dirigi no plano nacional, em Brasília, o programa nacional de cultura popular e de educação popular. É só que agora a gente tá fazendo isso, possivelmente está tentando fazer, possivelmente e o que deveria ser de forma de forma um tanto um tanto diferente, quer dizer, agora nós estamos tentando trabalhar diretamente em relação com os movimentos sociais populares, quer dizer nós não temos no projeto mova e propriamente educadores e e e por cuja por cuja é... tarefa nós nos responsabilizem diretamente os educadores são dos movimentos. Nós assumimos a responsabilidade da formação técnica científica e dos educadores e das educadoras e e passamos também verbas ou repassamos verbas para os movimentos que pagam aos aos educadores e possivelmente nós não tenhamos a porque o nosso sonho era até o fim deste ano alcançar 2000, 2000 centros de alfabetização de Jovens e Adultos. Possivelmente não alcancemos os 2000 mas até o fim do ano que vem alcançaremos.

Apresentador: Ok. Cadê, garota... atenção, diga!

Plateia: O mova o mova é o movimento de alfabetização de adultos, né?

PF: É, e de jovens, de jovens.

Plateia: Então eu queria saber porque esse movimento não é, não tá sendo assim divulgado, né? E a gente sabe que que mesmo todo mundo levanta a bandeira de acabar com analfabetismo e, no entanto, eu fiquei sabendo que foi barrado dentro das escolas estaduais que se efetivasse esse movimento. Eu queria saber por que que ocorre isso, de não caminhar junto a secretaria do município com a do Estado para que se amplie esse movimento que eu acho que a maioria dos professores aqui não conhece os futuros que é o mova né?

Apresentador: Agora, professor, antes disso também tinha uma pergunta a respeito do plano Federal. Quem é que tinha uma pergunta aqui a respeito do ministro Chiarelli... era, garota. Então vamos já juntar o município, o estado e a Federação.

Plateia: Professor Paulo Freire, é... um pouquinho, o que o senhor, o que o senhor acha, né, da proposta do nosso Ministro Chiarelli sobre onde diz que ele será o Senna da educação, propondo que em 5 anos ele acabará com analfabetismo no Brasil.

PF: Tá bem, eu posso agora tentar uma... então nessas nessa tentativa de resposta às duas perguntas que se entrelaçam é, eu vou tentar bastante ficar sucinto mas de qualquer maneira talvez me estenda um minutinho mais só. Em primeiro, eu acho que a tua pergunta tem dois momentos, tem duas dimensões: é uma tem que ver com porque é não se divulga tanto como se esperava é a ação do do mova e segundo a questão da da da dificuldade que o mova estaria tendo junto às escolas do estado. Eu começaria por aí, eu acho que não, eu te confesso olha, não é que eu queira aqui fazer defesa da secretaria do estado, de jeito nenhum, não tem por agora o que faz a mim eu venho aqui, eu venho aqui que com o gosto da verdade posso até errar equivocar-me, equivocar-me mas eu eu pelo menos não conheço nada e que me autorize a dizer que é verdade que nas escolas do estado estaria havendo dificuldade para a instalação do mova. Eu acho que não, nós temos inclusive espaço demais por aí para para fazer isso agora com relação ao primeiro a primeira dimensão da pergunta é, eu também estranho isso, quer dizer, também gostaria que que a imprensa toda, a televisão, por exemplo, eu eu vou dizer uma coisa a vocês pedindo desculpa desculpa até porque pode parecer é... pode parecer falta de modéstia. Eu acho que de vez em quando a gente pode ser imodesto mas não pode ser todo dia, por exemplo: a

televisão holandesa, não, a televisão canadense fez, uma rede de televisões canadenses fez, há 5, 6 meses atrás, é 2 horas de de entrevista mandou gente aqui fazer 2 horas de entrevista comigo com referência ao Ano Internacional da Alfabetização, 2 horas de entrevista é de que resultou um compacto de 40 minutos. A televisão japonesa mandou, uma rede de televisões japonesas mandou aqui uma equipe é, três meses atrás, que passou um dia inteiro terminou até almoçando conosco em minha casa um dia inteiro trabalhando comigo e com e com auxiliares, meus assistentes, e sobre isso a televisão inglesa está chegando dentro de 8 dias aqui para passar um dia inteiro me gravando. Quer dizer, a televisão holandesa foi a única, foi a única que registrou o lançamento do mova há um ano atrás quando a gente lançou a prefeitura Erundina lançou o mova, a única televisão que estava lá e registrou foi a holandesa e meu eu tenho um filho que é um violonista clássico que professor na Europa e que me telefonou dizendo “velho, acabo de te ver na televisão holandesa, formidável, vi tudo. Erundina. mova”... quer dizer, ele entrou em contacto com o mova através da televisão holandesa. Eu te digo, às vezes eu fico perplexo, agora, caindo lá na na pergunta da garota... olha, possivelmente... possivelmente não, certamente, quando a gente pensa em em alfabetização, em programas de alfabetização de adultos, em projetos de alfabetização de adultos, eu acho que a gente deve se deve pensar e deve se preocupar com os seguintes os seguintes itens, sem os quais não é possível fazer um programa válido: primeiro é preciso haver dinheiro, quer dizer, educação é uma coisa cara, realmente cara, é preciso haver dinheiro, quer dizer só na base da boa vontade não se faz uma coisa dessa agora; segundo, é preciso haver competência científica por parte daqueles que fazem, que fazem o programa que fazem o projeto; terceiro, é preciso haver por parte daqueles no caso seriam os alfabetizando é preciso que haja na sociedade em que isso se faz um um tal clima histórico- cultural- político que provoque nos alfabetizando a consciência do direito de ler, de ler a palavra e de ler o mundo e sem esses itens, sem esses esses momentos o dinheiro para financiar a competência científica, técnica o respeito a isso, respeito ao povo sem a vontade popular que esteja clara, lúcida como demandante de um direito que tem que é o direito de ler a palavra, de ler o mundo então não pode haver programa, quer dizer a a a minha a minha resposta a ti com relação ao ao a as ideias o programa, os sonhos do ministro Chiarelli é são são estas, quer dizer é preciso que o ministro Chiarelli tente fazer isso exatamente porque senão ele também pifa.

Apresentador: Muito bem, vamos de novo pra rua ver o que o povo pensa a respeito da questão educação.

Pessoa 1: A educação no Brasil, hum...

Pessoa 2: Péssima!

Pessoa 3: Tá ruim...

Pessoa 4: Porque ela é super mal olhada... se é que é olhada!

Pessoa 5: Eu acho que tá caótica, eu acho que precisa de tudo de uma reforma total.

Pessoa 6: Não existe uma uma programação.

Pessoa 7: Não se tem melhorias, né?

Pessoa 8: Porque não é uma prioridade, especialmente do governo, né? Não, não existem verbas, não existe uma política educacional construtiva...

Pessoa 9: Desde reforma de escola, de todo o sistema de revisão de métodos, tudo isso...

Pessoa 10: Parece que o conhecimento ele se perdeu um pouco a importância, né, na sociedade que a gente vive.

Apresentador: Muito bem. Professor, nós estamos... hoje recebi uma carta, nós recebemos muitas cartas aqui, uma média de 300 por dia e hoje vem uma carta de Salvador que falou que o o pior momento do programa para essa pessoa é quando eu começo a falar infelizmente tal porque eu vou falar que infelizmente o tempo tá acabando tal que é o que tá acontecendo nesse momento, infelizmente mesmo. Então primeiro gostaria de reconvitar para mais meia hora assim não vão ser fragmentadas assim para entrar de novo em contato com essa garotada com essa moçada porque tem muitas perguntas, muita gente gostaria de conversar então quando o senhor puder, a agenda é sua. Agora, para terminar, eu entrevistei o senhor no início da da gestão da da prefeitura Erundina e o senhor tinha muitos projetos, planos, coisas bem definidas, as coisas muito claras. Como é que é de lá para cá?

PF: Ah sim, puxa... olha evidentemente se você... muita gente e possivelmente dirá que que não é verdade isso aquilo outro, mas é é muito difícil, é muito difícil você mudar, mudar as coisas mas o que eu posso te dizer é o seguinte, é que quase tudo aquilo de que eu te falei está fazendo-se, está fazendo-se, quer dizer, eu falo eu falo assim com uma alegria enorme, entende, é... não de não de um sujeito que que sonha demais mas de um sujeito que que tá podendo fazer concretamente, quer dizer naquela época quando tu me entreviste eu estava aflito porque eu tinha 300 e tantas

escolas em estado de deterioração e e hoje em dia nós temos daquelas 300 e tantas só 16 para restaurar e novas novas nós temos 100, 100 e poucas em processo de de mudança radical e isso é uma coisa que eu gostaria de dizer antes de sair, é eu acho que os brasileiros precisávamos a no comando da coisa pública primeiro muito respeitar muito a coisa pública mesmo sabe, e o Brasil vem sendo e tem sido um país de inaugurações, quer dizer a gente inaugura às vezes até coisa que não pode ser inaugurada, não que não tá completada ainda, eu encontrei algumas escolas assim com placa já de de de inauguradas e até hoje a gente nem pode inaugurar ainda porque ainda tá fazendo a escola que foi inaugurada dois anos atrás, imagine que coisa terrível. Mas eu acho que é uma coisa que a gente precisava fazer além de inaugurar era preservar o inaugurado, era cuidar, era manter a manutenção dos prédios públicos é uma exigência de quem administra às vezes há também quem pense que cuidar disso significa ser só administrativista da coisa pública. Não, não é isso é que se você tem uma responsabilidade pública você tem que administrar mesmo e e e administrar significa cuidar seriamente, rigorosamente do bem público e a gente tá fazendo isso.

Apresentador: Então queria agradecer ao Professor Paulo Freire. Muito obrigado por ter estado aqui, queria agradecer já o pessoal que veio especialmente de Jaú, as pessoas vieram hoje interessadas lotando aqui o Matéria Prima para conversar com o senhor esperamos numa próxima oportunidade continuar.

|                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|-------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Identificação</b>          | <b>ENTREVISTA 2</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <b>Fonte</b>                  | <a href="https://appsindicato.org.br/para-ler-o-mundo-12-documentarios-e-entrevistas-com-paulo-freire/">https://appsindicato.org.br/para-ler-o-mundo-12-documentarios-e-entrevistas-com-paulo-freire/</a>                                                                                                           |
| <b>Acesso</b>                 | 23 de maio de 2024.                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <b>Informações adicionais</b> | <p>Data: 1985</p> <p>Entrevista para a Rádio e TV Unicamp, universidade onde Freire atuou como professor da Faculdade de Educação durante 10 anos, de 1981 a 1991, junto ao hoje denominado Departamento de Ciências Sociais na Educação (Decise), ministrando as disciplinas de Educação e Movimentos Sociais.</p> |

Na entrevista, Paulo Freire discorre sobre alguns temas dentre os quais selecionou-se dois:

- Como foi seu trabalho:

PF: O meu trabalho, por exemplo, já com meus 25 anos no organismo, numa instituição, que surge num desses momentos lúcidos da classe dominante brasileira que foi exatamente o Sesi, que se cria no sentido de apascentar um pouco a consciência do trabalhador emergente. O Sesi, de Pernambuco, se abre para mim, como um campo, também eu estou escrevendo inclusive agora um livro, onde analiso isso tanto quanto eu acho que estou analisando bem. O Sesi é outro marco, só essas contradições formidáveis, um organismo assistencialista evidentemente, mas que me possibilita, em primeiro lugar, o reencontro com a classe trabalhadora. Havia encontrado os filhos dos trabalhadores na minha infância e agora eu reencontro os pais. E o Sesi, em certo sentido, me radicaliza e no lugar de me assistencializar. Então, é exatamente do Sesi a partir dos anos de 46, creio que 46, que eu começo toda uma busca, toda uma pesquisa ao mesmo tempo no campo da prática, quer dizer, trabalhando no campo da educação popular já na época, mesmo que não chamasse assim. Do outro lado, foi todo um período de uma intensa preocupação reflexiva apoiada inclusive em leituras que me ajudavam nessa reflexão sobre a realidade brasileira. Quer dizer, o Sesi se apresenta pra mim como um momento e um espaço de um intenso aprendizado a raiz, ou as raízes, assim, mais profundas de tudo isso que se vê chamar depois de método Paulo Freire, que inclusive não me agrada muito, e está lá. Quer dizer, bem depois vêm um outro momento, que é exatamente, já o momento da minha participação direta numa das coisas muito importantes que a gente teve no campo da educação popular nesse país, antes do golpe de Estado, que foi o movimento de cultura popular do Recife, por exemplo, que se antecipou a outros tantos movimentos de cultura popular no Brasil. Todo o desenvolvimento da minha prática da minha reflexão se dá no corpo desse movimento, depois eu me estendo até a universidade e coordeno um departamento que se chamou de Serviço de Extensão

e Cultural. Depois, vem a célebre experiência de Angicos, quando se testa pela primeira vez em grande escala o que chamou de método de alfabetização. Depois, eu venho até o plano nacional com o ministro Paulo de Tarso, com governo Goulart.

- Como foi o seu exílio?

PF: E chega o golpe de Estado. Quer dizer, o golpe chega e frustra, não apenas a minha mas frustra toda uma geração, até mais jovem do que a minha. E eu sou então afastado da minha atividade da universidade e sou preso, afinal de contas consigo... consigo não, me aposentam quando eu não tinha nem tempo de serviço, nem doença, nem queria me aposentar, aí eu fui aposentado sem consulta nenhuma. E, hoje, eu ganho até muito bem, porque tenho impressão de que deve estar em 800 mil cruzeiros a minha aposentadoria na Universidade Federal de Pernambuco. Eu parto para o exílio, então, vem toda uma vida de andarilhagem que eu experimentei no tempo dos quase 16 anos de exílio, onde eu trabalhei, me aprofundei na prática e na reflexão primeiro no Chile, depois nos Estados Unidos, depois morando em Genebra, na Suíça, mas me estendendo pelo mundo afora. Exatamente, durante todo esse período de exílio, que eu ponho, que eu tento pôr no papel em alguns livros, em alguns trabalhos, alguma coisa que me parecia poder ser a fundamentação teórica da prática que eu vinha vivendo há muito tempo. Quer dizer, numa síntese muito incompleta, muito imperfeita, sou eu, mas sou sobretudo, um brasileiro, sabe? Um brasileiro para quem a terra dos outros também é boa, eu não acho que só presta o que é da gente, eu não me enfermei, não me adoeci por andar o mundo a fora. Agora, é claro que eu jamais esqueci foi a minha raiz, quer dizer, por isso eu vim, por isso o Brasil foi nos meus tempos de exílio sempre uma preocupação, para que ele pudesse ser uma preocupação eu precisei me ocupar no tempo de exílio e me ocupei nos espaços emprestados do exílio, se eu não tivesse me ocupado no outro espaço eu não teria me preocupado com o Brasil, e aí seria um desastre. Seria o fim. No momento em que foi possível no chamado processo da abertura a volta ao país eu não hesitei, nem contei de um a dez, eu me vim, e aqui estou desde 80, tendo passado primeiro em 79 para uma visita, em seguida o retorno.

Entrevistadora: Paulo, nesta sua apresentação você realmente não conseguiu desligar a sua própria história, então, não sei ainda se você gostaria de colocar mais

algum fato em que mostra um pouco essa sua trajetória, esse seu histórico desde o início, de criança, ou já no Sesi, que você falou, até os nossos dias atuais.

PF: Por exemplo, talvez um ponto que fosse interessante sublinhar aqui e como componente da minha formação, e sobre o que eu tenho falado muito em trabalho, já em livros, em artigos e entrevistas foi, por exemplo, como eu vim aprendendo no meu encontro com os grupos populares, como eu vim aprendendo a respeitar, por exemplo, a respeitar afinal de contas a compreensão do mundo que os grupos populares estão tendo no momento em que o educador chega, por exemplo. E dentro dessa tentativa de compreensão que eu comecei a aprender, de respeito, que eu comecei a aprender com os grupos populares, e com os quais eu comecei a trabalhar muito moço, eu

incluiria, por exemplo, a necessidade de entender as diferenças de classe do ponto de vista da linguagem, por exemplo. A maneira de a gente compreender e explicar os fatos em que a gente se envolve. Quer dizer, eu muito cedo nas minhas primeiras experiências como educador percebi isso, de um lado eu comecei a entender que não era possível, trabalhando em educação popular, com os grupos populares, que não era possível... esquecer ou ; entre parênteses as aspirações do grupo popular, por exemplo, os fantasmas do grupo popular, as dúvidas, os sonhos, a sua forma de compreender-se em relação com o mundo objetivo, e a sua maneira de expressar esta compreensão de si com o mundo que é a sua linguagem. Eu comecei muito cedo a entender que não era possível trabalhar com os grupos populares, a não ser partindo deste universo da compreensão e da expressão que os grupos populares tivessem de si e do mundo. Mas, por isso mesmo, que eu estou dizendo que era para mim possível trabalhar com eles como educador, a não ser partindo da compreensão que estavam tendo, por isso mesmo, que eu disse partindo da, eu quero eu quero dizer, que jamais pensei também que fosse correto ficar com os grupos populares ao nível da sua compreensão do mundo. E é interessante, às vezes eu fico espantado quando eu leio ou quando eu ouço certo tipo de crítica, por exemplo, a mim, insinuando que o que eu pretendo com “partir da” compreensão é ficar nela e é incrível, porque eu nunca pude compreender que partir significasse ficar. Quer dizer, você parte de algum lugar para alcançar outro, o verbo partir é um verbo que implica um profundo, ele envolve um movimento, e que têm um ponto de referência do ponto de vista do deslocamento e um ponto de referência do ponto de vista da chegada, quer dizer eu nunca disse ficar ao nível da compreensão popular, mas jamais aceitei que fosse possível chegar a uma leitura mais rigorosa do real, do mundo, uma compreensão mais concreta do mundo, que nós pensamos que é a mais concreta, mais objetiva, sem partir da leitura, para mim também, crítica do ponto de vista dos parâmetros do grupo popular que o grupo popular faz. Quer dizer, essa foi uma coisa que eu podia ter anexado à minha formação, essa coisa eu ponho agora dentro assim de quem eu sou, para mostrar que no fundo eu aprendi isso, entende? Quer dizer, quem ensinou isso foi exatamente a realidade na qual eu trabalhei com os grupos populares, quer dizer, e é por isso, é por causa desse aprendizado da obviedade que eu digo hoje, por exemplo, que se eu estou num lado de uma rua e penso por N razões e N motivos de estar no outro lado, eu não posso fazer outra coisa senão atravessar a rua, então, eu saio do lado de cá e vou para o lado de lá, eu só entendo o lá porque tenho um cá ou um aqui, se não houvesse o aqui, eu não entenderia jamais o lá e vice-versa. O que significa, então, é que ninguém chega lá partindo de lá, mas sempre partindo de um aqui. Um dos equívocos que cometemos, os educadores, enquanto políticos e os políticos enquanto educadores, às vezes, os educadores cometem mais esse equívoco que os políticos enquanto educadores, é pensar, é não perceber que o aqui da gente é quase sempre o lá do educando. Então, eu não posso arrancar o educando do seu aqui e trazê-lo ao meu aqui que é o lá dele. Por isso, que pra mim um bom educador, uma boa educadora, tem que permanentemente experimentar a andarilhagem, quer dizer, a andarilhagem entre o seu aqui e o lá, a que pretende ir, e o aqui do do grupo popular que tem no seu aqui o lá dele. O educador que pensa concretamente, que pensa dialeticamente,

dinamicamente, ele tem que estar pra cá e pra lá constantemente, e por isso, que às

vezes você pode cansar, então, de andar tanto. Quer dizer, esse seria um outro ponto que te poria que já tem que ver um pouco com a teoria da própria prática que eu tenho tido, acho que se incorpora a minha biografia. Eu não quero com isso também dar a impressão a vocês que estão aqui, e a quem nos ouça e veja depois, de que essa coisa pertence a mim, como exclusividade, não eu sou um entre um cem número de educadores e educadoras que pensam e praticam isso.

|                               |                                                                                                       |
|-------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Identificação</b>          | <b>ENTREVISTA 3</b>                                                                                   |
| <b>Fonte</b>                  | <a href="https://www.youtube.com/watch?v=m_JTeKzXH1I">https://www.youtube.com/watch?v=m_JTeKzXH1I</a> |
| <b>Acesso</b>                 | 08 de agosto de 2024.                                                                                 |
| <b>Informações adicionais</b> | Escola Viva entrevista Paulo Freire (1993)                                                            |

\*voltada para educação - selecionadas partes pertinentes ao estudo.

Apresentadora: no programa de hoje nós vamos conversar com o Educador Paulo Freire. Paulo Freire, ficou conhecido mundialmente por suas propostas para a alfabetização de adultos e educação em geral publicou várias obras sendo as mais conhecidas “educação como prática de liberdade” e “Pedagogia do Oprimido”, traduzida para 22 idiomas e depois do golpe de estado de 1964 Paulo Freire foi preso como subversivo e viveu muitos anos no exílio. Hoje é doutor honoris causa pelas universidades de Louvaine, na Bélgica, Genebra, na Suíça, Michigan, nos Estados Unidos pela Universidade Livre de Londres, Inglaterra entre outras.

- Professor, no Brasil existem mais de 30 milhões de pessoas vivendo em estado de miséria. O que vem primeiro: comida ou educação?

PF: Em primeiro lugar essa é uma boa pergunta porque a gente pode correr o risco é um pouco distanciado da realidade social, política, econômica em que a fome, em que a ignorância, a gente pode correr o risco de hipertrofiar, quer dizer, de reforçar uma outra por exemplo e separá-las do na medida em que você em que você luta no sentido de comer, no sentido de obter meios de inventar, meios, criar meios para trabalhando ganhar bem, decentemente ganhando meios de comer o suficiente na medida em que você se engajam numa luta sim ou engaja outros numa luta como essa e em grandes aspectos você está fazendo educação também, quer dizer, no fundo a pergunta quer dizer significa com educação, a educação chamada escolar, a educação sistemática evidentemente que com fome e difícil a gente estudar e aprender. Não, não que a gente que a gente perca inteligência por causa da fome mas é porque a fome, poxa, fome te atrapalha, quer dizer, a fome te distrai da leitura e fixa nela mas de modo nenhum separar a luta para comer da educação, uma coisa puxa a outra.

- O senhor viu isso de perto, professor? Em certos momentos da tua vida escolar foi difícil aprender por falta de alimento?

PF: Exato e eu experimentei essa coisa de que eu estou falando agora, eu tive a experiência física e material do que é, do que é para uma criança estudar com fome e por isso mesmo eu estudei tarde. Quer dizer, eu passei, eu entrei no primeiro ano

de Ginásio da época, com 16 anos, me lembro das dificuldades que eu tive. Eu acho que não perde inteligência nenhuma, isso era uma perspectiva errada mais para analisar a relação entre fome e aprendizagem. Mas tive dificuldades, eu acho que todo mundo tem se não come bem não dá para aprender, tem dificuldade para muita coisa.

- Professor, vamos falar um pouquinho sobre o fracasso escolar, um dos graves problemas da educação brasileira. Segundo o IBGE, apenas 22% dos estudantes conseguem completar o 1º Grau. O que leva ao fracasso escolar?

PF: Olha o primeiro momento da minha tentativa de resposta à tua pergunta, tem que ver com o próprio conceito de fracasso escolar. É uma coisa interessante, é que ficou a observar, por exemplo, como a toda uma ideologia da transferência do fracasso para os objetos do fracasso do sistema capitalista. Quer dizer, o desempregado vira responsável por seu desemprego, o menino que é reprovado e expulso da sala de aula, expulso da escola, dele se diz que se é vadio. Na verdade o menino não se evadiu, o menino foi expulso; na verdade o menino não fracassou, o menino foi forçado a fracassar. O fracasso, no fundo é do sistema. Então a minha primeira observação para te responder é que eu não creio muito do fracasso, eu creio na impossibilidade que o aluno teve de conseguir, para os padrões exigidos pela escola, a chance de ultrapassar o ano.

- Professor, então nessas circunstâncias, que escola, na sua opinião, o Brasil precisa?

PF: De uma escola séria, de uma escola rigorosa mas ao ser rigorosa e séria, uma escola que criasse e sugerisse aos alunos a felicidade, a alegria, quer dizer, uma escola alegre, saltitante. Mas como é que a gente pode ter escolas alegres com professoras tristes? Quer dizer, eu não tenho dúvida nenhuma de que no país da gente e com déficits na educação tão alarmantes é um absurdo e que a gente chega ao fim do século com a quantidade de meninos brasileiros e meninas brasileiros, brasileiros sem ter escolas. É um absurdo e é negócio de 8 a 9 milhões de crianças. Quer dizer, eu acho que é preciso reorientar a política de gastos públicos nesse país. Não é possível que uma professora ganha ainda o que ganha enquanto outros profissionais dentro da estrutura burocrática do estado em 10 vezes mais. Quer dizer, essas distâncias salariais me chocam tremendamente do país, mas isso vem desde que inventaram o Brasil, é uma sociedade eu até te diria sem nenhum medo: nós estamos em 1993 e somos ainda coloniais. Mas uma coisa é esse discurso que já começa a ficar vazio a educação é nossa prioridade a infância é nossa prioridade mas prioridade existe quando vocês pressa a prioridade materialmente não há uma coisa não é prioritária se não tem o orçamento decente para ela quer dizer que materialmente não é prioridade no Brasil a escola eu contesto que seja a educação não é prioridade para o estado brasileiro porque se fosse não estávamos como estamos.

- Que tipo de cidadão a escola essa escola tem formado?

PF: Olha eu acho que essa escola, eu não te diria que tem formado isso aquilo sem estudos objetivos, mas eu acho que essa escola pode formar rebeldes e pode formar apáticos, pode formar adaptáveis, gente silenciosa ou gente barulhenta. O que ela dificilmente forma é gente crítica, curiosa, gente indagadora, gente atuante, gente participante, gente que gosta de mudar o mundo. O que essa escola está criando é ou a gente que puramente se rebela ou é gente que puramente se ajusta. O que é uma lástima.

- Professor Paulo Freire, dizem que nós estamos vivendo o fim das utopias. É possível pensar em educação emancipadora sem utopia?

PF: Não, eu até te diria o seguinte: eu acho que não é possível existir humanamente sem sonhos, sem utopias, sem, veja bem, nós mulheres e homens somos ser isso e eu até eu acho que é melhor dizer, viramos seis na história, que não precisem do amanhã dizer nós somos seres em busca sempre de um amanhã que por sua vez não está ali à espera da gente mas que é o resultado do que a gente faça pela transformação do presente que a gente vive com a iluminação do ontem que a gente viveu. Ora, se nós somos seres incapazes de abandonar a perspectiva de um amanhã que tem que ser feito por nós, como tirar da nossa experiência histórica o sonho? Não é possível viver sem sonho, sem sonho enquanto projeto, enquanto programa, enquanto curiosidade, enquanto querer ser diferente, é impossível. Eu não acredito nesses discursos que falam na morte dos sonhos, das utopias, são os mesmos que dizem que a história se acabou, são os mesmos que dizem que as classes sociais sumiram, puxa puxa... mas basta sair de dentro desse estúdio aqui, e até dentro dele, para ver que há classes sociais diferentes, os famintos desse país em que lugar ficariam? Os trabalhadores desse país? Quer dizer, eu não acredito nisso, eu acho que nós continuamos com classes sociais, continuamos com luta de interesses ou entre interesses, diferentes e antagônicos, e continuamos a precisar do sonho. Eu te digo eu não não viveria sem sonho, nem só eu, individual, quanto mais enquanto enquanto minha prática social.

|                               |                                                                                                                                                                              |
|-------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Identificação</b>          | <b>ENTREVISTA 4</b>                                                                                                                                                          |
| <b>Fonte</b>                  | <a href="https://youtu.be/HWOYIriysQw?si=KBH6VPLFGYZg4S3y">https://youtu.be/HWOYIriysQw?si=KBH6VPLFGYZg4S3y</a>                                                              |
| <b>Acesso</b>                 | 11 de agosto de 2025                                                                                                                                                         |
| <b>Informações adicionais</b> | Paulo Freire fala sobre as mudanças do país, a imprensa, os fatos que antecederam o Golpe Militar e questões pedagógicas. Entrevistado por Antônia Terra Calazans Fernandes. |

Diz Paulo Freire sobre algo que antecedeu ao “Golpe de 64”:

‘O João Goulart tinha citado no discurso dele a leitura da Carta do ABC do país, que era a Constituição. Ele disse “Nós aprendemos presidente, mais do que ler a carta do ABC do Brasil, aprendemos a mudar ela também.” Uma coisa fantástica. E essa afirmação dele não foi citada pela imprensa na época. Ele deve ter agravado os líderes do Golpe que em seguida se deu, se deu no próximo, no ano seguinte. E eu me lembro de ter estado presente nessa reunião e ouviu essa frase do general Castelo Branco. Ele estava presente, ele era na época comandante do quarto, chamava-se quarto exército, e ele foi pra lá. Mas naquela altura, olha, você imagina isso deve ter sido em Junho de 63, o Golpe foi em Abril de 64. Quer dizer, naquela altura o Castelo Branco tinha já o esquema todo do Golpe, não há dúvida. E ouviu essa frase desse homem. E depois ele falou comigo e disse a mim: “Professor, eu acho que o senhor defende uma pedagogia sem valores”. Eu nunca esqueço desse papo com o Castelo Branco. Eu disse: “Não, general, eu acho que, pelo contrário...”

Não, “uma pedagogia sem hierarquia”, parece que era isso. Eu disse “Não, o senhor está equivocado. Eu defendo valores e os valores estabelecem hierarquias. Agora, só o que é eu acho é que a hierarquia que está aí montada e estabelecendo princípios pra nós está precisando de mudar. Entendeu? Eu acho que está montada em bases injustas”, etc. E ele perguntou a mim: “Você aceita de falar pra nós no quarto exército?”, “Quando o senhor quiser”, mas não deu mais nem tempo. E o discurso daquele homem só não ajudou de jeito nenhum o amaciamento do Golpe. Eu não diria que o discurso do homem foi causa do Golpe e seria uma loucura de uma... A história não é tão simples assim. Mas o discurso do homem deve ter aguçado um pouco as preocupações conservadoras de então. Quer dizer, hoje você vê como a história é bonita. Um discurso desses, hoje, não deixaria muita gente demasiado assustada. Só um ou outro mais conservador. Mas naquela época discurso desse ia... assustaria 99% dos conservadores.’

|                               |                                                                                                                                                                           |
|-------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Identificação</b>          | <b>ENTREVISTA 5</b>                                                                                                                                                       |
| <b>Fonte</b>                  | <a href="https://www.youtube.com/watch?v=A14xMEZrTqw">https://www.youtube.com/watch?v=A14xMEZrTqw</a>                                                                     |
| <b>Acesso</b>                 | 26 de março de 2025                                                                                                                                                       |
| <b>Informações adicionais</b> | <b>Ocupação Paulo Freire - Paulo Freire: o exílio e o encontro com Lydia Hortélio</b><br>Itaú Cultural<br>Imagens: Memória Viva - 1983<br>TV Universitária, UFRN (TVU.RN) |

Lá fora, na distância daqui.

Esse “lá fora” foi profundamente importante para mim, para Elza, para os meus filhos.

E é claro que foi também profundamente causticante.

Foi compensador, mas foi também fazedor de sofrer, e tivemos de fazer um aprendizado novo.

Você não pode deixar o seu país sem data marcada para voltar, e essa é a situação do exilado, sem que você aprenda a ficar sem a data da volta.

Esse aprendizado é absolutamente fundamental e ninguém aprende em livro.

É a prática de estar longe sem a data da volta que o ensina a conviver com essa não data.

Então, é dura a convivência.

Vi como companheiros meus de exílio não aprenderam e voltaram ou entregando-se à cadeia ou dispostos, pelo menos, a adequar-se, como necessidade da volta, ou ficaram em desespero no exílio – vale dizer, sofrendo profundamente, sentindo-se desenraizados, porque recusaram o mínimo que o exílio oferece de realidade – e aí é outro aspecto da dramaticidade do exilado.

A realidade do exilado é uma realidade de empréstimo, é emprestada.

A sociedade que o recebe diz: “Está aí um pedaço de história, more nele um pouco, se experimente”.

Até o momento em que você – praticando sua ação e sua reflexão nesse pedaço de história e de espaço que emprestam – descobre que pode assumir também aquele pedaço, respeitados, porém, os limites que essa assunção tem, que são políticos.

Até o momento em que você assume isso, é um sofrimento tremendo e não tem outro caminho para assumir essa terra de empréstimo a não ser, em plena consciência, que faça uma espécie de volta às raízes, mesmo sem poder voltar lá, a volta em reflexão.

Quanto mais você volta às raízes do seu tempo e começa a clarear aquele foco mais mínimo, que é a rua onde você morava, a casa onde você nasceu, é que vai se alargando e alcança a vizinhança do bairro, vai se espalhando e assume a sua cidade...

E aí você diz: “Eu sou natalense” ou “Sou recifense” – e descobre que é exatamente essa localidade que vai fazê-lo universal, e não a universalidade que o faz local.

Não há nenhuma universalidade que parta a não ser da localidade.

Ninguém é local porque é universal, mas todo mundo que é intensamente local se universaliza.

O exílio me ensinou isso.

Eu aprendi também muito em casa, era fantástico – um dia devo escrever sobre isso.

Estou tão imodesto de dizer que “devo” escrever, mas acho que todo mundo que viveu experiências assim deve escrever.

Eu ainda não escrevi porque, saindo isso ou não saindo da minha prática de escrever, tenho medo de pifar.

Mas me lembro que foi isso, foi o tratar bem as minhas marcas locais de recifense, o gosto da pitanga, do suco da pitanga, da pitangada, do caldo de cana, do mel de engenho, da batata-doce, da farinha, da feijoada, do cozido, do peixe de coco, do camarão de coco, da lagosta de coco, da cachacinha de cabeça, foi o gosto disso tudo.

Isso tudo, afinal, o que é senão eu, nós, um pedaço deste país?

Isso é a nossa identidade, sou eu mesmo, é a minha linguagem.

É o meu gosto da comida, que é cultural.

Foi cuidando bem dessas coisinhas que andrilhei pelo mundo.

Cidadão do mundo.

E virei cidadão do mundo não do ponto de vista – e agora sou muito leal ao dizer que não foi porque a Pedagogia do oprimido está em 17 línguas.

Virei cidadão do mundo porque profundamente encontrei a minha “recifecidade”.

Por isso.

Então, por onde andei no mundo, andei cuidando das minhas marcas.

E, veja bem, agora o outro lado dessa dialética: se eu não carregasse no meu corpo consciente, na minha capacidade de querer bem, na minha amorosidade, as minhas marcas, a minha andarilhagem seria uma enfadonha viagem sem destino.

Era um andar sem rumo, e não a andarilhagem.

## APÊNDICE D – PRODUÇÕES ACADÊMICAS

### Teses

|    | Ano  | Título                                                                                                                                                         | Autor                        | Instituição                                       |
|----|------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------|---------------------------------------------------|
| 1* | 2020 | “O lápis é mais pesado que a enxada”: reforma agrária no Chile e pedagogias camponesas para transformação econômica (1955 – 1973)                              | Joana Salém Vasconcelos      | Universidade de São Paulo (USP)                   |
| 2  | 2011 | O projeto de nação do Governo João Goulart: o Plano Trienal e as Reformas de Base (1961-1964)                                                                  | Cássio Silva Moreira         | Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) |
| 3* | 2011 | Prática discursiva de formação de professores alfabetizadores de jovens e adultos em uma experiência de educação popular                                       | Eduardo Jorge Lopes da Silva | Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)         |
| 4* | 2014 | As noites de ditadura e os dias de utopia... o exílio, a educação e os percursos de Elza Freire nos anos de 1964 a 1979                                        | Nima Imaculada Spigolon      | Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)       |
| 5* | 2017 | Formação de professores para a educação de pessoas jovens e adultas no Brasil e no Chile: um estudo comparado entre o Estado da Bahia e a região de Valparaíso | Adenilson Souza Cunha Júnior | Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)       |
| 6  | 2018 | Paulo Freire entre Cristo e Marx                                                                                                                               | Walter Martins de Oliveira   | Universidade Nove de Julho (UNINOVE)              |

### Dissertações

|    | Ano  | Título                                                                                                                                           | Autor                   | Instituição                                 |
|----|------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|---------------------------------------------|
| 1* | 2018 | “Um olhar sobre o sujeito em Paulo Freire: Concepção e análise das obras Pedagogia do Oprimido, Pedagogia da Esperança e Pedagogia da Autonomia” | Larissa Marcela Marini  | Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) |
| 2  | 2019 | A EJA: “um calcanhar de Aquiles” do processo de democratização do acesso ao conhecimento na educação escolar brasileira                          | Glelco André Rodrigues  | Universidade Estadual Paulista (Unesp)      |
| 3  | 2021 | Caminhos do exílio: antirracismo e práticas emancipatórias nas trajetórias de Abdias Nascimento e Paulo Freire (1964 – 1981)                     | Elisa Ferreira Teixeira | Universidade Federal da Paraíba (UFPB)      |

|    |        |                                                                                                                                                                              |                            |                                             |
|----|--------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|---------------------------------------------|
| 4* | 2014** | La alfabetización de Paulo Freire en Chile y la alfabetización digital del siglo XXI: Una mirada comparativa*                                                                | Sofía Ocampo Torrejón      | Universidad de Chile                        |
| 5  | 2022   | O pensamento humanista de Paulo Freire na Pedagogia do Oprimido                                                                                                              | Ana Maria da Silva Buda    | Universidade Federal de Lavras              |
| 6  | 2017   | O movimento de educação de base no período 1961-1964: qual a perspectiva de direitos humanos?                                                                                | João Paulo Dias de Meneses | Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)   |
| 7  | 2016   | Exílio, intelectuais, literatura e resistência política nas revistas Literatura Chilena en el Exilio/Literatura Chilena, Creación y Crítica e Araucaria de Chile (1977-1989) | Raphael Coelho Neto        | Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) |
| 8* | 2022   | Educação Popular na América Latina: percursos de educadoras e educadores populares da geração de 1960 no Brasil                                                              | César Ferreira da Silva    | Universidade de Campinas (UNICAMP)          |

\*\*semelhante a um trabalho de conclusão de curso

## Artigos

|   | Ano  | Título                                                                                                                       | Autor                                                        | Revista                                          |
|---|------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|
| 1 | 2021 | As transformações do sistema educacional do Chile: a parceria público-privada e a privatização dos recursos                  | Maria Otília Kroeff Susin e Juliana Mendonça                 | Jornal de Políticas Educacionais                 |
| 2 | 2021 | Paulo Freire en el Chile contemporáneo: enfrentando el miedo a la libertad                                                   | Sandra Araya-Crisóstomo e María Elena Infante Malachias      | Educación e Sociedade                            |
| 3 | 2019 | A trajetória recente da educação de pessoas jovens e adultas no Chile: inferências de um estudo comparado                    | Adenilson Souza Cunha Junior                                 | EccoS                                            |
| 4 | 2022 | Paulo Freire e seu legado para uma educação democrática: uma análise dialógica do retrato roubado dos educadores brasileiros | Laura Sacco dos Anjos Torres e Maristani Polidori Zamperetti | EccoS                                            |
| 5 | 2022 | Bases curriculares da Educação de Jovens e Adultos no Chile e sua implementação no contexto atual                            | Violeta Acuña-Collado                                        | Revista Cocar                                    |
| 6 | 2010 | Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil                                                                | Thyeles Borcarte Strelhow                                    | Revista HISTEDBR online                          |
| 7 | 2020 | A complexidade dos desafios das políticas curriculares em educação de jovens e adultos na atualidade                         | Raimundo Nonato Moura Oliveira e Georgyanna                  | Revista on line de Política e Gestão Educacional |

|    |      |                                                                                                                                    |                                                                                  |                                                 |
|----|------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|
|    |      |                                                                                                                                    | Andrea Silva<br>Morais                                                           |                                                 |
| 8  | 2021 | Memórias em Disputa: Ditaduras e Redemocratizações na América Latina                                                               | Izabel Pimentel da Silva e Samantha Viz Quadrat                                  | Revista del CESLA                               |
| 9  | 2000 | Escolarização de Jovens e Adultos                                                                                                  | Sérgio Haddad e Maria Clara Di Pierro                                            | Revista Brasileira de Educação                  |
| 10 | 2019 | História e historiografia da educação de jovens e adultos no Brasil – inteligibilidades, apagamentos, necessidades, possibilidades | Cristiane Fernanda Xavier                                                        | Revista Brasileira de História da Educação      |
| 11 | 2020 | La ruta de Paulo Freire en Chile (1964-1969): alfabetización popular e influencias del marxismo heterodoxo                         | Fabian Cabaluz e Beatriz Areyuna-Ibarra                                          | Revista Colombiana de Educación                 |
| 12 | 2019 | Políticas Públicas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA)                                                                       | Cristiane Cordeiro Vasques, Maylta Brandão dos Anjos e Vera Lucia Gomes de Souza | Revista Educação Pública                        |
| 13 | 2021 | Procurando Paulo Freire no Chile: algumas observações sobre a origem e a evolução de suas ideias pedagógicas                       | Marcela Gajardo                                                                  | Revista Ideação                                 |
| 14 | 2022 | As eleições presidenciais de 1960: uma análise a partir dos dados municipais                                                       | Jairo Nicolau                                                                    | Estudos Históricos                              |
| 15 | 2015 | O Plano Nacional de Educação de 1936/1937                                                                                          | Carlos Roberto Jamil Cury                                                        | Educativa                                       |
| 16 | 2018 | Educação, exílio e revolução: o camarada Paulo Freire                                                                              | Débora Mazza e Nima Imaculada Spigolon                                           | Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica |
| 17 | 2021 | Paulo Freire: los años del exilio en Chile                                                                                         | Marcela Gajardo Jiménez                                                          | Pedagogía y Saberes                             |
| 18 | 2020 | Paulo Freire em Chile, 1964 – 1969: La Pedagogía del Oprimido em su contexto econômico y sociopolítico                             | John D. Holst                                                                    | Educación de Adultos y procesos formativos      |