UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE FILOSOFIA CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO

RODRIGO DA SILVA BORGHETI

O problema da Liberdade nas obras de Paulo Freire e Erich Fromm

RIBEIRÃO PRETO

2013

RODRIGO DA SILVA BORGHETI

O problema da Liberdade nas obras de Paulo Freire e Erich Fromm

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo para a obtenção do Título de Doutor em Psicologia.

Área de Concentração: Psicologia, processos culturais e subjetivação.

Orientadora: Dra. Marina Massimi

RIBEIRÃO PRETO

2013

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Borgheti, Rodrigo da Silva

O problema da liberdade nas obras de Paulo Freire e Erich Fromm. Ribeirão Preto, 2013.

268 p.

Tese de Doutorado, apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Psicologia.

Nome: BORGHETI, Rodrigo.

Título: O problema da Liberdade nas obras de Paulo Freire e Erich Fromm**.**

Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo para a obtenção do Título de Doutor em Psicologia.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dra: Marina Massimi

Instituição: FFCL- USP –Ribeirão Preto Assinatura: _____

Prof. Dr. William Barbosa Gomes

Instituição: IP - UFRS Assinatura: _____

Prof. Dr. Dante Marcelo Claramonte Gallian

Instituição: UNIFESP Assinatura: _____

Prof. Dr. Sérgio César da Fonseca

Instituição: FFCL-USP- Ribeirão Preto Assinatura: _____

Prof. Dra. Carmen Lúcia Cardoso

Instituição: FFCL-USP- Ribeirão Preto Assinatura: _____

Aos meus pais, João e Lúcia,

e minha irmã Luciana, porque sempre acreditaram em mim.

A todos os educadores brasileiros que, criativamente,

fazem da educação um sincero exercício de liberdade .

Agradecimentos

“Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas ...
Que já têm a forma do nosso corpo ...
E esquecer os nossos caminhos que nos levam sempre aos
mesmos lugares ...
É o tempo da travessia ...
E se não ousarmos fazê-la ...
Teremos ficado ... para sempre ...
À margem de nós mesmos...”
(Fernando Pessoa)

É certo que existe um tempo pra cada coisa. O Eclesiastes também o dizia...

Tempo para plantar, chorar, sorrir, calar, pra cantar, perder, cair, recomeçar, amadurecer. Nestes anos que dediquei aos estudos de doutorado, pude vivê-los intensamente.

Agora, é tempo de colher e agradecer, pois tudo na vida é um milagre.

Tempo de deixar vir à memória em forma de prece todas as pessoas que fizeram parte deste momento único de minha história.

Tempo de reconhecer que nunca sabemos e saberemos o suficiente. Tempo de afirmar que a verdade ainda está para ser descoberta, e, para que isto aconteça, precisamos das pessoas.

Tempo de constatar que, apesar de ser um ato individual, a construção do conhecimento, assim como a liberdade que tanto estudei para elaborar esta tese, só é possível através das relações humanas.

Tempo de recordar que somos capazes de Deus e do Infinito.

Por isto, quero deixar aqui registrado o meu agradecimento a algumas pessoas que foram muito importantes para mim, neste tempo de dedicação aos estudos de doutorado.

Aos Mestres os quais admiro profundamente e tenho como modelos de vida: Marina Massimi, orientadora deste trabalho, pela exigência e presença e por ter me ensinado o valor da companhia e Roberto Gameiro, diretor geral do

Colégio Marista de Ribeirão Preto, amigo e revisor deste texto, com quem partilho minha vida e aprendo a arte da paciência e da excelência profissional.

À querida Coralina Pedrazzi, bibliotecária do Colégio Marista de Ribeirão Preto, pela competência e minuciosa revisão técnica.

À professora Elaine Cristina Mota pela tradução do resumo ao Inglês, ao Ir. Aloísio Kuhn, pela tradução ao Francês e ao Professor Andrés Daniel D'Ambrosio Riera, pela correção da tradução do resumo ao espanhol.

Ao Instituto Marista, e todos os Irmãos com os quais trabalhei nestes anos: Ir. Luiz Adriano Ribeiro, Ir. Paulo Ramos, Ir. Cassiano Uberti, por todo apoio e confiança recebidas.

Aos queridos amigos com quem trabalho, passando a maior parte do meu tempo: Lúcia Inês de Oliveira Souza Montagnani, Marina Stucchi Silva, Andreia Bacchion de Carvalho, Gustavo Berardo de Sousa e Josimar Baggio. Por todo apoio, sobretudo o recebido na fase final deste trabalho.

Aos professores e colaboradores do Colégio Marista de Ribeirão Preto, especialmente à colaboradora Alessandra Maria Poleto, pela atenção, carinho e compreensão e pro atividade.

Aos amigos do grupo de Pesquisa Estudos em Psicologia e Ciências Humanas: História e Memória, pessoas sem as quais este trabalho também não amadureceria: Adair Aparecida Sberga, Carmen Silvia Porto Brunialti Justo, Carolina de Resende Damas Cardoso, Clara Mellin Lutz, Eneida Nogueira, Gabriel Vieira Candido, Giovanna Ottoni, Lidiane Ferreira Panazzolo, Livia Tieri Kuga, Milena Callegari Cosentino, Nayara Aparecida Saran, Sandro Rodrigues Gontijo e Suzana Peron.

Aos amigos que, mesmo longe, também se fizeram presentes: Ana Lúcia Souto, Maria Rosa Chaves Künzle, Isabel Cristina Michelin de Azevedo e José Leão da Cunha Filho.

Aos professores Miguel Mahfoud e Sérgio Fonseca pela leitura atenta e preciosas contribuições no exame de Qualificação.

“A primeira preocupação de uma educação verdadeira e adequada é educar o coração do homem da forma como Deus o criou”. (Luigi Giussani)

BORGHETI, R. (2013). *O problema da Liberdade nas obras de Paulo Freire e Erich Fromm*. Tese de Doutorado em Psicologia – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto.

Resumo

O objetivo principal desta pesquisa é analisar o problema da liberdade nas obras de Paulo Freire escrita até 1970, compreendendo o percurso de apropriação que este educador fez da Psicologia Humanista de Erich Fromm. Trata-se de uma pesquisa histórica, circunscrita no âmbito da História da Educação e da Psicologia do Século XX. Como fontes, utilizamos as obras dos autores em questão focando-nos em dois aspectos: a) na apreensão dos problemas que interessavam ambos os autores e nas soluções dadas pelos mesmos naquele contexto histórico; b) no entendimento das hipóteses e expectativas que consideravam como válidas. O estudo realizado evidenciou-nos que ambos os autores partiram de suas realidades, transformando suas reflexões em contribuições concretas para interpretar o problema da liberdade. Ambos viveram a crise profunda do mundo contemporâneo causada pelo terror do totalitarismo e da ideologia, cuja perversidade ameaçou a liberdade humana e o funcionamento de uma sociedade democrática e que se traduziu no campo intelectual pelo esfacelamento da tradição filosófica e religiosa. Ambos utilizaram novos métodos para justificarem a busca da resposta ao problema da liberdade em um século marcado pela violência. Embora a matriz ontológica do conceito de liberdade de Freire seja diferente de Fromm, contrariando nossa hipótese inicial de trabalho, Freire, encontra na psicologia humanista de Fromm uma possibilidade de reflexão sobre a questão educacional brasileira, partindo da história de sua tradição educacional e da inexperiência democrática do povo brasileiro, numa ótica interdisciplinar, com base filosófica antropológica e oferece categorias psicológicas para análise da formação da consciência dos indivíduos, ponto chave da liberdade humana, extremamente necessária para a educação de uma sociedade democrática.

Palavras-chave: Liberdade, Erich Fromm, Paulo Freire.

BORGHETI, R. (2013). *The problem of Freedom in Paulo Freire's and Erich Fromm's works*. PhD Paper in Psychology – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

Abstract

The main objective of this research paper is to analyze the problem of freedom in Paulo Freire's works written until 1970, encompassing the trajectory of appropriation that this educator does upon Erich Fromm's Humanist Psychology. It is about a historical research, circumscribed in the scope of History of Education and Psychology and 20th Century. As sources, works of the authors mentioned have been used focusing primarily on two aspects: a) apprehension of the problems that were of interest to both authors and the solutions provided by both of them in that historical context; b) understanding of the hypotheses and expectations that were considered valid. The study has evidenced that both authors had as a starting point their own realities, transforming their reflections in concrete contributions to interpret the problem of freedom. Both lived the profound crisis of the contemporary world caused by the terror of totalitarianism and ideology, whose perversity threatened human freedom and functionalism of a democratic society and that translated itself in the intellectual field by the shredding of philosophical and religious tradition. Both used new methods to justify the search for the answer to the problem of freedom in a century stained by violence. Even though the ontological matrix of Freire's concept of freedom is different from Fromm's, contradicting the initial hypothesis of this paper, not only does Freire find in Fromm's humanist psychology a possibility to reflect upon the Brazilian educational problem, starting from the history of its educational tradition and the democratic inexperience from the Brazilian people, under an interdisciplinary view, with its anthropological philosophical foundation, but he also offers psychological categories to the human analysis for the formation of consciousness in individuals, key fact to the human freedom, extremely necessary to the education of a democratic society.

Key-words: freedom, Erich Fromm, Paulo Freire

BORGHETI, R. (2013). *El problema de la Libertad en las obras de Paulo Freire y Erich Fromm*. Tesis de Doctorado en Psicología – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto.

Resumen

El objetivo de esta investigación es analizar el problema de la libertad en la obra de Paulo Freire escrita hasta 1970, comprendiendo el trayecto de la apropiación que este educador hizo de la Psicología Humanista de Erich Fromm. Es una investigación histórica, circunscripta en el ámbito de la Historia de la Educación y de la Psicología del siglo XX. Como fuentes, utilizamos las obras de los autores en cuestión que nos foca en dos aspectos: a) en la aprehensión de los problemas que interesaban ambos autores y en las soluciones dadas por los mismos en aquel contexto histórico; b) en el entendimiento de las hipótesis y expectativas que consideraban como válidas. El estudio realizado nos evidenció que ambos autores partieron de sus realidades, transformando sus reflexiones en contribuciones concretas para interpretar el problema de la libertad. Ambos vivieron la crisis profunda del mundo contemporáneo causada por el terror del totalitarismo y de la ideología, cuya perversidad amenazó la libertad humana y el funcionamiento de la sociedad democrática que se tradujo en el campo intelectual por la destrucción de la tradición filosófica y religiosa. Ambos utilizaron nuevos métodos para justificar la búsqueda de la respuesta al problema de la libertad en un siglo marcado por la violencia. Aunque la matriz ontológica del concepto de libertad de Freire sea distinto de Fromm, contrariando nuestra hipótesis inicial de trabajo, Freire, encuentra en la psicología humanista de Fromm una posibilitad de reflexión sobre la cuestión educacional brasileña, partiendo de la historia de su tradición educacional y de la inexperiencia democrática del pueblo brasileño, dentro de una óptica interdisciplinar, con embasamiento filosófico antropológico y ofrece categorías psicológicas para el análisis de la formación de la consciencia de los individuos, punto clave de la libertad humana, extremamente necesaria para la educación de una sociedad democrática.
Palavras-chave: Libertad, Erich Fromm, Paulo Freire.

BORGHETI, R. *Le problème de la liberté dans les écrits de Paulo Freire et Erich From*", 2013, 267f. Thèse de doctorat em Psychologie – Faculté de Philosophie, Sciences et Lettres de Ribeirão Preto, Université de São Paulo. Ribeirão Preto, 2013.

Résumé

L'objectif principal de cette recherche est d'analyser le problème de la liberté dans les écrits de Paulo Freire jusqu'en 1970, comprenant le parcours d'appropriation que fait cet éducateur de la Psychologie Humaniste d'Erich Fromm. Il s'agit d'une recherche historique, circonscrite au domaine de l'Histoire de l'Éducation et de la Psychologie du XXe siècle. Comme sources, nous utilisons les écrits des deux auteurs en question, les envisageant sous deux aspects : a) une profonde compréhension des problèmes qui intéressaient les deux auteurs et les solutions données par eux-mêmes dans le contexte historique qui était le leur : b) la compréhension des hypothèses et des attentes qu'ils jugèrent valables. L'étude réalisée nous a montré que les deux auteurs sont partis de leurs réalités propres, transformant leurs réflexions en contributions concrètes pour interpréter le problème de la liberté. L'un et l'autre ont vécu la crise profonde du monde contemporain causée par la terreur du totalitarisme et de l'idéologie, dont la perversité menaça la liberté humaine et le fonctionnement d'une société démocratique et qui se traduisit dans le domaine intellectuel par le démantèlement de la tradition philosophique et religieuse. Les deux utilisèrent de nouvelles méthodes pour justifier la recherche d'une réponse au problème de la liberté dans un siècle marqué par la violence. Bien que la matrice ontologique du concept de liberté de Freire soit différente de celle de Fromm, s'opposant à notre hypothèse initiale de travail, Freire trouve dans la psychologie humaniste de Fromm une possibilité de réflexion sur la question éducative brésilienne, en partant de l'histoire de sa tradition éducative et de l'inexpérience démocratique du peuple brésilien, dans une optique interdisciplinaire avec base philosophique anthropologique et offre des catégories psychologiques pour l'analyse de la conscience des individus, point clé de la liberté humaine, extrêmement nécessaire pour l'éducation d'une société démocratique.

Paroles clés : Liberté, Erich Fromm, Paulo Freire

Lista de abreviaturas e siglas

ABCAR - Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural

ABE - Associação Brasileira de Educação

AI-5 - Ato Institucional número 5

CEBRAP - Centro Brasileiro de Pesquisas

CIDOC - Centro Intercultural de Documentação

CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

ESG - Escola Superior de Guerra

FFCL - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras

FRELIMO - Frente de Libertação de Moçambique

GTRU - Grupo de Trabalho da Reforma Universitária

ICIRA - Instituto Chileno para a Reforma Agrária

IDAC - Instituto de Ação Participativa

INDAP - *Institututo de Desarrollo Agropecuario*

ISEB - Instituto Superior de Estudos Brasileiros

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEB - Movimento de Educação de Base

PAIGC - Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde

PNA - Plano Nacional de Alfabetização

PT - Partido dos Trabalhadores

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

EUA – Estados Unidos da América

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

JK - Juscelino Kubitschek

JUC - Juventude Universitária Católica.

MCP – Movimento de Cultura Popular

MEC – Ministério da Educação

PSD - Partido Social Democrático

PTB – Partido Trabalhista Brasileiro

SESI – Serviço Social da Indústria

UDN - União Democrática Nacional

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

USAID - United States Agency for International Development

USP – Universidade de São Paulo

Sumário

INTRODUÇÃO 18

CAPÍTULO 1 - PAULO FREIRE EM SEU CONTEXTO HISTÓRICO, POLÍTICO, CULTURAL E EDUCACIONAL. 26

Período comprendido entre 1920 e 1930 26

Período compreendido entre 1930 e 1940. 34

Período compreendido entre 1940 e 1950 46

Período compreendido entre 1950-1960. 51

Período compreendido entre 1960-1964. 64

Período compreendido entre 1964-1980. 73

Paulo Freire em tempos de exílio 82

CAPÍTULO 2 - A LIBERDADE COMO PRINCÍPIO DO PENSAMENTO EDUCACIONAL DE PAULO FREIRE. 89

2.1 A liberdade em Educação e atualidade brasileira (1959) 91

2.2 A liberdade em Educação com prática de liberdade (1969) 98

2.3 A liberdade em *Pedagogia do oprimido* (1969). 109

2.4 A liberdade em *Extensão ou comunicação* (1969) 116

2.5 A liberdade em Ação cultural para a liberdade e outros escritos (1968-1969) 121

2.5.1 Considerações sobre o ato de estudar (Santiago, 1968). 122

2.5.2 Alfabetização de adultos: crítica de sua visão ingênua, compreensão de sua visão crítica (Santiago, 1968) 123

2.5.3 Os camponeses e seus textos de leitura (Santiago, 1968) 125

2.5.4. Ação cultural e reforma agrária (Santiago, 1968) 126

2.5.4 O papel do trabalhador social no processo de mudança (Santiago, 1968) **128**

2.5.5 Ação cultural para a libertação (Cambridge, 1969) **129**

2.6 Considerações parciais **134**

CAPÍTULO 3 – ENCONTRANDO INSPIRAÇÕES EM ERICH FROMM. **135**

3.1 Raízes judaicas de Erich Fromm. **136**

3.2. Erich Fromm, membro da primeira geração de intelectuais da escola de Frankfurt **143**

3.3 Trajetória de Erich Fromm pós Escola de Frankfurt. **156**

CAPÍTULO 4 – A LIBERDADE NA OBRA DE ERICH FROMM. **173**

4.1 A lei judaica: uma contribuição à sociologia do judaísmo e da diáspora (1922) **173**

4.2 Der shabbath (1927) **175**

4.3 O dogma de Cristo (1930). **178**

4.4 O medo à liberdade (1944) **179**

4.5 Análise do homem (1947) **185**

4.6 Psicanálise e religião (1954) **195**

4.7 Psicanálise da sociedade contemporânea (1955) **197**

4.8 A arte de amar (1958) **200**

4.9 Conceito marxista do homem. **203**

4.10 Meu encontro com Marx e Freud (1965a) **208**

4.11 O coração do homem (1965b) **213**

4.12 O espírito de liberdade (1966). **216**

4.13 A revolução da esperança: por uma tecnologia humanizada (1968)....220

4.14 Considerações parciais 223

CAPÍTULO 5 – PENSAMENTOS QUE SE ENTRELAÇAM. 225

5.1 Freire leitor de Fromm 225

5.1.1 Fromm em Educação como prática de liberdade. 227

5.1.2 Fromm em Pedagogia do oprimido 238

5.2 A Liberdade nas obras de Freire e Fromm: uma análise possível 243

CONSIDERAÇÕES FINAIS 251

REFERÊNCIAS 254

INTRODUÇÃO

Sem dúvida nenhuma, a obra de Paulo Freire representa para o pensamento educacional brasileiro do século XX, um marco referencial e vem sendo estudada, compreendida e interpretada, ao longo dos últimos anos, sob diversos aspectos não somente no Brasil, mas em outros países e, na visão de Vanilda Paiva (2000), sobreviverá por mais um tempo. Não é uma tarefa fácil seu estudo, pois foi composta por uma infinidade de referências bibliográficas que a torna complexa do ponto de vista interpretativo. Seria uma pretensão muito grande encaixá-la em um modelo de raciocínio acadêmico que a limitasse a uma ou a outra tendência.

Paulo Freire viveu 75 anos (1921-1996) em um século marcado por um intenso movimento histórico, político e intelectual no Brasil e no mundo. Recebeu ao longo de sua vida, influências de diversas matrizes filosóficas, que variaram desde o escolanovismo de John Dewey (1859-1952) aos clássicos brasileiros, tais como Caio Prado Júnior (1907-1990), Sérgio Buarque de Holanda (1902-1982) até do pensamento formulado pelos membros do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), cuja influência vinha de Ortega y Gasset (1883-1955), Max Weber (1864-1920), e de autores ligados à matriz filosófica cristã europeia, tais como Gabriel Marcel (1189-1973) e Emmanuel Mounier (1905-1950), que aparecem citadas em sua primeira obra, *Educação e atualidade brasileira*.

Como o próprio nome já diz, Paulo Freire procurou nesta sua primeira obra, que foi o tema de sua tese de doutoramento para assumir o cargo de professor de Filosofia e História da Educação na Faculdade de Belas Artes do Recife, compreender a realidade brasileira e dar uma resposta ao problema do desenvolvimento, muito forte no período posterior à Segunda Grande Guerra. A educação era uma preocupação fundamental, pois no Brasil e no mundo, houve uma tendência geral da industrialização, cujo principal efeito foi substituir o trabalho humano por máquinas, e, visando o crescente desenvolvimento de mercados cujos empregos passaram a exigir mão de obra qualificada, obrigando os sistemas educativos a se aperfeiçoarem em todos os níveis.

No início dos anos sessenta, Freire desenvolveu o método de alfabetização de adultos em larga escala, que o tornou mundialmente conhecido e respeitado, mas, por se tratar de um método de esclarecimento da realidade, Freire acabou sendo exilado após o golpe militar em 1964. Nos tempos de exílio (1964-1980) durante a ditadura militar brasileira, Freire ampliou seu leque de leituras entrando em contato com pensadores revolucionários, cujas influências o ajudaram a fortalecer as bases científicas e religiosa que se explicitaram em sua opção política e posicionamento ético, buscando sempre coerência entre o discurso e a prática.

> Nos anos 70, conversando com jornalistas da Austrália, lhes disse, para espanto de alguns, que fora aos mocambos e córregos do Recife, movido por minha amizade ao Cristo, por minha esperança na esperança que Ele significa. Ao chegar lá, a realidade trágica dos córregos, dos mocambos, dos alagados me remeteu a Marx. Minha convivência com Marx jamais me sugeriu sequer, meu afastamento de Cristo. Para quem entende a história como possibilidade, para quem, radical, recusa os sectarismos, e aprende com as diferenças, para quem, democraticamente, rejeita imposições, não é difícil entender minha posição, recusada, obviamente, ontem como hoje, pelos dogmáticos, pelos donos da verdade que perdem por excesso de certezas. (FREIRE, 2003a, p. 122)

Inconformado com o cerceamento de sua liberdade, a experiência do exílio, certamente, concentrou suas atenções desde o ponto de vista educacional, sobre o problema da liberdade do homem que afligia o momento histórico marcado pela ditadura. Em toda a obra escrita neste período (1964-1969) encontraremos esta preocupação como pano de fundo e eixo estruturante de seu pensamento. Dos diferentes recortes que poderíamos fazer, escolhemos analisar as relações entre este tópico do pensamento de Paulo Freire e do psicanalista alemão Erich Fromm (1900-1980).

Em visita ao acervo pessoal de Paulo Freire na biblioteca do Instituto Paulo Freire em São Paulo-SP, tivemos a oportunidade de observar tanto no acervo mais antigo como no mais recente, a obra completa de Erich Fromm contendo

anotações interessantes feitas por Freire[1]. Além das citações formais da obra de Erich Fromm encontradas nas duas primeiras obras de Paulo Freire escritas no Chile (*Educação como prática da liberdade* e *Pedagogia do oprimido*), precisamos considerar a amizade entre os dois que se conheceram pessoalmente na época do exílio de Paulo Freire no Chile, durante a ditadura militar, que se iniciou quando Paulo Freire encontrou Erich Fromm em Cuernavaca, no México, ao realizar uma conferência.

O objetivo desta pesquisa foi, portanto, analisar nas obras de Paulo Freire escritas no período compreendido entre 1964 e 1969, as influências e interfaces do pensamento de Erich Fromm escritos até este período, focando-nos no problema da liberdade, eixo estruturante do pensamento de ambos os autores. Portanto, trata-se de uma pesquisa histórica circunscrita no âmbito da História da Psicologia e da Educação do século XX, que procurou compreender o desenvolvimento das ideias destes autores inseridos em um tempo histórico comum.

Para tanto, partimos dos acontecimentos históricos que marcaram a vida de Paulo Freire e Erich Fromm e os colocamos em diálogo com a totalidade de motivos que desencadearam a formação do pensamento dos autores em questão. Os processos históricos vividos por Freire e Fromm foram marcados pela complexidade, isto é, vários acontecimentos distintos produziram uma nova relação enquanto diversas relações distintas convergiram na elaboração das respectivas obras.

Outro elemento importante que nos coube evidenciar nesta pesquisa foram as relações humanas praticadas por Freire e Fromm, bem como os sentidos que ambos deram às mesmas. As relações humanas são definidas pelo historiador Marc Block (1976) como estruturas sócio-históricas importantes, à medida que implicam diretamente nas formas de agir, pensar ou raciocinar, de representar, imaginar, e, consequentemente, no posicionamento intelectual de ambos os autores.

---

[1] Posteriormente, fizemos um levantamento bibliográfico em algumas das bibliotecas de importantes universidades do país, dentre elas USP, UNESP, UNICAMP, PUC-SP, UNIMEP, UFRJ e UFPE, bem como no acervo digital do Centro Paulo Freire de Estudos e da biblioteca do Instituto Paulo Freire de São Paulo, a fim de encontrarmos algum estudo que relacionasse o pensamento de Erich Fromm ao de Paulo Freire. Entretanto, achamos apenas pesquisas relacionando Freire a Carl Rogers, o que nos possibilitou crer na originalidade de nossa proposta.

A análise histórica dos contextos foi construída a partir dos acontecimentos que marcaram a vida de ambos os autores colocando-os em diálogo com autores da História, da Filosofia, da Sociologia, da Educação e da Psicologia, com a intenção de realizar uma interpretação em sua máxima extensão possível (Marrou, 1978).

A partir dos elementos encontrados, reconstruímos uma espécie de mosaico histórico que tentou se aproximar, da melhor forma possível, do acontecimento histórico conceitual focado. Para tanto, nos apoiamos nas ideias de Hilgard, Leary e McGuire (1998, p. 48), que afirmam que método historiográfico não deve ditar os tópicos da pesquisa, mas cabe ao historiador da psicologia a escolha dos métodos mais apropriados para a indagação historiográfica acerca de um determinado tema, num determinado período de tempo, num dado contexto, no âmbito de sua área de estudos.

Ao delinearmos nosso objetivo de pesquisa, também seguimos as orientações do historiador inglês, A. Crombie (1987), e nos focamos em dois aspectos:

1. na apreensão dos problemas que interessavam Freire e Fromm e nas soluções dadas pelos mesmos no período histórico no qual estão inseridos, encontrando conexões internas entre elas;
2. no entendimento das hipóteses, das expectativas e do que os pensadores daquela época consideravam como sendo respostas e explicações válidas.

Segundo Crombie (1987, p. 19), a preocupação principal do historiador das ciências deve ser a de “interpretar metas, concepções e soluções do passado tal como se deram no passado.”

O acontecimento histórico neste trabalho analisado teve origem em pessoas individuais (Freire e Fromm) e na totalidade dos motivos que as colocaram em diálogo com o contexto histórico.

Como recursos metodológicos utilizamos as fontes (obras dos autores escritas e publicadas até 1970) e a análise interpretativa. Para Massimi (2010) os

gêneros mais comuns de fontes para estudos históricos em psicologia são: correspondência epistolar; narrativas de viagens, relatórios, catálogos e informes; peças de oratória e documentos ligados à oralidade; narrativas de celebrações (festivas, políticas, religiosas); currículos e programas escolares; narrativas de ficção e obras poéticas; tratados (filosóficos, científicos, e das demais áreas das ciências humanas e naturais); manuais para uso didático; artigos em revistas (divulgação) artigos em revistas (científicas); teses e trabalhos acadêmicos de modo geral.

Segundo a mesma autora,

> Uma pesquisa historiográfica rigorosamente conduzida destaca a especificidade dos gêneros dos documentos, o que exige o conhecimento dos recursos retóricos e conceituais disponíveis na época para cada um destes gêneros e de seu valor enquanto instrumentos de difusão cultural (Massimi, 2010, p.206).

Diante destas fontes, nossa tarefa como historiador consistiu na determinação e interpretação das mesmas. Determinamos como fontes desta pesquisa as cinco primeiras obras publicadas entre 1959 e 1969 (*Educação e atualidade brasileira, Educação como prática de liberdade, Ação cultural para a liberdade, Pedagogia do oprimido e Extensão ou comunicação*) e as obras de Erich Fromm que encontramos no acervo do Instituto Paulo Freire, em São Paulo--SP[2]. O passo posterior foi interpretá-las demonstrando como o problema da liberdade aparece no transcurso das obras estudadas, em conexão com o contexto histórico no qual estão inseridas (Stein, 2005).

Para tanto, o procedimento que adotamos foi a prática da *epokhé,* inspirada no conceito husserliano de Epokhé[3], que, segundo Marrou (1978, p. 92--93), supõe a existência de uma larga base de comunhão fraternal entre o historiador e o ser humano que se revela através do documento.

---

[2] O dogma de Cristo (1930), O medo à liberdade (1941), Análise do homem (1947), Psicanálise e religião (1950), Psicanálise da sociedade contemporânea (1955), A arte de amar (1956), Conceito marxista do homem (1961), Meu encontro com Marx e Freud (1962), O coração do homem (1964), O espírito de liberdade (1966) e A revolução da esperança (1968).

[3] O conceito de *Epokhé* husserliana é uma atitude de colocar “entre parênteses” os pré-conceitos, os pré-juízos - característicos da “atitude natural” na vida cotidiana -, para chegarmos às coisas mesmas. Isto expressa que não devemos partir de “verdades” estabelecidas, de que não devemos utilizá-las como ponto de partida para um uso filosófico (ROVIGHI, 1999, p.376)

A *epokhé* se efetiva através da atitude de submissão ao objeto que definimos: implica no “esquecimento momentâneo” da própria questão que nos levou a selecionar o documento, ouvindo-o, deixando-o falar, dando-lhe a possibilidade de se mostrar tal como é. Esse exercício nos permitiu descobrir o que não tínhamos previsto ao levantarmos as hipóteses quando esta pesquisa estava em projeto.

Partimos do princípio de que desde o início de nossa República, é inegável a importância da Psicologia para a consolidação do pensamento educacional brasileiro. Sabemos que tanto a Psicologia encontrou na Educação um rico substrato para o seu desenvolvimento, quanto a Educação encontrou na Psicologia um vasto cabedal de conhecimentos subsidiário às suas práticas.

Segundo Antunes (2004), desde a reforma de Benjamim Constant em 1890, que transformou a disciplina de Filosofia em Psicologia e Lógica, e em Psicologia e Educação nas escolas normais, a Psicologia vem sustentando ao longo do século XX o pensamento e a prática pedagógica envolvendo estudos desde o desenvolvimento infantil a processos de aprendizagem que envolvem relações entre professores e alunos, além de dar início ao emprego de técnicas como os testes pedagógicos e psicológicos utilizados como instrumentos de racionalização da prática educativa.

Desde a fundação das escolas normais no Brasil no final do século XIX em algumas cidades brasileiras, a pedagogia encontraria seu fundamento na Psicologia experimental recém surgida motivada pela busca conceitual que justificava o entusiasmo dos professores normalistas para com a psicologia norte--americana no início do século XX.

A sociedade brasileira deste período procurava estruturar-se como uma nação ocidental moderna, lançando as bases econômicas, políticas e culturais de um processo que deveria levar à realização de tal ideal. Deste modo, o passado colonial passou a ser encarado negativamente pelos intelectuais brasileiros, caindo, inclusive, no esquecimento. Massimi (2010, p. 59), tomando como exemplo as reformas pombalinas, afirma que este fato “[...] constitui, sem dúvida, uma das razões da falta de continuidade que se evidencia entre as “ideias pedagógicas” da época colonial e a “psychologia” ensinada e elaborada nas

escolas do século XIX", o que acarretou uma mudança no novo ideário pedagógico brasileiro que recentemente se estruturava, uma vez que estes rechaçaram os valores humanos universais em detrimento de uma pedagogia fundamentada exclusivamente no ambiente social:

> [...] nesse contexto, enfatiza-se também o valor político e social da educação, e a finalidade do processo educativo começa a ser deslocada da realização pessoal para a adaptação social. A escola é considerada um laboratório de produção de cidadãos exemplares. A mudança no ideal pedagógico tem consequências enormes no plano cultural: os objetivos do processo educacional não são mais valores universais e absolutos, patrimônio comum da humanidade, mas são valores determinados pelo ambiente social. (Massimi, 2008, p. 36)

Entretanto, não foi somente do ponto de vista de sua aplicação que a Psicologia contribuiu com o desenvolvimento da Educação Brasileira. É justamente aí que nasce nosso interesse em realizar o aprofundamento e análise das respectivas obras no intuito de melhorar sua compreensão e não cairmos no problema de descontinuidade histórica que acarreta a fragmentação da memória cultural relativa aos saberes produzidos no Brasil e que afetam diretamente a identidade de nosso povo. Acreditamos que é uma das principais obrigações do saber universitário caminhar em direção contrária a este processo, reeducando a memória cultural de um povo.

Por que Freire se apropriou do pensamento de Erich Fromm?

Freire salientou que o homem somente poderia captar criticamente a tragédia na qual estava inserido, conhecendo as rachaduras e condenações da sociedade, se fosse verdadeiramente livre. Por isto, desenvolveu uma ideia de educação embebida da realidade, vinculada com a vida e seus problemas que tornará possível a concretização de uma sociedade somente se composta por homens livres. Neste sentido, a Psicologia pragmatista era insuficiente, pois não lhe trazia elementos para esta compreensão. Freire encontrou no percurso investigativo de Fromm o seu mesmo anseio na busca de entender qual possibilidade o homem contemporâneo teria de viver sua liberdade no contexto

histórico complexo como era o de sua época. Deparamo-nos, portanto, com dois autores que tentaram responder, desde a perspectiva das áreas de conhecimento a que estavam vinculados (Paulo Freire –Educação, Erich Fromm – Psicanálise Social), ao problema da liberdade humana.

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

CAPÍTULO 1 - PAULO FREIRE EM SEU CONTEXTO HISTÓRICO, POLÍTICO, CULTURAL E EDUCACIONAL

Para compreender a busca da liberdade como elemento estruturante do pensamento de Paulo Freire, faz-se necessário a compreensão do tempo histórico no qual viveu sua experiência, tanto pessoal, quanto profissional e acadêmica. Neste sentido, precisamos acompanhar seu percurso intelectual dentro do contexto histórico brasileiro do século XX: uma história que envolveu pelo menos seis décadas, considerando desde seu ingresso na escola primária na década de 1920, até a consolidação de seu pensamento inicial quando volta ao Brasil, terminado o tempo do exílio em 1979.

Durante este período, a História do Brasil passou por vários ciclos, que, sem dúvida nenhuma, marcaram o compromisso de Paulo Freire com a educação brasileira. Partindo deste princípio, ou seja, compreendendo a vida de Paulo Freire no seio do tempo histórico no qual estava inserido, podemos entender de maneira mais clara suas opções, inclusive sua busca de se tornar um educador capaz de pensar a educação a partir de uma concepção integral de ser humano e trabalhar em prol da democratização do ensino no Brasil.

1.1 Período comprendido entre 1920 e 1930

Nascido em 19 de setembro de 1921 na cidade de Recife-PE, e filho de Joaquim Temístocles Freire, capitão da Polícia Militar de Pernambuco, e de Edeltrudes Neves Freire, Dona Tudinha, Paulo Freire teve uma irmã, Stela, e dois irmãos, Armando e Temístocles. Sua mãe transmitiu a seus filhos os valores católicos, sobretudo o respeito e a verdade. Como seu pai era espírita, Paulo Freire cresceu em um ambiente marcado pelo diálogo, fato que certamente o influenciará por toda vida.

> Meu pai teve um papel importante na minha busca. Afetivo, inteligente, aberto, jamais se negou a ouvir-nos em nossa curiosidade. Fazia, com minha mãe, um casal harmonioso, cuja unidade, não significava, contudo, a nivelação dela nem a dele a ela. O testemunho que nos deram foi sempre da compreensão, jamais o da intolerância. Católica ela, espírita ele, respeitaram-se em suas opções. Com eles aprendi, desde cedo, o diálogo. Nunca me senti temeroso ao perguntar e não me lembro de haver sido punido ou simplesmente advertido por discordar. (Freire, 2003a, p. 55)

Foi de seu pai que escutou pela primeira vez, críticas à separação do trabalho manual e trabalho intelectual e com quem teve as primeiras informações sobre a política de então.

> Lembro-me de como o desrespeito às liberdades, o abuso do poder, a arrogância dos dominadores, o silêncio a que submetia o povo, o desrespeito à coisa pública, a corrupção, que ele chamava de “ladroeira desenfreada”, eram referidos em suas conversas. Ele nos ensinava democracia não apenas através do testemunho que nos dava – o do respeito a nós, a nossos direitos, ou da forma como estabelecia limites necessários a nossa liberdade tanto quanto a sua autoridade – mas também pela crítica sensata e justa que fazia aos desmandos dos poderosos. E havia ainda algumas partes práticas daquelas lições de democracia. (Freire, 2003a, p. 71-72)

Freire viveu sua infância no final do primeiro período republicano brasileiro, no período entreguerras. Um período em que explodiram mais explicitamente as crises decorrentes das divergências entre os segmentos que compunham o bloco no poder no Brasil, desde a instalação do regime burguês no país, ao final do século XIX com a abolição da escravatura e Proclamação da República. A herança da escravidão, pela abrangência que adquiriu na sociedade brasileira, inclusive pela generalização das formas de dependência pessoal na relação entre os homens livres pobres e senhores, acabou contribuindo, segundo Lahuerta (2003, p. 222), para o retardamento da penetração do poder público no campo, comprometendo a possibilidade da construção de uma cidadania ampliada.

Em outras palavras, foi um período em que a abolição da escravidão e a Proclamação da República não modificaram a essência das condições de trabalho, que continuaram a ser baseados em trocas desiguais entre patrões e

empregados, o que ocasionou a impossibilidade de que a população rural pobre desafiasse a concentração da riqueza e do poder, mantendo o domínio hegemônico dos senhores da terra sobre a política no Brasil republicano pós-escravista.

Profundamente influenciados pela Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e a Revolução Russa (1917), os anos 1920 no Brasil foram palco de uma efervescência social que explicitou o caráter excludente da república oligárquica, aumentando a decepção de que esta república pudesse significar a realização do ideal de progresso. Este período foi propício para a instauração do modernismo, amplo movimento cultural que repercutiu fortemente na sociedade brasileira, sobretudo no campo da literatura e das artes plásticas, desencadeado a partir da assimilação de tendências culturais e artísticas lançadas pelas vanguardas europeias no período que antecedeu a Primeira Guerra Mundial, como o Cubismo e o Futurismo, que foram aos poucos assimiladas pelo contexto artístico brasileiro, enfocando elementos da cultura brasileira. O grande início foi a Semana de Arte Moderna, realizada em São Paulo, em 1922.

Segundo Velloso (2012), a entrada do Brasil no concerto internacional obrigou a intelectualidade a uma autorreflexão sobre nossas raízes históricas, no intuito de poder constituir a ideia de brasilidade. Impunha-se efetuar não apenas tarefas imediatas visando a atualização de nossa cultura, mas a compreensão do nacional como elemento de mediação para o diálogo com as vanguardas artístico--intelectuais. Buscava-se firmar uma experiência original apresentando o Brasil no concerto das nações consideradas civilizadas. Foi nesta década que se consolidou uma tradição intelectual preocupada em definir e sistematizar a ideia de identidade nacional a partir do Estado[4].

Num primeiro momento, que, segundo Velloso (2012), vai até 1924, o que estava em questão para os intelectuais de então era a atualização da cultura brasileira. Tornava-se necessário discutir as mediações que iriam assegurar esta passagem. Aí surgiram divergências entre os modernistas, sobretudo, em como

[4] Exemplo disso são as ideias contidas na obra de Alberto Torres intitulada *O problema nacional brasileiro*, de Olavo Bilac, *A defesa Nacional* e as ideias difundidas na Revista do Brasil.

era pensada a brasilidade, o passado brasileiro e como fazer a partir destes elementos uma transição para a modernidade.

Segundo Cunha (1986), a referida década no Brasil fora marcada, dentre outras coisas, pelo florescimento do movimento operário, por uma série de levantes dos tenentes, denominado de Tenentismo, bem como por disputas eleitorais entre os diferentes segmentos da oligarquia rural. Ademais, em decorrência dos efeitos da Primeira Guerra Mundial, e diante da dificuldade para importar produtos industrializados, o Brasil fora impulsionado a criar algumas fábricas, ainda que elementares.

Neste universo sociocultural, um novo ângulo para se pensar o país ganha forças: o advento de uma nova sociedade adquiria uma dimensão explosiva através das greves operárias, movimentos da jovem oficialidade militar querendo representação e justiça, o surgimento do Partido Comunista e a realização da Semana de Arte Moderna em São Paulo no ano de 1922, funcionaram como catalisadores das muitas reivindicações de um país que comemorava cem anos de independência.

Era um contexto de relativa urbanização do país, que tinha como consequência a necessidade de formação de profissionais que dependeriam de certa escolarização. Surgem no país movimentos de entusiasmo e otimismo pela educação, uma vez que cerca de 75% dos brasileiros em idade escolar eram analfabetos. Já na década de 1920, o mundo conheceu o início da emergência dos Estados Unidos no cenário mundial, não só do ponto de vista econômico, mas também, por intermédio da imprensa, da literatura, do cinema.

Neste contexto, a escola e a educação passaram a ser consideradas como instrumentos privilegiados para a criação de uma mentalidade e de uma nova sociedade. Segundo Massimi (2000) “o que estava em jogo era, portanto, um novo modelo de homem e sociedade civil a ser atuado no Brasil, alternativo à visão tradicional de homem e de sociedade que permeara a cultura brasileira desde o período colonial” (p.70).

Os intelectuais brasileiros, dentre os quais destacamos Lourenço Filho (1897-1970), começaram a receber de um modo mais intenso influências do

pensamento educacional norte-americano, através da obra do filósofo John Dewey[5] (1859-1952), fundador da pedagogia da escola nova. Com a introdução da psicologia como base científica dos métodos pedagógicos, sobretudo no preparo dos professores nas escolas normais, afirmaram-se novos objetivos do processo educativo nas escolas, colocando em crise a pedagogia de matriz cristã introduzida pela Companhia de Jesus, que vigorou durante séculos no Brasil e que se mantinha forte até então (MASSIMI, 2000). A ideia de que todo indivíduo é construtor de sua própria experiência e de seus princípios, e não mais a formação de um indivíduo conforme um ideário filosófico ou religioso, fortalecida pelas influências do pensamento de Dewey, foi o desencadeamento de um ciclo de reformas estaduais que aconteceram durante toda a década de 1920. Como neste período o Brasil não possuía um Ministério da Educação, destaca-se o papel de uma geração de jovens intelectuais que tentaram regrar minimamente as condições da educação em seus Estados, ou, minimamente, em suas capitais. Dentre eles citamos Sampaio Dória (1883-1860) em São Paulo no ano de 1920, Lourenço Filho (1897-1970) no Ceará, em 1923, e em São Paulo, 1930; Anísio Teixeira (1900-1971) na Bahia, no ano de 1925; Fernando de Azevedo (1894-1974) no Rio de Janeiro, em 1928; Francisco Campos (1891-1968) em Minas

[5] Dewey concebia o papel do filósofo como engajado intimamente na crítica social e não como participando em exercícios abstratos de contemplação que permanecem dissociados da moralidade prática. Encontrava-se particularmente preocupado com o desenvolvimento de uma comunidade democrática num país que parecia encontrar-se em risco de perder o seu compasso moral e espiritual. Durante o período em que se encontrava na Universidade de Chicago, John Dewey fundou uma escola-laboratório de nível básico para ajudar a avaliar, modificar e desenvolver as suas ideias psicológicas e educativas. Para Dewey, a democracia genuína não se referia simplesmente a agências e rituais governamentais, mas, pelo contrário, prendia-se com o processo dinâmico de uma participação diária ativa e igual que incluía, não apenas o aparelho político formal, como também a cultura e a economia, em essência, todas as esferas da vida. Entendia a democracia genuína como um modo de vida associado, de experiência comunicada conjuntamente. Interligada com a preocupação de Dewey com uma comunidade democrática, encontrava-se o pragmatismo que consubstanciou todo o seu trabalho. Dewey acreditava que toda a ideia, valor e instituição social originavam-se a partir das circunstâncias práticas da vida humana. Não eram nem criações divinas, nem tão pouco refletiam determinado tipo de ideal. A verdade não representava uma ideia à espera de ser descoberta; só poderia ser concretizada na prática. Toda a instituição e toda a crença, analisadas dentro do seu contexto específico, deveriam ser submetidas a um teste para estabelecer a sua contribuição, no sentido mais lato, para o bem público e pessoal. A chave do desenvolvimento intelectual no pensamento de Dewey, e consequentemente do progresso social, era a escolarização laica e pública, sobretudo numa época em que as influências educacionais de outras instituições (o lar, a igreja etc.) decresciam tão drasticamente, segundo sua visão. Destacou a natureza moral e social da escola e acreditava que esta poderia servir como uma comunidade em miniatura, particularmente uma sociedade que dinamizava ativamente o crescimento da democracia que havia sido minimizado pela sociedade urbano industrial (Apple & Teitelbaum, 2001).

Gerais, no ano de 1927; e Carneiro Leão (1887-1966), em Pernambuco, no ano de1930 (Romanelli, 1980). Uma nova concepção de educação, construída sobre as bases pragmáticas e utilitárias começava a ser gestada, desconsiderando toda a tradição que havia em nosso país até então.

Reagindo a isto, Jackson de Figueiredo (1891-1928) fundou, em 1921, no Rio de Janeiro, o Centro Dom Vital e a revista *A Ordem* apoiado pelo Cardeal Dom Leme (1882-1942), que desejava ver erigido pela Igreja Católica um meio de influência intelectual capaz de se posicionar face às transformações que se anunciavam nas primeiras décadas do século XX, e afirmar o posicionamento católico diante das transformações do período. Com o falecimento repentino de Jackson de Figueiredo em 1928, o recém-convertido Alceu de Amoroso Lima, o Tristão de Athayde (1893-1983), encarregou-se de dirigir o periódico, que chegou a possuir cerca de doze representações em todo o país.

Segundo Massimi (2000), o ponto central da posição dos colaboradores da revista *A Ordem* quanto à questão da educação no Brasil era a afirmação de que esta não poderia ser reduzida a um mero processo técnico e científico: era urgente que se reestabelecessem os nexos entre teorias pedagógicas e concepções filosóficas. Em outras palavras, todas as ações e técnicas pedagógica deveriam estar vinculadas a um ideal filosófico de homem e de sociedade, não sendo possível a aplicação neutra e exclusiva da psicologia experimental no sistema educacional brasileiro.

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

mesmo desconsiderando a importância da relação educativa no processo pedagógico.

Os adeptos do Círculo Dom Vital criticavam a preparação utilitária para fins exclusivos e a formação de aspectos parciais da personalidade que o novo modelo de educação propunha descaracterizando e fragmentando o processo educativo em sua totalidade. Para os mesmos, o papel da Psicologia Científica e seus grandes avanços no que diz respeito ao conhecimento humano, não deveriam ser desconsiderados, mas, ao contrário, deveriam dialogar com a Psicologia Tomista, encontrando relações e limites, uma vez que a Psicologia Científica por si mesma não possuía elementos capazes de formular uma concepção integral do homem e da vida, determinando o sentido e o valor de cada aspecto da realidade. O que os intelectuais da Revista *A Ordem* desejavam era que a questão educacional brasileira fosse enfocada em uma ótica interdisciplinar e com base filosófica. Fazia-se, portanto, necessária uma discussão sobre o verdadeiro padrão da vida nacional, que considerasse a realidade brasileira e não simplesmente a importação de novos modelos, desconsiderando as concepções de vida formuladas historicamente pelo nosso povo (Massimi, 2000).

Entretanto, não foi isto que aconteceu do ponto de vista da história da educação no Brasil. Devido às mudanças no arranjo político, apareceram no cenário profissionais da educação, que já no início da década de 1920, pretendiam remodelar o sistema de ensino, e que acreditavam que o remédio para os males da nação era acabar com o analfabetismo por meio da instrução pública[6].

Para tanto, foi fundada em 1924 a Associação Brasileira de Educação – ABE, que funcionou como um instrumento de difusão de suas ideias (Cunha, 1986). Promovia debates políticos educacionais e conferências pedagógicas, realizadas anualmente desde 1927, suas ações destacaram-se entre os anos de

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

1924 e 1932; após esse período “[...], a tarefa foi assumida pela seção do Distrito Federal e pelo governo do respectivo estado-sede”. (Veiga, 2007, p. 254)

No que se refere aos componentes da ABE, dois nomes são importantes para o nosso estudo, são eles o de Fernando de Azevedo (1894-1974) e Anísio Teixeira (1900-1971). Sobre Fernando de Azevedo, jornalista de “O Estado de São Paulo”, Cunha (1986) destaca que representava uma corrente do liberalismo brasileiro, denominada de “elitista”. Em decorrência disso, sua preocupação, no que tange à educação, era voltada para a formação escolar das camadas médias e das elites dirigentes. Já Anísio Teixeira era filho da oligarquia baiana e adepto do liberalismo igualitário. Impressionou-se com o pensamento pedagógico norte--americano, matriculando-se em um curso de pós-graduação nos Estados Unidos, onde aderiu ao pensamento de Dewey. Ao retornar ao Brasil se tornou tradutor de seus livros.

Diferentemente dos pensadores que compunham a Revista *A Ordem*, a referência paradigmática adotada pela ABE advinha dos Estados Unidos, em detrimento da influência francesa presente até então. Seus integrantes (médicos, juristas, engenheiros, professores, escritores e jornalistas) tinham o objetivo de adaptar os indivíduos à sociedade moderna por meio da reinvenção da educação. A Associação Brasileira de Educação (ABE) almejava uma ação pedagógica integradora de alcance nacional, fundamentando a nova educação proposta em parâmetros científicos, adotando métodos pedagógicos fundados na psicologia e na biologia. Estava associada a projetos de reestruturação do sistema escolar, principalmente quando o movimento retrata a formação de elites diretoras como função da escola, tanto que os debates promovidos por ela voltavam-se para questões relativas ao ensino secundário e superior.

Azevedo (1976) afirmou que, em 1928, a reforma empreendida no Distrito Federal atingiu todo o aparelho educacional, tornando-se um dos principais movimentos de renovação educacional no Brasil, estabeleceu novos objetivos, nacionais, sociais e democráticos e introduziu novas ideias e técnicas pedagógicas.

As alterações referiam-se a: ampliação dos estudos científicos nos programas, redução do número de aulas dos estudos clássicos, divisão do curso

secundário em dois ciclos e adaptação à realidade dos discentes. Propunha-se com esta reforma uma educação universal, fornecendo às escolas de todos os graus e tipos “[...] uma base concreta de serviços técnicos e administrativos, para uma educação mais eficiente e que realmente se estendesse a todos” (Azevedo, 1976, p. 164).

As ideias que se propagavam na Europa e nos Estados Unidos e a crise econômica mundial de 1929 eram disseminadas no Brasil e ajudaram a população na formação de novos conceitos políticos e sociais, em que se valorizava a educação, criando uma atmosfera revolucionária nos grandes centros urbanos. Esta crise afetou principalmente os produtores rurais, que perderam os subsídios estatais que garantiam a produção, culminando com a Revolução de 30, que foi para a educação uma fase decisiva.

1.2 Período compreendido entre 1930 e 1940

Neste período, a família de Paulo Freire, que enfrentava os reflexos da crise financeira de 1929, viu-se obrigada a se mudar para Jaboatão, cidadezinha próxima a Recife, onde permaneceu por nove anos e onde Paulo Freire completou seus estudos primários (Freire, 2003).

> A mudança me arrancava de um momento novo em minha escolaridade: cortava a experiência que me vinha estimulando há pouco tempo, perto de três meses, no Grupo Escolar Mathias de Albuquerque, com Áurea, uma das professoras já referida, de presença forte em minha memória. Mais do que qualquer outra coisa, me percebia como se estivesse sendo expelido, jogado fora de minha própria segurança. Sentia um medo diferente, até então não experimentado, me envolver. Era como se estivesse morrendo um pouco. Hoje sei. Vivia, na verdade, naquele instante a segunda experiência de exílio semiconsciente. A primeira fora a de minha chegada ao mundo assim que deixei a segurança do útero de minha mãe. (Freire, 2003a, p. 64)

Como sua família não possuía recursos para mantê-lo em uma escola paga, interrompeu o curso no final da primeira série ginasial. Após insistentes pedidos de Paulo, por meio da educadora Cecília Brandão conhecida em Jaboatão, Paulo obteve uma bolsa de estudos no Colégio Osvaldo Cruz do Recife, onde posteriormente completaria os sete anos de estudos secundários (curso fundamental e pré-jurídico), sempre se destacando entre seus colegas de turma por sua inteligência e dedicação. Foi com Cecília que Paulo Freire aprendeu a amar a língua portuguesa. Foi alguém de quem ele sempre recordou com carinho. Reconhecia que ela suscitou nele seus interesses ligados às linguagens e à sua compreensão (Freire, 2003a, p. 79):

> Mulher na verdade extraordinária, Cecília era um misto de tradição e modernidade. Combinava, nos seus sessenta anos, vestidos longos, mangas compridas, fechados no pescoço, com uma curiosidade em torno da ciência, dos problemas do mundo. Formou-se em Direito pela Faculdade do Recife, aos setenta e poucos anos, respeitada e querida de seus colegas e de seus professores. Latinista, gramática sem ser gramaticóide, pianista, tão morosa dos chorinhos brasileiros quanto da criação dos Beethoven e dos Mozart. (Freire, 2003a, p. 78)

Segundo Ana Maria Araújo Freire (1996, p. 30), os anos de infância e adolescência, de formação escolar foram fundamentais na consolidação das raízes afetivas e intelectuais de seu pensamento.

A Revolução de 1930 pôs fim à Primeira República, e, principalmente, reforçou a inserção do Brasil no mundo capitalista de produção. A economia de capital, realizada pelo país até então, permitiu investimento na produção industrial e no mercado interno. Com isso, a demanda das indústrias exigia mão-de-obra especializada, e, consequentemente, o investimento na educação era inevitável. As principais mudanças que ocorrem neste período na estrutura da sociedade brasileira são: a ascensão das camadas médias; início da urbanização e das reivindicações operárias. Do ponto de vista político-governamental, Getúlio Vargas (1882-1954) foi quem personalizou a chamada Revolução de 1930, cujo princípio era o combate às oligarquias e a construção da nação brasileira através do poder autoritário. Esta revolução inaugurou no Brasil um período decisivo para

a afirmação de um projeto de desenvolvimento capitalista autônomo que tinha como objetivo o abandono do modelo primário de exportador, possibilitando certo ajuste patrimonial interno, destinado a minimizar as perdas do capital do complexo cafeeiro, consolidando uma nova classe empresarial brasileira.

É importante considerar que no período de 1930 a 1945, implantou-se no Brasil um processo crescente de intervenção estatal tanto na esfera produtiva quanto na promulgação de uma legislação que franqueava às massas urbanas, ainda que de um modo insipiente, o acesso legítimo aos direitos civis e políticos dos trabalhadores. Eram tempos de Getúlio Vargas (1882-1954) no poder.

Sem privilegiar a setores da classe dominante, o Estado fez o papel de capitalista avançado, associando industrialização ao projeto de modernidade e ao ideal de construção do país. Constituiu-se um novo bloco de poder com uma perspectiva simultaneamente autoritária e modernizadora, que buscava o consenso entre a sociedade, chamando-a para participar do processo e oferecendo-lhe a possibilidade de realizar a fusão de modernidade e projeto nacional. Foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública que entre 1930 e 1937, passou por três gestões: a de Francisco Campos, de 1930 a 1932, a de Washington Pires, que durou até 1934 e a de Gustavo Capanema, que atravessou a transição da Segunda República para o Estado Novo, encerrando-se em 1945 com o fim da ditadura do Estado Novo (Romanelli, 1980).

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

cenário de embate entre o grupo pioneiro e o de perspectiva tradicional, do qual fazia parte o grupo católico.

Para Xavier (2004) a causa dessa cisão era, dentre outros fatores, inclusive políticos, a questão polêmica da alteração do artigo 72 da Constituição de 1891 sobre reinclusão do ensino de religião nas escolas públicas. Alguns educadores do grupo pioneiro resolveram expressar seus pontos de vista em um manifesto “ao povo e ao governo” divulgado em princípios de 1932, denominado “A Reconstrução Educacional no Brasil”, porém mais conhecido como “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. Tal manifesto foi assinado por 26 educadores, dentre eles Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho[7]. O texto do Manifesto expressou um ideal reformador, que teve início com um movimento educacional gestado por volta da década de 1920, quando tiveram início as primeiras reformas educacionais em diferentes estados brasileiros.

Redigido por Fernando de Azevedo e inspirado nas ideias de Dewey e do sociólogo francês Émile Durkheim (1858-1917), o documento partiu da premissa de que a educação está sempre em função de uma concepção de sociedade e modo de produção e não mais de homem, devendo refletir em cada época a filosofia predominante que é determinada a seu turno, pela estrutura da sociedade e não mais pela religião.

> Toda educação varia sempre em função de uma "concepção da vida", refletindo, em cada época, a filosofia predominante que é determinada, a seu turno, pela estrutura da sociedade. É evidente que as diferentes camadas e grupos (classes) de uma sociedade dada terão respectivamente opiniões diferentes sobre a "concepção do mundo", que convém fazer adotar ao educando e sobre o que é necessário considerar como "qualidade socialmente útil". O fim da educação não é, como bem observou G. Davy, "desenvolver de maneira anárquica as tendências dominantes do educando; se o mestre intervém para transformar, isto implica nele a representação de um certo ideal à imagem do qual se esforça por modelar os jovens espíritos". Esse ideal e aspiração dos

[7] Os 26 educadores são: Fernando de Azevedo; Afrânio Peixoto; Sampaio Dória; Anísio Teixeira; Lourenço Filho; Roquete Pinto; Frota Pessoa; Julio de Mesquita Filho, Raul Briquet; Mario Casasanta; Delgado de Carvalho; Ferreira de Almeida Junior; JP. Fontenelle; Roldão Lopes de Barros; Noemy da Silveira; Hermes Lima; Attilio Vivacqua; Francisco Venâncio Filho; Paulo Maranhão; Cecília Meireles; Edgar de Mendonça; Armanda Álvaro Alberto; Garcia de Rezende; Nóbrega da Cunha; Paschoal Leme e Raul Gomes.

> adultos torna-se mesmo mais fácil de aprender exatamente quando assistimos à sua transmissão pela obra educacional, isto é, pelo trabalho a que a sociedade se entrega para educar os seus filhos. A questão primordial das finalidades da educação gira, pois, em torno de uma concepção da vida, de um ideal, a que devem conformar-se os educandos, e que uns consideram abstrato e absoluto, e outros, concreto e relativo, variável no tempo e no espaço. Mas, o exame, num longo olhar para o passado, da evolução da educação através das diferentes civilizações, nos ensina que o "conteúdo real desse ideal" variou sempre de acordo com a estrutura e as tendências sociais da época, extraindo a sua vitalidade, como a sua força inspiradora, da própria natureza da realidade social. (Azevedo, 1984, p. 411).

O manifesto apresentou um item específico intitulado *valores imutáveis e valores permanentes* em que é feita uma releitura dos valores que orientavam a educação e a sociedade até então, propondo uma readequação dos mesmos à nova sociedade capitalista que se instaurava. Com a premissa de que se para servir à humanidade é preciso estar em comunhão com ela, o documento afirma:

> A doutrina de educação, que se apoia no respeito da personalidade humana, considerada não mais como meio, mas como fim em si mesmo, não poderia ser acusada de tentar, com a escola do trabalho, fazer do homem uma máquina, um instrumento exclusivamente apropriado a ganhar o salário e a produzir um resultado material num tempo dado. "A alma tem uma potência de milhões de cavalos, que levanta mais peso do que o vapor. Se todas as verdades matemáticas se perdessem, escreveu Lamartine, defendendo a causa da educação integral, o mundo industrial, o mundo material, sofreria sem duvida um detrimento imenso e um dano irreparável; mas, se o homem perdesse uma só das suas verdades morais, seria o próprio homem, seria a humanidade inteira que pereceria". Mas, a escola socializada não se organizou como um meio essencialmente social senão para transferir do plano da abstração ao da vida escolar em todas as suas manifestações, vivendo-as intensamente, essas virtudes e verdades morais, que contribuem para harmonizar os interesses individuais e os interesses coletivos. "Nós não somos antes homens e depois seres sociais, lembra-nos a voz insuspeita de Paul Bureau; somos seres sociais, por isto mesmo que somos homens, e a verdade está antes em que não ha ato, pensamento, desejo, atitude, resolução, que tenham em nós sós seu principio e seu termo e que realizem em nós somente a totalidade de seus efeitos". (Azevedo, 1984, p. 411).

Para a garantia do “direito biológico” de cada indivíduo à sua educação integral, o manifesto defendeu a implementação do Estado, da escola “comum e única” que deveria tornar a educação “acessível em todos os graus a todos os cidadãos que a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica”, proporcionando a estes condições de máximo desenvolvimento “de acordo com suas aptidões vitais”. A escola única tratava-se da escola estatal que no caso do Brasil, deveria fornecer, segundo o manifesto, uma educação comum, igual para todos. Neste sentido, reivindicava a laicidade não admitindo o Ensino Religioso de qualquer espécie, a gratuidade para todos, a obrigatoriedade para os menores de 18 anos e a coeducação entre os sexos (Azevedo, 1984).

No âmbito da política educacional, o Manifesto considerou a questão da unidade e da autonomia da função educacional e o problema da descentralização. O papel do Estado seria o de proteger a educação de interesses civis e partidários, dotando o sistema educacional de autonomia técnica, administrativa e econômica (Azevedo, 1984). Criticou o “empirismo banal” da escola tradicional cultivadora de “tendências passivas, intelectualistas e verbalistas”. O manifesto propunha uma escola que se aproximasse o quanto possível a uma “comunidade em miniatura” cujas programações respeitassem o desenvolvimento psicológico da criança, seus interesses e suas aptidões, “levando-a ao trabalho e à ação por meios naturais que a vida suscita quando o trabalho e a ação convêm aos seus interesses e necessidades” (Azevedo, 1984, p. 416).

Na última parte, o documento sintetizou sua proposta explicitamente à questão das escolas profissionalizantes, esboçando um “plano de reconstrução educacional do país”. Propôs uma adaptação das escolas primárias e secundárias profissionalizantes às necessidades regionais e às profissões dominantes no meio, para “evitar a migração que estava acontecendo do campo à cidade e da produção para o parasitismo” (Azevedo, 1984, p. 418).

Para Romanelli (1980), o documento não questionava a nova ordem que se estava implantando. Propunha apenas adequar o sistema educacional brasileiro a esta nova ordem refletindo o pensamento pedagógico dos representantes dessa nova situação que tentavam equacionar o problema das relações entre escola e nova ordem social, política e econômica que se estava implantando. É importante

ressaltar que a publicação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” balançou a exclusividade das ideias pedagógicas dos católicos, pois com os princípios da laicidade, gratuidade e da obrigatoriedade, o ensino acabou por vincular-se, inevitavelmente, ao único órgão que teria condições de assumir esta proposta, o Estado. Acreditavam que somente assim, seria possível inibir os desmandos dos poderes locais[8].

Em uma perspectiva cultural mais ampla, Getúlio Vargas convidava a intelectualidade brasileira para organizar a produção cultural nacional em prol de uma participação no projeto de construção da nação brasileira. Os intelectuais de então deveriam ser, na visão de Vargas, representantes da consciência nacional. O trabalho intelectual deveria traduzir as mudanças ocorridas no plano político, engajando-se nos domínios do Estado. Em outras palavras, a partir do momento em que o Estado marcasse presença em todos os domínios da vida social, não havia por que o intelectual manter a antiga posição de oposicionista ou ficar à margem do governo. Neste contexto, os intelectuais assumem um papel de extrema importância no terreno na propaganda política.

Segundo Velloso (2012), o período do Estado Novo no Brasil é rico para a análise da relação entre os intelectuais e o Estado, uma vez que foi neste período que se revelou a profunda inserção deste grupo social na organização político--ideológica do regime. Para a autora em questão, destacar o vínculo dos intelectuais com este projeto, significava evidenciar a relação entre propaganda política (concretizada pelo Departamento de Imprensa e Propaganda – DIP – dirigido por Lourival Fontes) e educação (concretizada na gestão de Gustavo Capanema no Ministério da Educação) no Estado Novo[9].

---

[8] Saviani (2009) destaca neste período a solidificação do estabelecimento e da expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial foi a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo e a organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos foram as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933, ambas inspiradas no ideário da Escola Nova, fortemente influenciada pelo pragmatismo de Dewey.

[9] O DIP incluía nomes como o de Cassiano Ricardo, Menotti Del Picchia e Candido Motta Filho, conhecidos pelo pensamento centralista e autoritário, que viria a imprimir um rígido controle nos meios de comunicação, já o Ministério da Educação reunia um grupo ligado à vanguarda do movimento modernista e incluía nomes como os de Carlos Drummond de Andrade, Lúcio Costa, Oscar Niemeyer, Cândido Portinari, Mário de Andrade (Velloso, 2012).

No campo da propaganda política, ficou clara a eficiência do DIP, pois, funcionando como uma espécie de organismo onipresente acabou por construir uma ideologia que abarcava desde as cartilhas infantis aos jornais nacionais, passando pelo teatro, música, cinema, e marcando presença inclusive no carnaval. Segundo Velloso (2012),

> Pode-se mesmo afirmar que nenhum governo anterior teve tanto empenho em se legitimar nem recorreu a aparatos de propaganda tão sofisticados conforme fez o Estado Novo. [...] As publicações (deste período) surpreendem pela capacidade organizativa em termos editoriais e intelectuais. Reunindo as correntes mais heterogêneas da intelectualidade brasileira, como Carlos Drummond de Andrade, Oliveira Vianna, Cecília Meireles, Gilberto Freire, Vinícius de Moraes e outros, o jornal procura atrair para o seio do Estado toda elite intelectual do período, integrando-a ao regime. O mesmo ocorre com a revista Cultura Política, que conta entre os seus colaboradores intelectuais com Nelson Werneck Sodré, Gilberto Freire e até o próprio Graciliano Ramos. (p. 169)

Entretanto, no campo da cultura popular, o Estado Novo mostrou-se mais preocupado em convertê-la em instrumento de doutrinação do que propriamente incentivar a pesquisa e a reflexão. A busca da brasilidade desembocaria na consagração da tradição, dos símbolos e heróis nacionais. Personalidades como Caxias e Tiradentes eram apontadas como exemplos luminosos nos quais o país deve buscar inspiração para superar a crise da modernidade. A vinculação do modernismo ao Estado Novo foi extremamente importante, uma vez que demonstrou o esforço do regime para ser identificado como defensor de ideias arrojadas no campo da cultura (Velloso, 2012).

Ainda que de forma diferenciada, o Estado absorveu grande parte dos intelectuais modernistas, quase que sem resistência, mas esta absorção múltipla tornou a política cultural do regime complexa e ao mesmo tempo ambígua, ao agregar intelectuais das mais diferentes correntes de pensamento: modernistas, positivistas, integralistas, católicos e até mesmo socialistas.

Outro fator importante que aconteceu neste período foi a criação da Universidade de São Paulo que vinha sendo idealizada desde 1926, por Fernando

de Azevedo. Ao planejar tal universidade, defendia a ideia de integração da instituição universitária, com superação da mera formação especializada e profissional, através da criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

Segundo Cunha (1986), Fernando de Azevedo denunciava a insuficiência das escolas profissionais, meras transmissoras de um saber não superior porque estritamente especializado e comprometido com aplicações imediatas. Defendia o cultivo de um saber livre e desinteressado, capaz de contribuir para o progresso da nacionalidade em formação e para o enriquecimento da educação. Somente uma universidade que cultivasse esses valores poderia ser eficaz na formação das novas elites dirigentes.

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras seria o local onde se desenvolveriam os estudos de cultura livre e desinteressada. Ela seria o *locus* do curso básico, preparatório para todas as escolas profissionais. Em 1934, é criada a Universidade de São Paulo. Ao analisar a fundação da USP, os estudos de Capelato (1981), Cardoso (1982) e Cunha (1986) apontam a Revolução Constitucionalista de 1932, como fator desencadeador desse processo. A partir dos referidos estudos, que excluem a presença de outros agentes sociais do movimento (como os segmentos populares) e as ambiguidades da situação de compromisso havida entre o governo federal e as classes dominantes paulistas, dá-se ao Movimento de 32 o caráter simplificado de uma luta entre os tenentes ligados à ditadura getulista e à elite intelectual paulista, na qual esta teria saído derrotada. Daí a necessidade da criação de uma universidade em São Paulo, para suprir a falta de quadros dirigentes nesse Estado e no país. Entretanto, uma análise mais realista da relação entre a Revolução Constitucionalista de 1932 e a criação da Universidade de São Paulo aponta não apenas para um confronto entre as classes dominantes paulistas e o governo federal, mas também para mecanismos de conciliação e compromisso entre ambos, mecanismos estes que tornaram possível a concretização do grande projeto universitário paulista.

Com efeito, a defesa da criação de uma Universidade em São Paulo como um dos projetos-chave da "Comunhão Paulista"[10] esteve ligada à opção do grupo pela formação das elites dirigentes. Segundo esta concepção, só a elite devidamente esclarecida e formada teria condições de propor um projeto para a nacionalidade que estivesse acima dos interesses partidários. A criação da Universidade de São Paulo foi um projeto político ideológico de construção de uma nova sociedade democrática, baseada na ciência e na alta cultura e liderada por uma elite intelectual nela formada. A origem da tradicional postura acadêmica da Universidade de São Paulo, distanciada dos centros e partidos políticos, pode ser detectada já nos antecedentes do seu projeto de criação, na medida em que a "Comunhão Paulista" enfatizava a necessidade de um projeto cultural independente da prática política imediata. Caberia ressaltar a importância da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) como instituição dotada de organicidade, e indispensável para se atingir a totalidade universitária. Georges Dumas, professor de sociologia da Sorbonne na época, se comprometeu a enviar, anualmente, ao Brasil, professores de várias universidades francesas, sendo o contato de Júlio de Mesquita Filho, na França, para a seleção dos professores que vieram compor o corpo docente da Universidade de São Pulo, em 1934. A importância dos professores franceses, tais como Roger Bastide (Sociologia), Claude Lèvi-Strauss (Antropologia), Paul Arbousse-Bastide (Sociologia), Fernand Braudel (História), entre tantos, foi grande para o processo de consolidação das ciências humanas na USP (Cunha, 1986).

A título de comparação, na Universidade do Rio de Janeiro, Dumas foi o intermediário na contratação dos professores franceses. A diferença foi que, na Capital Federal, a contratação era feita através do Ministro Capanema, após

[10] Formada por um grupo que congregava alguns intelectuais orgânicos da oligarquia cafeeira e uma ala dissidente que se autodenominava democrática e utilizava o jornal O Estado de São Paulo para defender e fazer circular posições políticas de um grupo político-ideológico suprapartidário, intitulado de Comunhão Paulista, que continha republicanos do antigo Partido Republicano Paulista (PRP) e do novo Partido Democrático (PD) no período de crise da República Velha. Com relação à educação, a Comunhão Paulista tinha projetos bem claros e que estavam diretamente ligados a um projeto de "regeneração política" nacional. Um caso exemplar deste poder de articulação entre grande imprensa e política é o Inquérito sobre a Instrução Pública em São Paulo de 1926, encomendado por Júlio de Mesquita Filho para o jornal e organizado por Fernando de Azevedo. Este inquérito trouxe uma das bases para a política educacional do grupo, que culminará na "campanha pela Universidade" e na própria fundação da Universidade de São Paulo, em 1934 (CARDOSO, 1982).

autorização de Getúlio Vargas, e obedecia fundamentalmente a critérios ideológicos, sobretudo o vínculo com a Igreja Católica. Ao contrário do da USP, na universidade do Rio de Janeiro, havia uma forte vinculação entre Estado, Igreja Católica e parte da intelectualidade (sobretudo a ala mais conservadora), no sentido da montagem e controle do aparelho de ensino.

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

Foi neste contexto que nasceram as obras de Gilberto Freyre[11] (1900-1987), Caio Prado Júnior[12] (1907-1990) e Sérgio Buarque de Holanda[13] (1902-

---

[11] Gilberto Freyre foi sociólogo e ensaísta brasileiro, autor de uma obra que é considerada por muitos, a mais representativa sobre a formação da sociedade brasileira: “Casa-Grande e Senzala”, publicada em 1933. Gilberto Freyre revolucionou a historiografia, pois, ao invés do registro cronológico de guerras e reinados, passou a estudar o cotidiano por meio da história oral, documentos pessoais, manuscritos de arquivos públicos e privados, anúncios de jornais e outras fontes até então ignoradas. Usou também seus conhecimentos de antropologia e sociologia para interpretar fatos de forma inovadora.

[12] Caio Prado Júnior, como intelectual, teve importante atuação política ao longo das décadas de 1930 e 1940, tendo participado das articulações para a Revolução de 1930. Decepcionado com a inconsistência política e ideológica da República Nova aproximou-se do marxismo e filiou-se ao Partido Comunista do Brasil, em 1931. Publicou, em 1933, a sua primeira obra - Evolução Política do Brasil -, uma tentativa de interpretação da história política e social do país. Após uma viagem à União Soviética em 1933, à época no governo de Stálin, e a alguns países socialistas, alinhados à União Soviética, publicou URSS - um novo mundo (1934), edição apreendida pela censura do governo de Getúlio Vargas, que passaria a combater. Ingressou na Aliança Nacional Libertadora, a qual presidiu em São Paulo. Em 1934, ano de implantação da Universidade de São Paulo (USP), juntamente com os professores Pierre Deffontaines, Luís Flores de Morais Rego e Rubens

1982), considerados "explicadores do Brasil", isto é, intelectuais que, por meio de respeitável obra, procuraram tornar o país mais inteligível aos próprios brasileiros, lidas e muito estudadas por Paulo Freire. Assim como Caio Prado, Buarque de Hollanda identificou a necessidade de se realizar uma revolução no Brasil a fim de se superar as heranças coloniais, que tornavam-se visíveis a partir das seguintes características: modelo sócio-econômico rural, agrário e patriarcal; condicionantes arcaicos da sua formação histórica; incapacidade de identificação e gerência da coisa pública, ratificada pela incapacidade do Estado que ainda trabalhava com círculo de influências e nepotismo; peso demasiado no livre-arbítrio dos indivíduos pertencentes às classes mais abastadas que estariam carregadas de vícios.

Em 1937, Getúlio Vargas assume novamente o poder através de um golpe militar que dará início ao que conhecemos por Estado Novo. Para a educação pública não houve muitos avanços do ponto de vista orçamentário. Foi o que encontramos no artigo 130 da Constituição Brasileira de 1937:

> Art. 130 - O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar.

Não era interesse do Estado Novo, segundo Romanelli (1980), oferecer uma educação geral através de uma rede de ensino pública e gratuita. A intenção de Vargas era manter uma espécie de dualismo educacional em que os ricos proveriam seus estudos através do sistema público ou particular de ensino, e os pobres, sem usufruir desse sistema deveriam ter como destino as escolas

---

Borba de Morais, Caio Prado Júnior participou da fundação da Associação dos Geógrafos Brasileiros - AGB, primeira entidade científica de caráter nacional. As obras de Caio Prado Júnior, inauguraram, no país, uma tradição historiográfica identificada com o marxismo, buscando uma explicação da sociedade colonial brasileira, em termos de história econômica.

[13] A maior contribuição teórica de Buarque de Hollanda foi a sua obra Raízes do Brasil; nesta obra o autor demonstrou sua habilidade em trabalhar com o que mais tarde viria a ser chamada de História das Mentalidades. Neste livro, o mesmo defendeu a tese de que o Brasil buscava, desde o século XIX, uma organização político-administrativa moderna. Tal crise podia ser sentida ainda nos anos 1930, ou seja, época em que a obra estava sendo escrita. Seus interesses oscilaram entre a literatura e a história, sempre abordadas pelo viés da sociologia, especialmente a da escola alemã, mais precisamente a de Max Weber.

profissionais, ou, se quisessem insistir em se manter em escolas propedêuticas a um grau mais elevado, deveriam contar com a boa vontade dos ricos para com os caixas escolares. Neste sentido, o incentivo dado às classes menos favorecidas para procurarem a escola pública foi condicionado à opção do ensino profissionalizante[14].

1.3 Período compreendido entre 1940 e 1950

A partir de 1939, o Brasil começa a sentir os reflexos da Segunda Guerra Mundial que durou até 1945 e que pode ser considerada global, pois praticamente todos os Estados independentes do mundo se envolveram contra ou não sua vontade, embora as Repúblicas da América Latina só participassem de forma nominal. Foi travada com armamentos que exigiram um desvio da economia mundial para sua produção[15] e causou uma destruição que dominou e transformou a vida de todos os países nela envolvidos. (Hobsbawm, 1997).

Em 1943, Paulo Freire ingressou na Faculdade Direito do Recife, aos 22 anos de idade. Fazia parte de uma pequena parcela de brasileiros que tiveram acesso ao Ensino Superior em seu tempo. Neste período, casou-se com Elza[16], que, na concepção de Freire, ao lado dos estudos linguísticos conduziram-no à pedagogia, ao seu amor pela educação. Segundo Ana Maria Araújo Freire (1996), fez esta opção por serem ainda escassos os cursos superiores em educação. É neste período que Paulo iniciou a carreira do magistério, como professor de português. Substituía Moacir Albuquerque, considerado, então, um dos melhores professores de português do Recife.

---

[14] O caminho dos mais pobres era do ensino primário aos cursos profissionalizantes. Cabe ressaltar que o índice de evasão para as classes sociais mais pobres era muito grande. Para as elites, do primário ao ginásio, do ginásio ao colégio e em seguida, a opção por qualquer curso superior. Para as mulheres, havia a chance de profissionalização através do Curso Normal, que poderia ser cursado logo depois do curso secundário, para, posteriormente e, se quisessem, ingressar na Faculdade de Filosofia.

[15] Para Hobsbawm (1997, p. 55) foi, sobretudo, a Segunda Guerra Mundial que ajudou a difundir a especialização técnica, e certamente teve um grande impacto nas organizações educacionais, industriais e nos métodos de produção em massa no mundo, aceleradamente.

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

De 1941 a 1944, o próprio Paulo Freire recorda:

> [...] vivi um tempo intensamente dedicado a leituras tão críticas quanto me era possível fazer, de gramáticos brasileiros e portugueses." Prossegue: "Parte da parte que me cabia do que eu ganhava dedicava à compra de livros e de velhas revistas especializadas. [...] Raramente, naquele período de alumbramento em que me achava, apaixonado, enfeitiçado mesmo, pela docência no Colégio Oswaldo Cruz, apliquei um dinheiro maior na compra de uma roupa. [...] Não andava sujo, é verdade, mas andava feiamente vestido". (Freire, 2003a, p. 103-4)

Em outra carta reconhece sua paixão pela leitura desinteressada, dedicando a ela horas a fio e reconhecendo a importância da leitura para uma boa escrita, seja ela em qualquer circunstância:

> Na verdade, minha paixão nunca se centrou na gramática pela gramática, daí que não tenha jamais corrido o risco de resvalar pra o desgosto da gramatiquice. Minha paixão se moveu sempre na direção dos mistérios da linguagem, na busca se bem que não angustiada, inquieta, do momento de sua boniteza. Daí o prazer com que me entregava, sem hora marcada para terminar, à leitura de Gylberto Freire, de Machado de Assis, de Eça de Queiroz, de Lins do Rego, de Graciliano Ramos, de Drummond, de Manuel Bandeira. Não tenho porque não repetir nesta carta, que a afirmação segundo a qual a preocupação com o momento estético da linguagem não pode afligir o cientista, mas ao artista, é falsa. Escrever bonito é dever de quem escreve, não importa o quê e sobre o quê. É por isso, que me parece fundamentalmente importante, e disto sempre falo para quem trabalha dissertação de mestrado ou tese doutoral que se obrigue, como tarefa a ser rigorosamente cumprida, a leitura de autores de bom gosto. Leitura tão necessária quanto as que tratam diretamente seu tema específico. (Freire, 2003a, p. 112)

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

Embora tivesse chegado ao fim o Estado Novo, a Constituição de 1946 manteria muitas de suas intuições, combinando-as, segundo Lahuerta (2003), com instituições liberais. Neste período, os partidos ganharam um estatuto político legítimo, inclusive o Partido Comunista, o parlamento retomou um papel ativo na condução política do país e as liberdades fundamentais aos cidadãos foram asseguradas, embora a estrutura sindical corporativista e o impulso plebiscitário permaneceram em pleno vigor, bem como o carisma de Vargas, identificado como "pai dos pobres". Contraditoriamente, tanto no Brasil como na América Latina, o regime democrático nem sempre esteve implantado com as demandas da classe trabalhadora: a democracia era liberal e não social, excluindo os trabalhadores. O programa social de então, não passava pelas instituições da democracia e os trabalhadores preferiam a ditadura. Paulo Freire abordará esta preferência brasileira à ditadura, como fruto de uma inexperiência democrática em seu livro *Educação como prática da liberdade* que analisaremos no decorrer desta tese. O Brasil assistiu e participou na década de 1940, de um movimento de massas de proporção grandiosa, conhecida como o queremismo[17].

O Brasil foi governado pelo marechal Eurico Gaspar Dutra (1883-1974) no período compreendido entre 1946 a 1951, eleito pelo voto popular. O marechal Dutra tornou-se aliado privilegiado dos EUA, acima do perfil de relacionamento internacional[18]. Durante seu governo, criou o Serviço Social da Indústria - SESI

---

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

[18] Em função do apoio a Washington durante a Segunda Guerra Mundial, e do alinhamento automático na Guerra Fria, os grupos conservadores brasileiros então no poder, esperavam manter relações especiais com o governo norte-americano. Tal visão calcava-se nos pressupostos ideológicos da Escola Superior de Guerra (ESG), criada em 1948, tendo como modelo o National War College dos EUA. A ESG baseava suas concepções no binômio segurança e desenvolvimento, defendendo para o país um projeto econômico de capitalismo associado ao bloco internacional, nos quadros de uma Doutrina Interamericana de segurança anticomunista.

cujo papel era estudar, planejar e executar medidas que contribuíssem diretamente para o bem-estar social dos trabalhadores na indústria e nas atividades assemelhadas, concorrendo para a melhoria do padrão de vida no país e para o aperfeiçoamento moral e cívico, além do desenvolvimento do espírito de solidariedade entre as classes (Gerhardt, 1996).

Em 1947, ainda como professor de português no Colégio Oswaldo Cruz, foi convidado para ocupar a direção de uma Divisão de Educação e Cultura do SESI no Recife. Para Paulo Freire, isto representaria muito mais do que um emprego. Junto ao desafio e à aprendizagem, foi a oportunidade decisiva para a definição de sua história profissional como educador e filósofo da educação (Araújo Freire, 1996). Em 1992, Paulo Freire (1992) afirmaria na *Pedagogia da Esperança*: “A pedagogia do oprimido não poderia ter sido gestada em mim só por causa de minha passagem pelo SESI, mas minha passagem pelo SESI foi fundamental.” (p. 18) Permaneceu ali por dez anos, envolvido numa prática político-pedagógica da mais alta importância para sua vida. Foi neste período que Freire, levado a um questionamento metodicamente rigoroso, submeteu a sua prática e a de outros a uma indagação que não se satisfazia com as primeiras respostas. Por isto, muitas das leituras que fez nesta época, foram traduzidas pela prática.

> Eram leituras necessárias a que chegava na ânsia de compreender melhor o que fazia. Leituras que ora confirmavam o acerto de certo procedimento, ora me ajudavam a retificá-lo. Leituras que me levavam a outras leituras. No campo das Ciências Sociais, da Linguística, da Filosofia, da Teoria do Conhecimento, da Pedagogia; no campo da História, no da História Brasileira, no da análise de nossa formação. Leituras de textos que me ofereciam fundamentos para, de um lado, continuar a leitura do contexto; de outro, para nele intervir. Aprendi na minha passagem pelo SESI, para nunca mais esquecer, a como lidar com a tensa relação entre prática e teoria. (Freire, 2003a, p. 145-146)

Foi no SESI que Freire experimentou um momento inteligente da liderança patronal nas suas relações contraditórias com a classe operária. O SESI foi criado

---

Contraditoriamente, o Brasil só obteve concessões mínimas nas relações bilaterais com os EUA, como retribuição ao seu alinhamento automático à estratégia americana (MARTINS FILHO, 2011).

em vista dos interesses da classe dominante cujo principal objetivo era ser uma instituição assistencial e, enquanto assistencial, deveria também ser assistencialista. O trabalho de Paulo Freire foi pautado justamente, na contracorrente destes objetivos, na problematização desta prática assistencial, promovendo discussões capazes de desocultar “verdades”, desvelando a realidade, fazendo com que os assistidos se tornassem cada vez mais críticos na sua compreensão dos fatos (Araújo Freire, 1996).

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

> Eu não me posso ver entre os intelectuais, até outro dia progressistas, que vêm capitulando diante das manhas e artimanhas desta ideologia matreira. Não vejo como e por que me sentir tímido, inibido, cheio de dedos ao me afirmar como um homem progressista ou um homem de esquerda. A esquerda e a direita estão aí vivas, mas é preciso, do ponto de vista da direita, apregoar que já não existem, o que significa revigorar a direita. O erro da esquerda, ou de certa esquerda, que não é de hoje, mas hoje é injustificável e intolerável, é reavivar o autoritarismo de que resulta seu des-gosto pela democracia, que lhe parece incompatível com o socialismo. O erro da esquerda é perder-se em discursos agressivos, dogmáticos, em análises e propostas mecanicistas; é perder-se numa compreensão fatalista da história, no fundo anti-histórica, em que o futuro, desproblematizado, vira inexorável. Não posso, como educador progressista, em nome do dever de evitar maiores sofrimentos às classes populares, limitar o universo de sua curiosidade epistemológica a conhecimentos de objetos despolitizados. Em outras palavras, não posso despolitizar a compreensão do e a intervenção no mundo ou porque devo ser caridoso com as classes populares, evitando que, sabendo mais verdades, sofram mais por não terem condições imediatas de lutar ou porque me deixei levar pelos encantos de uma nova ideologia em alta. (Freire, 2003a, p. 119)

1.4 Período compreendido entre 1950-1960

Nos anos 1950, conhecido pelo trabalho que vinha realizando no SESI, Paulo Freire foi nomeado membro do Conselho Consultivo de Educação do Recife, sendo designado, anos depois, diretor da Divisão de Cultura e Recreação do mesmo município. Teve suas primeiras experiências como professor universitário, quando lecionava filosofia da educação na Escola de Serviço Social, a qual, posteriormente, foi incorporada à Universidade Federal do Recife (Araújo Freire, 1996). Neste período, teve contato com a literatura isebaina que alicerçou as bases de seu pensamento. Em 1959 prestou concurso e obteve o título de doutor em filosofia e história da educação, defendendo a tese *Educação e atualidade brasileira*, que teve uma edição particular, em 1959[19] e na qual encontramos os alicerces isebianos de seu pensamento.

Estamos falando de um período de profundas mudanças políticas na história do Brasil. No início dos anos 1950, Vargas voltou ao poder pela via eleitoral, tendo que viver com um Congresso que nem sempre o apoiou em suas propostas, dificultando a concretização de seu projeto populista[20]. Vargas procurou implementar uma espécie de barganha nacionalista, apoiando os EUA no plano estratégico da Guerra Fria em troca de ajuda ao desenvolvimento econômico brasileiro. Esta política, ao mesmo tempo, fortaleceria a posição interna do governo através do apoio de diferentes forças. Em sua política de

---

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

[20] Ao longo desta década, a perspectiva de ampliação da cidadania no Brasil se colocou com força num contexto em que as condições eleitorais tornaram-se cada vez mais intransigentes e competitivas, sem que houvesse um acordo básico em relação às instituições políticas vigentes. Um exemplo disto foi a criação de dois partidos políticos: o PSD (Partido Social Democrático), que tinha como base a estrutura burocrática estadonovista, e o PTB (Partido Trabalhista Brasileiro), sustentado pela estrutura sindical corporativista, que juntos tornar-se-iam o eixo de sustentação do sistema político no período conhecido como democracia populista . Foi esta coligação que sustentou a figura carismática de Getúlio e o reconduziu ao poder em 1950.
No outro polo, definindo-se por uma estrutura essencialmente crítica ao populismo, estava a UDN (União Democrática Nacional), expressão do liberalismo oligárquico, com seus ideais de regeneração moral do país e radicalmente contrária a Vargas e frequentemente envolvida com articulações golpistas. O duplo caráter da ordem constitucional, meio liberal, meio corporativista, sinalizava para a sociedade duas possibilidades antagônicas (Lauerta, 2003, p. 233-234).

ziguezagues, buscava em cada gesto de independência, compensar os EUA com alguma concessão. Assim desagradou militares nacionalistas e o governo americano, contribuindo para o seu isolamento em relação à sua própria base de poder, levando-o ao suicídio em 1954 (Martins Filho, 2011). Do ponto de vista político-organizacional, o Brasil teve três presidentes interinos em um curto período de tempo (Café Filho, Carlos Luz e Nereu Ramos) até a eleição de Juscelino Kubitschek em 1956. Este começara a governar sob a ameaça de instabilidade institucional, política e social, pois se durante o segundo governo de Vargas a opinião nacional via no contexto externo importante componente que poderia acelerar ou atrasar o desenvolvimento, no governo Juscelino Kubitschek essa tendência reforçou-se ainda mais. Extremamente conhecido por traçar um "Plano de Metas" para seu mandato, cujo lema era "cinquenta anos de progresso em cinco anos de governo", Juscelino Kubitschek se tornou literalmente real e eficaz, principalmente com relação à indústria nacional [21] (Cervo & Bueno, 2002, p.287).

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

[21] Houve uma extrema valorização das relações internacionais brasileiras e o reforço da ideia de que tínhamos de tirar nosso país do atraso e, isso só ocorreria por meio, não só de reformas internas, mas também pela mudança nas relações com outras nações, pelo aumento da necessidade de receber capital e tecnologias estrangeiras, assim como, a ampliação do comércio exterior para que a capacidade de importação do Brasil aumentasse. Segundo Cervo e Bueno (2002), o desenvolvimento nacional visível a partir de Juscelino Kubitschek, passou a ser a chave para a compreensão da política externa brasileira de avanços e recuos até hoje.

Para Paiva (2000), os isebianos pretendiam a transformação social dentro do sistema capitalista, de forma racional, ordeira e pacífica. Reconheciam-se como inteligência socialmente desvinculada capaz de resumir em si mesma todos os interesses que permeavam a vida social e de apresentar uma posição que permitisse uma perspectiva total de interpretação da realidade brasileira propondo soluções à altura dos problemas.

Além do uso da razão que lhes permitiria chegar a propor uma síntese válida para os problemas de então, era também missão do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) difundi-la entre a classe dominante, entre a classe média e entre as classes populares.

O ISEB promoveu cursos, conferências, seminários de estudos, pesquisas, durante seus quase nove anos de existência. Dele participavam representantes das Forças Armadas, do Conselho de Segurança Nacional, dos Ministérios, de Estado, do Congresso Nacional, bem como empresários, líderes sindicais, parlamentares estaduais, professores e estudantes universitários, funcionários públicos entre outros. Eram instrumentos para atingir as classes dominantes e a classe média. A educação das massas era a grande e perfeita estratégia do ISEB para atingir as classes populares, porque seu voto era essencial para a realização de suas propostas políticas e econômico-sociais. Realizar um trabalho de clarificação ideológica implicaria no reconhecimento da educação como questão central de organização ideológica que possibilitaria o alcance do consenso nacional, colocando o Estado a serviço do desenvolvimento nacional capitalista. Desde o início, o ISEB recebera apoio de Anísio Teixeira, o mais destacado promotor da Escola Nova no Brasil, ao mesmo tempo pragmático e liberal, de compromissos claros com a causa do desenvolvimento nacional em sintonia com o poder vigente.

Dentre os nomes mais importantes que marcaram o ISEB, podemos citar Álvaro Vieira Pinto (1909-1987), Roland Corbisier (1914-2005), Alberto Guerreira Ramos (1915-1982), Hélio Jaguaribe (1923-) e Nelson Werneck Sodré (1911-1999).

Eram influenciados por autores de pensamento humanista/existencialista e cristão[22] tais como Gabriel Marcel (1879-1973), Jacques Maritain (1882-1973), Emmanuel Mounier (1905-1950), Ortega y Gasset (1883-1955), além dos clássicos Max Weber (1864-1920), Caio Prado Júnior, Sérgio Buarque de Holanda (Do Vale, 2006).

Para Paiva (2000), nos anos que precederam a criação do ISEB, a obra de Ortega y Gasset que serviu como um dos principais esteios para que os intelectuais isebianos pensassem a crise do nosso tempo, foi, sem dúvida, *Ideias y creencias*. Em 1952, Jaguaribe realizou um diagnóstico da crise brasileira, indicando um caminho para superá-la[23]. Passou a buscar apoio também em economistas, sociólogos, cientistas políticos e não apenas em filósofos, fazendo referência especialmente às obras de Max Weber e Karl Mannheim[24] (1893-1947). Já em Guerreira Ramos, a influência de Ortega y Gasset se deu quando, ao pensar a sociedade brasileira, partia da distinção entre natureza e cultura, vendo

[22] Ricoer (1996) interpretando o humanismo no seu significado mais comum definiu-o como uma doutrina teórica e prática que manifestou o princípio da dignidade inalienável de cada pessoa humana e que teve como objetivo procurar para cada indivíduo seu pleno desenvolvimento, defendendo-o de todas as agressões políticas, jurídicas, econômicas e até religiosas. Publicado em 1935, na França, durante a ascenção dos regimes fascistas na Itália e na Alemanha, o livro Humanismo integral de Jacques Maritain, escrito por solicitação do papa Pio XI, marcou o rompimento com o integrismo que dominava os meios católicos franceses, por meio de um catolicismo aberto ao mundo moderno e às ideias democráticas. Maritain (1945) defendia uma democracia orgânica, de cunho comunitário-personalista, calcada sobre o pluralismo econômico e político e sobre a dignidade da pessoa humana, orientado por valores espirituais numa ordem que tem o bem-comum como finalidade e que serve à pessoa humana, não havendo nele espaço para modelos de Estado autoritários. Do ponto de vista filosófico, o humanismo cristão foi muito importante para a geração dos intelectuais brasileiros de 1950-1960, dentre os quais também incluímos Paulo Freire, que adentra nesta corrente através da obra de Gabriel Marcel e, cujo pensamento estruturou-se de forma não-sistemática, hostil ao espírito de abstração e de sistema, mas preocupado com a precisão, e, posteriormente no neotomismo de Jacques Maritain e no personalismo de Emmanuel Mounier, introduzidos no Brasil por Alceu Amoroso de Lima (Ricoer, 1996). Geração esta que então sofrera os impactos das duas grandes guerras, temendo por novos conflitos e que desejava uma sociedade mais democrática, livre das ameaças do autoritarismo.

[23] Os primeiros artigos de Helio Jaguaribe, por exemplo, publicados na então Revista Brasileira de Filosofia em 1952, já incorporavam as ideias de Ortega y Gasset defendendo-as na medida em que interpretava as circunstâncias do início dos anos 1950 caracterizadas por uma crise da cultura fazendo-se necessário um esforço de interpretação da realidade para, por meio dela, recompor as brechas abertas pela mudança (Paiva, 2000).

[24] Deste último, se apropria dos conceitos de representatividade e de autenticidade para defender o nacionalismo-desenvolvimentista como a ideologia que favorecesse a transformação e o progresso, facilitadora da mudança que a comunidade necessitava para sedimentar a nova fase que se anunciava (Paiva, 2000).

a consciência e a liberdade humana como fundamentos do homem e da história[25] (Paiva, 2000).

Roland Corbisier, dentre todos os isebianos, foi quem mais se dedicou à questão da cultura e quem mais se apoiou explicitamente nas ideias de Gasset. Extremamente erudito e academicista, fazia parte de um grupo de intelectuais que consideravam difícil viver no Brasil e exercerem a intelectualidade; fazia-se necessário se identificarem com a postura europeia[26] (Paiva, 2000). Corbisier (1959) analisou a história colonial brasileira tomando como base a Hegel e utilizando a dialética do senhor e do escravo para explicar a alienação da sociedade brasileira colonizada e a possibilidade da libertação através do surgimento de uma consciência crítica de cada indivíduo que comporia a consciência crítica nacional. Ao refletir sobre os problemas pedagógicos de então, apontou para uma pedagogia cuja missão seria formar os homens de acordo com os ideais e valores da cultura de que a sociedade é portadora. A organização pedagógica se via, na concepção deste isebiano, prejudicada pela crise da confiança nos valores sobre os quais a sociedade estava assentada. Não acreditava na educação das massas: o indivíduo e somente ele era educável, mantendo-se dentro das fronteiras do pensamento católico de então[27].

Apegados às tendências nacionalistas, os intelectuais que compuseram o ISEB, insistiram, portanto, na importância do entendimento da realidade brasileira para a elaboração de respostas capazes de ajudar o povo à sua emancipação,

---

[25] Para Guerreira Ramos, cabia à intelectualidade ajudar nesse processo, com uma interpretação correta da realidade propondo a elaboração de uma cultura nacional, a partir do método da redução sociológica, que buscava sua justificativa na filosofia, especialmente de Husserl e Heidegger (PAIVA, 2000).

[26] O nacionalismo defendido por Corbisier tinha caráter autoritário, pois suas preocupações eram dominantemente políticas. Considerava, como Gasset, as massas como insubmissas, e agressivas reivindicando continuamente a fruição do bem-estar e conforto modernos para cuja construção não contribuíam. Explicitou como nenhum outro isebiano, sua ligação com o culturalismo deixando muito clara a influência de Gasset, dedicando-se a compreender a circunstância vivida pelo Brasil do pós-guerra a partir de uma perspectiva culturalista muito clara: pensar o mundo é pensar a cultura (Paiva, 2000)

[27] O artigo intitulado *Situações e problemas da pedagogia*, publicado na revista Brasileira de Filosofia, de 1952, retrata que sua preocupação é a educação do indivíduo para a liberdade, para a escolha: esta, porém, deveria submeter-se a valores e ideais indiscutíveis porque eram eternos e não social e historicamente determinados. Era necessário, assim, defender a liberdade dos indivíduos, educando-os e ensinando-os a servirem-se da educação para promover a realização de uma imagem ideal com a qual deviam coincidir (Paiva, 2000).

pelo desenvolvimento de suas forças produtivas. Neste sentido, a educação integral exerceria seu papel fundamental nas transformações.

Na visão dos isebianos, ninguém deveria ficar na alienação semicolonialista, voltado para Europa e para erudição, para a sociologia do Velho Mundo ou Norte-americana. Tratava-se de uma educação científica e integral, mas que conservasse seu valor pragmático, sem descuidar das tarefas pedagógica, ética e política. Uma educação para a consciência crítica e para a superação da consciência ingênua, vetor de um processo em que o povo se tornasse protagonista.

Do ponto de vista educacional, Pinto (1960 a, b, c, 1982), insistia que a consciência crítica se impunha como requisito fundamental para arrancar o país do estado de subdesenvolvimento econômico. Acreditava que a ideologia do desenvolvimento devia proceder da consciência das massas e que este movimento de conscientização deveria se estender aos adultos, não se restringindo às crianças. Defendia, portanto, a alfabetização de adultos, mas com método adequado, eminentemente social, que admitisse que o educando participasse dos acontecimentos do seu meio vital.

Já Roland Corbisier (1952) pode ser mencionado no que se refere ao ensino da filosofia; sua preocupação principal foi a reforma radical da inteligência brasileira e a tomada de consciência da realidade nacional. Para ele, o processo pedagógico consistia em promover a coincidência entre o homem empírico e o homem ideal.

Ramos (1957) defendia em seu discurso e estudos sociológicos que a organização do ensino deveria obedecer ao propósito da emancipação cultural dos discentes e que a sociologia visasse á reconstrução social, à vida e a problematicidade da vida.

Jaguaribe (1958), como estudioso dos problemas brasileiros, constantemente apontava a necessidade da formação de uma opinião pública quando associava à causa do desenvolvimento a posição brasileira da neutralidade. No caso da abertura ao estado funcional e às relações com o exterior, aventava a hipótese de elaboração colegiada em favor de independência

e autonomia, cuja política externa estivesse isenta das influências clientelísticas e com maior resistência aos grupos de pressão.

Segundo Do Vale (2006), um conceito predominante entre os isebianos, mesmo os que se situavam mais à esquerda, era o de revolução brasileira pautada na ideia de desenvolvimento, sinônimo de progresso, pois entendiam a cultura brasileira como um misto de cultura, desenvolvimento e consciência: uma cultura manifestada como crescimento pessoal e como consciência, uma vez que um trabalhador, ao sentir-se mais ágil e qualificado, se descobria autor do que estava produzindo. A cultura do desenvolvimento, surgida como consciência crítica, indagadora e reflexiva, deveria ser uma provocação à mudança e ao novo fazer e jamais expressão de uma elite. Na análise do mesmo autor, com ou sem migração para a esquerda, todos os isebianos, passaram, aos poucos, a posições de mais reserva quanto às ligações com o poder vigente, fosse o Estado, fosse o da classe burguesa industrial.

Em contrapartida, em 1956, surgiu na atmosfera do Departamento de Sociologia e Antropologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, o Seminário de Marx[28], grupo de estudos que se reuniu intermitentemente por quase uma década. Além de *O Capital* e outros textos de Marx, estudaram as obras dos maiores expoentes do marxismo como Rudolf Hilferding (1877-1941) e Rosa Luxemburgo (1871-1919). Esse Seminário permitiu, pela primeira vez no Brasil, a um grupo de cientistas sociais[29], identificados com o socialismo, desenvolver um conhecimento profundo da obra de Marx, aplicando-os em suas disciplinas[30] (Sorj, 2001).

---

[28] Vários membros que participaram do seminário de Marx terão posição central no que, anos depois, foi estruturado no CEBRAP (Centro Brasileiro de Análise e Planejamento), que analisaremos posteriormente neste trabalho.

[29] Ruth Correia Leite Cardoso, Fernando Novais, Fernando Henrique Cardoso, Francisco Weffort, Michel Levy, Rui Fausto, Juarez Lopes, Sebastião da Cunha, Arthur Giannotti, Roberto Schwartz, Octávio Ianni e Paul Singer.

[30] O mesmo Sorj (2001) salientou em seu trabalho que a importância do seminário de Marx, deve ser lida de várias formas. Além de sua dimensão intelectual, foi um elemento cristalizador da identidade de um grupo geracional, ao qual deu, além de uma linguagem comum, laços existenciais e de lealdade, marcando uma maneira de se interpretar Marx, sobretudo quando enfatizavam tanto as crises periódicas como a dinâmica de acumulação do capital, a exploração do trabalhador, mas também a importância do desenvolvimento tecnológico e os ganhos de produtividade. Enfatizaram mais a dinâmica das relações de produção e a estrutura de classes e

A bibliografia citada por Paulo Freire em *Educação e atualidade brasileira* (1959) o conduziu, certamente, a propor uma pedagogia diretiva ligada ao nacional desenvolvimentismo ao salientar os pensadores isebianos[31], os clássicos da sociologia, Georges Gurvitch, Lebret, Karl Mannheim, e os expoentes do pensamento cristão como, Gabriel Marcel, Jacques Maritain, Emmanuel Mounier, os brasileiros Fernando Azevedo, Anísio Teixeira, Gilberto Freyre, Caio Prado Junior além do o psicólogo romeno Zevedei Barbu (Fonseca, 2011).

É importante lembrar que a tarefa que os isebianos se propunham era a de iluminar o caminho da burguesia industrial nacional, indicando-lhe seus verdadeiros interesses e formulando estratégias necessárias à sua conquista política que passaria pelos caminhos da democracia parlamentar. Queriam a passagem de uma sociedade arcaica, marcada pelo colonialismo, para uma sociedade moderna do qual o mesmo Freire compartilhava, com a exceção de que condenava somente os privilégios inautênticos da elite supondo autênticos aqueles que estivessem em consonância com a fase histórico-cultural vivida então.

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

Vale destacar também o interesse de Paulo Freire pelo humanismo cristão, concretizado na obra de Gabriel Marcel e Jacques Maritain: *Los hombres contra lo humano* e *la educacíon em este momento crucial*. Nesses autores estava presente a preocupação para com a educação da pessoa e para a conquista de sua dignidade por meio da liberdade interior. O conceito de pessoa livre (por conhecimento, vontade e pelo amor) visando o bem comum, deveria estar em harmonia para que a humanização e a libertação pudesse acontecer. Esses

---

menos as relações de dominação internações/imperialismo, problemática que dominava o marxismo da época.

[31] Roland Corbisier, Hélio Jaguaribe, Djacir Menezes, Guerreiro Ramos, Álvaro Vieira Pinto.

autores pensavam uma educação de cunho liberal com ênfase na educação popular em que trabalhadores e intelectuais se integrassem para traduzir o que seria a referência fundamental: a cristianização dos trabalhadores. De forma geral, queriam demonstrar que o capitalismo poderia ser vivido de forma cristã à medida que houvesse a conciliação de classes e o solidarismo, elementos fundamentais para o desenvolvimento de uma nação[32].

Emmanuel Mounier [33]passou a influenciar o pensamento brasileiro e católico, sobretudo com sua definição de um ideal histórico concreto cuja preocupação central era o combate à injustiça que se daria através de uma revolução personalista que encontrava no engajamento político uma solução para ação política do cristão. A finalidade da proposta de Mounier era a construção de comunidades cada vez mais amplas, espaços de convivência e expressão que contribuiriam diretamente para a formação de pessoas autônomas. A reflexão dos jovens universitários católicos no início dos anos sessenta embora caminhasse por este viés, também reconhecia as contribuições que o marxismo, através de seus instrumentos preciosos para a compreensão do modo de produção capitalista, havia oferecido. Para eles, vencer o capitalismo era alimentar a esperança de se construir uma sociedade melhor (Ricoer, 1996).

Na visão de Andreola (1985), a influência de Mounier na intelectualidade brasileira se deve ao fato de que esta, insatisfeita com os limites do humanismo integral de Maritain, que se fechava em uma concepção restrita de cristianismo, descobria a abertura da concepção política de Mounier, sobretudo

---

[32] Cabe ressaltar a notável influência do Padre Lebret nos meios católicos maritanistas brasileiros da década de 1950, sua preocupação com a realidade socioeconômica brasileira e sua tentativa de dar uma resposta para problema do desenvolvimento que mobilizava toda a sociedade de então. Entretanto, no final dos anos 1950, boa parte dos jovens católicos convencia-se de que a estrutura econômico-social era o determinante-chave das possibilidades de comunicação com o próximo, do êxito do trabalho e de humanização, ou seja, somente dentro de estruturas humanizadas era possível a humanização dos indivíduos.

[33] O personalismo idealizado por Emmanuel Mounier foi um movimento associado ao Humanismo e não ligado a partido político, após a crise de 1929 da Europa e divulgado por uma revista chamada “Esprit”, com a intenção de identificar a verdade na circunstância e acreditava que o problema das estruturas sociais era econômico e moral e a solução para isso seria a teorização e a construção de uma “comunidade de pessoas”. O personalismo foi posteriormente adotado pela Democracia Cristã e influenciou fortemente os Papas João XXIII e Papa João Paulo II e, consequentemente, muitos católicos. A ideia central do pensamento personalista é a pessoa na sua inobjetibilidade (o homem não consiste num simples conjunto de matéria), inviolabilidade, liberdade, criatividade e responsabilidade, de pessoa com alma encarnada em um corpo, situada na história.

na perspectiva da laicidade, como presença e engajamento dos cristãos nas estruturas profanas da sociedade.

Um exemplo desta influência foram as análises da realidade brasileira feitas pela JUC (Juventude Universitária Católica). Tais análises, pautadas na metodologia do "ver, julgar e agir" herdaram de Mounier os elementos para interpretar a realidade (ver), tomar consciência (julgar), e propor uma atitude revolucionária para a transformação (agir) (Wandeley, 1984). O profetismo em Mounier é sempre latente em sua obra, à medida que, denunciando e criticando as formas de opressão do homem, aponta caminhos para a libertação. Neste sentido, a liberdade é um tema que não cessa de aparecer na obra de Mounier (assim como na de Paulo Freire)[34].

Vanilda Paiva (2000) também ressaltou a importância do jesuíta Henrique de Lima Vaz[35] na difusão do pensamento de Mounier no período em questão. O Padre Henrique Claudio de Lima Vaz (1921-2002) destacou-se pela ênfase na função do que seria a consciência cristã e a responsabilidade histórica do cristianismo num marco teórico que vinculava ao historicismo, ao culturalismo e ao existencialismo. Sua reflexão não estava comprometida com a defesa do capitalismo como modo de produção adequado à nova fase que atravessada pelo Brasil, tanto defendida pelos isebianos e que foi por ele denunciada. Para ele, a consciência não era um reflexo da realidade, mas o núcleo dinâmico do processo

---

[34] A contribuição política de Jacques Maritain (1945; 1954) e de Emmanuel Mounier (1967; 1976; 1978; 1979) deu-se principalmente no fato de considerarem a ação secular do cristão no mundo, não deixando de lado os princípios e fundamentos católicos relacionados ao plano espiritual.

[35] Cabe-nos também destacar a importância da influência do Padre Henrique de Lima Vaz na formação dos intelectuais brasileiros deste período, uma vez que pode ser considerado o mais criterioso historiador da filosofia no Brasil. Além de estudioso da filosofia, é considerado filósofo na acepção mais clássica da palavra. Tratou-se do único pensador brasileiro que teve a sua obra defendida como tese de doutorado na Itália. A profundidade da sua influência em nosso meio deu--se, entre outras coisas, em razão da sua vastíssima cultura e erudição filosófica que o colocaram entre os principais pensadores cristãos do século XX no Brasil. Sofreu grande influência do seu confrade mundialmente conhecido, o polêmico teólogo jesuíta Henri de Lubac. Sua síntese filosófica pessoal apoiava-se em três grandes influências: Platão, Tomás de Aquino e Hegel. Lima Vaz via na obra de Tomás de Aquino, especialmente na sua metafísica, tal profundidade, lucidez e equilíbrio nas questões fundamentais, que eram capazes de fecundar a reflexão. Iniciou em 1955 um aprofundamento no pensamento hegeliano bem como foi um dos responsáveis pela introdução – dentro do universo acadêmico brasileiro – da distinção entre o thomasiches denken ("pensamento tomasiano") e o tradicional thomistiches denken ("pensamento tomista"). E, nesta união fecunda de elementos antigos, como a metafísica de Tomás de Aquino, e perspectivas renovadoras, com ênfase na dialética hegeliana, Lima Vaz colocou-se em busca de uma vida ética, em que fosse possível a realização da humanidade na liberdade, na verdade, na beleza e na justiça (Souza, 1991).

de humanização e do homem e tinha um papel determinante no processo de libertação do homem. Tal processo constituiria a própria dialética da história, e a comunicação das consciências demandaria um trabalho de conscientização que envolvia tanto o reconhecimento e a afirmação do valor, da dignidade e da liberdade da pessoa humana, quanto à tomada de consciência das características da estrutura socioeconômica que impedem a realização das pessoas (Souza, 1991).

Estes intelectuais exerceram grande influência na intelectualidade católica, sobretudo na JUC, fazendo com que a opção socialista se tornasse mais nítida através da análise da realidade e da discussão da estratégia de ação, denunciando o nacionalismo que pretendia servir à sedimentação do capitalismo nacional na esfera da produção de mercadorias.

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

> Me parece óbvio, então, que, entre a severidade despótica da escola tradicional e a abertura democrática do movimento da escola nova, eu me inclinasse para o segundo. Era natural assim que eu me familiarizasse com o pensamento europeu, norte americano e brasileiro ligado àquele movimento. Nunca me ofendo, por isso mesmo, quando sou tido, por alguns críticos, como escolanovista. Estranho, porém, é que nem sempre percebam que, ao criticar as relações autoritárias, critico também o autoritarismo, gerando-se no modo capitalista de produção. Minha crítica à escola tradicional começa sob a influência de pensadores da escola nova, a que se juntavam dados de minha experiência pessoal, se alonga a pouco e pouco, à crítica do sistema capitalista mesmo. O fato, porém, de não me satisfazer política e ideologicamente esta ou aquela posição de um Anísio Teixeira, de um Fernando de Azevedo, de um Lourenço Filho, de um Carneiro Leão, para ficar só nestes e em nosso meio, não me leva a dizer simplistamente que “já eram” ou “nunca foram”. O fato de sonhar diferentemente deles não é suficiente para que

> desconheça sua contribuição ao avanço da reflexão pedagógica entre nós. Da reflexão à pratica (Freire, 2003a, p. 125).

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

Nas palavras de Ana Maria Araújo Freire (1996, p.35), Paulo Freire firmou--se como educador progressista na redação do Relatório da Comissão Regional de Pernambuco, intitulado *A educação de adultos e as populações marginais – o problema dos mocambos*, apresentado no II Congresso Nacional de Educação, realizado no Rio de Janeiro, em julho de 1958. Propôs neste relatório que a educação de adultos das Zonas dos Mocambos existentes no estado de Pernambuco teria de se fundamentar na consciência da realidade e cotidianidade vivida pelos alfabetizandos, de seus problemas e os de sua comunidade local, para jamais reduzir-se num simples conhecer de letras, palavras ou frases. Antecede aqui as ideias de que só seria possível um trabalho educativo para a democracia se o processo de alfabetização de adultos deixasse de ser vertical para ser horizontal, ideias que mais tarde desenvolveria no final dos anos sessenta e início dos anos setenta em *Educação como prática de liberdade* e *Pedagogia do oprimido.* As ideias de uma educação social, capaz de aprofundar as razões dos problemas que afligiam a sociedade brasileira de então, já estavam presentes em seus discursos na década de cinquenta (Araújo Freire, 1996, p. 36)

No que tangia a análise política e filosófica da educação, Paulo Freire definia sonhos e utopias possíveis, seu pensamento fazia-se mais consistente, seu fazer, mais criativo, sem perder a coerência entre o pensar e o fazer. De outra parte, provocou perplexidades e críticas, que nem sempre foram formalmente

expressas. Pensava e agia segundo uma práxis, de acordo com a rigorosidade ética, mas sem rigorismos teóricos. Este comportamento suscitou, muitas vezes, incompreensões no campo intelectual.

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

Neste sentido, à semelhança do “Manifesto de 1932”, foi redigido em 1959, sob a liderança de Fernando de Azevedo, o “Manifesto dos educadores uma vez convocados”, que, invocando as ideias contidas no de 1932, centralizou e organizou uma campanha em defesa da escola pública. Eram signatários educadores, juristas, e intelectuais liberais, liberais progressistas, socialistas e comunistas, tais como Anísio Teixeira(1900-1971), Caio Prado Júnior (1907-1990), Nelson Wernek Sodré (1911-1999), Florestan Fernandes (1920-1995), Miguel Reale (1910-2006), e professores e estudantes da Universidade de São Paulo tais como Roque Spencer Maciel de Barros(1907-1999), Fernando Henrique Cardoso (1931-) e Ruth Cardoso (1930-2008) (Romanelli, 1980).

Do ponto de vista filosófico, podemos dividi-los conforme três grupos de interesses. O primeiro, sob a liderança de Anísio Teixeira, inspirava-se no ideal liberal e na filosofia pragmatista de Dewey (1859-1952). O segundo, liderado pelo filósofo Roque Spencer, pautava-se pelas diretrizes de um ideário liberal inspirado em Kant (1724-1804), cuja compreensão da educação firmava-se como direito do homem, em termos absolutos, independentemente das possibilidades históricas da sociedade. O terceiro grupo, liderado pelos sociólogos Caio Prado Júnior e Florestan Fernandes, pautava-se na instituição da escola capaz de socializar a cultura para as classes trabalhadoras (Romanelli, 1980).

Os intelectuais católicos, mais uma vez, se organizaram e fizeram suas críticas através da revista *Vozes*, tendo como principal porta-voz o então Frei Paulo Evaristo Arns (1921-), reafirmando a importância do ensino humanístico pautada em uma concepção de homem que exigiria uma educação integral e não apenas “utilitária” (Rocha, 2000). Segundo Rocha, a Igreja reagiu com energia, e

a revista católica *Vozes*, de Petrópolis, principalmente, alinhou grande quantidade de artigos que defendiam a posição da Igreja e atacavam Anísio Teixeira. Frei Evaristo Arns alerta, em um desses artigos:

> Duas ameaças graves pesam, nesta hora, sobre a liberdade de ensino em nossa Pátria: a primeira nos vem do próprio Ministério da Educação e Cultura, embora não traga sempre o rótulo oficial. O Sr. Anísio Teixeira que, como diretor do INEP, controla as Escolas Normais e, assim, as Primárias; como secretário da CAPES, distribui favores para o ensino superior; como membro da comissão técnica do MEC para a reforma do ensino médio, insufla seu espírito no Secundário, é, além de tudo, o mentor de boa parte das publicações sobre a educação no país. O Senhor Anísio, durante cinco lustros, tem demonstrado uma tenacidade invulgar em sua campanha sistemática contra os Colégios e escolas Particulares [...] O que mais me impressiona, porém, é que é um homem, cujas teses principais são totalitárias e cuja atividade anticristã se faça ouvir em todos os quadrantes do Brasil, embora convenha realçar igualmente, a bem da verdade, que, dentro do próprio Ministério, as ideias do Diretor do INEP encontrem viva oposição. (Rocha, 2000, p. 156)

1.5 Período compreendido entre 1960-1964

Respirava-se no país um clima de renovação e de esperança no qual o pensamento de Paulo Freire encontrava fundamentação e, ao mesmo tempo, se fortalecia. Freire, também se indignava com a pobreza, com as injustiças sociais, e o generalizado analfabetismo da maioria do povo brasileiro e queria o rompimento com as tradições arcaicas, autoritárias, elitistas e ditatoriais, vigentes no Brasil neste período.

Do ponto de vista educacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961[36] representou o confronto entre tendência centralizadora e tendência federativa-descentralizadora intensificado pela *Campanha em defesa*

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

da escola pública militada por alunos, professores e universitários da USP e dos Institutos Isolados de Ensino Superior do Interior Paulista, criticando o substitutivo de Lacerda[37] por denegrir os objetivos iniciais da escola pública que garantiam ao máximo a liberdade de consciência, condição indispensável para a pesquisa e o ensino, garantindo o progresso do conhecimento e ressaltando seu valor enquanto tal. Marrach (2009) fez esta constatação e denomina estes elementos críticos como um "segundo modernismo" que acontecia no Brasil, mas que não conseguiu dar passos significativos na renovação educacional, devido às complexas mediações políticas e às implicações institucionais do sistema.

> [...] emergiam movimentos sociais reivindicando reforma agrária, reforma urbana, reforma universitária, cinema novo, bossa nova, teatro de arena, cultura popular, educação popular. Os participantes da *Campanha em defesa da escola pública* acompanhavam o movimento social e percebiam que as transformações históricas, então em curso, exigiam profundas mudanças na mentalidade média dos homens e mulheres que as viviam e as enfrentavam. Daí o papel fundamental que atribuíam à educação escolar renovada. Porém, o sistema de ensino atuava no sentido contrário, preparando homens e mulheres para uma sociedade estática e tradicionalista. Isso acontecia, embora a sociedade estivesse passando por um processo de mudanças que tendia para padrões organizatórios dinâmicos e instáveis. (MARRACH, 2009, p. 214)

Na década de 1960 o Brasil passou por grandes mudanças econômicas, políticas e sociais que se refletiram nas produções culturais e na própria Lei que regia a educação no país. Em 1956, o governo Juscelino Kubitschek iniciou a construção e, em 1961, inaugurou a nova capital federal, Brasília, fora do eixo central representado pelas cidades litorâneas e fora do eixo mais desenvolvido do país, a região Sudeste. Segundo Oliveira (2008, p. 11), Brasília pode ser vista como uma mudança concreta na matriz dos investimentos econômicos do Estado brasileiro, que perduravam desde os períodos coloniais, de maneira a orientar,

---

[37] Em 1957 reiniciou-se a discussão sobre o projeto da 1ª LDB e em 1958 a Comissão de Educação e Cultura recebeu um súbito substitutivo, que alterava substancialmente todo o projeto original. O substitutivo Lacerda, de autoria do deputado Carlos Lacerda (UDN), um eloquente antigetulista que com o passar dos anos foi tornando-se cada vez mais um direitista, que se baseava nas teses do 3º Congresso Nacional dos Estabelecimentos de Particulares de Ensino, e trazia para dentro da legislação os interesses dos proprietários das instituições de ensino privado. (Saviani, 1997, p. 21-34)

inclusive, os investimentos privados no país, contribuindo com a atual estrutura que vinha sendo desenhada desde a era de Vargas.

A criação de Brasília sintetizou o discurso nacional-desenvolvimentista de JK, dando-lhe um rosto concreto, pois transcendia a questão da estratégia de segurança do núcleo do poder, ampliando a ocupação do território, para melhor distribuir as benesses do mundo moderno que, até então, estavam restritas às regiões litorâneas e à região Sudeste do Brasil.

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

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

Esta nova proposta consolidou-se em um novo tipo de educação, a *educação não-formal* definida por Afonso (1989, p.78 citado por Simson, 2001, p. 9) como uma nova modalidade que, embora também obedeça a uma estrutura e a

uma organização distinta do currículo escolar tradicional, pode levar o indivíduo a uma certificação (mesmo que não seja essa sua finalidade) divergindo também no que diz respeito à não fixação de tempos e locais e à flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto.[38] Nesse contexto, ressaltamos uma constatação alarmante encontrada em Teixeira (1957; 1968): metade da população brasileira continuava analfabeta; somente 15% dos alunos chegavam à 4ª série primária; o ensino secundário conseguia acolher apenas 14% dos que o procuravam; dos 14% acima, apenas 1% alcançava o ensino superior no país.

Segundo Lahuerta (2003, p. 236), embora existisse uma grande ambiguidade institucional e muitos conflitos sociais e políticos, houve uma significativa ampliação dos direitos sociais e políticos, especialmente no início da década de 1960, justamente pelo governo ter levado adiante, desde uma perspectiva democrática, o projeto de construção de uma nação autônoma, desenvolvida e mais justa, o que se traduziu pelo desenvolvimento de uma cultura política nacionalista e participante, empenhada na conscientização para superar a alienação e identificada com a realização de uma longa pauta de reformas [39].

O desenvolvimento capitalista devolveu ao Estado Nacional a centralidade do poder decisório, dando-lhe condições de realizar a acumulação do capital. As Forças Armadas tornaram-se um fator decisivo para dar autonomia ao Estado perante a sociedade e a aceleração da industrialização iniciada por Vargas, além de sustentar o golpe ditatorial que governou o país durante oito anos. Apenas uma minoria do povo tinha acesso à educação, pelo número de escolas públicas

---

[38] Este autor também define a educação formal como aquela que se estende a todo tipo de educação organizada com uma determinada sequencia, proporcionada pelas escolas que seguem a orientação oficial do governo, enquanto que a designação educação informal abrange todas as possibilidades educativas na vida do indivíduo, constituindo um processo permanente e não organizado.

[39] Cabe-nos ressaltar a importância do papel da Igreja Católica neste contexto. Com a eleição de João XXIII, novas contribuições e motivações marcaram o rumo da Igreja no Brasil, sobretudo suas encíclicas *Mater et magistra* (1963) e *Pacem in terris* (1963) que contribuíram de maneira peculiar na renovação do catolicismo. Neste contexto, os problemas decorrentes do subdesenvolvimento econômico, como também das instituições sociais e culturais, passaram a ser um aspecto relevante entre os católicos. Esse mesmo papa assumiu diante do mundo e da Igreja uma posição de diálogo, abertura e articulação. O Concílio Vaticano II, iniciado em 1962 e terminado em 1965, possibilitou uma abertura da Igreja para a questão social e a impulsionou para a criação de uma pastoral social enraizada nas realidades locais. No caso da América Latina, as reflexões rumaram em benefício da estruturação de uma Igreja mais próxima dos pobres, mais ecumênica, promotora da paz e da cooperação internacional.

insuficientes. Houve o esforço na elaboração e implantação de projetos que atingissem a educação de adolescentes e adultos visando à qualificação profissional através de um ensino médio e superior que preparasse os profissionais para atuarem no mercado. Em decorrência disto, aumentou o interesse do governo na ampliação do número de vagas em todos os níveis de educação. Esta passou a ser considerada como uma possibilidade de ascensão social, não mais reservada apenas às elites. A exemplo dos países desenvolvidos, a discussão em defesa da democratização da educação pública entrou em uma nova fase.

Era o denominado pós-modernismo que adentrava o Brasil, com suas mudanças na filosofia, artes e literatura, produzidas na sociedade pelos movimentos sindical, estudantil, cultural, cujas aspirações nacionais e populares se consubstanciaram nas artes plásticas, na poesia, na arquitetura, na bossa nova, no cinema novo, no teatro de arena e nas canções de protesto da nova música popular brasileira. A valorização da cultura de massa ocorrida no cenário cultural brasileiro deste período foi impregnada por uma ideologia de cunho nacional-popular e, ao mesmo tempo, pelo conservadorismo estético da nova geração: intelectuais e artistas, em sua profissão de fé na democracia e na liberdade, questionaram sua própria impotência frente aos regimes opressores. A natureza do projeto vanguardista de então, demandou, em um primeiro momento, uma reflexão sobre o componente crítico da estética do início do século.

Através desta reflexão, os artistas e intelectuais se propunham a intervir num mundo homogeneizado pela civilização das máquinas, responsável por uma situação de pobreza material e intelectual. Segundo Naves (2011), coube ao artista de então, conectar a concepção de suas obras com a dos projetos de produção industrial, para reavivar o vínculo entre arte e sociedade, utilizando a tecnologia industrial para criar objetos que tivessem valor, ao mesmo tempo funcional e estético, contribuindo assim, para a integração de todos os segmentos sociais na vida econômica e cultural.

No mesmo ano da promulgação da LDB, 1961, Freire tornou-se livre-

- docente da mesma cadeira de Historia e Filosofia da Educação na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Recife. O fazer administrativo, a carreira universitária e a ação pedagógica (sobretudo pelo contato com os trabalhadores na indústria, inerentes a seu cotidiano no SESI), foram as circunstâncias de trabalho que provocaram sua criatividade e alimentaram a construção de seu pensamento (Araújo Freire, 1996). Freire delineou um pensamento político-pedagógico dialógico e libertador, não-diretivo, condizente com atitudes indicativas da autonomia e do intercâmbio dos saberes entre o aprendiz e o educador. O Movimento de Cultura Popular (MCP), o Serviço de Extensão Cultural (SEC), da Universidade do Recife, a experiência de Angicos[40] e o Programa Nacional de Alfabetização, do MEC, foram, então, os campos de exercício da criatividade e das práticas pedagógicas de Freire, sempre objetos de novas reflexões e do reposicionamento de sua proposta.

> Os educadores e as educadoras de quem dispúnhamos eram jovens universitários e universitárias que, procurando o movimentos como voluntários, depois de informados em torno dos diferentes projetos em atividade, escolhiam, em função de sua preferência, inclinação ou gosto, aquele ou aqueles a que dar sua contribuição. Após um período de formação que jamais se considerava concluído, os candidatos davam início a seu trabalho, sob a supervisão da equipe que coordenava o projeto. A primeira série de Círculos de Cultura se estruturou em zonas populares em torno do Recife. Eram círculos que se formavam associações beneficentes, em clubes de futebol, em sociedades de amigos de bairro, em igrejas. Os educadores se encarregavam de preparar o terreno para a criação do círculo, visitavam o clube popular ou a igreja paroquial ou a sociedade de amigos de bairro e falavam da ideia da possibilidade de um trabalho pedagógico. Quando aceita a proposta, se fazia boa divulgação na área, usando-se os recursos populares. Aproveitava-se o poder de multiplicação de notícias dos bares de esquina, de barbearias, do serviço de auto-falante do clube e da paróquia. (Freire, 2003a, p. 161)

Desenvolveu, entre janeiro e março de 1963, a experiência de Angicos, no Rio Grande do Norte, que, sem dúvida, foi o mais expressivo esforço de

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

alfabetização, empregando-se o “método Paulo Freire”, então concretizado no Brasil.

> “Que podemos fazer”, disse Fernandes, “para que o senhor nos ajude, no Rio Grande do Norte, a enfrentar o analfabetismo? Dispomos de verbas da Aliança para o Progresso, destinadas à educação”. Minha colaboração, disse eu, depende apenas da aceitação do governo do Estado do Rio Grande do Norte a umas poucas exigências que faço[41] [...] Com relação a mim, o governo do Estado pagaria apenas os traslados a Natal, os pernoites e as refeições. Eu já era pago pela universidade para trabalhar os dois períodos. (Freire, 2003a, p. 182)

Realizado com recursos da Aliança para o Progresso (provenientes da USAID[42] para o governo do Rio Grande do Norte) e intervenção de Aluizio Alves, na época governador do Rio Grande do Norte, o método Paulo Freire acabou por provocar certa polêmica, inclusive entre companheiros de Freire. Na realidade, os EUA viam a região como um problema e financiando os programas de alfabetização, poderiam impor suas exigências de modo a conter uma ameaça comunista no Nordeste que o Brasil não era capaz de reconhecer. O método Paulo Freire apresentava algumas vantagens sobre os outros métodos possíveis: alfabetizava em poucas horas, podia ser aplicado em larga escala e a baixo custo, apesar das elevadas despesas iniciais que exigia; a posição cristã de seu criador era reconhecida tanto quanto as tensões surgidas entre ele e os comunistas durante a campanha de Arrais para o governo de Pernambuco, o que servia como segurança contra as suspeitas de subversividade do método (Paiva, 2000).

Em relação a isto Paulo Freire disse:

> De onde vem o dinheiro não me importa se eu puder trabalhar com independência em favor do sonho político a que me entrego e sirvo. Estou certo de que, se a Aliança para o Progresso pretende

[41] A) convenio com a universidade do Recife; B) que a Secretaria da Educação assumisse os gastos com as diárias, refeições, transporte e uma gratificação para os membros da equipe, com exceção a Paulo Freire; C) colaborar com o município de Natal; D) que a liderança universitária assumisse a coordenação do projeto; E) que o governador fizesse visitas aos centros durante os trabalhos.

[42] States Agency for International Development.

> realmente cooptar-nos, desistirá em pouco tempo pela impossibilidade de fazê-lo. (Freire, 2003a, p. 183)

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

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

> O MCP se inscrevia entre quem pensava a prática educativo--política e a ação político-educativa como práticas desocultadoras, desalientadoras, que buscavam um máximo de consciência crítica com que as classes populares se entregassem ao esforço de transformação da sociedade brasileira. De uma sociedade perversa, injusta, autoritária, para outra, menos perversa, menos injusta, mais aberta, mais democrática. (Freire, 2003a, p. 172)

O então presidente João Goulart interessou-se pessoalmente por ele comparecendo ao encerramento da experiência de Angicos a convite do governador de então que tratava de manter boas relações com o governo federal.

O Ministro da Educação chamou Freire para realizar uma experiência em Brasília, promovendo a sua unificação por meio de um acordo entre as distintas organizações políticas que apoiavam programas mais amplos e relevantes, tendo como meta o Plano Nacional de Alfabetização (PNA), em 1963 (PAIVA, 2000).

No processo de criação do “método”, Freire, salientou o universo vocabular do alfabetizando como ponto de partida. Era na simplicidade deste ato que se encontraria a origem do envolvimento dos alfabetizandos, não apenas quanto ao interesse por aprender a ler a palavra escrita, mas por se disporem a participar da problematização de situações e a dialogar quanto à busca de explicações lógicas para as situações/problema. A substituição do formato convencional das salas de aula pela distribuição dos atores em círculos e o emprego de técnicas de grupo (a conversa, o grupo de estudo, o grupo de ação, o fórum, o grupo de debate e a carta temário) como alternativas à conferência e à exposição didática, preparavam o clima para o diálogo e a descoberta, pelos atores, de saberes já existentes entre eles, mas não percebidos como tais. O “movimento” da consciência intransitiva para a transitivo-ingênua e, desta, para a consciência “fanatizada” (massificação) ou a consciência crítica foi, de certo, o ponto de partida para as construções futuras da pedagogia freireana, inclusive dos princípios do “método Paulo Freire de alfabetização”. A utilização de técnicas audiovisuais (projetores) facilitaria a prática do “método”, tanto quanto poderia facilitar, entre os alfabetizandos e os alfabetizados, sobretudo a partir da problematização e da pergunta/diálogo, a leitura ou releitura crítica do mundo. Apesar de Paulo Freire se sentir cada vez mais interessado em aprofundar a discussão dos fundamentos filosóficos de suas propostas pedagógicas, o sucesso alcançado pelas primeiras experiências com o método, atropelava o desejo de seu idealizador.

Freire foi combatido por forças de esquerda por apresentar um método não-diretivo, mas seu método foi usado por aquelas forças visando à organização política dos alfabetizandos. Por um lado, estudantes cristãos visavam, com sua utilização, à transformação da massa popular em povo, por outro, militantes de movimentos de esquerda cristã e não-cristã viam nos círculos de cultura a possibilidade de iniciar um trabalho amplo de organização política das classes

populares, atuando junto a uma população já alfabetizada e motivada pelo conteúdo transmitido pelo processo alfabetizador por Freire desenvolvido.

1.6 Período compreendido entre 1964-1980

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

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

Longe do Brasil durante praticamente dezesseis anos, Freire continuou atento à realidade brasileira dominada pela ditadura, impondo enormes restrições às liberdades, suspendendo direitos básicos de cidadania, em diversos momentos, e adquirindo dimensões explicitamente violentas. O Brasil, com o processo intervencionista de 1964 e a consequente derrubada do governo constitucional de João Goulart, deu início ao ciclo militarista que entrou pelos anos 1980[43] que, somado à derrota das esquerdas brasileiras pela ditadura,

[43] No caso brasileiro, especificamente, muito embora queiram delimitar a entrada dos militares no processo político a partir de 1964, a história tem demonstrado que em todos os momentos de crise institucional, as forças armadas apresentam-se como atores políticos atuantes. Assim foi em 1889, com a proclamação da República, mediante um golpe articulado pelo Marechal Deodoro da

acabaram por enfraquecer e até mesmo por frustrar a imaginativa de uma revolução social brasileira. O processo de mudança estava se realizando às avessas, sob os auspícios dos militares, que depois promoveriam a transição lenta, gradual e “segura” para a democracia, garantindo assim a continuidade do poder político e econômico das classes dominantes.

O golpe militar de 1964 envolveu empresas nacionais e transnacionais, além do governo americano e setores das forças armadas originários da Escola Superior de Guerra que coordenava as iniciativas dos civis e militares envolvidos. Segundo Borges (2012), o período pós-1964 pode ser analisado em três fases.

A primeira iniciou-se com o golpe em 1964 e foi até a publicação do Ato Institucional número 5 (AI-5), em 1968. Durante este período, quando o Brasil fora governado pelo Marechal Castelo Branco (1964-1967), foram discutidas as tendências do regime militar, isto é, se as forças armadas assumiriam a postura de devolver e limitar o poder ou avançariam em direção ao papel dirigente, dando origem ao papel revolucionário do golpe. A segunda fase iniciou-se no governo do Marechal Costa e Silva (1967-1969) após a publicação do AI-5 em 1968, e foi até a revogação deste ato em 1978. Foi nesta fase, principalmente durante o governo do General Emílio Médici (1969-1974) que ocorreram as maiores torturas em presos políticos. A terceira fase, iniciada em 1979, com o projeto de liberalização política inaugurado no governo do General Ernesto Geisel (1974-1979) e levada adiante pelo governo do General João Figueiredo (1979-1985). Nesta fase, ocorreu a reversão do processo revolucionário, com o abrandamento da censura e o reajustamento da área de segurança.

Ao analisar o papel das forças armadas no processo político brasileiro deste período, consideramos duas fases: a primeira, antes de 1964, quando os militares intervinham na política, reestabeleciam a ordem institucional, passavam a condução do Estado aos civis e retornavam aos quartéis, exercendo a função arbitral-tutelar e a segunda, depois de 1964, e sob a égide da Doutrina de

---

Fonseca, Floriano Peixoto e a mocidade militar liderada por Benjamim Constant, e assim sendo, em 1930, com a derrubada da República Oligárquica, que permitiu a instauração do Estado Novo e a deposição de Getúlio Vargas em 1945. Mas foram também os militares que participaram de um processo de estabelecer um regime democrático, que vigorou de 1945 a 1964, e garantiram a posse de Juscelino Kubitschek em 1955, abortando um golpe preparado por setores das forças armadas. (BORGES, 2012)

Segurança Nacional, quando os militares após o Golpe, assumem o papel de condutores dos negócios do Estado, afastando os civis dos núcleos de participação e decisão política, transformando-se em verdadeiros atores políticos, com os civis passando a meros coadjuvantes no sentido de dar ao regime uma fachada de democracia e legitimidade.

A Doutrina de Segurança Nacional teve sua origem nos Estados Unidos, chegou ao Brasil pelas mãos dos militares que tiveram contato com as forças americanas nos campos de batalha da Itália durante o período da Segunda Grande Guerra. Consolidou-se no aparelho militar brasileiro, sobretudo nos serviços de informação (inteligência militar), aparelho que passou a concentrar todo e qualquer tipo de informação e a tratar matérias de política, interna e externa, tendo em vista principalmente sua função de coleta, análise e julgamento das informações e, ainda, por serem eles que determinariam as técnicas, estratégias e ações de suprimir os inimigos do regime. Vinculando segurança externa à segurança interna, os formuladores da Doutrina no Brasil criaram no imaginário dos militares a concepção de que o inimigo interno está infiltrado em toda sociedade brasileira, agindo organizadamente para tomar o poder e, assim, transformar o Brasil numa república totalitária: o inimigo interno era entendido como todo aquele que não se pronunciava a favor do regime e dos ideais revolucionários, seduzido por ideologias estranhas e apoiado por forças externas (comunismo internacional) e que devia ser extirpado, pois colocava em risco a segurança do país e, por consequência, seu desenvolvimento político, econômico e social. Forneceu intrinsecamente a estrutura necessária à instalação e à manutenção de um estado forte ou de uma determinada ordem social, ideologia que repousou sob a concepção de guerra permanente e total entre o comunismo e os países ocidentais (Borges, 2012).

Em síntese, a Doutrina de Segurança Nacional foi a tentativa de uma redução do homem e dos problemas humanos. Em sua concepção, a violência, encarnada na guerra torna-se a única realidade e resposta a tudo. Serviu como base ideológica do regime militar e contribuiu para a formação do aparato de informação da nova ordem institucional.

Tendo como pano de fundo esta doutrina que acabou por permear, através de seus conceitos, toda a estrutura pública brasileira, foram firmados, entre junho de 1964 e janeiro de 1965, doze acordos entre o Ministério da Educação e Cultura e a *Agency for International Development*, mais conhecidos como os acordos MEC-USAID, abrangendo desde a educação primária (atual ensino fundamental) ao ensino superior, o que comprometeu a política educacional brasileira às determinações de um grupo específico de técnicos norte-americanos representantes dos democratas e do *American Way of life*.

Os acordos MEC-USAID inseriam-se num contexto histórico fortemente marcado pelo tecnicismo educacional da teoria do capital humano, isto é, pela concepção de educação como pressuposto do desenvolvimento econômico. Era uma nova ótica que se confrontava com o posicionamento de esquerda assumida pelo então ISEB, que neste momento encerrava suas atividades por ordem do novo regime, dando lugar ao Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais, criado pelo governo militar.

Nesse contexto, a “ajuda externa” para a educação tinha por objetivo fornecer as diretrizes políticas e técnicas para uma reorientação do sistema educacional brasileiro, à luz das necessidades do desenvolvimento capitalista internacional. Os técnicos norte-americanos que aqui desembarcaram, muito mais do que preocupados com a educação brasileira, estavam ocupados em garantir a adequação de tal sistema de ensino aos desígnios da economia internacional, sobretudo aos interesses das grandes corporações norte-americanas. Na prática, os MEC-USAID não significaram mudanças diretas na política educacional, mas tiveram influência decisiva nas formulações e orientações que, posteriormente, conduziram o processo de reforma da educação brasileira na Ditadura Militar. Destacam-se a Comissão Meira Mattos[44], criada em 1967, e o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU), de 1968, ambos decisivos na reforma universitária (Lei nº 5.540/1968) e na reforma do ensino de 1º e 2º graus (Lei nº 5.692/1971) (Romanelli, 1980).

[44] Meira Matos era coronel da Escola Superior de Guerra, e que, ao lado de professores e membros do Conselho de segurança nacional compôs uma comissão que deveria intervir na crise universitária e propor soluções.

Respirava-se na sociedade o desejo da democratização de acesso à universidade, sobretudo nos setores médios da sociedade. Este problema foi equacionado pela ditadura com o incentivo à privatização do ensino e tentou padronizar aos moldes de uma empresa, a universidade pública no Brasil, cujos reflexos percebemos até os dias de hoje. Os acordos MEC-USAID, que enfatizavam a racionalidade, a eficiência e a produtividade, contribuíram para o aumento da burocracia que inviabilizou completamente a agilidade da vida universitária: as verbas para a educação deixaram de ser canalizadas para o ensino e voltaram-se para a manutenção da burocracia.

Um exemplo claro disto foi a departametalização dos cursos universitários ocorrida na criação da Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho que contribuiu para a quebra de uma possível união do ensino e da pesquisa, destruindo associações por afinidades teóricas e impondo uma aglomeração de cunho corporativista. Decorreu da departamentalização a matrícula por disciplina, o regime de créditos e a institucionalização do curso parcelado, completando uma estrutura pouco viável para um ensino superior eficaz (TRAGTENBERG, 2004).

No que tangia à educação básica, o ensino primário e ciclo ginasial, foram agrupados no então chamado Ensino de 1º grau, para atender crianças de sete a catorze anos, ampliando a obrigatoriedade escolar de quatro para oito anos. Do ponto de vista curricular, passaram a ser obrigatórias em todos os graus do sistema educacional, a partir da nova LDB promulgada em 1971, disciplinas como educação moral e cívica, organização social e política do Brasil e estudos de problemas brasileiros (no Ensino Superior), cujos conteúdos eram formulados tendo por base princípios e conceitos da Doutrina de Segurança Nacional.

O paradoxal e até mesmo ilógico é que a ordem estabelecida pela ditadura, que puniu os que ousaram se insurgir abertamente contra ela com prisões, mortes, torturas e exílios, por outro lado, soube dar lugar aos intelectuais e artistas de oposição: concomitante à censura e à repressão política ficou evidente o esforço modernizador que a ditadura realizou nas áreas de comunicação e cultura, incentivando o desenvolvimento capitalista[45] (Ridenti, 2012).

---

[45] Destacamos aqui as grandes redes de TV aberta, em especial a Rede Globo, a criação da Embratel, do Ministério das Comunicações. Foi neste mesmo período que foram criadas a

Foi dentro deste contexto que a “Comissão de justiça e paz”, instalada oficialmente em outubro de 1969, adotaria os mesmos princípios da encíclica de Paulo VI, *Populorium progressio*. A CNBB manifestava também sua preocupação com a política econômica e criticava qualquer sistema que colocasse o lucro acima da pessoa humana[46]. Salientamos aí, setores da Igreja que se preocupavam com os brasileiros oprimidos e vítimas do sistema imposto. Boa parte da Igreja do Brasil contestou a violência institucionalizada para combater a violência subversiva, chamando a atenção às contradições do projeto econômico--financeiro do governo. Posicionou-se ao lado do inalienável e primeiro valor da pessoa humana: a liberdade. Vários membros foram presos, torturados e até mortos. Por isso, nestes anos de regime militar, a CNBB tornou-se uma das instituições mais respeitadas da sociedade brasileira (Oliveira, 2005).

Durante este mesmo período, houve também o crescimento da dívida externa, e, no âmbito interno, houve o aumento da concentração de renda e da pobreza. Ao lado da crescente pobreza que aumentava não só no Brasil, mas em toda América Latina e nos chamados povos subdesenvolvidos, houve um crescente desenvolvimento de mercados cujos empregos exigiam mão de obra qualificada. Havia já necessidade de educação não somente básica, mas também técnica e superior visando à preparação para o trabalho e para a vida nas cidades. Dentro da dificuldade de acesso ao mercado externo e das ampliações das barreiras protecionistas, o Brasil buscou novos parceiros para se inserir no sistema internacional (Oliveira, 2005).

Entre 1964 a 1969, o clima intelectual teve clara continuidade com o período analisado neste trabalho anteriormente. A radicalização política e os temas do início dos anos 1960, embora frustrados em seus espaços práticos pelo

---

Embrafilme, o Instituto Nacional do Livro, o Serviço Nacional de Teatro e o Conselho federal de Cultura.

[46] É importante ressaltar que a Igreja Católica no início apoiou o golpe militar, pois, para os bispos, poderia se tratar de uma transição com a finalidade de normalização da conturbada vida política da época. Entretanto, dois acontecimentos alteraram as previsões do apoio da Igreja: o Ato Institucional-5 (AI-5), que se caracterizou por um enrijecimento excessivo da repressão; e a nova direção da CNBB, da qual emergiram nomes como o de Aloísio Lorscheider, Paulo Evaristo Arns e Pedro Casaldáliga que encabeçaram um episcopado sensível às populações marginalizadas e defensor dos direitos humanos.

golpe militar continuaram avançando dentro do âmbito específico dos produtores de cultura[47]. Segundo Sorj (2001, p. 26),

> [...] A continuidade do clima intelectual até 1969 liga-se às próprias características do governo militar no seu primeiro período. Embora em 1964 tenha se instaurado uma importante máquina repressiva, as margens da liberdade de expressão permaneceram relativamente amplas. Do ponto de vista econômico, os primeiros anos do governo militar viram uma agudização da crise, o que levou a acreditar numa continuidade com a situação econômica do período anterior. Do ponto de vista político, as lideranças permaneceram as anteriores ao golpe e a tendência no seio de esquerda foi igualmente de crescente radicalização.

Foi neste cenário que se desenvolveu o Centro Brasileiro de Pesquisas (CEBRAP), ponte muito importante entre a antiga geração de cientistas sociais pré-1964 e aquela que se constituirá com a expansão das ciências sociais na década de 1970. Fundado aos três de maio de 1969 logo após o AI-5, o objetivo dos fundadores do CEBRAP, após terem suas posições de professores universitários cassadas no auge de sua carreira acadêmica, era viabilizar sua permanência no país como cientistas sociais. Tinham importantes contatos na elite local e reconhecimento internacional, especializados em crítica social, dominando um discurso marxista acadêmico num clima de radicalização política. Sorj (2001) considerou o CEBRAP uma experiência institucional inovadora, pois foi capaz de integrar pessoas com formação intelectual diferente, o que aumentou sua capacidade de abarcar um público acadêmico amplo[48]. Era fortemente

---

[47] Surgiram importantes foros de debate, dos quais Sorj (2011) destacou as revistas *Civilização Brasileira* (1965-68) e *Teoria e Prática* (1967), com vida mais curta, além da obra A revolução brasileira, de Caio Prado Jr, em 1967.

[48] Do ponto de vista intelectual a posição do CEBRAP, segundo Sorj (2011) era a seguinte: [...] ao não assumir a postura de procurador ou porta-voz da classe operária, do povo ou da nação, o CEBRAP distancia-se claramente tanto da tradição leninista como isebiana, refletindo uma postura mais moderna, na qual cada classe, grupo ou movimento social teria uma capacidade própria de representação. Assim, num contexto em que amplos setores da intelectualidade estavam engajados na resistência ao regime militar e na defesa dos valores democráticos e de justiça social, o CEBRAP não pretendeu em momento algum se transformar em centro formulador de doutrinas ou ideologias, sendo seu impacto político dado pela capacidade de oferecer sólidas análises do contexto social e político do país. (p. 28)

multidisciplinar e foi o precursor institucional dos dramas de uma pesquisa acadêmica cuja agenda era definida pelas agências financiadoras[49].

A Igreja solicitou ao CEBRAP duas pesquisas que resultaram na publicação do livro *São Paulo: crescimento e pobreza* e *São Paulo, o povo em movimento*, que atingiram tiragens de dezenas de milhares de exemplares. Embora como instituição o CEBRAP nunca tivesse se engajado em assessorias para a Igreja, alguns de seus membros, mais especificamente Cândido Procópio, passaram a ter relações mais estreita com o Cardeal Arns. Foi ele quem pediu que cessasse a repressão, na ocasião das perseguições policiais ao CEBRAP, dirigindo-se ao ministro da Casa Civil de então.

A atuação cultural do regime civil-militar também implicou na ampliação do ensino público de primeiro e segundo graus, o incentivo ao ensino privado e a criação de um sistema nacional de apoio à pós-graduação e à pesquisa para as universidades, nas quais a ditadura encontrava alguns dos principais focos de resistência, reprimindo-as duramente. Buscava-se atender, dentro dos parâmetros da ordem estabelecida, às reivindicações de modernização que haviam levado os estudantes às ruas na década de 1960. Na esfera dos costumes, as forças de ordem também souberam adaptar para seus propósitos o que originariamente eram transgressões como, por exemplo, a revolução sexual (Hobsbawm, 1997).

Neste processo de construção de uma nova feição da sociedade brasileira, a intelectualidade que combatia a ditadura, aos poucos se adaptava à nova ordem, que criava até um nicho de mercado para seus produtos culturais críticos, censurando seletivamente alguns deles. Universidades, jornais, rádios, televisões, agências de publicidade, empresas tendiam a fornecer ótimas oportunidades para profissionais qualificados, dentre os quais se destacavam os de esquerda, considerados expoentes da cultura viva.

---

[49] O enorme capital intelectual e social dos membros fundadores do CEBRAP assegurou fontes de financiamento que viabilizaria a instituição, sobretudo a ajuda financeira da fundação Ford e vínculos estratégicos que a instituição conseguiu estabelecer com setores mais liberais do empresariado, da classe política, da Igreja e da intelectualidade em geral, sobretudo em São Paulo. Mas esses recursos vieram associados a uma agenda de pesquisa alheia à preocupações intelectuais da maioria dos membros, o que causou certa esquizofrenia uma vez que trabalhos de maior impacto intelectual forma escritos à margem dos trabalhos de pesquisas financiados (Sorj, 2011).

Na esfera política interna, em 1979 entrou em vigor a lei da anistia aos condenados políticos pela ditadura e em 1980 ressurgiu o pluripartidarismo, dentre outras medidas que mudavam a cena da política brasileira. Destacamos a criação do Partido dos Trabalhadores (PT) que procurou dar vez e voz aos deserdados, que haviam começado a organizar-se em movimentos sociais, a partir de meados da década de 1970, ancorados no tripé das Comunidades Eclesiais de Base[50], inspiradas na Teologia da Libertação[51] da Igreja Católica, do novo sindicalismo (liderado pelos metalúrgicos do ABC paulista), além de intelectuais remanescentes de organizações políticas marxista-leninistas derrotadas pelo regime militar. Paralelamente, surgia uma literatura para teorizar a autonomia desses movimentos em relação ao Estado e outras instituições, inclusive os partidos. Entretanto, as correntes de esquerda que ganhavam mais projeção eram aquelas que buscavam contato com a realidade imediata das vidas cotidianas, com as lutas dos movimentos sociais por direitos de cidadania, contra a visão doutrinária fechada de algumas vertentes do marxismo. (Garcia, 1986)

---

[50] No Brasil, o fruto concreto da Teologia da libertação foi a criação das primeiras Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) em 1968. Estas congregaram grupos, pessoas e movimentos e guardavam um caráter religioso, social e político. A troca de experiências entre os participantes era uma forma de socializar os problemas, as conquistas e as perguntas de cada um. Esta metodologia possibilitava a participação de todos e motivava o grupo para uma reflexão profunda sobre o texto e a realidade histórica. Com as CEBs, o catolicismo intensificou a ligação entre religião e vida cotidiana, colocando nas manifestações religiosas situações básicas. Durante o regime militar que será analisado no próximo tópico, as CEBs resistiram às imposições do mesmo e se tornaram espaços para que os grupos pudessem se expressar religiosa e politicamente.

[51] Com o objetivo de estudar a presença do catolicismo no continente americano, os teólogos latino-americanos se reuniram em 1964 na cidade de Porto Alegre e introduziram na teologia a experiência que o povo pobre e crente realizava em sua própria prática de libertação. Às vésperas do evento de Medellín, Gustavo Gutiérrez (1981) fala de Teologia da Libertação, nascida na Alemanha, e que trazia a esperança de libertação dos oprimidos. A tentativa da Teologia da Libertação foi compreender a fé a partir da práxis histórica libertadora e subversiva dos pobres, das classes exploradas, das raças desprezadas, das culturas marginalizadas

1.6.1 Paulo Freire em tempos de exílio

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

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

> No exílio venho descobrindo que ele não é apenas um doloroso desenraizamento, um estar fora de “seu” mundo, sem opção do retorno. É também uma porta que se abre, uma oportunidade a mais para o “amor geral”. Por isso mesmo é que minha saudade da Terra e das gentes, das esquinas das ruas em que inesperadamente encontramos uma cara amiga, a minha saudade do sol, do céu, do calor, do luar, do homem estranho que nunca vira, do menino sujo e faminto, a minha saudade das manhãs suaves, da água da chuva ritmadamente caindo sobre as telhas, como se estivesse cantando uma cantiga de ninar, a saudade de minha tarefa, de minha participação – toda a minha saudade é amena. Não vivo a saudade como um refúgio doentio e piegas do que foi. Eu encaro-a como um instrumento afetivo de pesquisa – como um reencontro com o ontem e um adentramento no amanhã. (Freire, 2004, p. 216)

Foi, sem sombra de dúvida, a experiência do exílio que possibilitou a Freire tentar solucionar o problema da liberdade através da educação.

Em Santiago do Chile, reencontrou-se com sua mulher e filhos, além de outros intelectuais brasileiros igualmente exilados: Plínio Arruda Sampaio, Ernani Maria Fiori, Álvaro Vieira Pinto, Francisco Weffort, Fernando Henrique e Ruth Cardoso, Thiago de Mello, entre outros. Em Santiago retomou o fio de sua prática pedagógica, de inicio, como assessor de Jacques Chonchol, presidente do *Institututo de Desarrollo Agropecuario* (INDAP) e, posteriormente, na condição de consultor da UNESCO, atuando no *Instituto de Capacitación y Investigación de la Reforma Agrária* (ICIRA).

Do Chile saiu pela primeira vez em 1966, para realizar conferências e participar de seminários no México, em Cuernavaca, onde reencontrou Ivan Ilich[52], que conhecera no Recife, no início dos anos 1960, e estabeleceu um bom relacionamento com Erich Fromm, autor de *O medo a liberdade* e o *Coração do homem* tão lidos, citados e esmiuçados por Freire nas três obras escritas neste período: *Educação como prática da liberdade (1967)*, uma espécie de revisão ampliada de *Educação e atualidade brasileira* (1959) e *Pedagogia do Oprimido(1967-1968), Ação cultural para a liberdade (1968)*, também em espanhol e *Extensão ou comunicação(1969)*.

Em 1967 fez sua primeira visita aos Estados Unidos da América, a convite de seis Universidades norte-americanas. Voltaria aos Estados Unidos, ainda em seu tempo de exílio, para uma permanência mais longa, de abril de 1969 a fevereiro de 1970, em Harvard e, não simultaneamente, em um Centro de

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

Pesquisa, orientado “no sentido de uma compreensão crítica do desenvolvimento” (Freire & Guimarães, 2003, p. 76-78).

Depois de algumas dificuldades no Chile, muda-se com a família para os Estados Unidos e, a partir de 1970, começa a receber vários convites: continuar nos Estados Unidos por mais três anos, mudar-se para o Canadá, e um convite de trabalho em Genebra, Suíça, para trabalhar no departamento de educação do Conselho Mundial das Igrejas. Decidiu-se pela Suíça e trabalhando no Conselho Mundial das Igrejas, foi instado a dar maior consistência a suas ideias e a reforçar o caráter de cristão e católico progressista de sua pedagogia. Essa foi a principal condição para que seus escritos fossem difundidos em nível global (Paiva, 2000).

Durante uma década, o Conselho, como organização internacional, lhe possibilitou divulgar sua pedagogia do oprimido em diferentes países numa fase histórica cheia de intensa inquietação em que destacava principalmente os movimentos de libertação na África, a independência das ex-colônias portuguesas, suas viagens à América Latina e caribe e aos Estados Unidos. Como exilado pôde compreender melhor seu próprio país (Freire & Faundez, 1985).

Durante 10 anos, de fevereiro de 1970 a junho de 1980, foi também professor na Universidade de Genebra. Em 1971, fundou, com outros exilados brasileiros, o Instituto de Ação Participativa (IDAC), com sede também em Genebra, o que facilitou a expansão de seu pensamento, através de conferências realizados no mundo todo. Podemos dizer que é a partir de Genebra que Paulo Freire se projeta na história da educação do século XX. Seus encontros com educadores de diferentes países da África e seus dirigentes, com lideranças da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), dialogando com militantes experientes (Freire, 1992), com o Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), dialogando em torno de sua própria luta, marcaram não só sua trajetória pessoal, mas também a sua pedagogia. Sua passagem pelas ex-colônias portuguesas, pela Tanzânia e outros países africanos, foi decisiva na sua trajetória pessoal e intelectual. Foi o contato com a África que possibilitou a consolidação da obra intelectual de Freire e seu reconhecimento mundial.

Na década de 1970, Freire assessorou vários países da África, recém- - libertada da colonização europeia, cooperando na implantação de seus sistemas de ensino pós-coloniais. Segundo Afonso Celso Scocuglia, um dos mais importantes estudiosos da obra de Paulo Freire no Brasil, o trabalho de Freire na África impactou sua obra a ponto de determinar uma ruptura significativa no seu pensamento político-pedagógico. Para ele, a partir das experiências de Freire na África, seu pensamento "incorporou as categorias analíticas marxistas socioeconômicas", assumindo que "as reinvenções da sociedade e da educação passam, necessariamente, pela transformação do processo produtivo e de todas as relações implicadas neste processo como o papel da estrutura na formação da consciência. Não minimizou o papel do sujeito na história em seu pensamento". Para o estudioso de Freire, "a experiência africana de libertação pela via socialista, radicalizam o pensamento de Freire" (Scocuglia, 2008, p.30)

A sua primeira visita à África foi ao final de 1971 para realizar um trabalho ligado ao Departamento de Educação do Conselho Mundial de Igrejas: foi para Zâmbia, Tanzânia[53] onde teve contato com vários grupos engajados em movimentos de libertação e colaborou na Campanha de Alfabetização da Tanzânia, onde conheceu o presidente Julius Nyerere[54] (1922-1999), conhecido como "professor" e Guiné Bissau, experiência que inspirou uma de suas obras mais importantes: *Cartas à Guiné-Bissau*, publicada em 1977 e Amílcar Cabral[55] (1924-1973), líder nacionalista da Guiné-Bissau, pensador e revolucionário por quem Freire nutria enorme apreço e fez frequentes referências em suas obras.

O período no qual Freire trabalhou na África foi um tempo em que havia um grande esforço de "reafricanização", associado à luta pela descolonização. Debates acerca de novas possibilidades de educação, capazes de superar a educação do colonizador, faziam ainda mais valiosa sua contribuição sobre os

---

[53] Esses e outros países, em processo de descolonização e reconstrução nacional, tinham por base de suas políticas o princípio da auto-determinação, uma filosofia política baseada no resgate da autoconfiança ("self-reliance") e na valorização da sua cultura e da sua história (Davidson, 1975).

[54] Nyerere foi o primeiro tanzaniano a estudar numa universidade britânica. Fundou, em 1954 o partido Tanganyika African National Union (TANU), que levou o seu país à independência da Grã-Bretanha em 1962.

[55] Freire não chegou a conhecer pessoalmente a Amílcar Cabral, mas foi um grande estudioso de sua obra. Em vários momentos ele nos confidenciou o desejo de escrever uma biografia sobre o grande revolucionário africano. Na biblioteca de Paulo – hoje aberta ao público na Instituto Paulo Freire, em São Paulo - tem um grande número de obras de Amílcar Cabral e sobre ele, com anotações de Freire.

novos sistemas de ensino das ex-colônias portuguesas. O tema da educação do colonizador e do colonizado começou a se impor, na época, a partir das obras de Albert Memmi, *The colonizer and the colonized* (1967) e de Frantz Fanon, *Los condenados de la tierra* (1965), publicados na mesma época em que Freire terminava a sua obra principal, *Pedagogia do oprimido* (Paiva, 1979).

Em suas obras, Freire se referia constantemente aos livros de Fanon e Memi, afirmando que esses autores haviam influenciado seu pensamento (particularmente o livro *Pedagogia do oprimido*). Não é por nada que foi esse livro que serviu de base para cimentar a relação entre educação e revolução, não só naquele momento histórico por que passava a África, mas também em outros momentos e em outros países que passaram pelo mesmo processo revolucionário. Ficava clara a tarefa da educação libertadora, tanto no processo revolucionário quanto após a derrubada do regime colonial. Esse desafio era ainda maior por conta de uma conjuntura particular do continente africano, perdido em suas divisões internas e sem uma visão de mundo comum. Daí a necessidade e a importância da formação política e ideológica. Para Freire, a conscientização – a formação da consciência crítica que se dá na práxis individual e social – era a condição necessária da revolução, para que os sujeitos assumam a aventura de reinventar a sociedade.

Em síntese, a África, foi para Freire uma grande escola porque, na busca de um novo aprendizado, ele procurou entender a cultura africana pelo contato direto com o seu povo e com seus intelectuais. Mais tarde, esse aprendizado foi por ele reconhecido e relatado na obra que escreveu em parceria com Antonio Faundez, um educador chileno exilado na Suíça, intitulada *Por uma pedagogia da pergunta* (1985), na qual aparece sua concepção de educação, entendida como ato político, ato produtivo e ato de conhecimento.

Com base na experiência africana, ele sublinhou a importância da associação entre o processo de alfabetização e o processo produtivo (Freire, 1995), bem como o papel da “pós-alfabetização” como forma de dar continuidade ao processo de alfabetização. Para Freire, a pós-alfabetização era importante para a consolidação dos conhecimentos adquiridos na fase anterior com o domínio da escrita, da leitura e do cálculo matemático, e para o desenvolvimento

da capacidade de análise crítica da realidade (Freire, 1980). Deste modo, podemos considerar o trabalho de Freire na África como decisivo em sua obra, porque possibilitou um reencontro com sua própria história e por empreender novos desafios no campo da alfabetização de adultos, mas, principalmente, pelo encontro com a teoria e a prática.

Com a perspectiva do retorno de Freire ao Brasil, em decorrência da anistia, a sede do IDAC foi transferida para o Rio de Janeiro e passou a ser um Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais, cujo principal objetivo “é a divulgação das obras e do pensamento de Paulo Freire” (Gadotti, 1996, p. 682).

Após 16 anos de exílio, em junho de 1979, Freire retornou pela primeira vez ao Brasil, estabelecendo residência definitiva na cidade de São Paulo somente no ano seguinte, onde trabalharia na Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP). Foi também em 1980 que decidiu, pela primeira vez, filiar-se a um partido político: o PT, do qual foi um dos fundadores. De setembro de 1980 ao final do ano letivo de 1990, também foi professor da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Entretanto, somente em 1985, a UNICAMP conferiu a Freire a condição de professor titular. (Gadotti, 1996)

Em outubro de 1986, Freire ficou viúvo. Dois anos depois, casou-se com Ana Maria Araújo. De 1º de janeiro de 1989 a 27 de maio de 1991 ocupou o cargo de Secretário da Educação da cidade de São Paulo, no governo de outra nordestina, Luiza Erundina, onde permaneceu por dois anos, apenas, pois, segundo o mesmo Freire, tinha o projeto de escrever outros livros, o que não seria possível enquanto estivesse envolvido com a engrenagem da administração pública. Sempre considerou seus cursos, conferências, entrevistas debates e livros como tarefas prioritárias.

No dia 12 de abril de 1991, testemunha Moacir Gadotti (2003), que Paulo Freire, numa reunião com educadores e amigos, lançou a ideia da criação do Instituto Paulo Freire. Seu desejo era encontrar uma forma de reunir pessoas e instituições do mundo todo que, movidas pela mesma utopia de uma educação como prática da liberdade pudessem refletir, trocar experiências, desenvolver

práticas pedagógicas nas diferentes áreas do conhecimento que contribuíssem para a construção de um mundo com mais justiça social e solidariedade.

Paulo Freire morreu de infarto, em 02 de maio de 1997, aos 75 anos de idade.

CAPÍTULO 2 - A LIBERDADE COMO PRINCÍPIO DO PENSAMENTO EDUCACIONAL DE PAULO FREIRE

> O gosto em mim da liberdade que me fez, desde a mais tenra infância, sonhar com a justiça, com a equidade, com a superação dos obstáculos à realização jamais absoluta, na história, do que viria a chamar a vocação humana para o ser mais, me engajou até hoje, à minha maneira, na luta pela libertação de mulheres e de homens. O gosto da liberdade gerando-se no amor à vida, no medo de perdê-la. Este veio se tornando o tema central, fundamental, que venho tratando, ora de forma explícita ora não, em todos os textos que tenho escrito. Tema central também na maioria dos encontros de que tenho tomado parte, no Brasil e fora dele (Freire, 2003a, p. 207).

O objetivo deste capítulo é analisar a obra de Paulo Freire a que nos propusemos nesta tese focando-nos no problema da liberdade. Como a liberdade é uma capacidade humana, entendemos a importância de em um primeiro momento expor a concepção antropológica de Freire, para, em seguida, analisar como desenvolve seu pensamento acerca da liberdade humana e suas implicações no campo da educação, para, em seguida, passar à análise das obras às quais nos propusemos nesta pesquisa: *Educação e atualidade brasileira (2001a)*, *Educação como prática de liberdade (2007)*, *Pedagogia do oprimido (2003c) Ação cultural para a liberdade e outros escritos (1979),* e *Extensão ou comunicação (2001b)*,

Paulo Freire (2007) concebe o homem como um ser ontologicamente livre: aberto, transitivo, capaz de dialogar com o homem, com a circunstância e com o próprio Criador, distinguindo o ontem do hoje, discernindo, conhecendo e criando cultura diante de uma circunstância histórica dinâmica que o torna, cada vez mais, um ser eminentemente relacional, sem que seja reduzido a um simples objeto de cultura.

> [...] é o homem e somente ele, capaz de transcender. [...] Não é o resultado exclusivo da transitividade de sua consciência, que o permite auto-objetivar-se e, a partir daí, reconhecer órbitas existenciais diferentes, distinguir um “eu” de um “não eu”. A sua transcendência está também para nós, na raiz de sua finitude. Na consciência que tem desta finitude. Do ser inacabado que é a cuja plenitude se acha na ligação com seu Criador. Ligação que, pela própria essência, jamais será de dominação ou de domesticação, mas sempre de libertação. Daí que a religião – religare- que encarna este sentido transcendental das relações do homem, jamais deva ser um instrumento de sua alienação. Exatamente por que, ser finito e indigente, tem o homem na transcendência, pelo amor, o seu retorno à sua fonte. Que o liberta. No ato de discernir, porque existe e não só vive, se acha a raiz, por outro lado da descoberta de sua temporalidade que ele começa a fazer precisamente quando, varando o tempo, de certa forma então o dimensional, atinge o ontem, reconhece o hoje e descobre o amanhã. [...] O homem existe – *existere* - no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido, a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se. Na medida, porém, em que faz esta emersão do tempo, libertando-se de sua unidimensionalide, discernindo-a, suas relações com o mundo se impregnam de um sentido consequente. Na verdade, já é quase um lugar – comum – afirmar-se que a posição normal do homem no mundo, visto como não está apenas nele, mas com ele não se esgota em mera passividade. Não se reduzindo tão – somente, há uma das dimensões de que participa – a natural e cultural – da primeira, pelo seu aspecto biológico, da segunda, pelo seu poder criador, o homem pode ser eminentemente interferidor. Sua ingerência, senão como distorcida, e acidentalmente, não lhe permite ser um simples expectador, a quem não fosse lícito interferir sobre a realidade para modificá-la. Herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo – o da História e o da Cultura. (Freire, 2007, p. 47-49)

A defesa e a prática de uma educação que respeitasse o homem em sua vocação ontológica de ser sujeito, de sua dignidade, de sua liberdade, apontando os esforços de verdadeira libertação, defendendo-o das forças alienantes que atuam na sociedade brasileira, sempre foi o compromisso de Freire.

Diante disto, afirmou que o homem exerce sua liberdade na medida em que, a partir de sua capacidade de diálogo, compromete-se com sua circunstância e integra-se criticamente em sua realidade.

Desenvolveremos, a seguir, o tema da liberdade como eixo estruturante do pensamento freireano, compreendido entre 1959 e 1969

2.1 A liberdade em *Educação e atualidade brasileira*

Freire, em *Educação e atualidade brasileira* (2001), cuja primeira publicação foi em 1959, pensou a educação dentro das estruturas psicológicas e sociais existentes em uma sociedade marcada, por um lado, pela inexperiência democrática e, por outro, pela emersão do povo na vida pública nacional. Esta "antinomia", em sua visão, teria causado o fortalecimento de posições contraditórias assumidas pelo homem brasileiro expressas na falta de consciência do que é público e de interesse comum.

Sua posição foi pela modernização, sem colocar explicitamente em questão o modo de produção capitalista.

> Sem a marca orgânica e progressista deste desenvolvimento, que é imperativo existencial, ameaçaremos a nossa própria sobrevivência histórica e nos transformaremos em uma vasta massa humana, de teor de vida quase exclusivamente vegetativa e sob a proteção inapelável de um Estado paternalista. E neste caso, não há como cogitemos de vida democrática. Faltar-nos-ão instrumentos básicos para o seu exercício. Daí a conexão de sobrevivência entre nossa democracia em aprendizagem e nosso desenvolvimento econômico, o qual vem provocando a crescente presença do povo na política nacional. (Freire, 2001, p. 30)

Queria, o mais rápido possível, a passagem da sociedade arcaica para a sociedade moderna. Por isto propôs uma educação para a mudança e para a democracia como preparo para a participação no processo eleitoral, de modo que o homem, livre e racional, pudesse escolher seus representantes.

O que daria maior legitimidade ao processo democrático era a garantia da consciência nas bases. Na fase de desenvolvimento que o país se encontrava, o papel da educação para todos, de um modo especial a educação de adultos, era

combater os privilégios inautênticos que existiam uma vez que estavam ultrapassados diante das exigências do novo modelo econômico que se impunha.

> De real importância se faz então, em nossa atualidade, o estudo da consciência do homem brasileiro nos possíveis estágios em que se nos apresenta ligados intimamente à industrialização e ao agir educativo. Na análise deste problema, continuamos a surpreender elementos do ontem e do hoje, componentes de nossa realidade, em conjunção. A "inexperiência democrática" a intensificar, no homem brasileiro, posturas superficiais, superpostas à realidade, condicionamento, que se faz mais forte ainda nas regiões menos desenvolvidas do país. Por outro lado, as modificações da infraestrutura, ampliando a permeabilidade do homem nacional nos centros de desenvolvimento industrial e aumentando-lhe a capacidade de percepção dos problemas, sacrificada, porém, e igualmente, pela inexperiência democrática. (Freire, 2001, p. 31-32)

Entretanto, as condições criadas para a participação política de um maior número de pessoas nesta fase caracterizada pelo desenvolvimento, pela industrialização e pela urbanização por um lado, permitiriam a libertação dos vínculos com a sociedade arcaica, por outro, poderiam gerar insegurança e temor à liberdade possível. Neste sentido, a busca pela segurança poderia conduzir muitos à manipulação por parte de lideranças não comprometidas com a mudança, mas com a manutenção ou aceitação de formas míticas de interpretação do mundo.

Influenciado por Jacques Maritain (1882-1973), que definiu a liberdade a partir do desenvolvimento de uma teoria do Estado e do bem comum[56], cujas origens estão na crítica à concepção marxista de liberdade, Freire (2001) acreditava no livre-arbítrio e na livre disposição para o trabalho coletivo, no qual o homem encontraria uma absoluta libertação e na proposta de um conceito de democracia comunitária, que deveria ocorrer na ação militante dos homens na sociedade. A liberdade individual para Freire deveria convergir para o engrandecimento dos homens e na comunhão fraterna, principal valor ético que sustentaria seu entendimento de democracia.

---

[56] Para Maritain, a liberdade humana é graça e o ser humano é livre enquanto age sob a graça divina. É a liberdade que confere ao homem um papel de grande importância no mundo e, ao mesmo tempo, a responsabilidade sobre o mal que pratica.

A prática da democracia apresentada em sua tese doutoral, portanto, passaria pelo exercício da liberdade, que tinha como base o diálogo pautado no respeito mútuo tendo como objetivo a aprendizagem e como pano de fundo a participação. Freire (2003c) incorporou em seu raciocínio elementos da psicologia social de Zevedei Barbu[57], sintetizando que a formação do homem para viver em uma sociedade democrática deveria ser o mesmo que educá-lo para diálogo, num processo de formação social, e não apenas escolar, que se realiza através das discussões em pequenos grupos.

> Se há um saber que só se incorpora ao homem experimentalmente, existencialmente, este é o saber democrático. Saber que pretendemos, às vezes, os brasileiros, na insistência de nosso gosto intelectualista, transferir ao povo nocionalmente. A nossa experiência, por isto que era democrática, tinha de se fundar no diálogo, uma das matrizes em que nasce a própria democracia. Diálogo da instituição com o operário, seu cliente, através de seus clubes recreativos e educacionais. Dialogação que representava uma cada vez maior participação do operário na vida da instituição

[57] "Zevedei Barbu foi um professor romeno, nascido em 1914, que teve o privilégio de haver vivido, em sua pátria, sob quatro tipos diversos de regime: a monarquia absolutista do rei Carol II; o curto domínio da Guarda de Ferro, movimento fascista de extrema violência, logo substituído pela ditadura militar do marechal Antonescu, apoiado por Hitler. Barbu participou então da campanha da Rússia mas, entre 42 e 44, passou dois anos encarcerado como comunista. Com a derrota do Eixo e ocupação soviética, o país tentou preservar sua independência graças a uma coalizão de esquerda e, como diplomata, Barbu chegou a conhecer no Kremlin algumas das suas mais importantes figuras, Beria, Malenkov, Vishinski e o próprio Stalin. Serviu depois na embaixada em Londres. Entretanto, já antecipando a queda de sua pátria sob a tirania nacional-comunista de Ceaucescu, foi lecionar nas Universidades de Glasgow e Sussex, e posteriormente na África, Canadá e Estados Unidos. Barbu já havia então publicado dois importantes livros, *Dictatorship em Democracy,* 1956, e *Problems of Historical Psychology*, 1960, quando recebeu convite para vir ao Brasil pelo então Reitor da Universidade de Brasília, José Carlos Azevedo (1976). Na UnB, Barbu se concentrou em problemas de filosofia política e, particularmente, de sociologia no respectivo Departamento cujo decano era Gentil Martins Dias. Para a Editora da UnB, escreveu um pequeno ensaio introdutório ao grande livro de Tocqueville, *O Antigo Regime e a Revolução*. Já então com residência fixa em Brasília, aposentou-se em 1986 e, numa quase penúria, faleceu seis anos depois. Dadas as dificuldades de língua e adaptação, falta de uma determinação clara sobre sua "ideologia", assim como as desconfianças que seu liberalismo gerou em nosso meio, tanto de parte dos militares quanto da intelligentsia esquerdizante, Barbu reagiu com horror ao que considerava o caminho do Brasil para o totalitarismo que tão bem conhecia e naturalmente abominava. Citando Sua Santidade, o João Paulo II, que dizia serem os brasileiros "afetivamente mas não efetivamente católicos", Barbu nos considerava narcisistas irresponsáveis e, já em 1991, referia-se com horror à forma de populismo dominante no nosso cenário político, à convicção ingênua que se deve "tirar dos ricos para dar aos pobres" e às formulas "mágicas" e tropeços, na retórica ambígua do Lula". PENNA(S/D). Disponível em: http://www.meirapenna.org/publicacoes/artigos/2004/24_05_zebedeu_barbu.htm, acessado em 08/10/2011.

> a que se ligava e com que, sobretudo, aprenderia a ver a coisa pública através de outras perspectivas. [...] O que importa, realmente, ao se ajudar o homem é “ajudá-lo a ajudar-se”. É promovê-lo. É fazê-lo agente de sua própria recuperação. É repitamos, pô-lo numa postura consciente crítica diante de seus problemas e dos problemas de sua comunidade. (Freire, 2001, p. 16)

Partindo de seus problemas imediatos, os componentes deste pequeno grupo trariam à consciência seus temores, seus sentimentos de inferioridade, suas formas de pensamento mágico, libertando-se deles pela liberação das emoções a eles ligadas e do simultâneo esclarecimento das causas sociais. Somente assim, o homem seria capaz de integrar-se ao espírito de sua época e poderia reconhecer seu papel de agente transformador, fazendo com que a razão prevalecesse sobre a emoção, dando início ao processo chamado por ele de conscientização.

No que se refere a Mannheim (1893-1947), sociólogo que viveu a experiência alemã da primeira metade do século, Freire (2001) seguiu a ideia principal de que nossa época se caracteriza por transformações econômico-
- sociais profundas e rápidas, razão pela qual é necessário criar condições para o estabelecimento da democracia.

> Aliás, entre nós, um trabalho assim, do homem com o homem, se nos afigura duplamente importante, face à nossa atualidade. De um lado, porque só assim, não apenas nos poremos organicamente com relação à nossa atualidade, respondendo à já referida crescente democratização do país, a cujo impulso ajudaremos, mas também, porque ofereceremos ao homem brasileiro oportunidades de experiências realmente democráticas. De outro lado, porque criaremos circunstancias capazes de nos resguardar dos perigos da massificação ou da mentalidade de massas associada à industrialização. (Freire, 2001, p. 17-18)

Como Mannheim (1972), que construiu sua argumentação contra o totalitarismo (fascismo e comunismo), Freire (2001) identificava no Brasil, os traços autoritários da sociedade arcaica brasileira a serem combatidos. Para

ambos, Mannheim e Freire, era urgente uma reforma da sociedade que passaria necessariamente pela reforma da educação.

Em *Liberdade, poder e planificação democrática*, Mannheim (1972) tratou de forma mais desdobrada dos problemas educacionais, na tentativa de desenvolver uma teoria da personalidade democrática. Neste sentido, Freire (2001) posiciona-se afirmando que uma das grandes tarefas educacionais do século XX seria combater o comportamento massificado, preparando as massas para aceitar as inevitáveis mudanças trazidas pela sociedade moderna. Para isto, vê o retorno à experiência religiosa cristã das pequenas comunidades como uma saída plausível em favor da transformação social.

> Insistimos então na necessidade que tem o nosso tempo em ritmo acelerado de mudanças de ter, em nossas escolas, não apenas centros de alfabetização de nossos meninos, mas centros onde formem hábitos de solidariedade e participação. Hábitos de investigação. Disposições mentais críticas. Oportunidades de participação no próprio comando da escola através de sugestões, muitas possivelmente inadequadas, cuja inviabilidade será demonstrada pelo educador. (Freire, 2001, p. 91)

A conscientização como processo deveria se desvincular de um conteúdo específico, ocasionando a abertura das mentes a novas ideias e novas interpretações da realidade; atuaria nos mecanismos mentais que assegurariam o exercício da liberdade no pensamento e na razão. Por isto, a educação tornar-se-ia o elemento determinante deste processo de construção da transitividade humana que possibilitaria o exercício de liberdade, e os processos educativos deveriam ser meios ou possibilidades instrumentais pelas quais aconteceria a integração do ser humano com a realidade, e onde se dariam as condições para que o mesmo pudesse intervir, interferir, alterar e transformar a realidade em que se encontra inserido.

Em outras palavras, Freire (2001) defendeu a educação como meio eficaz e, portanto, indispensável para a construção de uma sociedade democrática, pautada no diálogo como exercício de liberdade dos indivíduos que a compõem.

Uma educação pela participação que desenvolvesse no homem brasileiro sua criticidade, favorecesse a construção de uma visão geral de mundo, consciente do pertencimento a uma comunidade política e social, e que lhe desse aptidão para julgar, por si só, os problemas da democracia, da liberdade, do bem estar social e da própria especialização técnica. Somente assim, seria possível a superação da antinomia fundamental existente na sociedade brasileira, responsável por asfixiar e minar a marcha democrática.

Freire (2001) identifica e julga um dos grandes problemas da educação de então: a descontextualização dos programas escolares que, em seu entender, estavam pautados quase que exclusivamente na primazia do discurso desvinculado da realidade.

> Somente uma escola centrada democraticamente no seu educando e na sua comunidade local, vivendo as suas circunstancias, integrada com seus problemas, levará os seus estudantes a uma nova postura diante dos problemas de contexto. À intimidade com eles. A da pesquisa em vez da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida. A do trabalho. A da vitalidade, em vez daquela que insiste na transmissão do que Whitehead chama de *inert ideas* [...] Escola que, plural nas suas atividades, criará circunstancias as quais provoquem novas disposições mentais no brasileiro, com que se ajustará em condições positivas ao processo de crescente democratização que vivemos. Escola que se faça uma verdadeira comunidade de trabalho e de estudo, plástica e dinâmica. E que, em vez de escravizar crianças e mestras a programas rígidos e nocionalizados, faça que aquelas aprendam, sobretudo, a aprender. A enfrentar dificuldades, a resolver problemas, a identificar-se com a realidade. A governar-se, pela ingerência nos seus destinos. A trabalhar em grupo. (Freire, 2001, p. 87)

Fica, portanto, evidenciada em sua tese, a necessidade de um ensino/aprendizagem que não fosse apenas nocional, mas alicerçado na vivência de valores democráticos, aproveitando o novo clima cultural de então, eminentemente propício à democratização, para apelar a uma educação como ação social, através da incorporação de hábitos democráticos no povo brasileiro. Por isto, apresentou, de antemão, o diálogo como caminho seguro para que acontecesse a conscientização e a democratização.

> Cada vez mais nos convencemos, aliás, de se encontrarem na nossa “inexperiência democrática” as raízes deste nosso gosto da palavra oca. Do verbo. Da ênfase nos discursos. Do torneio da frase. É que toda esta manifestação oratória, quase sempre Também sem profundidade, revela, antes de tudo, uma atitude mental. Revela ausência de permeabilidade, característica da consciência critica. E é precisamente a criticidade a nota fundamental da mentalidade democrática. Quanto mais crítico um grupo humano, tanto mais democrático e permeável em regra. Tanto mais democrático, quanto mais organicamente ligado às condições de suas circunstancias. Tanto menos experiências democráticas, que exijam dele o conhecimento de sua realidade, pela participação nela, pela sua intimidade com ela, quanto mais superposto a esta realidade e inclinado a formas ingênuas de encará-la. As formas ingênuas de percebê-la. As formas verbosas, palavrescas de representá-la. Quanto menos criticidade em nós, tanto mais ingenuamente tratamos os problemas e discutimos superficialmente os assuntos. Esta nos parece mesmo a grande característica negativa de todo o nosso agir educacional – a de vir enfatizando cada vez mais em nós as posições ingênuas que nos deixam sempre na periferia de tudo que tratamos. Pouco, ou quase nada, no nosso processo educativo, que nos leve a posições mais indagadoras, mais inquietas, mais criadoras. Tudo, ou quase tudo vem nos levando, desgraçadamente pelo contrário, à passividade, ao conhecimento memorizado, apenas que, não exigindo de nós elaboração ou reelaboração do que queremos conhecer, nos deixa em posição de inautêntica sabedoria. (Freire, 2001, p. 89)

Outro aspecto importante que destacamos nesta obra de Freire é o fato de ele interpretar o papel da industrialização vivida pelo país naquele momento histórico como uma oportunidade de aproveitar as forças consideradas por ele positivas do processo de industrialização, ou seja, aquelas que impulsionam os homens às posições participantes que o levariam ao pleno exercício de sua liberdade, atacando todas as outras das quais decorram ou possam decorrer a passividade ou passionalidade no comportamento dos homens (Freire, 2001).

2.2 A liberdade em *Educação como prática de liberdade*

Escrito depois da queda do governo de João Goulart, no intervalo das prisões e concluído no exílio do Chile (iniciada em 1965 e publicada em 1969), as ideias contidas neste livro trazem nítidos sinais dos tempos e das condições históricas brasileiras. É nesta obra que o tema da liberdade aparecerá, com ênfase, pela primeira vez.

Freire iniciou esclarecendo que há uma relação intrínseca entre educação e sociedade humana. Ao escrever *Educação como prática de liberdade*, pensava na sociedade brasileira que enfrentava o regime militar, do qual foi vítima. Em suas palavras, a escrita deste livro "não nasceu do acaso" (Freire, 2007, p. 43):

> [...] foi uma tentativa de resposta aos desafios contidos nesta passagem que fazia a sociedade. Desde logo, qualquer busca de resposta a estes desafios, implicaria necessariamente numa opção. Opção por esse ontem, que significava uma sociedade sem povo, comandada por uma "elite" superposta a seu mundo, alienada, em que o homem simples, minimizado e sem consciência desta minimização, era mais uma "coisa" que homem mesmo, ou opção pelo amanhã.

Vislumbra uma sociedade sujeito de si mesma, formada por homens que sejam sujeitos da história, dotados de consciência crítica proveniente da memória de um passado de colonização. É favorável à educação das massas, tão necessária para atender às exigências do desenvolvimento de uma sociedade capitalista, mas uma educação sinônima de transformação e libertação. A visão de liberdade que Freire nos apresenta tornar-se-á a matriz de uma prática educativa que alcançará a eficácia na medida em que ajude no desenvolvimento da capacidade de participação e crítica dos educandos. Freire apresenta a

educação como afirmação da liberdade humana. Estas são as palavras do autor que encontramos na introdução do livro em questão:

> A educação das massas se faz, assim, algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. A opção por isto teria de ser também, entre uma "educação" para a "domesticação", para a alienação e uma educação para a liberdade. Educação para o homem objeto ou educação para o homem sujeito.
> Todo empenho deste autor se fixou na busca deste homem-sujeito que, necessariamente, implicaria em uma sociedade também sujeito. Sempre lhe pareceu, dentro de sua sociedade inadiável e indispensável, uma ampla conscientização das massas brasileiras, através de uma educação que as colocasse em uma postura de autorreflexão e de reflexão sobre seu tempo e espaço. Estava e está convencido o Autor de que a elevação do pensamento de politização, a que se refere Fanon em *Los condenados de la tierra*, e que constitui para ele uma forma de se ser responsável nos países subdesenvolvidos, começa sempre por esta autorreflexão. Autorreflexão que as levará ao aprofundamento consequente de sua tomada de consciência e de que resultará sua inserção na História, não mais como espectadoras, mas como figurantes e autores. (Freire, 2007, p. 44)

A obra foi escrita para a sociedade brasileira considerada por Freire em transição (Freire, 2007, cujos reflexos se podem observar na mudança de valores:

> As mudanças se processam numa mesma unidade de tempo histórico qualitativamente invariável, sem afetá-la profundamente. É que elas se verificam pelo jogo normal de alterações sociais resultantes da própria busca de plenitude que o homem tende a dar aos temas. Nestas fases, repita-se mais do que nunca, se faz indispensável a integração do homem. (p. 47)

Chama a atenção para as relações que o homem deve travar no mundo, e os desafios que a realidade o coloca.

> Herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo – o da História e o da Cultura. (Freire, 2007, p. 49).

É somente na integração ao seu contexto que Freire acredita no possível "enraizamento do homem à realidade e no real exercício da liberdade", desacomodando-se, humanizando-se, dominando a realidade e, portanto, "fazendo cultura" (Freire, 2007, p.51).

Freire (2007) não se conforma com a perda de capacidade de decisão do homem moderno. Busca na análise frommiana (Fromm, 1983) a convicção de que a perda da liberdade humana é uma das grandes tragédias do homem moderno, que, dominado pelos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, renuncia cada vez mais sua capacidade de decidir, rebaixando-se a puro objeto, uma vez que não é capaz de agir segundo sua vontade, não sabendo o que quer, pensa e sente, rendendo-se aos mitos, como veremos no fragmento a seguir:

> Mas, infelizmente, o que se sente, dia a dia, com mais força aqui, menos ali, em qualquer dos mundos em que o mundo se divide, é o homem simples, esmagado, diminuído e acomodado, convertido em expectador, dirigido pelo poder dos mitos que forças sociais poderosas criam para ele. Mitos que, voltando-se contra ele, o destroem e aniquilam. É o homem, tragicamente assustado, temendo a convivência autêntica e até duvidando de sua possibilidade. Ao mesmo tempo, porém, inclinando-se a um gregarismo que implica, ao lado do medo da solidão, que se alonga como medo da liberdade, na justaposição de indivíduos a quem falta um vínculo crítico e amoroso, que a transformaria numa unidade cooperadora que seria a convivência autêntica. (Freire, 2007, p. 53)

Freire, apoiado em Lima (1954), entende mitos as forças dogmáticas que se impõem como "religião do século XX", consequências dos ceticismos científico e estético. Amoroso Lima enumera oito mitos contemporâneos capitais, sendo

quatro de caráter geral sendo eles, riqueza[58], técnica[59], sexo[60] e cultura[61], e quatro de caráter político: classe[62], nação[63], raça[64] e número[65].

Somado à percepção do psicólogo romeno Barbu (1962), acrescenta que para que o homem dê conta de compreender criticamente esta tragédia e interferir numa sociedade rachada pelo fechamento decorrente do golpe militar que a condenou à massificação, o uso de funções cada vez mais intelectuais e cada vez menos instintivas e emocionais tornar-se-ia cada vez mais necessário, e ajudaria a formar o que Freire (2007) denomina de homem radical, ou seja, o homem verdadeiramente livre, em detrimento do homem sectário.

> A radicalização, que implica no enraizamento que o homem faz na opção que fez, é positiva, porque preponderantemente crítica. Porque crítica e amorosa, humilde e comunicativa. O homem radical na sua opção, não nega o direito ao outro de optar. Não pretende impor sua opção. Dialoga sobre ela. Está convencido de seu acerto, mas respeita no outro o direito de julgar-se certo. Tenta convencer e converter, e não esmagar o seu oponente. Tem o dever, contudo, por uma questão mesma de amor, de reagir à violência dos que lhe pretendam impor silêncio. Dos que, em nome da liberdade, matam, em si e nele, a própria liberdade. A posição radical, que é amorosa, não pode ser autoflageladora. Não pode acomodar-se passivamente diante do poder exacerbado de alguns que leva à desumanização de todos, inclusive dos poderosos. O grande mal, porém, estava em que, despreparado

[58] A riqueza converte-se em mito quando, de meio para alcançar fins superiores, é amada como fim em si mesma.

[59] Surge da evolução do domínio do homem sobre a natureza, particularmente a partir da Revolução Industrial e da mecanização, e articula-se ao mito do progresso. Implementada pela "mística da produção", para o autor, o socialismo — a que atribui certo "capitalismo socialista" — não representa o início de uma "nova civilização", mas o "fim" dessa "civilização naturalista" da qual é expressão o "culto da máquina".

[60] Fundamenta-se na "psicologia sexualista" freudiana que dissocia, no instinto da vida, o prazer físico e a reprodução, e desdobra-se em um "culto fálico" disperso na ciência, na filosofia e nas artes. Reagindo contra o puritanismo do século XIX, o mito sexista acaba caindo, segundo o autor, no excesso contrário.

[61] A partir de Descartes, as várias formas de intelectualismo levam a um subjetivismo que fecha o homem às verdades transcendentes, dando impulso a uma série de movimentos de emancipação, da filosofia frente à teologia, da ciência frente à filosofia, e da arte e da educação como fins em si mesmas ("arte pela arte" e absolutismo pedagógico, respectivamente), que são etapas do mesmo culto da cultura como atividade última do homem.

[62] Baseado na luta de classes como lei fundamental da história, o materialismo histórico atribui valor absoluto à classe proletária enquanto condutora da revolução.

[63] Segunda das místicas totalitárias contemporâneas, o fascismo foi o "erro político" que tentou combater o também erro político comunista. Amoroso Lima repudia toda espécie de totalitarismo.

[64] Amoroso Lima considerava o nazismo o mais perigoso dos mitos do século XX, que ameaçava à humanidade a uma espécie de escravidão civilizada.

[65] Baseia-se no individualismo da civilização burguesa e decorre do choque entre os direitos da tradição e os direitos do número.

> para a captação crítica do desafio, jogado pela força das contradições, o homem brasileiro e até as suas elites, vinham descambando para a sectarização e não para soluções radicais. E a sectarização tem uma matriz preponderantemente emocional e crítica. (Freire, 2007, p. 58)

Ao contrário do homem radical, o sectário assume uma postura arrogante, antidialogal, e por isso anticomunicativa, não respeitando a opção dos outros. Suas ações não são pautadas pela reflexão. Deste modo, ficam vulneráveis à propaganda intoxicadora e à sloganização, que dificilmente ultrapassam a esfera dos mitos, perdendo sua liberdade (Freire, 2007).

Para a elaboração do conceito de homem livre, Paulo Freire buscou inspiração no pensamento de Emmanuel Mounier [66] (1976), e Gabriel Marcel[67] (1955).

Freire, inspirado em Mounier (1976), partiu do princípio de que a pessoa não está encerrada em si mesma, mas ligada, através da consciência, a um

---

[66] O pensamento de Emmanuel Mounier retorna ao séc. XIX, com três pensadores que inspirariam o personalismo do século XX: Maine de Biran, Kierkegaard e Marx. Segundo Mounier (1976, p. 30), Marx acusou Hegel de fazer do espírito abstrato, e não do homem concreto, o sujeito da história, reduzindo à ideia a realidade viva dos homens. A alienação do mundo capitalista, que tratou o homem trabalhador e produtor como objeto da história. No entanto, dois ramos diferentes se formaram no século XIX contra as forças modernistas da sociedade burguesa e espiritualista da época. A primeira, com Kierkegaard, chamou o homem a ter uma consciência de sua subjetividade e liberdade, e a segunda, com Marx, denunciou as mistificações das estruturas sociais (MOUNIER, 1967). Aqui percebemos o extremismo histórico das separações e dicotomias, pois, de um lado, encontrava-se o individualismo e, de outro, o coletivismo. A tentativa de Mounier foi fazer com que as idéias de Marx e Kierkegaard ultrapassassem as divergências para atingir a unidade. Daí o porquê do estabelecimento de um conceito filosófico denominado personalismo. O próprio Mounier considerava que o problema da civilização estava no fato de que esta dicotomia sustentou uma geração cujo pensamento ideológico favoreceria uma burguesia capitalista, que certamente iria usar o individualismo para chegar à autonomia, uma vez que o capitalismo pressupõe o individualismo. Assim se manifestaram no século XX, duas correntes filosóficas como principais: o ‘existencialismo’, cujo objetivo era solucionar os problemas personalistas como liberdade e angústia, e o ‘marxismo’, que propunha a desmistificação do idealismo em relação ao homem. Na concepção personalista o capitalismo é a forma que aprisiona o homem em seu egoísmo que se intensificou desde as revoluções industriais ou tecnológicas. Para Marx, o capitalismo foi o responsável por transformar tudo em mercadorias, em mecanismo de lucro, causando a degradação das coisas e das pessoas. Para o personalismo de Mounier, a produção é essencial, mas deve caminhar para a valorização da pessoa que edifica a natureza humanizando-a em uma relação dialética que se torna uma atividade libertante e libertadora (Mounier, 1976, p. 55).

[67] O eixo condutor do pensamento de Gabriel Marcel parte de uma convicção que suspeita de que a autoafirmação que a liberdade põe a si mesma, exprime e consagra um exílio comparável ao da subjetividade. Em outras palavras, o que se mantém é a certeza de que “eu sou dado a mim mesmo”, porque somos autônomos, e há sinais de primazia da liberdade-dom sobre a liberdade-escolha. Segundo Paul Ricoer (1996), o tema da liberdade em Gabriel Marcel foi construído sobre o terreno da autonomia e heteronomia contestando que liberdade e escolha sejam noções idênticas.

mundo de pessoas que são os outros e a comunidade. Ambos enxergavam as dicotomias existentes na humanidade como produtos da alienação do homem definida por ele como miséria material que o tornaria impessoal. Para pôr um fim à miséria material, seria necessário acabar também com a alienação.

A crítica aos automatismos das máquinas e das técnicas, feita por Mounier e retomada por Freire, enfatiza a problemática da despersonalização do homem, pois o automatismo tecnológico rompe os contatos (relação) humanos. Tanto Mounier quanto Freire consideravam a particularidade de que o homem só pode ser concebido em relação com o outro, ou seja, fazendo-se no social pelo diálogo. E na relação que a liberdade é construída e exercida.

Para ambos, Mounier (1976) e Freire (2007), a singularidade do homem dar-se-ia por meio da transformação de sua própria natureza, sendo o único capaz do ato de amar e de se abrir ao outro. A natureza, neste sentido, já lhe é predeterminada. O homem, diferentemente dos animais, age conforme o meio (cultural, histórico, social, político, econômico, religioso), e seu destino é buscar um crescimento do corpo e da alma nessa postura de integração dialética. Esse destino do homem jamais estaria pronto e determinado por uma ação historicamente construída

Como criador de sua própria natureza, adquiriu duas tendências de uma pessoa criadora: a primeira é para a despersonalização, e a segunda para a personalização. A tendência para a despersonalização que produz o homem sectário, na linguagem freireana faz do homem um ser caído em si mesmo, rotineiro, incapaz de movimentar-se por si próprio, pois não vive a vida social (mundo) e a espiritual (transcendente). Já o movimento para a personalização, que produz o homem radical na linguagem freireana, tem esse desafio de ser seguro e estar socialmente integrado em suas relações.

Como Mounier (1976), Freire (2007) afirma uma relação dialética entre matéria e consciência, pois a matéria é o corpo em sua ação, e a consciência é o pensamento que está ligado ao transcendente do homem. A proposta educativa de Freire se fundamentou na afirmação da pessoa como sujeito de si mesma e cuja existência corpórea (biológica) e subjetiva (pensamento) emana de uma mesma e única verdadeira experiência humana.

À medida que a pessoa se transforma, cria e se coloca a serviço dos demais, exerce sua liberdade e humaniza o mundo. Nessa transformação, o homem afirma-se como pessoa, destrói as barreiras que o separam dos demais. Em outras palavras, transformar-se é o mesmo que libertar-se e libertar a humanidade. Assim, todos os seres são chamados a construir a libertação; fazendo a libertação ou libertando, o ser humano afirma-se como pessoa integrada e, ao mesmo tempo, se liberta pela práxis (Mounier, 1976, p. 53).

Freire também se apoia em Gabriel Marcel (1955) para pensar o processo de libertação no nível individual e instrumentos para combater a massificação numa sociedade de massas, favorecendo o funcionamento do regime democrático parlamentar.

Tanto para Freire (2007) quanto para Marcel (1955), combater a massificação significava conduzir os indivíduos pelos caminhos da humanização, fazendo com que cada um reconhecesse seu valor como pessoa, num processo eminentemente educativo, em que, inclusive a técnica como instrumento de dominação da natureza podia ser um meio de domesticação do homem, mas poderia ser também um passo para sua humanização.

Em Freire (2007), a questão da massificação é tratada em relação com o assistencialismo, o desenraizamento e a fanatização. O assistencialismo, ligado ao paternalismo e ao autoritarismo, torna-se, na visão de Freire, um sério empecilho à mudança, dificultando o processo de democratização do Brasil[68]. Outro conceito tomado de Marcel (1955) é o de consciência fanatizada utilizado para caracterizar a consciência presa a mitos aceitos em consequência da predominância da emoção sobre a razão.

> Na massificação há uma distorção do poder de captar que, mesmo na transitividade ingênua, já buscava sua autenticidade. Por isso o seu aspecto mítico. Se o sentido mágico da intransitividade implica numa preponderância de alogicidade, o mítico de que se envolve a consciência fanática implica numa preponderância de irracionalidade. A possibilidade de diálogo se suprime ou diminui intensamente e o homem fica vencido e

[68] Cabe lembrar que Freire combateu o caráter assitencialista do SESI de Pernambuco oferecido pelos empresários aos operários, fazendo com que estes participassem do processo de forma ativa. Esta ação tinha como objetivo a formação de disposições mentais democráticas que formariam o cidadão.

> dominado sem sabê-lo, ainda que se possa crer livre. Teme a liberdade, mesmo que fale dela. Seu gosto agora é o das fórmulas gerais, das prescrições, que ele segue como se fossem opções suas. É um conduzido. Não se conduz a si mesmo. Perde a direção do amor. Prejudica seu poder criador. É objeto e não sujeito. E para superar a massificação há de fazer mais uma vez, uma reflexão. E, dessa vez, uma reflexão sobre sua própria condição de massificado (Freire, 2007, p. 71).

O conceito que mais se aproxima de massificação na obra de Freire é o da alienação, identificada como a carência da consciência crítica. Indivíduos alienados desconheceriam a liberdade, pois haveria o predomínio da emoção sobre a razão. Neste contexto, educar para a liberdade é entendido como educação para a democracia: o combate à alienação dos homens torna-se possível através de pequenos grupos por meio dos quais se aprende uma nova maneira de posicionar-se diante da realidade, perceptível nas relações interpessoais e fundamento dos regimes políticos democráticos.

A alienação refletiria o temor à liberdade. Esse medo à liberdade é que faria com que o homem preferisse a acomodação e não colocasse em juízo seus mitos, terminando por desembocar no sectarismo.

O homem livre na visão de Freire (2007), definido por ele como radical, é aquele que vai ao fundo das coisas, que não se deixa manipular porque submete sua ação à reflexão, que não se deixa massificar pela propaganda e cujos atos transformam a realidade e interferem na história. Pensa a liberdade existencial pela qual o homem se descobre e se afirma como pessoa, com possibilidades abertas e de forma ilimitada, como liberdade interior que se orienta pela razão e busca a verdade não acabada na comunicação existencial com o outro.

A responsabilidade, característica do homem livre (definido por ele como “radical”), decorrente de sua capacidade de opção, aparece em *Educação como prática de liberdade* (Freire, 2007, p. 67) como fator determinante do processo de humanização e que deve ser concretizada através de uma educação que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade na explicitação de suas potencialidades, uma vez que exige

que o homem tome decisões em problemas grandes ou pequenos que afetam interesses alheios ou próprios, com os quais se sente comprometido.

Desse modo, o comportamento comprometido caracterizado pela responsabilidade, entendida como capacidade de opção, tornaria possível o passo decisivo da passagem da consciência transitivo-ingênua para a transitiva-
- crítica, que não poderia se dar automaticamente, mas somente por efeito de um trabalho educativo crítico e com esta destinação, advertido do perigo que a massificação está intimamente ligada à industrialização.

Sob influência dos isebianos, em especial do sociólogo Guerreiro Ramos, Freire (2007) analisou a importância do aparecimento da consciência crítica na realidade brasileira, que deveria ser concretizada em uma ciência nacional. Mas, devido à inexperiência democrática, o homem brasileiro passou a assumir posturas superficiais, superpostas à realidade, que centralizaram seus interesses em torno do que Freire considerou como formas vegetativas de vida, ou seja, a restrição da consciência apenas no que tange às necessidades básicas, puramente biológicas, uma vez que lhe falta historicidade, reduzindo ou até mesmo anulando a potencialidade crítica de sua consciência. Isto foi por ele denominado como consciência intransitiva, uma vez que representa a tendência ao descompromisso entre o homem e sua existência; um estágio a-histórico ou de existência bruta de coletividades dobradas em si mesmas.

O grau seguinte é o que, para Freire, situa o homem em uma posição mais espiritualmente humana no sentido scheleriano[69]: é o da transitividade, em que o homem, acentuando e desenvolvendo o seu poder de “dialogação” com sua circunstância e melhor se inserindo nela, embora carregado de fortes marcas mágicas, pode sofrer a evolução ou a distorção de sua consciência.

---

[69] Depois de constatar na cultura europeia três ideias irreconciliáveis do “homem”, que inspiraram respectivamente uma antropologia teológica, outra filosófica e uma terceira científico-natural, Max Scheler (2008) apresentou o seu projeto de uma doutrina englobante do ser humano. Começou por fazer uma distinção entre o conceito sistemático-natural e o conceito essencial de ’homem’, que possibilitava o seu enquadramento e faria sobressair a sua posição específica no todo cósmico. A filosofia, ao encarar o homem terrestre, deveria igualmente atender à organização vital do sujeito de conhecimento e à sua vontade de domínio. Em sua concepção, Scheler acreditava que a meta de todo o ser e acontecer finitos deveria ser a recíproca compenetração do espírito originariamente impotente e da força avassaladora do impulso, cego perante todas as ideias e valores espirituais - a espiritualização da vida e o revigoramento vital do espírito. Neste drama metafísico, que resume e condensa todo o acontecer cósmico, o homem torna-se-ia “colaborador de Deus”, em cujo ser absoluto, também ele em processo de auto-realização, têm o seu fundamento a natureza e o espírito.

Inspirado em *Origen y meta de La historia,* de Karl Jaspers (1995), definiu a comunicação dialogal como ato de amor, caminho de liberdade capaz de conduzir à verdade que não existe pronta e acabada, mas se constrói numa luta amorosa.

A criticidade, para Freire, implicaria na apropriação crescente pelo homem de sua posição no contexto, ou seja, na libertação do homem de suas limitações e indigências, não extinguindo essas limitações, mas adquirindo, cada vez mais, uma maior consciência delas.

Já a consciência transitiva aparece quando o homem assume uma forte dose de historicidade ao analisar as circunstâncias em que está inserido. Em um primeiro estágio, é predominantemente ingênua, caracterizando-se pela simplicidade na interpretação dos problemas ou pela transferência da responsabilidade e da autoridade, em vez de sua delegação apenas. O homem com a consciência neste estágio possui uma forte inclinação ao gregarismo, característica das sociedades massificadas, exacerbando seu gosto pelas explicações fabulosas e com forte teor de emocionalidade, pelo medo a tudo que é novo e pela tendência ao conformismo.

Ao contrário, no estágio da transitividade crítica, o homem se dá a uma interpretação profunda dos problemas, deixando de lado as explicações causais e impedindo a transferência da responsabilidade de sua análise, e a acomodação em uma postura quietista, inclinando-se sempre a arguições.

Freire acreditava, inspirado no psicólogo social romeno Zevedei Barbu (do qual, no Brasil, possivelmente, era um de seus raros leitores), que os brasileiros necessitavam que se formasse uma estrutura de mentalidade através de certas experiências, atitudes, pré-noções e crenças partilhadas por todos, ou por uma maioria:

> Uma reforma democrática ou uma ação democrática em geral, deve ser levada a cabo não só com o consentimento do povo, mas também com sua intervenção. Isto é obviamente certo, mas com certas limitações. A fim de que construam a sociedade com suas próprias mãos, os membros de um grupo devem possuir uma experiência considerável e conhecimento acerca da administração pública. Necessitam também, certas instituições que lhes permitam tomarem parte na construção de sua sociedade. Mas necessitam algo mais que isso: um esquema mental específico, ou seja, certas experiências, atitudes,

> preconceitos e crenças que todos ou uma grande parte compartilhe. (Barbu, 1962, p. 20 – tradução nossa)

Entre os brasileiros, até aquele momento histórico, tinha acontecido o contrário: o alheamento do povo, o quietismo, a assistencialização (que pressupõe o máximo de apatia em relação à vida pública), provocado em seu entender pelo tipo de colonização feita no Brasil pela educação jesuítica considerada por ele verbosa e superposta à realidade, e na inexistência de instituições democráticas (Freire, 2007, p. 76).

A educação aparece no pensamento de Freire (2007, p. 88) como um "imperativo existencial para se viver a democracia, entendida como forma de vida, antes de ser forma política". O contrário, ou seja, a distorção que conduz à massificação, implicaria num descompromisso com a existência do que o observado na intransitividade.

Também inspirado em Barbu (1962), Freire (2007) afirma que para se viver a democracia, seria necessário que o homem e a sociedade em que está inserido, tenham certas qualificações e instituições que lhes permitam participar na construção de sua sociedade e, sobretudo, de uma específica disposição mental composta de certas experiências, atitudes, preconceitos e crenças, compartilhados por todos ou pela maioria.

> A própria essência da democracia envolve uma nota fundamental, que lhe é intrínseca – a mudança. Os regimes democráticos se nutrem na verdade de termos em mudança constante. São flexíveis, inquietos, devido a isso mesmo, deve corresponder ao homem desses regimes, maior flexibilidade de consciência. A falta desta permeabilidade parece vir sendo dos mais sérios descompassos dos regimes democráticos atuais, pela ausência, dela decorrente, de correspondência entre o sentido da mudança, característico não só da democracia, mas da civilização tecnológica e uma certa rigidez mental do homem que, massificando-se, deixa de assumir postura conscientemente crítica diante da vida. Excluído da órbita das decisões, cada vez mais adstritas a pequenas minorias, é comandado pelos meios de publicidade, a tal ponto que, em nada confia ou acredita, se não ouviu no rádio, na televisão ou se não leu nos jornais. (Freire, 2007, p. 98-99)

Por isto, faz-se necessária uma educação embebida da realidade, vinculada com a vida e seus problemas que tornará possível a concretização de uma sociedade composta por homens livres.

2.3 A liberdade em *Pedagogia do oprimido*

Pedagogia do oprimido (2003c), publicado originalmente em 1969, foi escrita no mesmo contexto de exílio. Nas palavras de Freire, esta obra foi o resultado de cinco anos de exílio somados aos anos de experiência na educação que tivera anteriormente. Está permeada de um sentimento de indignação do avanço das ditaduras na América Latina.

> As afirmações que fazemos neste ensaio não são, de um lado, fruto de devaneios intelectuais nem, tampouco, de outro, resultam apenas de leituras, por mais importantes que elas nos tenham sido. Estão sempre ancoradas, como sugerimos no início destas páginas, em situações concretas. Expressam reações de proletários, camponeses ou urbanos, e de homens de classe média, que vimos observando, direta ou indiretamente, em nosso trabalho educativo. (Freire, 2003c, p. 24-25)

A liberdade nesta obra foi analisada por Freire a partir da ótica da conscientização, elemento favorecedor do processo emancipatório. A construção do seu pensamento é o resultado da síntese de uma teoria embebida da realidade na qual estava plenamente envolvido. Na introdução, Freire assim se expressa:

> Um dos aspectos que surpreendemos, quer nos cursos de capacitação que damos e em que analisamos o papel da conscientização, quer na aplicação mesma de uma educação realmente libertadora, é “o medo à liberdade”, a que faremos referência no primeiro capítulo deste ensaio. Não são raras as vezes em que participantes destes cursos, numa atitude em que manifestam o seu “medo à liberdade”, se referem ao que chamam de “perigo da conscientização”. “A conscientização crítica (... dizem...) é anárquica”. Ao que outros acrescentam: “não poderá a consciência crítica conduzir à desordem?” Há, contudo, os que também dizem: “Por que negar? Eu temia a liberdade. Já não a temo!” (Freire, 2003c, p. 23).

A conscientização possibilita ao indivíduo inserir-se no processo histórico como sujeito, evitando os possíveis fanatismos, afirmando-se como sujeito e exercendo sua liberdade:

> O medo da liberdade, de que necessariamente não tem consciência o seu portador, o faz ver o que não existe. No fundo, o que teme a liberdade se refugia na segurança vital, como diria Hegel, preferindo-a à liberdade arriscada. Raro, porém, é o que manifesta explicitamente este receio da liberdade. Sua tendência é, antes, camuflá-lo, num jogo manhoso, ainda que, às vezes, inconsciente. Jogo artificioso de palavras em que aparece ou pretende aparecer como o que defende a liberdade e não como o que a teme. Às suas dúvidas e inquietações empresta um ar de profunda seriedade. Seriedade de que fosse o zelador da liberdade. Liberdade que se confunde com a manutenção de um *status quo*. Por isto, se a conscientização põe em discussão este *status quo*, ameaça, então a liberdade. (Freire, 2003c, p. 24)

Logo no primeiro capítulo, Freire faz referência a seu trabalho anterior, *Educação como prática da liberdade*, considerando-o leitura importante e premissa para compreender as ideias que desenvolverá ao longo de *Pedagogia do Oprimido*.

A justificação central de *Pedagogia do oprimido* foi o problema da desumanização causada, sobretudo, pela emergente civilização do consumo, da burocracia que dispensam a afirmação do homem como sujeito de decisão. A educação assumiria o papel fundamental no processo de “hominização”, uma vez que a consciência ganharia a dimensão transcendente capaz de dar ao homem condições para ressignificar seu comportamento diante de si mesmo e do mundo.

Diferentemente de *Educação como prática de liberdade*, Freire apresenta nesta obra a liberdade condicionada à história dos homens, entendendo-a também como ato social, em uma dialética de oprimido versus opressor:

> A violência dos opressores, que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação – a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores. Estes oprimem, exploram, violentam, em razão

> de seu poder, não podem ter, neste poder a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmos. Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos. Por isto é que o poder dos opressores, quando se pretende amenizar ante a debilidade dos oprimidos, não apenas quase sempre se expressa em falsa generosidade, como jamais a ultrapassa. Os opressores, falsamente generosos, tem necessidade para que sua "generosidade" continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça. A "ordem" social injusta é a fonte geradora, permanente, desta "generosidade" que se nutre da morte, do desalento e da miséria. (Freire, 2003c, p. 30)

Vê-se que algumas categorias da teoria marxista são incorporadas ao seu pensamento, dando-lhe um teor mais ideológico ou até mesmo utopista. Freire (2001) apoiado em Maritain (1945) ressaltou positivamente a compreensão realizada por Marx da casualidade material, das condições de heteronomia ou de alienação, frutos da desumanização em que proprietário e proletário foram vítimas[70]. Todavia, criticou as limitações desta causalidade:

> Não há realidade histórica – mais outra obviedade – que não seja humana. Não há história sem homens, como não há uma história para os homens. Mais uma história de homens que, feita por eles, também os faz, como disse Marx. E é precisamente quando – às grandes maiorias – se proíbem o direito de participarem como sujeitos da história, que elas se encontram dominadas e alienadas. O intento de ultrapassagem do estado de objetos para o de sujeitos – objetivo da verdadeira revolução – não pode prescindir nem da ação das massas, incidente na realidade a ser transformada, nem de sua reflexão. Idealistas seríamos se, dicotomizando a ação da reflexão, entendêssemos ou afirmássemos que a simples reflexão sobre a realidade opressora, que levasse os homens ao descobrimento de seu estado de objetos, já significasse serem eles sujeitos. Não há dúvida, porém, de que se este reconhecimento ainda não significa que sejam sujeitos, concretamente "significa", disse um aluno nosso, serem sujeitos em esperança. E esta esperança os leva à busca de sua concretude. Falsamente realistas seremos se acreditarmos que o ativismo, que não é ação verdadeira é o caminho para a revolução. (Freire, 2001, p. 127-128)

Freire (2001, p. 81) também encontrou no *Sermão contra os usuários* de Gregório de Nissa (335-394), a centralidade de sua proposta educativa: devolver

---

[70] A principal proposta do personalismo de Maritain era fazer com que a humanidade se libertasse do pesado sono em que se encontrava, amortecida pelos horrores causados pelas duas Grandes Guerras do século XX.

ao oprimido a sua dignidade humana, rechaçando toda espécie de assistencialismo paternalista. Esta reconquista de dignidade deverá partir dos oprimidos que terão como missão libertar os opressores, estabelecendo uma relação de igualdade.

Outro fator importante que Freire considera importante no processo de libertação é a tentativa de se impor sobre os outros, séria armadilha em que os oprimidos podem cair, assumindo o papel de opressores na tentativa de se libertar:

> O “medo da liberdade”, de que se fazem objetos os oprimidos, medo da liberdade que tanto pode conduzi-los a pretender ser opressores também, quanto pode mantê-los atados ao status de oprimidos é outro aspecto que merece igualmente nossa reflexão. Um dos elementos básicos na mediação opressores-oprimidos é a prescrição. Toda prescrição é a imposição da opção de uma consciência a outra. Daí o sentido alienador das prescrições que transformam a consciência recebedora no que vimos chamando de consciência “hospedeira” da consciência opressora. Por isto, o comportamento dos oprimidos é um comportamento prescrito. Faz-se à base de pautas estranhas a eles – as pautas dos opressores (Freire, 2001, p. 116).

É clara, portanto, a visão freireana da limitação da teoria marxista, cujo objetivo central é a ditadura do proletariado. Para Freire (2001, p. 34) ao introjetarem o comportamento dos opressores, os oprimidos perdem sua autonomia, alienando-se e ficando distante de sua libertação. A conquista da liberdade exige uma busca permanente:

> Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Não é também a liberdade como ponto ideal, fora dos homens, ao qual inclusive eles se alienam. Não é ideia que se faça mito. É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos. (Freire, 2001, p. 34)

Mais adiante acrescenta:

> Este é o trágico dilema dos oprimidos, que sua pedagogia tem de enfrentar. A libertação, por isto é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos. (Freire, 2011, p. 35)

Assim, a pedagogia do oprimido apresenta-se como pedagogia de caráter libertador, uma vez que seu objetivo fundamental é restaurar a dignidade humana:

> A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, e que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo permanente de libertação. Em qualquer destes momentos, será sempre a ação profunda através da qual se enfrentará, culturalmente, a cultura dominante, a cultura da dominação. No primeiro momento, por meio da mudança da percepção do mundo opressor por parte dos oprimidos; no segundo, pela expulsão dos mitos criados e desenvolvidos na estrutura opressora e que se perseveram como espectros míticos, na estrutura nova que surge da transformação revolucionária. (Freire, 2003c, p. 41- 42)

Para Freire (2003c) a luta dos oprimidos é apresentada como superação da contradição em que se acham. Em outras palavras, por sofrerem violência por parte dos opressores na proibição do direito de ser, é-lhes infundida a busca por adquirir este direito. Por isto é que somente a partir da libertação dos oprimidos se dá a libertação dos opressores:

> Somente quando os oprimidos descobrem nitidamente o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua convivência com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação o que nos parece fundamental é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis. (Freire, 2003c, p. 52)

Se se pretende a libertação dos homens, não se pode aliená-los ou mantê--los alienados. A educação como prática da liberdade implica a negação do homem abstrato, alienado do mundo, bem como a negação do mundo como realidade distante dos homens. Por isto,

> [...] a educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não se pode fundar-se nunca numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo encha de conteúdos; não se pode basear-se numa consciência espacializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como corpos conscientes e na consciência como consciência intencionada do mundo. Não se pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (Freire, 2003c, p. 67)

Ao entender que a liberdade passa pela tomada de consciência da realidade e está necessariamente condicionada à história, Freire atrelou seu método pedagógico à investigação temática:

> [...] desta forma, se impõe à ação libertadora, que é histórica, sobre um contexto também histórico, a exigência de que esteja em relação de correspondência, não só com os temas geradores, mas a percepção que deles estejam tendo os homens. Esta exigência necessariamente se alonga noutra: a da investigação da temática significativa. (Freire, 2003c, p. 94)

Deste modo, ou seja, através da permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens criam a história e se fazem seres histórico-sociais: Do ponto de vista pedagógico, quanto mais se assume uma postura ativa na investigação temática, tanto mais se aprofunda a tomada de consciência em torno da realidade tornando possível uma aprendizagem significativa.

> Sendo os homens seres em situação, se encontram enraizados em condições tempo-espaciais que os marcam e a que eles igualmente marcam. Sua tendência é refletir sobre sua própria situacionalidade, na medida em que, desafiados por ela, agem sobre ela. Esta reflexão implica em, por isto mesmo, algo mais que estar em situacionalidade, que é a sua posição fundamental. Os homens são porque estão em situação. E serão tanto mais

> quanto não só pensem criticamente sobre sua forma de estar, mas criticamente atuem sobre a situação em que estão. (Freire, 2003c, p. 101)

Freire reforça que a importância do ponto de vista de uma educação libertadora é que os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo sua visão de mundo e na de seus companheiros, participando, inclusive, na elaboração dos programas educativos. É neste diálogo com as massas oprimidas e no surgimento de uma liderança revolucionária[71], que emerge no processo desta busca, que se dará a verdadeira revolução como caminho de libertação.

> Na verdade, enquanto no primeiro é lícito dizer que alguém oprime alguém, no segundo, já não se pode afirmar que alguém liberta alguém, ou que alguém se liberta sozinho, mas os homens se libertam em comunhão. Com isto, não queremos diminuir o valor e a importância da liderança revolucionária. Pelo contrário, estamos enfatizando esta importância e este valor. E haverá importância maior que conviver com os oprimidos, com os esfarrapados do mundo, com os condenados da terra? (Freire, 2003c, p. 130)

Para Freire, o diálogo entendido como encontro dos homens com a finalidade de se pronunciarem sobre do mundo, se apresenta como condição fundamental para real humanização e libertação das pessoas e este sentido pedagógico/dialógico deve se fazer presente em todas as etapas desta proposta de revolução cultural. Nesta linha, afirma:

> E, se não é possível o diálogo com as massas populares antes da chegada ao poder, porque falta a elas a experiência do diálogo, também não lhes é possível chegar ao poder porque lhes falta igualmente experiência dele. Precisamente porque defendemos uma dinâmica permanente no processo revolucionário entendemos que, é nessa dinâmica, na práxis das massas com a liderança revolucionária, que elas e seus líderes mais representativos aprenderão tanto o diálogo quanto o poder. (Freire, 2001, p. 134)

Desta forma, o diálogo se torna um elemento permanente da ação libertadora, à medida em que nega o autoritarismo e a licenciosidade, e afirma a autoridade e a liberdade:

---

[71] Essa liderança é composta pelos oprimidos e deve se identificar com as massas populares.

> Somente ao *existenciar-se* como liberdade que foi constituída em autoridade, pode evitar seu antagonismo com as liberdades. Toda hipertrofia de uma provoca a atrofia da outra. Assim como não há autoridade sem liberdade e esta sem aquela, não há autoritarismo sem negação das liberdades e licenciosidade sem negação da autoridade. Na teoria da ação dialógica, portanto, a organização implicando autoridade, não pode ser autoritária; implicando autoridade não pode ser licenciosa. Pelo contrário, é momento altamente pedagógico, em que a liderança e o povo fazem, juntos, o aprendizado da autoridade e da liberdade verdadeiras que, ambos, como um só corpo, buscam instaurar com a transformação da realidade que os mediatiza. (Freire, 2003c, p. 178)

2.4 A liberdade em *Extensão ou comunicação*

Em *Extensão ou comunicação (2001)*, publicada primeiramente em 1969, Freire fez uma análise das práticas educativas propostas pelo Ministério da Agricultura do Chile durante a reforma agrária que se iniciou em 1968, propondo uma revisão do termo extensão rural a partir de uma análise significativa do problema da comunicação entre o técnico agrário e o camponês no processo de educação da nova sociedade agrária chilena que estava se criando.

O conceito de extensão agrícola ainda é utilizado em vários países da América Latina e, segundo a Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural (ABCAR), pode ser definido como:

> [...] um processo cooperativo, baseado em princípios educacionais, que tem por finalidade levar, diretamente, aos adultos e jovens do meio rural, ensinamentos sobre agricultura, pecuária e economia doméstica, visando modificar hábitos e atitudes da família, nos aspectos técnico, econômico e social, possibilitando-lhe maior produção e melhorar a produtividade, elevando-lhe a renda e melhorando seu nível de vida (Olinger, 1998, p. 14).

Nesta obra, o sentido linguístico de extensão foi comparado por Freire com a teoria filosófica da invasão cultural. A grande crítica apresentada por Freire foi que a maneira que os programas de extensão agrícola acabaram assumindo sem considerar a realidade dos camponeses e preocupando-se apenas em divulgar técnicas em uma linguagem não acessível àquela realidade, acabou por substituir a educação que deveria acontecer, por uma mera e simples propaganda do progresso científico, dificilmente assimilada pelos camponeses. Neste sentido, Freire comparou os programas de extensão rural ao conceito de invasão cultural cujo objetivo é meramente transformar a realidade camponesa em objeto de planos de desenvolvimento, negando a capacidade de atuação dos sujeitos envolvidos como agentes de transformação e fontes de conhecimento:

> A extensão agrícola aparece, então, como um campo especializado de cujo fazer se espera o sucesso destas mudanças. [...] a expressão extensão agrícola só tem sentido se se toma a educação como prática de “domesticação”. Educar e educar-se na prática da liberdade, não é estender algo desde a “sede do saber”, até a “sede da ignorância” para “salvar”, com este saber, os que habitam nesta. (Freire, 2001, p. 25)

O conceito de extensão só teria sentido se considerássemos a educação como prática da “domesticação”, ou da dominação como uma verdadeira “invasão cultural”, sendo esta uma atitude contrária ao diálogo, que é a base de uma “educação libertadora”:

> Ao contrário, educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto sabem que sabem algo e podem chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais. (Freire, 2001, p. 25)

Aplica o conceito “ato de conhecer”, desenvolvido em sua obra anterior, à realidade rural analisada; para Freire (2001), o ato de conhecer continua não sendo o ato através do qual os camponeses, transformados em objetos, recebem dóceis e passivamente os conteúdos que os técnicos agrários lhes impunham. Ao contrário, o conhecimento das técnicas deveria exigir uma posição curiosa por parte dos camponeses, para culminarem em ações transformadoras e produtivas:

> Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer. Por isto mesmo é que, no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isto mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas. Pelo contrário, aquele que é “enchido” por outro de conteúdos cuja inteligência não percebe; de conteúdos que contradizem a forma própria de estar em seu mundo, sem que seja desafiado, não aprende. Para isto, é necessário que, na situação educativa, educador e educando assumam o papel de sujeitos cognoscentes, mediatizados pelo objeto cognoscível que buscam conhecer. A nada disto nos leva a pensar o conceito de extensão. (Freire, 2001, p. 27-28)

A crítica realizada por Freire (2001) foi em relação ao processo de dominação que a extensão rural trazia em si: em vez de emancipar os sujeitos, escraviza-os, manipulando-os, uma vez que eram transformados em objetos. O máximo que a extensão poder realizar do ponto de vista freireano é:

> [...] mostrar, sem revelar ou desvelar, aos indivíduos, uma presença nova: a presença dos conteúdos estendidos. A captação destes, como mera presença, por si mesma, não possibilita, àqueles que os captam, que deles tenham um verdadeiro conhecimento. Mas que a mera captação dos objetos, como das coisas, é um puro dar-se conta deles e não ainda conhecê-los. (Freire, 2001, p. 28)

Deste modo, partindo do princípio de que o conhecimento é tarefa humana e exige uma presença curiosa do sujeito requerendo sua ação transformadora na

realidade, é necessário que na ação educativa, educando e educador assumam o papel de sujeitos cognoscentes mediatizados pelo objeto cognoscível que desejam conhecer, uma vez que o homem é, para Freire (2001, p. 28), “um ser de práxis” (entendida como ação e reflexão):

> [...] a posição normal do homem no mundo, como um ser de ação e reflexão, é a de “ad-mirador” do mundo. Como um ser de atividade que é capaz de refletir sobre si e sobre a própria atividade que dele se desliga, o homem é capaz de afastar-se do mundo para ficar nele e com ele. Somente o homem é capaz de realizar esta operação de que resulta sua inserção crítica na realidade. “Ad-mirar”[72] a realidade implica significa objetivá-la, aprendê-la como campo de sua ação e reflexão. Significa penetrá-la cada vez mais lucidamente, para descobrir as inter-relações verdadeiras dos fatos percebidos. (Freire, 2001, p. 31)

Somente quando verdadeiramente o homem se aprofunda na tomada de consciência da realidade, torna-se capaz de superar o conhecimento sensível, descobrindo-se diante de uma totalidade, e não mais preso a algumas partes que a constituem, enfraquecendo assim, uma possível visão focalista que não lhe permite uma ação autêntica sobre a realidade em si:

> A percepção parcializada da realidade rouba ao homem a possibilidade de uma ação autêntica sobre ela. Este é, diga-se de passagem, um dos equívocos de algumas tentativas no setor da organização e do desenvolvimento das comunidades, como também da chamada “capacitação de líderes” O equívoco de ver a realidade como totalidade. Equívoco, que se repete, por exemplo, quando se tenta a capacitação dos camponeses como uma visão ingênua da problemática da técnica. Isto é, quando se percebe que a técnica não aparece por casualidade; que a técnica bem

[72] “Ad-mirar” e “ad-miração” não tem aqui sua significação usual. Ad-mirar é objetivar um não eu. É uma operação que, caracterizando os seres humanos como tais os distingue do outro animal. Está diretamente ligada à sua prática consciente e ao caráter criador de sua linguagem. Ad-mirar implica por-se em face do não eu, curiosamente, pra compreendê-lo. Por isto, não há ato de conhecimentosem ad-miração do objeto a ser conhecido. Mas se o ato de conhecer é um processo – não há conhecimento acabado – ao buscar conhecer admiramos não apenas o objeto, mas também a nossa ad-miração anterior ao mesmo objeto. Quando ad-miramos nossa anterior ad-miração (sempre uma ad-miração de) estamos simultaneamente admirando o ato de ad-mirar e o objeto ad-mirado, de tal modo que podemos superar erros ou equívocos possivelmente cometidos na ad-miração passada. Esta re-ad-miração nos leva à percepção da percepção anterior. Talvez não seja demasiado insistir em que este esforço, desenvolvido no contexto teórico, se esvazia, se se rompe a unidade dialética entre este contexto e o contexto concreto. Em outras palavras, se se rompe a unidade dialética entre prática e teoria. (FREIRE, 1979, p. 53)

> acabada ou “elaborada”, tanto quanto a ciência de que é uma aplicação prática, se encontra, como já afirmamos, condicionada histórico-socialmente, Não há técnica neutra, assexuada. (Freire, 2001, p. 34)

Para tanto, é imprescindível que este processo de tomada de consciência da realidade aconteça através do diálogo, entendido por Freire (2001, p. 43) como “encontro amoroso dos homens que mediatizados pelo mundo o pronunciam, isto é, o transformam, e, transformando-o o humanizam para a humanização de todos”.

> Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. Esta é a razão pela qual, sendo o diálogo, conteúdo da forma de ser própria à existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens sejam transformados em “seres para o outro” por homens que são falsos “seres para si”. é que o diálogo não pode travar-se numa relação antagônica. (Freire, 2001, p. 43)

É sob a ótica marxista que o diálogo problematizador apresenta-se, portanto, como base do humanismo de Freire:

> [...] o humanismo que se impõe ao trabalho de comunicação entre técnicos e camponeses no processo de reforma agrária, <u>se baseia na ciência e não na *doxa*</u>, e não no “eu gostaria que fosse” ou em gestos puramente humanitários. É um humanismo que, pretendendo verdadeiramente a humanização dos homens, rejeita toda forma de manipulação, na medida em que esta contradiz sua libertação. Humanismo, que vendo os homens no mundo, no tempo, “mergulhados” na realidade, <u>só é verdadeiro enquanto se dá na ação transformadora das estruturas em que eles se encontram “coisificados”, ou quase “coisificados”.</u> Humanismo que, recusando tanto o desespero quanto o otimismo ingênuo, é, por isto, esperançosamente crítico. E sua esperança crítica repousa numa crença também crítica: <u>a crença em que os homens podem fazer e refazer as coisas; podem transformar o mundo.</u> Crença em que, fazendo e refazendo as coisas e transformando o mundo, <u>os homens podem superar a situação em que estão sendo um quase não ser e passar a ser um estar sendo em busca do ser mais</u>. Neste <u>humanismo científico</u> (que nem por

> isto deixa de ser amoroso) deve estar apoiada a ação comunicativa do agrônomo educador. Por tudo isso, uma vez mais, estamos obrigados a negar ao termo extensão e a seu derivado extensionismo as conotações do quefazer verdadeiramente educativo, que se encontram no conceito de comunicação. [grifos nossos] (Freire, 2001, p. 73-74)

Negando a consistência do termo extensão, Freire (2001) volta a afirmar que a educação deve ser entendida como comunicação e, portanto, como prática de liberdade, ou seja, uma situação puramente gnosiológica, em que o ato cognoscente não termina no objeto cognoscível, visto que se comunica a outros sujeitos igualmente cognoscentes:

> Para nós, a "educação como prática de liberdade" é, sobretudo, e antes de tudo, uma situação verdadeiramente gnosiológica. Aquela em que o ato cognoscente não termina no objeto cognoscível, visto que se comunica a outros sujeitos, igualmente cognoscentes. Educador-educando e educando-educador, no processo educativo libertador diante de objetos cognoscíveis, que os mediatizam. (Freire, 2001, p. 78)

Para Freire (2001, p. 91) "a educação que não tente fazer esforço de um quefazer libertador, e que pelo contrário, insista na transmissão de comunicados, na extensão de conteúdos técnicos, não pode esconder sua face desumanista".

2.5 Ação cultural para a Liberdade e outros escritos

Esta publicação trata de alguns textos escritos por Freire entre 1968 e 1974, amplamente divulgados, sobretudo nas línguas inglesa e espanhola. Foram preparados para seminários e tiveram a intenção básica de provocar discussões e aprofundamento da análise de seu pensamento. Juntamente com *Extensão e comunicação*, o objetivo destes textos foi esclarecer aspectos de *Educação como prática de liberdade* e *Pedagogia do oprimido*. Segundo nota de Freire (1979) na introdução, sua pretensão foi de preservar as ideias já desenvolvidas até então,

não se privando, contudo, em fazer alterações que julgou necessárias, tanto na forma quanto no conteúdo.

Em nossa análise, priorizamos apenas os textos produzidos no período de 1968 e 1969, de acordo com o recorte de tempo histórico que nos propusemos realizar.

2.5.1 *Considerações sobre o ato de estudar*, escrito em Santiago do Chile, no ano de 1968

A intenção deste texto foi fazer uma introdução à relação bibliográfica proposta aos participantes de um seminário nacional sobre reforma agrária ocorrido no Chile.

Freire destacou dois elementos fundamentais e indispensáveis exigidos pelo estudo. O primeiro é a importância que o sujeito deve assumir neste ato. Estudar, na visão de Freire, pressupõe uma postura crítica e sistemática. Crítica no mesmo sentido da atitude que o homem deve tomar diante da realidade, ou seja, com a lucidez sem a qual não se alcança a razão de ser dos fatos:

> Em uma última análise, o estudo sério de um livro como de um artigo de revista implica não somente numa penetração crítica em seu conteúdo básico, mas também numa sensibilidade aguda, numa permanente inquietação intelectual, num estado de predisposição à busca. (Freire, 1979, p. 11)

Sistemática, não no sentido da disciplina intelectual ingênua frente ao texto, tipicamente encontrada na “memorização” sem sentido que acontece na educação bancária, mas no exercício constante de uma postura curiosa e criativa, que torna ágil o processo de aprendizagem, porque os sentidos do estudo são encontrados com maior agilidade.

Desta forma, o ato de estudar pressupõe o exercício da liberdade, uma vez que problematizando o texto estudado deve-se assumir uma relação dialógica como o autor do texto, cuja mediação se encontra nos temas que trata, considerando a percepção do condicionamento histórico-sociológico e ideológico do autor. Nas palavras de Freire (1979) “estudar não é um ato de consumir ideias, mas de criá-las e recriá-las” (p. 12).

2.5.2 *A alfabetização de adultos – crítica de sua visão ingênua, compreensão de sua visão crítica*, escrito em Santiago do Chile, no ano de 1968;

Freire, neste texto, fez uma revisão de sua experiência como educador no Brasil e no Chile, estabelecendo os fundamentos de sua prática que nasceu a partir do contexto histórico no qual estava inserido. O entendimento de seu contexto, lhe possibilitou adequar seu método de alfabetização de modo que o tornasse eficaz para responder ao problema do cerceamento das liberdades que se vivia então.

> A compreensão crítica da minha prática no Brasil até março de 1964, por exemplo, exige a compreensão daquele contexto. Minha prática, enquanto social não me pertencia. Daí que não seja possível entender a prática que tive, em toda sua extensão, sem a inteligência do clima histórico em que se deu. Este esforço, que se exige de mim e dos demais, salienta, mais uma vez, a unidade da

> prática e da teoria. Mas a compreensão da prática e da teoria, no domínio da educação, demanda a compreensão, também, da unidade entre a teoria e a prática social que se dá numa sociedade. Assim, a teoria que deve informar a prática geral das classes dominantes, de que educativa é uma dimensão, não pode ser a mesma que deve dar suporte às reivindicações das classes dominadas, na sua prática. Daí a impossibilidade de neutralidade da prática educativa como da teoria que a ela corresponde. (Freire, 1979, p. 17-18)

Neste contexto, Freire retomou as ideias referentes à alfabetização dos adultos contidas em *Educação como prática de liberdade* e *Pedagogia do oprimido*, criticando a educação para a domesticação. O aprendizado da leitura e da escrita deve ser feito a partir da problematização da realidade concreta dos alfabetizandos. Isto garantirá a compreensão profunda dos significados das palavras.

> A primeira exigência prática que a concepção crítica da alfabetização se impõe é que as palavras geradoras, com as quais os alfabetizandos começam sua alfabetização como sujeitos do processo, sejam buscadas em seu “universo vocabular mínimo”, que envolve sua temática significativa. Somente a partir da investigação deste universo vocabular mínimo é que o educador pode organizar o programa que, desta forma, vem dos alfabetizandos para a eles voltar, não como dissertação, mas como problematização. (Freire, 1979, p. 18)

Somente a partir desta premissa, os alfabetizandos poderão desenvolver uma visão lúcida de sua realidade, percebendo-a em sua totalidade e posicionando-se diante dela. Partir da realidade para entender o significado das palavras, é, na visão de Freire, um exercício de liberdade, uma vez que serão provocados a atuarem como agentes de transformação no mundo.

2.5.3 *Os camponeses e seus textos de leitura*, escrito em Santiago do Chile, no ano de 1968

O pano de fundo da construção deste ensaio foi o contexto de pós--alfabetização nos assentamentos da reforma agrária chilena deste período.

A ideia principal desenvolvida por Freire neste texto é que um processo de aprendizagem da leitura e da escrita só é válido à medida que o educando percebe o profundo sentido da linguagem, ou seja, as relações que pode estabelecer entre linguagem, pensamento e realidade, que desencadeiam o processo de compreensão e, consequentemente, o posicionamento livre diante da realidade.

A relação estabelecida por Freire entre o processo de assimilação do significado profundo das palavras e a libertação, desenvolveu-se a partir de temas propostos nos textos que foram entregues aos camponeses para leitura e compreensão, cujo objetivo era problematizar situações daquela realidade. O método utilizado foi a partir do tema "*asentamiento*", os educadores deveriam proporcionar verdadeiros seminários de leitura em suas aulas:

> Uma palavra, uma afirmação contida no texto que se analisa, podem viabilizar uma discussão em torno da produção do "asentamiento", de uma técnica mais adequada às novas condições, a propósito de um problema de saúde, em torno de uma permanente formação com que se responda aos novos desafios. Tudo isto implica não apenas numa rigorosa capacitação dos educadores de base, mas também numa permanente avaliação de seu trabalho. Avaliação não é inspeção. Nesta seriam meros objetos da vigilância central da Equipe Central. Naquela, são tão sujeitos quanto a Equipe Central no ato de, tomando distância do trabalho em realização, fazer sua crítica. Entendida assim, a avaliação não é um ato pelo qual o A avalia B. É o ato por meio do qual A e B avaliam juntos uma prática, seu desenvolvimento, os obstáculos encontrados ou os erros e equívocos porventura cometidos. Daí seu caráter dialógico. (Freire, 1979, p. 26)

Além dos textos elaborados por uma equipe central de educadores, o método freireano considerava de suma importância o aproveitamento dos textos redigidos pelos camponeses para proporem as discussões dos temas de interesse do grupo. Desta forma, se procederia a análise da codificação e ao mesmo tempo a superação de uma visão “focalista” da realidade, ampliando a compreensão em sua totalidade, e abrindo espaço para o exercício de um posicionamento livre (Freire, 1979, p.28).

2.5.4 *Ação cultural e reforma agrária*, escrito em Santiago do Chile, no ano de 1968

Este texto trata de uma retomada e ampliação das ideias desenvolvidas em *Extensão ou comunicação*. A crítica de Freire aqui se versa no que diz respeito à maneira pela qual as técnicas eram transmitidas aos camponeses através dos programas governamentais, com a finalidade de melhorar o processo de produção agrícola nos “asentamientos”.

A questão central a ser discutida no texto é a dificuldade com as quais os técnicos da reforma agrária se defrontavam e a ineficácia de tais programas:

> Mecanicismo, tecnicismo, economicismo são dimensões de uma mesma percepção acrítica do processo de reforma agrária. Implicam todas elas na minimização dos camponeses, como puros objetos da transformação. Daí que, numa tal perspectiva, de caráter reformista, o importante seja fazer as mudanças para e sobre os camponeses, como objetos, então com eles, como sujeitos também de transformação. Se for indispensável que os camponeses adotem novos procedimentos técnicos para o aumento da produção, então não há outra coisa a fazer, senão “estender” a eles as técnicas dos especialistas, com as quais se pretende substituir seus procedimentos empíricos. (Freire, 1979, p. 31)

Paulo Freire percebeu que esta dificuldade se dava, sobretudo, pela manutenção nas estruturas mentais dos camponeses que mantinham nos "*asentamientos*" grande parte das manifestações culturais do latifúndio, definida por ele como "cultura do silêncio":

> Se a relação que havia antes entre a estrutura dominadora e as formas de perceber a realidade e de atuar nela está desaparecendo, não significa que as negatividades da "cultura do silêncio" hajam perdido sua força condicionante com a instalação do "asentamiento". Seu poder inibidor permanece, não como reminiscência inconsequente, mas como algo concreto, interferindo no quefazer novo que a nova estrutura demanda aos camponeses. Para que se esgote este poder inibidor é necessário que as novas relações humanas características da estrutura recém criada e baseadas numa realidade material diferente, sejam capazes de criar um novo estilo de vida radicalmente oposto ao anterior. E, ainda assim, a "cultura do silêncio", pode, de vez em quando, em função de certas condições favoráveis, "reativar-se", reaparecendo em suas manifestações típicas. (Freire, 1979, p.33)

Neste sentido, a ineficácia dos programas na ótica de Freire se deu por causa da forma assistencialista assumida, caracterizando-se mais como uma invasão cultural do que uma síntese cultural. A saída proposta era a relação dialógica entre técnicos e camponeses tendo a realidade dos "asentamientos" como mediadora do processo educativo, através de temas geradores como ponto de partida das investigações necessárias. Somente assim, não aconteceria o esvaziamento dos programas uma vez que se desencadearia nos camponeses a reflexão crítica sobre si e sobre a realidade.

2.5.5 *O papel do trabalhador social no processo de mudança*, escrito em Santiago do Chile no ano de 1968

Escrito para os técnicos governamentais que trabalhavam nos programas de reforma agrária do Chile, Freire retoma as suas ideias anteriores chamando-lhes a atenção para a necessidade do adentramento da realidade dos camponeses, considerando-a como ponto de partida para qualquer trabalho a ser realizado. Somente desta forma, os programas governamentais de educação camponesa obteriam êxito.

> Ad-mirar, mirar desde dentro, cindir para voltar a mirar o todo ad-mirado, que são um ir até o todo e um voltar dele até suas partes, são operações que só se dividem pela necessidade que tem o espírito de abstrair para alcançar o concreto. No fundo, são operações que se implicam mutuamente. [...] o papel do trabalhador social se desenvolve num domínio mais amplo, no qual a mudança é um dos aspectos. O trabalhador social atua, com outros, na estrutura social. Daí que se nos imponha compreendê-la em sua complexidade. Se não a entendemos como algo que, para ser, tem de sendo, não teremos dela uma visão crítica. O que, de fato, caracteriza a estrutura social não é a mudança nem a permanência tomadas em si mesmas, mas a "duração" da contradição entre ambas, em que uma delas pode ser preponderante sobre a outra. (Freire, 1979, p. 38)

O trabalhador social, uma vez comprometido, torna-se peça fundamental no processo de libertação dos camponeses, pois é ele o agente da mudança da realidade. Por isto, faz-se necessário que se aproprie dos contextos nos quais irá trabalhar, conheça o sistema de forças que nele atuam para reconhecerem o que Freire denomina como "viável histórico". Somente assim, não temerá a liberdade dos camponeses muito menos os manipulará.

2.5.6 *Ação cultural para a libertação*, escrito em Cambridge, Estados Unidos, no ano de 1969 e publicado pela primeira vez por Harvard Educational Review, em 1970

Escrito em fins de 1969, em Cambridge nos Estados Unidos, *Ação cultural para a libertação*, discutirá o tema da alfabetização de adultos como ato libertador que pressupõe uma teoria do conhecimento e um método que envolve um movimento dialético e dialógico que vai da ação à reflexão sobre ela e desta a uma nova ação. O texto foi dividido em duas partes. A primeira, intitulada *O processo de alfabetização de adultos como ação cultural para a libertação* e a segunda *Ação cultural e conscientização*.

Na primeira parte, Freire parte da premissa de que toda prática educativa é um processo de orientação de seres humanos no mundo e, por isto, implica numa concepção de mundo e de seres humanos, como veremos a seguir:

> O processo de orientação dos seres humanos no mundo envolve não apenas a associação de imagens sensoriais, como entre os animais, mas, sobretudo, pensamento-linguagem; envolve desejo, trabalho-ação transformadora sobre o mundo, de que resultado conhecimento no mundo transformado. Este processo de orientação de seres humanos no mundo não pode ser compreendido, de um lado, de um ponto de vista puramente subjetivista; de outro, de um ângulo objetivista mecanicista. Na verdade, esta orientação no mundo só pode ser realmente compreendida na unidade dialética entre subjetividade e objetividade.
> [...] Seres históricos, inseridos no tempo, e não imersos nele, os seres humanos se movem no mundo, capazes de optar, de decidir, de valorar. Tem o sentido de projeto, em contraste com os outros animais, mesmo quando estes vão mais além de uma rotina puramente instintiva. Daí que a ação humana, ingênua ou crítica, envolva finalidades, sem o que não seria práxis, ainda que fosse orientação no mundo. E não sendo práxis seria ação que ignoraria seu próprio processo e seus objetivos. A relação entre a consciência do projeto proposto e o processo no qual se busca sua concretização é a base da ação planificada de seres humanos, que implica em métodos, objetivos e opções de valor. (Freire, 1979, p. 42-43)

A partir desta premissa é o que o processo de alfabetização deve ser compreendido pelos educadores críticos que, atentos aos métodos e aos textos utilizados, descobrem as opções valorativas que revelam uma filosofia de ser humano bem como opções políticas explícitas ou disfarçadas.

Ao apresentar o processo de alfabetização como ação cultural para a libertação, Freire (1979, p. 48) define-o como uma "tentativa corajosa de *desmitologização* da realidade" que pressupõe, por parte do educador, o distanciamento da realidade na qual os educandos estão inseridos para, posteriormente, inseri-los criticamente na mesma realidade. Desta forma, o processo de alfabetização tornar-se-á um "ato de conhecimento em que os educandos assumem o papel de sujeitos cognoscentes em diálogo com o educador, sujeito cognoscente também" (Freire, 1979, p. 50):

> O ato de conhecer envolve um movimento dialético que vai da ação à reflexão sobre ela e desta a uma nova ação. Para o educando conhecer o que antes não conhecia, deve engajar-se num autêntico processo de abstração por meio do qual reflete sobre a totalidade "ação-objeto" ou, em outras palavras, sobre formas de "orientação no mundo". Este processo de abstração se dá na medida em que se lhe apresentam situações representativas da maneira como o educando se "orienta no mundo" – momentos de sua quotidianeidade – e se sente desafiado a analisá-las criticamente. (p.51)

Somente percebendo tudo isto, é que acontece, de fato, uma educação libertadora, uma vez que tal percepção ajuda o educando a rejeitar a visão marginalizada que a classe dominante faz da classe dominada, resgatando assim a dignidade de poder pronunciar-se no mundo à sua maneira.

A responsabilidade do educador libertador é proporcionar situações dialógicas entre educador-educando, ambos, sujeitos do conhecimento. O diálogo, neste contexto, será o selo que os comprometerá num permanente processo de "ad-miração" e "re-admiração" da realidade.

> [...] se o ato de conhecer é um processo – não há conhecimento acabado – ao buscar conhecer ad-miramos não apenas o objeto, mas também nossa ad-miração anterior do mesmo objeto. Quando ad-miramos nossa anterior ad-miração (sempre uma ad-miração de) estamos simultaneamente admirando o ato de ad-mirar e o objeto ad-mirado, de tal modo que podemos superar erros ou equívocos possivelmente cometidos na ad-miração passada. Essa re-admiração nos leva à percepção da percepção anterior. Talvez não seja demasiado insistir em que este esforço, desenvolvido no contexto histórico, se esvazia, se se rompe a unidade dialética entre este contexto e o contexto concreto. Em outras palavras, se se rompe a unidade dialética entre teoria e prática. (Freire, 1979, p. 53)

Para ser um ato de libertação, na concepção de Freire (1979, p. 55-56), o processo de alfabetização de adultos deve, de um lado, necessariamente envolver as massas populares num esforço de mobilização e de organização em que elas se apropriam, como sujeitos, ao lado dos educadores, do processo, e, de outro, deve engajá-las na problematização permanente de sua realidade ou de sua prática nesta.

Deste modo, os educadores desempenham o papel de lideranças revolucionárias que devem conhecer a realidade, optando pela práxis, ou seja, aproximando a realidade dos fatos concretos fazendo o exercício da comunhão com as massas a serem alfabetizadas. Neste sentido, a alfabetização de adultos tornar-se-á uma verdadeira ação cultural para a liberdade caracterizando assim uma verdadeira revolução cultural.

Na segunda parte do texto, intitulada *Ação cultural e conscientização*, Freire parte do princípio da liberdade humana, base de concepção crítica de seres humanos existentes “no mundo e com o mundo”, condição fundamental para que se desencadeie o processo de conscientização.

> Somente homens e mulheres como seres “abertos”. São capazes de realizar a complexa operação de, simultaneamente, transformando o mundo através de sua ação, captar a realidade e expressá-la por meio de sua linguagem criadora. E é enquanto são capazes de tal operação, que implica em “tomar distância” do

> mundo, objetivando-o, que homens e mulheres se fazem seres com o mundo. Sem esta objetivação, mediante a qual igualmente se objetivam, estariam reduzidos a um puro estar no mundo, sem conhecimento de si mesmos nem do mundo. (Freire, 1979, p. 65)

Neste sentido, o domínio da existência por meio da conscientização que se dá por meio do trabalho, da cultura e da própria história é que os seres humanos experimentam a dialética entre determinação e liberdade.

> Somente os seres humanos que podem refletir sobre sua própria limitação são capazes de libertar-se desde, porém, que sua reflexão não se perca numa vaguidade descomprometida, mas se dê no exercício da ação transformadora da realidade condicionante. Desta forma, consciência de e ação sobre a realidade são inseparáveis constituintes do ato transformador pelo qual homens e mulheres se fazem seres de relação. A prática consciente dos seres humanos, envolvendo reflexão intencionalidade, temporalidade e transcendência (entendida aqui como capacidade da consciência humana de sobrepassar os limites da configuração objetiva), é diferente dos meros contatos dos animais com o mundo. (Freire, 1979, p. 66)

Diferentemente dos animais que vivem no nível da imersão e não são capazes de elaborar objetivos, os seres humanos são capazes de atuar sobre a realidade objetiva através de sua curiosidade e comunicação mediada pela realidade. Daí resulta, na visão freireana, a insuficiência do materialismo histórico de Marx, quando afirma que os homens são produtos das circunstâncias e da educação e do behaviorismo, que entende a consciência como puro objeto da realidade, para compreender a ação transformadora dos seres humanos no mundo.

> Do ponto de vista do objetivismo mecanicista, porque mera réplica da realidade, a consciência seria puro objeto da realidade que, então, se transformaria a si mesma. Do ponto de vista do subjetivismo, porque a transformação de uma realidade imaginada seria um absurdo. Assim, em ambos estes casos, não nos parece possível a verdadeira práxis, que implica na unidade dialética entre subjetividade e objetividade, prática e teoria. O behaviorismo

> é incapaz de compreender estas relações entre os seres humanos e o mundo. Quer na forma chamada behaviorismo mecanicista, quer na chamada behaviorismo lógico. Na primeira, os seres humanos são negados enquanto vistos como máquinas, na segunda, enquanto sua consciência é “mera abstração”. Do ponto de vista de nenhuma destas visões dos seres humanos e da realidade é viável a compreensão da conscientização. Esta só é possível porque a consciência, condicionada, é capaz de reconhecer-se como tal. (Freire, 1979, p. 67)

Para Freire, um projeto de educação libertadora verdadeiramente revolucionária,

> [...] se autentica na medida em que vai cumprindo sua vocação natural: a de selar a unidade, a comunhão, entre a liderança revolucionária e as massas populares, na prática da transformação da sociedade de classes e na construção da sociedade socialista quanto mais esta unidade se concretiza, tanto menos perigo tem a liderança revolucionária de burocratizar-se. (Freire, 1979, p. 78)

“Tal comunhão é uma característica fundamental da ação cultural para a libertação.” (Freire, 1979, p. 81) Será na prática desta comunhão, que se dá o que Freire chama de “prática revolucionária”, que a conscientização alcançará seu maior nível: consciência esta que não se constitui através de um trabalho intelectualista, mas na verdadeira práxis.

> O caráter utópico da ação cultural para a libertação a distingue da outra forma de ação. Baseada em mitos, a ação cultural para a dominação não pode problematizar a realidade, propondo o seu desvelamento, pois que assim contradiria os interesses dominantes. Na ação cultural problematizante, pelo contrário, a realidade anunciada é o projeto histórico a ser concretizado pelas classes dominadas, em cujo processo a consciência semi-intransitiva como a ingênua são sobrepassadas pela consciência crítica – “máximo de consciência possível”. (Freire, 1979, p. 82)

Portanto, ao considerar a ação cultural para a libertação e a revolução cultural possível, é indispensável, na visão freireana, a comunhão entre líderes e massas populares, relação constantemente dialética que permite o condicionamento da consciência pela realidade, esforço através do qual, ao analisar a prática realizada, torna possível a percepção do próprio condicionamento a que se está submetido.

2.6 Considerações parciais

Ao definir a liberdade nas obras *Educação e atualidade brasileira* e *Educação como prática de liberdade*, Freire parte de uma concepção antropológico-existencial pela qual o homem, dotado de liberdade interior, se afirma como pessoa e se orienta pela razão e amadurece esta liberdade na relação com o outro.

A partir de *Pedagogia do oprimido*, e já sob a influência das ideias de Marx, a matriz ontológica do pensamento de Freire, passou a ser a natureza humana constituída cultural, social e historicamente. Freire não limitou a liberdade como expressão da luta individual de homens e mulheres, nem a circunscreveu apenas dentro de uma análise fenomenológica puramente social, que diluísse o indivíduo a uma manifestação pura de classe. Tenta fazer uma síntese: a liberdade é considerada por Freire essência do ser humano e princípio de uma prática educativa necessária para que aconteça a transformação dos indivíduos de uma sociedade que quer se constituir na forma democrática, entendendo a democracia como forma de vida, antes de ser forma política. Por isto buscou uma psicologia, diferente do behaviorismo, que pudesse embasar seu pensamento.

CAPÍTULO 3 – ENCONTRANDO INSPIRAÇÕES EM ERICH FROMM

Erich Fromm ajudou Paulo Freire a pensar em uma mudança na educação capaz de criar as disposições mentais exigidas pela sociedade democrática, formando homens inquietos, flexíveis, capazes de dialogar e de fazer escolhas racionais. Encontramos citações referentes à leitura da obra de Fromm em *Educação como prática de liberdade*, e *Pedagogia do oprimido,* sobretudo no que tange à análise do problema da liberdade humana (FREIRE, 2007, p. 51). As obras citadas por Freire são *El miedo a la libertad*, terceira edição argentina de 1957, publicada pela editora Paidós, e *El corazon del hombre: su potencia para el bien y para el mal*, uma edição de bolso publicada em 1967 pela editora mexicana Fondo de Cultura Económica. Os traços de sua leitura foram deixados nestas obras, bem como de sínteses pessoais escritas nas margens ou nas páginas em branco no fim dos livros. Ao visitarmos seu acervo encontramos outras obras de Fromm, menos comentadas, mas, certamente lidas, o que evidenciou-nos o interesse pelo pensamento do autor. Mas afinal, quem foi Fromm e qual a importância de sua obra para solucionar o problema da liberdade da sociedade em questão?

Da mesma forma como fizemos com a biografia de Freire no primeiro capítulo, faremos agora com Fromm, para compreender as relações entre sua experiência pessoal, profissional e acadêmica com os movimentos que marcaram a história do século XX, definido por Hobsbawm (1997) como uma espécie de tríptico histórico:

> [...] uma era da catástrofe, que se estendeu de 1914 até depois da segunda guerra mundial, seguiram-se cerca de vinte e cinco ou trinta anos de extraordinário crescimento econômico e social, anos que provavelmente mudaram de maneira mais profunda a sociedade humana que qualquer outro período de brevidade comparável. Retrospectivamente, podemos ver esse período como uma espécie de Era de Ouro, e assim ele foi visto quase imediatamente depois que acabou, no início da década de 1970. A última parte do século foi uma nova era de decomposição, incerteza e crise e, com efeito, para grandes áreas do mundo, como a África, a ex-URSS e as partes anteriormente socialistas da Europa, de catástrofe. À medida que a década de 1980 dava lugar à década de 1990, o estado de espírito dos que refletiam sobre o

> passado e o futuro era de crescente melancolia *fin-de-siècle*. (p. 15-16)

3.1 Raízes judaicas de Erich Fromm

Filho de pais judeus ortodoxos, oriundos de uma família de rabinos, Fromm nasceu aos 23 de março de 1900 em Frankfurt-am-Main e faleceu em Muralto, Estados Unidos, aos 18 de março de 1980. Experimentou desde a catástrofe provocada pelas duas grandes guerras, ao mais profundo desenvolvimento econômico que a humanidade jamais tinha vivenciado até então.

Sua infância foi marcada por uma intensa vida de estudos conciliados com a vivência da tradição judaica a qual o acompanhou inclusive nos estudos superiores. Teve em dois rabinos (Nehemia Nobel e Salman Baruch Rabonow, que também era especialista sobre hassidismo além de ser um intelectual socialista), “exemplos vivos do judaísmo” (Wiggershauss, 2006, p. 84).

Segundo o principal biógrafo de Fromm, Rainer Funk (2000), para a família de Fromm, estudar as escrituras religiosas do judaísmo era a principal ocupação e dever. Tanto os parentes maternos quanto os paternos investiam severamente nos estudos talmúdicos do pequeno Fromm para que este seguisse a carreira religiosa na vida adulta. Porém, com o passar do tempo, Fromm percebeu que o que mais aprendera em sua infância, fora o valor e a disciplina adquiridas frente aos estudos e que se refletiriam ao longo de sua vida. A tradição da família de Fromm valorizava muito mais o estudo religioso do que a obtenção de lucros. Desde muito cedo, Fromm passou a ter uma visão socialista, fato este que culminou em diversas críticas à sociedade burguesa e capitalista no decorrer de suas obras. A base de sua personalidade foi formada no contexto da ortodoxia judaica de sua família, bem como pela experiência e convivência intensa com seus tios e primos, pela educação escolar e pelas consequências emocionais e socioeconômicas do período histórico no qual viveu sua infância e adolescência.

Sua adolescência foi marcada pelo colapso de uma civilização capitalista do século XIX, liberal na estrutura legal e constitucional, burguesa na imagem de sua classe hegemônica característica: por um lado, o avanço da ciência, do conhecimento e da educação e, por outro, o convencimento da centralidade da Europa, e também do progresso material e moral[73] (Hobsbawm, 1997, p. 31).

Este foi um período fecundo para o desenvolvimento do antissemitismo[74], que introduziu na história da humanidade a xenofobia de massa, da qual o racismo tornou-se a expressão comum e cujas raízes remontam à segunda metade do século XIX e que influenciou diretamente a vida e a obra de Fromm, alemão, filho de judeus que foi obrigado a exilar-se para sobreviver. O antissemitismo pôde ser observado neste período, no intenso movimento migratório de massa além-fronteiras, como no do campo para a cidade, acelerados pela transformação das sociedades pelo capitalismo.

O denominador comum dos movimentos antissemitas era o ressentimento de homens comuns contra uma sociedade que os esmagava entre a grande empresa e os crescentes movimentos trabalhistas e os privava de posições superiores da ordem social que não podiam aspirar. A partir daí, começaram a se desenvolver movimentos políticos específicos baseados na hostilidade aos judeus, pois estes estavam presentes em quase todas as partes da Europa e podiam simbolizar com facilidade tudo o que havia de mais odioso num mundo

---

[73] Dois grandes acontecimentos de impacto, certamente o influenciariam posteriormente: A Primeira Guerra Mundial e a Revolução Russa que explodiram quase que concomitantemente. A Primeira Guerra foi travada contra a economia e a infra-estrutura de Estados e contra suas populações civis e que envolveu quase todos os países europeus, com exceção da Espanha, Países Baixos, os três países da Escandinávia e a Suíça. Do ponto de vista ideológico, o marxismo ganhou força como ideologia alternativa após outubro de 1917, pois oferecia à esperança do milênio, uma espécie de garantia da ciência e da inevitabilidade histórica e a revolução de outubro ofereceu a prova de que a grande mudança começara (Hobsbawm, 1997). Os jovens que tinham sede de derrubar o capitalismo tornaram-se comunistas ortodoxos e identificaram sua causa com o movimento internacional centrado em Moscou (Martins Rodrigues, 1964). Do ponto de vista político, a ascensão da direita radical após a Primeira Guerra Mundial foi, sem dúvida, uma resposta ao perigo da revolução social e do poder operário em geral, e à revolução de outubro e ao Leninismo em particular.

[74] As origens socialistas do anti-semitismo moderno mostram a ligação entre o estatismo e a perseguição de minorias. O anti-semitismo como um movimento intelectual formal surgiu no meio do século XIX, quando teorias conspiratórias relacionadas aos judeus ganharam popularidade. Escritores alemães retomaram antigas teorias anti-iluministas, sobre uma conspiração maçônico-judia para a dominação do mundo. Rapidamente descobriram que os judeus eram um alvo mais popular que os maçons, talvez por serem mais visíveis e diferentes.

injusto, inclusive o compromisso com as ideias do Iluminismo e da Revolução Francesa que os tinha emancipado, tornando-os mais visíveis (Hobsbawm, 1997, P. 123).

Paradoxalmente, os crescentes movimentos socialistas do final do século XIX e início do século XX pouco fizeram na contenção da onda antissemita e quase sempre promoveram explicitamente o antissemitismo. A ligação inicial entre o socialismo e o antissemitismo surgiu por conta de afinidades intelectuais, uma vez que a crítica socialista do capitalismo e a crítica antissemita usaram os mesmos argumentos. Muitos socialistas viam o antissemitismo como uma etapa no caminho em direção a uma visão socialista mais consistente. Os primeiros filósofos socialistas sistemáticos, os utopistas franceses do início do século XIX, envolviam os judeus em suas críticas ao capitalismo. A associação histórica entre os judeus, a propriedade privada e o comércio o levou a algumas de suas conhecidas críticas antissemitas.

Mesmo quando os socialistas se opuseram ao antissemitismo, como ocorreu mais tarde por razões táticas, os partidos socialistas europeus não conseguiram desenvolver uma oposição eficiente às tendências antissemitas. Muitos socialistas, com sua oposição ao capitalismo, mostravam-se relutantes em defender as atividades econômicas dos judeus. Já na década de 1930, a maioria dos socialistas apoiava uma Segunda Guerra Mundial que daria um grande impulso ao antissemitismo.

O nazismo alemão apresentava elementos dos movimentos revolucionários, na medida em que continha pessoas que queriam uma transformação fundamental da sociedade, frequentemente com um lado anticapitalista e anti-oligárquico. Contudo, Hitler eliminou rapidamente os que levavam a sério o componente socialista, pois estavam seriamente empenhados no caminho da modernização e do avanço tecnológico. O nazismo, em parte, realizou um programa social para as massas: férias, esportes, inclusive o planejado carro para o povo que o mundo veio a conhecer após a Segunda Guerra Mundial com o nome de Fusca da Volkswagen. Sua principal realização foi acabar mais efetivamente do que qualquer outro governo, com a Grande Depressão do entre guerras, uma vez que a economia mundial capitalista parecia

desmoronar e ninguém sabia exatamente como se podia recuperá-la. O antiliberalismo dos nazistas tinha o lado positivo de não comprometê-los com uma crença *a priori* no livre mercado. Apesar disso, o nazismo era mais um velho regime recauchutado novo e diferente[75] (Hobsbawm, 1997, p. 130).

O racismo nazista, já crescente no período entre guerras, iniciou o êxodo em massa de intelectuais judeus e esquerdistas, que se espalharam pelo que restava de um mundo tolerante. A hostilidade nazista à liberdade intelectual quase imediatamente expurgou das universidades alemãs talvez um terço de seus professores. Os ataques à cultura modernista, a queima pública de livros judeus e outros indesejáveis, começaram com a entrada de Hitler ao governo em 1933 (Hobsbawm, 1997, p. 151).

Outro fator que entrelaçou os fios da política nacional em uma única teia internacional foi a debilidade dos Estados democráticos liberais vitoriosos da Primeira Guerra, devido a sua incapacidade de agir em conjunto para resistir ao avanço de seus inimigos (Hobsbawm, 1997, p. 148). Isso fortaleceu os argumentos e a força do fascismo e dos governos autoritários que surgiram após a Segunda Guerra Mundial, disseminados, sobretudo, nos países subdesenvolvidos (especialmente na África e América Latina).

A repressão e o cerceamento das liberdades públicas gerados por estes governos criaram mitos e fizeram inflar muitas ideias, organizações e personalidades de destaque espalhadas pelo mundo inteiro. Foi um período fertilíssimo que certamente influenciou diretamente a vida e a obra tanto de Fromm quanto de Freire.

Após a Primeira Guerra Mundial, Fromm iniciou seus estudos universitários em filosofia, sociologia e psicologia, em Heidelberg, em um contexto de colapso

---

[75] Já o fascismo na Itália, foi mais claramente um regime calcado nos interesses das velhas classes dominantes que surgiria mais como uma defesa contra a agitação revolucionária do pós-guerra, do que como na Alemanha, como uma reação dos traumas da Grande Depressão e à incapacidade dos governos de Weimar de enfrentá-los. Em certo sentido, o fascismo italiano continuou o processo de unificação italiana iniciado no século XIX, produzindo um governo mais forte e centralizado. Ambos se influenciaram: Hitler e Mussolini até inclusive Mussolini se alinhar com Hitler no tocante ao racismo anti-semita em 1938. O fascismo era antiliberal e forneceu provas de que o ser humano pode, sem dificuldade, combinar crenças sobre o mundo com uma confiança exacerbada no domínio e na utilização da alta tecnologia (Hobsbawm, 1997).

da civilização ocidental do século XIX: estava em crise uma civilização capitalista até então pautada na economia, liberal na estrutura legal e constitucional, burguesa na imagem de sua classe hegemônica característica, exultante no avanço da ciência, do conhecimento e da educação e também como progresso material e moral, e profundamente convencida da centralidade da Europa como berço das revoluções da ciência, das artes, da política e da indústria e cuja economia prevalecera na maior parte do mundo. Sensibilizado pelas consequências de ter vivido uma grande guerra e ter experimentado na própria pele a irracionalidade, a desonestidade do comportamento de muitas pessoas com as quais convivia, a repentina aparição de um ódio desmedido aos judeus e as mentiras das declarações oficiais, Fromm decidiu servir-se da ciência para resolver suas dúvidas mais profundas (Wiggershauss, 2006, p. 84).

Paradoxalmente, a década de 1920 foi fecunda para o desenvolvimento da psicanálise, uma vez que a esquerda intelectual e artística havia adivinhado o espírito inovador, revolucionário e libertador que borbulhava nas descobertas advindas da teoria de Freud. Neste período, ainda universitário, Fromm participa da criação da *Freie Jüdische Lehrhaus* (Casa Livre de Estudos Judaicos) de Frankfurt, instituição dirigida por Franz Rosenzweig e Martin Buber, cuja proposta era a de não colocar nenhuma restrição ao ingresso, exceto a taxa de inscrição e que ninguém, além dos docentes e alunos, tivesse influencia sobre os programas. O que se esperava obter graças a este tipo de estabelecimento era o renascimento de uma inteligência judaica que constituísse o núcleo de uma comunidade em que ela garantiria uma boa relação de cada um dos integrantes com os textos judaicos e, portanto, uma vida de inspiração judaica (Wiggershauss, 2006).

Segundo Funk (2000), foi na década de 1920, graças a outro estabelecimento judaico ortodoxo, que Fromm conheceu a psicanálise, ao frequentar o sanatório psicanalítico particular de Heidelberg, fundado pela psicanalista judia Frieda Reichmann, onze anos mais velha que Fromm, com quem mais tarde se casou. A princípio, Fromm tornou-se seu amigo quando fora visitá-la no Sanatório de Hirsch. Antes disto, Fromm submeteu-se a um período de análise com a mesma. Quando perceberam que a relação estava passando

dos limites terapêuticos decidiram interromper o tratamento e estabeleceram uma relação mais íntima.

Fromm se especializou na Universidade de Munique e no Instituto Psicanalítico de Berlim, fundado por Freud, sob a orientação de Hanns Sachs. Ali estudou e praticou a psicanálise. Entretanto, Fromm buscava na psicologia crítica, o sentido de integrar os conceitos de Marx e Freud (Wiggershauss, 2006). Pouco a pouco, afasta-se dos pressupostos teóricos freudianos que aprendeu em Berlim, jamais os abandonando, sobretudo o caráter dinâmico e o inconsciente, por considerá-los imprescindíveis para o conhecimento do homem e, sobretudo, para que este chegue à verdade libertadora através de sua própria irracionalidade (Caparrós, 1975)

Outro contato importante que Fromm estabeleceu neste período, segundo Funk (2000) foi com Georg Groddeck[76], diretor do Sanatório Marienhöhe e especialista em massagem terapêutica, definido por ele como um analista original, verdadeiro, corajoso e gentil, em outras palavras, humano e sensato com todos os seus pacientes, diferente da maioria dos psicanalistas que conhecia. Foi a partir deste encontro que Fromm, aos poucos, desenvolveu suas críticas a aspectos importantes da psicanálise ortodoxa, como a tendência patriarcal embutida nos pensamentos de Freud, a teoria da libido, a universalidade do complexo de Édipo e a teoria da inveja do pênis. Mais tarde, muitos psicanalistas e teóricos seguiram os pensamentos de Fromm, que desde o início de sua carreira profissional, passou a lutar contra qualquer tipo de ortodoxia, seja ela religiosa, científica, teórica, pessoal ou política.

Fromm enxergava em qualquer ortodoxia um caráter alienante que impedia o ser humano de usufruir e desenvolver sua liberdade e, consequentemente, suas potencialidades. Embora tivesse abandonado a ortodoxia judaica ao conhecer a psicanálise, quanto mais estudava os pensamentos de Freud, mais percebia uma “ortodoxia” em suas teorias e principalmente naqueles que a praticavam. Desta forma, ao longo de toda a sua obra, Fromm foi desenvolvendo o que chamou de psicanálise humanista, apesar das inúmeras críticas recebidas (Funk, 2000).

---

[76] Médico alemão que formulou pela primeira vez o conceito de self, reformulado posteriormente por Freud.

Fascinados pelas descobertas de Freud, Frieda e Fromm decidiram abrir um núcleo terapêutico para pacientes judeus, a fim de ajudá-los a tornarem-se conscientes das suas repressões, principalmente aquelas provindas da moralidade ortodoxa judaica. Durante o período da hiper-inflação, na Alemanha em 1923, Fromm e Reichmam juntaram dinheiro e fizeram empréstimos para comprar e mobiliar uma casa em Heidelberg (Funk, 2000). Fromm foi docente do Instituto Psicanalítico de Frankfurt, criado dentro do Instituto de Pesquisas Sociais, segundo desse gênero depois do de Berlim, apoiado por um conjunto de relações pessoais construídas em Berlim, dentre elas com Karen Horney[77], Bernfeld, Fenichel, Reich[78] e Leo Löwental (Wiggershauss, 2006).

A aproximação com Reich o fez ganhar em riqueza científica, mas ao mesmo tempo, perdeu sua fé – embora seu pensamento fique sempre e profundamente imbuído de espiritualidade religiosa. Em 1929, através do trabalho de um grupo de psicanalistas em Frankfurt dos quais Fromm fazia parte, a sociologia e a psicanálise tornaram-se áreas de estudo muito pesquisadas no sudoeste da Alemanha. Fromm acompanhou o relacionamento de psicanalistas e sociólogos, desde o início com uma visão muito própria. Para ele, o indivíduo somente existe enquanto um ser relacional. Ele não se identificava com os psicanalistas que entendiam a psique somente nos termos dos impulsos dinâmicos, nem com os sociólogos que não reconheciam o social com o indivíduo socializado. O interesse de Fromm era fazer a psicologia e a psicanálise se

---

[77] Psicanalista alemão-americana classificada como neofreudiana, uma vez que sua teoria questionou alguns pontos de vista tradicionais da teoria freudiana, especialmente a teoria da sexualidade, bem como a psicologia genética marcada pela orientação do instinto proposta pela psicanálise.

[78] Discípulo dissidente de Sigmund Freud, Reich propôs a gênese da neurose como consequência dos conflitos de poder que se estabelecem nas relações sociais e suas implicações emocionais e psicológicas. Reich dava grande ênfase à importância de desenvolver uma livre expressão dos sentimentos sexuais e emocionais dentro do relacionamento amoroso maduro. Enfatizou a natureza essencialmente sexual das energias com as quais lidava e descobriu que a energia orgone era bloqueada de forma mais intensa na pélvis. Embora divergindo de Freud, Reich deste não se apartou, na compreensão de que toda a psique humana deriva da compreensão das funções sexuais. Suas opiniões radicais a respeito da sexualidade resultaram em consideráveis equívocos e distorções de seu trabalho por autores futuros e, consequentemente, despertaram muitos ataques difamatórios e infundados. Reich comparou o trabalho ao amor e ao conhecimento enquanto fonte da vida. Julgou que a vida deveria ser governada por todos os três. Isso o fez pensar que o ser humano é naturalmente produtivo, mas que infelizmente, por força de uma sociedade repressora, essa produtividade é inibida.

aproximarem, de forma proveitosa, da sociologia, e vice-versa, no intuito de estudarem o ser humano de forma ampla e profunda (Jay, 2007).

A principal consequência destes encontros foi a integração da psicanálise e da pesquisa social ligada ao materialismo histórico, razão pela qual Fromm tornou-se membro efetivo do Instituto de Pesquisas Sociais, compondo a primeira geração dos pensadores da então chamada Escola de Frankfurt. Foi a partir daí que começou a se interessar pela filosofia de Marx, que permanecerá para sempre, em sua visão, como a expressão, em linguagem secular, da tradição do messianismo profético (Fromm, 1962, 1965a). De acordo com Funk (2000), foi:

> [...] neste período que Fromm aprofunda os estudos rumo à psicologia social distanciando-se definitivamente da Teoria da Libido de Freud. Como parte do seu programa de ensino em Frankfurt, Fromm ofereceu um seminário sobre psicologia e sociologia durante o semestre do verão de 1930. Nesse seminário, Fromm explicou em detalhes seu esforço para avançar o vínculo entre o pensamento psicanalítico e a sociologia orientada por Marx. (p. 70)

3.2 Erich Fromm, membro da primeira geração de intelectuais da escola de Frankfurt

No início dos anos 1930, Fromm já se situava entre os freudianos de esquerda quando combinou a teoria freudiana das pulsões[79] e a teoria marxista das classes.

---

[79] Em primeira instância, Freud identifica pulsão ao seu representante psíquico, por exemplo, no texto *A pulsão e suas vicissitudes*, no qual o autor nos diz: “uma pulsão nos aparecera como sendo um conceito situado na fronteira entre o mental e o somático, como representante psíquico dos estímulos que se originam dentro do organismo e alcançam a mente”. Desta maneira, Freud identifica pulsão ao representante psíquico dos estímulos corporais. Em uma segunda instância, Freud nos diz que a pulsão é composta por seus representantes: afeto e idéia. No seu artigo *O inconsciente*, o autor nos revela que “uma pulsão nunca pode tornar-se objeto da consciência – só a idéia que a representa”. Ele chega a dizer que mesmo no inconsciente a pulsão só pode ser representada por uma idéia. Freud utilizava a palavra pulsão na acepção de uma espécie de organizador biológico, em torno do qual os estímulos endógenos circulam. Estes estímulos, ao

A partir de 1930, Fromm começou a consolidar-se e ser mais reconhecido profissionalmente, principalmente por causa das suas ideias sócio-psicológicas. Nesta época, através de Löwenthal, Fromm foi apresentado a Marx Horkheimer. Horkheimer tinha a ideia e a vontade de incorporar a psicanálise nas discussões interdisciplinares do Instituto de Pesquisas Sociais que engendrou a Escola de Frankfurt.

Segundo o historiador Marin Jay (2007), o pensamento alemão, seja qual for a tonalidade ideológica que assumiu, dominou grande parte do cenário intelectual ocidental entre 1850 e 1950, período que correspondeu a formação do moderno estado germânico (II Reich – República de Weimar – III Reich) e sua transformação numa das potências mundiais, até que duas guerras mundiais o destruíram. Nestes cem anos, filósofos críticos e contestadores como Marx e Nietzsche tiveram enorme ascendência sobre as ciências sociais e sobre as ideologias e partidos que se formaram. Última representante daquela fase áurea do espírito alemão, a Escola de Frankfurt foi uma presença marcante que se irradiou por campos até então não explorados pelo crivo da crítica no sentido de estudar as contradições da vida moderna.

O nascimento da Escola de Frankfurt foi contemporâneo à primeira tentativa de implantação de uma sociedade democrática na Alemanha: a República de Weimar (1918-1933), num cenário internacional turbulento e extremamente agitado provocado pela eclosão da Revolução Russa de 1917, pela ditadura bolchevique e pelo surgimento do nazismo e rápida nazificação do país. No campo intelectual, o contexto era de crise da universidade alemã na qual os intelectuais, de uma forma geral, se posicionaram em relação à repentina transformação da Alemanha num país altamente industrializado. Não apenas na Alemanha, mas também em outros países europeus desta época, alguns homens letrados temiam que o progresso material trouxesse consigo uma série de graves perigos, sobretudo no terreno da cultura: a inevitável adequação ao gosto das

---

chegarem à psique, se transformam em imagens-representações carregadas de afeto, as quais são os representantes pulsionais, e que se fixarão na memória. Junto a estímulos exógenos formarão os complexos de idéias que compõem o psiquismo. Podemos dizer que a natureza da pulsão é tanto psíquica, pois só podemos conhecê-la através de seus representantes, quanto física, já que sua fonte é o corpo. (Freud, 1921, vol XIV)

massas parecia resultar numa vulgaridade chocante contra a qual o indivíduo não conseguiria achar uma proteção permanente (Jay, 2007).

O sistema educacional alemão do final do século XIX tinha características próprias. A industrialização alemã, tão logo se acelerou por volta de 1870, foi particularmente abrupta gerando tensões sociais e culturais graves. No começo dos anos 1920 do século passado, a Alemanha vivenciava uma crise profunda na cultura, no ensino e nos valores da sociedade. Por outro lado, o período em que antecede a formação da Escola de Frankfurt também foi marcado por esperanças revolucionárias fruto do êxito da Revolução Russa que expandiu a visão intelectual e a política revolucionária dos bolcheviques Lenin e Trotsky para os países europeus. Uma das consequências mais importantes trazidas pela Primeira Guerra Mundial, pelo menos em termos de seu impacto sobre os intelectuais, foi o deslocamento do centro de gravidade socialista para a Alemanha (Ringer, 2000).

As origens teóricas da escola de Frankfurt remontam à história intelectual alemã do final do século XVIII, quando a filosofia transcendental se configura em torno da crítica da razão centrada no sujeito. Desde Kant (1724-1804), essa matéria é a possibilidade de experimentar, julgar, apreciar esteticamente ou agir com autonomia. A teoria crítica está ligada à ideia kantiana na medida em que se preocupa em afirmar pretensões legítimas da razão bem como em negar suas pretensões infundadas. Mas a concepção inicial da teoria crítica encontra seu lugar mais apropriado dentro da história do marxismo. Surge no horizonte intelectual dos anos 1920, com a revisão do materialismo histórico-ortodoxo empreendido por Karl Korsch (1886-1991), George Lukacs (1885-1971), e Ernest Bloch (1880-1959) a partir de suas raízes no pensamento hegeliano. A teoria crítica não só remete à crítica da teoria marxista, como também se alinha ao processo de despertar a consciência do sujeito e do processo revolucionário. Procura se posicionar dentro do debate sobre o estatuto das ciências sociais em face das ciências naturais, como se dedica a interpretar a natureza das leis humanas e a forma das instituições sociais. Para se aproximar de sua especificidade, no entanto, é preciso situar sua origem na encruzilhada de dois tipos de filosofia antagônicos: a filosofia negativa de Hegel e a filosofia positiva,

ambas representando um pólo da tradicional disputa entre razão e empiria, mas ao mesmo tempo comprometidas com um tipo de consciência histórica que caracteriza a própria modernidade (Rabaça, 2004).

Entre as bases filosóficas da Escola de Frankfurt, destaca-se o ensaio de Horkheimer escrito em 1937, *Teoria Tradicional e Teoria Crítica*, que passou a ser o manifesto da Escola de Frankfurt. Também será ponto de referência dessa Escola, o pensamento de Kant, Hegel e Marx em tensão com o mundo do presente: Kant, em sua obra *Crítica da Razão Pura* estabeleceu os limites do exercício da razão na natureza, afirmando que só pode legislar no âmbito do espaço e do tempo, deixando de lado o princípio da contradição no terreno da ciência e da identidade do homem uma vez que esta, em seu pensamento, só é possível ser concebida pela não contradição. Já em Hegel, o homem enquanto liberdade é negado em sua humanidade por ser escravo, mas, mesmo na escravidão, não deixa de ser homem, ressaltando a contradição por meio da dialética. Marx tomou como ponto de partida a dialética hegeliana que só considera a ideia, e a submeteu a uma transformação radical: colocou a matéria no lugar do espírito, identificando as condições reais de produção (Rabaça, 2004).

A teoria crítica elaborada na Escola de Frankfurt parte da separação entre a práxis e o pensamento, entre a ação política e a filosofia. Segundo Matos (1993), duas principais críticas podem ser identificadas. A primeira, diz respeito à industrialização que trouxe em si a dominação social pelo taylorismo e também pelo nazismo e pelo stalinismo e que acabaram por transformar a sociedade numa grande indústria estruturada na disciplina de fábrica, nos aspectos mais gerais da vida. Quanto mais o capitalismo avança, mais elimina os sentimentos de piedade e de humanidade. Na segunda, a referência à subjetividade demonstra a submissão dos indivíduos. Apesar da descrença de emancipação na dialética hegeliano-marxista, os estudiosos da Escola não abandonaram conceitos como o de fetichismo[80] e o de reificação[81]. O caráter fetichista das mercadorias reside no feitiço, no aspecto mágico que assumem quando se omite a história social da

[80] Fenômeno social e psicológico onde as mercadorias aparentam ter uma vontade independente de seus produtores.

[81] A reificação é uma forma particular de alienação, característica do modo de produção capitalista. Implica a coisificação das relações sociais, de modo que a sua natureza é expressa através de relações entre objetos de troca.

reprodução dos objetos. A mercadoria fetiche nos escapa porque se desconhece sua produção humana. Não são os homens ativos e conscientes que comandam o mundo das mercadorias, mas, ao contrário, são as mercadorias que determinam as relações entre os homens. Quanto à reificação, esta radicaliza o caráter fetichista das mercadorias. Na reificação são invertidas as relações entre o homem e o produto de seu trabalho. O universo da reificação impossibilita que o homem, que transforma a natureza e cria produtos, se reconheça em seus objetos, em suas criações. O homem "não se contempla a si mesmo no mundo que ele criou": são as mercadorias que se contemplam a si mesmas num mundo que elas próprias criam. Elas movimentam-se segundo o princípio da indiferença: "indiferença entre coisas e coisas, coisas e homens" (Touraine,1995, p. 69).

Para qualquer um dos intelectuais alemães do período de Weimar que leram Kant ou Hegel, sua maneira de pensar não era apenas o produto de uma lógica herdada. Foi certa constelação de atitudes e emoções que os uniu, contagiando até mesmo sua linguagem e seus métodos de discussão. Tal postura culminou numa crítica geral da modernidade e também no abandono progressivo do otimismo marxista.

Como afirmamos anteriormente, os intelectuais da Escola de Frankfurt afastaram-se do cientificismo materialista, da crença na ciência e na técnica como pressupostos da emancipação social. Eles também puseram em evidência a razão moderna perguntando porque as promessas iluministas não foram cumpridas e o mundo que foi apregoado não se concretizou. A Escola de Frankfurt pode ser interpretada como uma "escola de desencantamento" dada pela crítica à racionalidade, mas o desencanto dos frankfurtianos mais tarde será restabelecido através do re-encantamento dado pela imaginação, em particular a imaginação na arte.

No começo dos anos 70, Jay (2007, p. 34-35) mostrou claramente como a realidade por trás da etiqueta "Escola de Frankfurt" era multiforme. Constatava-se a presença dos sinais essenciais de uma escola, em parte intermitentes, em parte recorrentes; um quadro institucional, uma personalidade intelectual carismática que era habitada pela fé em um novo programa teórico e, ao mesmo tempo, favorável e apto à colaboração com cientistas qualificados (Horkheimer), um

manifesto (o discurso inaugural de Horkheimer sobre a situação atual da filosofia social e as tarefas de um instituto de pesquisas sociais), um novo paradigma (a teoria materialista ou crítica do conjunto), uma revista e outros meios de comunicação para os trabalhos da escola. Entretanto, não havia um paradigma unitário nas quatro primeiras décadas: Adorno e Horkheimer trabalhavam a partir de duas posições explicitamente diferentes sobre temas comuns.

Os autores da primeira geração da escola de Frankfurt foram profundamente devedores do conceito hegeliano de segunda natureza que absorvem como sua principal ideia metodológica de sua dialética materialista. A teoria é crítica por assim dizer, pois se aferra ao problema, colocado pelo idealismo alemão da constituição do mundo pelo sujeito do conhecimento. Apoia--se no conceito de reflexão ligado à possibilidade do conhecimento teórico de Kant, e no conceito de autorreflexão emancipatória que depende de uma reconstrução racional das condições universais da razão que leve em conta as formas históricas específicas de Hegel.

Segundo Tar (s/d), o caráter pedagógico e até terapêutico da teoria crítica está relacionado à função social da filosofia que professam seus integrantes, ou àquilo que desde Hegel tem sido considerado o aspecto reconstrutivo de toda teoria social. A Teoria Crítica frankfurtiana parte da constatação de que não há uma lógica imanente na história que possa garantir a realização de uma boa sociedade.

Os frankfurtianos da primeira geração, nos quais incluímos Fromm, questionaram os conceitos de teoria marxista e de dialética porque constataram as insuficiências da teoria revolucionária e sua transmissão à práxis histórica: segundo os frankfurtianos, havia manipulação do marxismo teórico quando era reduzido às relações entre seres humanos que produzem seus meios de subsistência reduzindo-o a uma ideologia de estratégias políticas descaracterizando-o.

Por sua vez, criticaram também a sociedade dominante, pois esta foi capaz de produzir o nazismo, o fascismo e o comunismo terrorista. Suas esperanças estavam em um tipo de revolução diferente da guerra, pois se daria por meio da reflexão e não da violência. Por isso, a Escola propôs um modelo de análise,

uma espécie de marxismo independente de forças partidárias, enriquecido com conceitos oriundos da psicanálise. (Tar, s/d)

O *Instituts fur Sozialforschun*, Instituto de Pesquisa Social[82], sede dos intelectuais que compuseram a denominada Escola de Frankfurt, foi fundado no auditório da Universidade de Frankfurt em 22 de junho de 1924, como resultante de um encontro preliminar – na verdade um seminário denominado de *Erste Marxistische Arbeitswoche* - ocorrido num hotel em Ilmenau, na Turíngia, numa época de inflação galopante e de tumultos políticos espalhados por grande parte da Alemanha. A origem do Instituto foi atípica. Félix Weil, um jovem intelectual de apenas 25 anos conseguiu convencer seu pai Herman Weil, um negociante judeu muito rico que fizera fortuna na Argentina, a tornar-se um mecenas a fim de financiar as obras e amparar o pessoal da instituição de cunho marxista que idealizou. Ela seria uma espécie de anexo da Universidade de Frankfurt ligado, todavia, ao Ministério da Educação e Cultura da Prússia. Mesmo assim tinha garantias de total autonomia. Além de ter um prédio próprio, o Instituto receberia uma dotação anual de 120 mil marcos dos fundos de Herman Weil (Jay, 2007).

A inspiração mais próxima para sua abertura veio-lhes da existência do Instituto Marx-Engels de Moscou que havia sido fundado por D. Riazanov, na União Soviética, em 1920. O principal objetivo do Instituto de Pesquisas Sociais era, portanto, documentar e teorizar os movimentos operários da Europa, publicando os trabalhos dos pesquisadores na então chamada revista *Arquivo da história do socialismo e do movimento operário*. Foram inúmeros os intelectuais alemães que ali foram formados, entre as décadas de trinta e cinquenta. Primeiro em torno de Horkheimer[83] e a seguir de Adorno (Jay, 2007).

A Escola de Frankfurt despertou algo mais que a ideia de um paradigma das ciências e se referiu, na verdade, a um grupo de intelectuais judeus que pertenciam ao Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt originalmente, e que

---

[82] Na verdade a denominação original do Instituto era mais abrangente: Institut für Forschungen über die Geschichte des Sozialismus und der Arbeiterbewegung, über Wirtschaftsgeschichte und Geschichte und Kritik der politischen Ökonomie.

[83] Judeu, alemão, filósofo e sociólogo, famoso por seu trabalho como um membro da Escola de Frankfurt. Seus trabalhos mais importantes incluem Eclipse da Razão (1947), sua principal obra, e, em colaboração com Theodor Adorno, escreveu A Dialética do Iluminismo (1947).

estavam empenhados no desenvolvimento de uma teoria social crítica[84]. A função da teoria crítica era analisar a formação social como um todo, revelando que suas raízes não são acidentais, e descobrindo as condições para interferir em seu rumo.

Segundo Jay (2007):

> [...] a relativa autonomia dos homens que compuseram a chamada Escola de Frankfurt do Instituto für Sozialforschung, apesar de acarretar certas desvantagens, foi uma das razões primordiais de suas realizações teóricas. Mesmo não tendo exercido grande impacto na República de Weimar, e com um impacto menor ainda durante o período de exílio que se seguiu, a escola de Frankfurt viria a se tornar uma força importante do Marxismo da Europa Ocidental nos anos do pós-guerra. [...] Desde os seus primórdios, a independência foi entendida como pré-requisito necessário à tarefa de inovação teórica e de pesquisa social irrestrita. Felizmente, os meios para garantir essas condições estavam disponíveis. (p. 40)

Por outro lado, Siguán, prefaciando a obra de Caparrós (1975) ressaltou que a unidade daqueles que pertenciam à escola de Frankfurt nesta primeira fase era garantida pelo fato de serem todos judeus ou, se fosse o caso, todos forçados pelo nacional-socialismo a voltar a sua origem judaica: a experiência fundamental comum era a de que nenhuma assimilação bastava para se poder estar seguro de pertencer àquela sociedade. Não se contentavam com a neutralidade científica e com os benefícios da sociedade de consumo como ideais. Todos eles buscaram na doutrina de Marx uma justificação ao desmoronamento de uma cultura que viam consumar-se ao redor, colaborando na descoberta de um Marx humanista, principalmente em seus primeiros escritos, sentindo-se atraídos também pelo que representava a obra de Freud.

O viés esquerdista não lhes empanou as pesquisas, visto que, não estavam atrelados a nenhum dogma partidário. A crítica da qual estavam possuídos em nenhum momento se transformou em pulsão revolucionária, pois a própria preocupação da Escola em voltar-se para o estudo e a publicação, já

---

[84] Escola de Frankfurt e Teoria crítica provocam a evocação de uma série de nomes, como os de Horkheimer, tais como Theodor Adorno, Erich Fromm, H. Marcuse, J. Habermas e K. Holskamp, além de associações de ideias, como movimento estudantil, contestação ao positivismo, ao nazismo e aos movimentos totalitários, critica da civilização e talvez, ainda emigração, terceiro Reich, judeus, Weimar, marxismo, psicanálise (Wiggershaus, 2006, p. 33).

descartava a possibilidade de uma transformação radical, de massas, na sociedade alemã do pós-Primeira Guerra Mundial. Segundo Jay (2008), pelo menos entre os intelectuais reunidos ao redor do Instituto, o marxismo somente poderia servir teoricamente para ser usado dentro dos gabinetes de estudo. E o proletariado alemão ao invés de chegar ao poder - como Marx, Engels, e outros social-democratas esperavam – transforma-se apenas em objeto de pesquisa universitária.

Foi somente nos anos 1930 – época da ascensão de Hitler e Stalin - que o Instituto finalmente desabrochou, em parte graças ao trabalho intenso de Max Horkheimer. A proposta dele consagrou-se como a *Kritische Theorie* (Teoria crítica da sociedade), que é uma forma "secularizada" e adaptada às circunstâncias modernas do conceito de apreensão da totalidade.[85] (Rabaça, 2004)

Em um contexto de barbárie civilizada[86] que se desencadeou no mundo a partir da natureza contraditória da civilização do progresso, o pensamento de Frankfurt foi uma reação importante em prol da liberdade, entendida como

---

[85] É importante ressaltar a importância da Revista de investigação sociológica do Instituto, publicada entre os anos de 1932 e 1939, agora com o objetivo de publicar trabalhos preocupados com a análise crítica do capitalismo Moderno que privilegiava claramente a superestrutura. A maioria dos números da revista de Investigação Sociológica foram editados no exílio quando, transferido para Nova York desde 1934, e vinculado à Universidade de Columbia, o Instituto anglicizou sua denominação para *International Institute of Social Research*. Entre 1930 e 1950 a revista publicou artigos que envolviam diversos assuntos nos mais variados campos do conhecimento social. Trataram de filosofia, de economia, de sociologia, da cultura de massas, da psicologia autoritária, da estética, de cinema, da música, da tecnologia, da ideologia, da acumulação do capitalismo, do desemprego, da literatura, do autoritarismo, do fascismo e, claro, da psicanálise e dos efeitos da repressão sexual. Todavia, apesar do pano de fundo marxista e neo-hegeliano do qual se diziam herdeiros, sua contribuição mais duradoura foram as observações críticas, negativas, de nítida influência heideggeriana, feitas às esperanças despertadas pelo Aufklärung, o Iluminismo, e pela busca que manifestaram quanto à recuperação de uma abordagem não redutiva à razão (Jay, 2007).

[86] Se considerarmos "bárbaro" no sentido de atos cruéis, desumanos, de produção deliberada de sofrimento e a morte deliberada de não-combatentes (em particular, crianças), podemos afirmar que em nenhum século na história tenha havido manifestações de barbárie tão extensas, tão massivas e tão sistemáticas quanto o século XX, embora a história humana seja rica em atos bárbaros, cometidos tanto pelas nações "civilizadas" quanto pelas tribos "selvagens". A barbárie no século XX parece ter se constituído, contraditoriamente, na base de sobrevivência da humanidade. Para Adorno (2000), a razão objetiva da barbárie era a falência da cultura, que dividiu os homens, subtraindo-lhes a confiança em si e na própria cultura e a tentativa de superar a barbárie é decisiva para a sobrevivência da humanidade. Estes conceitos se encontram no coração das reflexões da Escola de Frankfurt. Ao analisar o desenvolvimento da sociedade a partir do Iluminismo, Adorno e Horkheimer (1985) evidenciaram o importante papel da educação e da formação cultural, que, se não fossem bem conduzidas, a humanidade estaria condenada à barbárie.

emancipação intelectual dos indivíduos, fundamento de uma sociedade democrática.

Horkheimer convidou Fromm para trabalhar no Instituto, a princípio como voluntário, sendo apenas reembolsado quando viajava a trabalho. Em 1932, devido ao complicado clima social e político que vivia a Alemanha, o Instituto precisou ser transferido para a Suíça. Isto facilitou a integração oficial de Fromm ao mesmo. Em 1933, Fromm aceitou o convite de Karen Horney para conhecer o Instituto Psicanalítico em Chicago, que nessa época era dirigido por Franz Alexander. Fromm estava dando alguns seminários para a base honorária da Escola de Frankfurt. Ele usou sua estadia nos Estados Unidos para checar a possibilidade de abrir uma filial do Instituto de Frankfut neste país. Fromm voltou para Davos no final de 1933 em consequência do seu estado de saúde, que se agravou novamente, e também por conta do falecimento do seu pai (Funk, 2000, p. 77).

Com a tomada de poder por Hitler em 1933, Horkheimer foi destituído do cargo de diretor do Instituto, assim como todos os membros judeus da instituição. Eles partiram para Genebra, Paris, México, ou para várias cidades dos Estados Unidos, tão afastadas uma da outra como Nova York de Los Angeles. O lugar estabelecido como sede de estudos desse Instituto nesse período foi a Universidade de Columbia (EUA), que cedeu um prédio aos pesquisadores exilados. Horkheimer, Löwenthal e, a partir de 1938, Adorno, trabalharam ali até retornarem para a terra natal, como foi o caso de Horkheimer, Adorno e Pollock (Jay, 2007).

Pouco depois de Hitler subir ao poder, em 1933, o Instituto estabeleceu um novo endereço em Nova Iorque. Desta forma, os membros do Instituto procuraram refúgio nos Estados Unidos devido à situação política na Europa e principalmente na Alemanha.

A maioria dos membros do Instituto, embora não fossem judeus praticantes, era de origem judaica e trabalhava com a sociologia e filosofia de Karl Marx. Os numerosos contatos que Fromm havia feito no outono de 1933 em Chicago, Boston, Nova Iorque e Filadélfia fizeram com que seus estudos sócio-

psicológicos sobre o autoritarismo e o projeto de psicologia social enraizado no materialismo histórico fossem amplamente difundidos.

No dia 31 de maio de 1934, Fromm chegou pela segunda vez aos Estados Unidos, desta vez como judeu emigrante solicitando refúgio do poder autoritário do nazismo que se expandia pela Europa. Quando Fromm chegou em Nova Iorque, Horkheimer já tinha dado continuação aos contatos inicializados por Fromm e, então, no dia 20 de julho de 1934, Horkheimer recebeu uma carta da administração da Universidade da Columbia confirmando uma antecipação amistosa do trabalho futuro com o Instituto de Pesquisas Sociais de Frankfurt. “No dia 7 de julho de 1934, Herbert Marcuse chegou em Nova Iorque e no final do mesmo mês chegou Löwenthal” (Funk, 2000, p. 80-81). Devido a uma forte tuberculose, e acompanhado por Karen Horney[87], Fromm estabeleceu-se por três meses em Santa Fé, no México, para sua recuperação, retornando em seguida para Nova Iorque. O Instituto pagava as suas despesas e Fromm continuava produzindo material escrito e os enviando para as diversas publicações e discussões do Instituto.

A teoria sócio-psicológica de Fromm, sobretudo no que se referia ao tema da personalidade autoritária, foi muito apreciada pelos teóricos que faziam parte da Escola de Frankfurt nesta época. Em particular, Fromm desenvolveu o conceito do caráter autoritário pelo qual o Instituto manteve interesse por volta de dez anos. Defendia que para o exame dos problemas psicossociológicos era necessário que houvesse uma integração entre a psicologia e a sociologia. Propunha também o conceito de uma antropologia antimetafísica e histórica que tomaria uma forma universal, a do materialismo histórico na direção da historicização de certas categorias da psicanálise, acreditando na dualidade entre o homem e a história (Caparrós, 1975).

Fromm associou a psicanálise ortodoxa ao marxismo ortodoxo para reconstruir um cenário cujo exame atento revelava o pessimismo. O método de Marx correspondia ao pensamento de Fromm à medida que trazia para as relações sociais o conjunto de fenômenos econômicos e sociais desmascarando

[87] Devido à fragilidade ocasionada pela doença, as inúmeras viagens feitas por Fromm ao longo dos próximos quatro anos, foram acompanhadas por Karen Horney.

a objetividade fetichizada e concebendo-as como atividades próprias dos homens e, ao mesmo tempo, fora de seu controle.

O interesse pelos problemas humanos e a análise dos mesmos através do viés do pensamento bíblico-judaico perpassam a obra de Fromm. Enquanto um sociólogo com formação em estudos religiosos, jurisprudência, psiquiatria e psicanálise, buscou ter um maior contato com teóricos e psicanalistas de tendência socialista ou marxista, tais como Siegfried Bernfeld, Ernest Simmel e Wilhelm Reich. Ele dividiu suas críticas e dúvidas sobre o complexo de Édipo, sobre a versão patriarcal e a teoria da libido com Karen Horney que também seguia os pensamentos de Groddeck. Fromm queria aplicar suas experiências psicanalíticas no social, sendo um dos precursores da psicanálise social (Funk, 2000).

Desde que Fromm tornou-se conhecedor da psicanálise, a questão do inconsciente coletivo, do inconsciente das sociedades, estava em sua mente como sendo as motivações inconscientes que ligam pessoas em classes, nações, religiões, comunidades intelectuais ou profissionais.

Em 1934, Fromm começou a escrever sobre o caráter autoritário, em 1935 inicia a produção de seu livro: *Escape from Freedom*, “que após exaustivas revisões foi publicado somente em 1941” (WIGGERSHAUSS, 2006, p. 300). Em 1938, devido ao agravamento de seu estado de saúde, precisou voltar à Suíça para tratamento. O riscou que corria era muito grande, porém não havia outra saída. A sua cura definitiva aconteceu em fevereiro de 1939, fato este que propiciou o retorno para Nova Iorque. Embora tivesse nesse período uma grande fragilidade de saúde, o trabalho de Fromm para a Escola de Frankfurt continuou e ele contribuiu ativamente para as discussões que mais tarde foram chamadas de teorias críticas (Funk, 2000, p. 85-87).

Neste período, o capital financeiro do Instituto começou a acabar e o número de financiamento a pesquisas particulares passaram a ser restringidos e os salários passaram a ser decididos arbitrariamente por Pollock e Horkheimer, “o que gerou um clima de insatisfação e mal-estar psicológico para seus membros” (Wiggershauss, 2006, p. 276).

A estratégia criada pelos diretores de então era angariar fundos para as pesquisas e cobrar os cursos que até então eram oferecidos gratuitamente na Divisão de Extensão da Universidade de Columbia além de conseguirem cátedras para os professores do Instituto na mesma universidade. Na tentativa de recuperar financeiramente o Instituto foram propostos alguns cortes nas despesas dentre os quais figurava o salário de Fromm. Ele, em 1939, enfrentava um conflito com Adorno, a partir da publicação de um artigo de Fromm intitulado *O condicionamento social da terapia psicanalítica* no primeiro número da revista de pesquisa social, aprovado por Horkheirmer como artigo de peso. Neste artigo, Fromm censurava Freud por dissimular a salvaguarda dos tabus sociais da burguesia que haviam provocado os recalques do paciente, por trás da tolerância do analista indiferente e frio que ele dava como modelo; isso era camuflagem mais ou menos inconsciente de uma atitude autoritária e patriarcal. Para que a situação analítica atingisse seus fins, segundo Fromm, era necessário mais do que neutralidade, mas tato e bondade por parte do psicanalista, ou seja, uma aprovação incondicional das reivindicações de felicidade do paciente. Uma análise só poderia ser encerrada com êxito depois que o paciente tivesse perdido seu medo do analista e adquirido um sentimento de igualdade em relação a ele (Wiggershauss, 2006). Adorno concordava com Fromm ao criticar Freud por seguir a concepção geral que coloca os fins sociais acima dos fins sexuais, das reivindicações de felicidade do indivíduo, mas se opunha à ideia de que seria preciso ver na atitude de Freud uma falta de bondade e que deveria ser remediada pelo tato e pela bondade. Além disso, Adorno viu neste artigo mistura de social-democracia e de anarquismo, sobretudo uma ausência cruel de concepção dialética, tratando com superficialidade o conceito de autoridade sem o qual não era possível pensar nem na vanguarda de Lenin, nem na ditadura. Enquanto Adorno e Horkheimer apostavam no desaparecimento da espontaneidade, Fromm via na espontaneidade rara, mas presente na civilização ocidental, a possibilidade espiritual de resolver os problemas essenciais, embora para construir seu pensamento neste sentido, apoiava-se simplesmente em certas qualidades que seriam inerentes ao homem ou tornaram-se inerentes a ele no correr da evolução histórica: a paixão de viver, de se expandir e de exprimir as potencialidades que o homem contém em si (Fromm, 1980, p.230).

A consequência disso foi a ruptura do Instituto com Fromm, em 1939.

3.3 Trajetória de Erich Fromm pós Escola de Frankfurt

A nova abordagem psicanalítica de Fromm, mal recebida e interpretada pelo *Institute for Social Research,* foi ao mesmo tempo muito bem aceita pelos novos contatos que Fromm começava a realizar nos Estados Unidos. A saída de Fromm da Escola de Frankfurt delimitou decisivamente a separação do mesmo com a psicanálise ortodoxa e foi o marco para seu novo caminho pessoal, intelectual e profissional rumo à liberdade de pensamento.

Erich Fromm e Karen Horney fizeram contato com muitas pessoas interessadas nas influências psicológicas na sociedade e cultura. Entre elas, estavam Margaret Mead[88], Ruth Benedict[89], John Dollard[90], Harold D. Lasswell[91] e Abram Kardiner[92]. Uma grande motivação para Fromm continuar investindo em sua nova abordagem veio do parecer positivo de Harry Stack Sullivan[93]. Desde meados da década de 1930, Fromm, associado à psicanalista Karen Horney,

---

[88] Antropóloga cultural norte americana, conhecida pelo trabalho de campo na Polinésia. Trabalhou como professora adjunta da Universidade de Columbia. Seguindo o exemplo da instrutora e amante Ruth Benedict, concentrou os estudos em problemas de criança infantil, personalidade e cultura.

[89] Antropóloga americana cujo trabalho principal foi expresso na obra “Raça, Linguagem e Cultura” – provavelmente o mais veemente texto anti-racista a surgir do mundo acadêmico em sua época. Sobre este tema ela provou que esses três aspectos são independentes: raça, linguagem e cultura. Depois de Boas tornou-se impossível falar que qualquer raça é inferior, incapaz de se aproveitar daquilo que de mais elevado culturalmente a humanidade tem a oferecer, e ser seriamente levado em consideração.

[90] Psicólogo social mais conhecido por seus estudos sobre relações raciais nos Estados Unidos. De 1942 a 1945 atuou como consultor na Divisão de Serviços do United States Department of War, período em que ele e colegas psicólogos do Instituto de Relações Humanas da Universidade de Yale produziram um estudo intitulado "Medo e Coragem sob condições de batalha." Este estudo investigou o medo e a moral dos soldados em condições de combate.

[91] Cientista político e teórico da comunicação estadunidense, considerado um dos fundadores da psicologia política.

[92] Físico, psicanalista, psiquiatra e teórico psicocultural americano, foi um dos grandes críticos da teoria da libido de Freud.

[93] Psiquiatra americano, cujo trabalho principal em psicanálise foi baseado na observação direta e verificável de observação do insconsciente.

também emigrada da Alemanha[94], e ao psicanalista americano Harry Stack Sullivan, de orientação behaviorista, formou um grupo à parte no meio psicanalítico novaiorquino: queriam combinar a psiquiatria, a psicanálise, a sociologia, a etnologia, e tinham se associado aos etnólogos Edward Sapir e Ruth Benedict (Wiggershaus, 2006, p. 297).

Em outubro de 1936, Fromm recebeu um convite de Sullivan - que era presidente da Fundação Psicanalítica William Alonso White - para lecionar e desenvolver seminários na Nova Escola de Psiquiatria em Washington. Fromm ficou muito entusiasmado com o convite, pois nesta escola de psiquiatria estudantes de diversas disciplinas como: medicina, antropologia, psicologia entre outras áreas afins estavam abordando o ser humano como um organismo psicológico numa orientação social (Funk, 2000).

O convite de Sullivan a Fromm, em 1936, para cooperar na Escola de Psiquiatria em Washington não veio como uma surpresa total, mas foi o resultado do contato de Fromm com Clara Thompson[95] e com Frieda Fromm-Reichmam[96], sua primeira esposa. Clara Thompson foi a primeira presidente da Washington-Baltimore Sociedade de Psicanálise, da qual Sullivan era um membro e Frieda nesta época já era uma psiquiatra de renome devido à grande repercussão do seu trabalho com pacientes esquizofrênicos. Clara Thompson foi uma parceira das ideias de Fromm principalmente durante as confusões e rupturas das sociedades psicanalíticas durante os anos 40 (Funk, 2000).

Para Fromm, o contato com Sullivan proporcionou um novo começo em vários caminhos. A experiência terapêutica de Sullivan era amplamente similar à de Fromm, como também à de Frieda, Thompson, Groddeck e Sándor Ferenczi[97]. Todos eles concordavam em não ter uma postura como terapeutas usando o

---

[94] Horney, ao contrário de Freud, valorizava o papel decisivo e patriarcal das instituições, das normas culturais, da educação e da sociedsade global a qual viviam as mulheres sobre as quais Freud pensava poder emitir julgamentos puramente biológicos-antropológicos.

[95] Médica e psicanalista cuja principal contribuição no campo da psicanálise foi a publicação de livros e artigos que versaram sobre as origens e o desenvolvimento da psicanálise considerando a importância que as diversas vertentes representaram ao longo de sua história.

[96] Psiquiatra alemã, emigrada aos EUA durante a Segunda Guerra. Contemporânea de Freud.

[97] Sándor Ferenczi foi um psicanalista húngaro. Foi um dos mais íntimos colaboradores de Freud, tornou-se famoso pelas experiências psicanalíticas.

modelo ideal de Freud que seguia a premissa do observador neutro, do terapeuta opaco para o paciente, liso como a face de um espelho sem conceder o desejo de amor que o paciente procura. Porém, para Fromm e o círculo de psicanalistas que estava inserido neste período, a observação dos pacientes não implica uma distância objetiva, nem envolve deixar à parte um nível de relacionamento humano. A observação pode tornar-se entendida pela expansão que o observador tem da sua participação sem neutralizá-la fria e objetivamente (Funk, 2000).

Fromm tinha aprendido a técnica clássica psicanalítica em seu próprio tratamento analítico com Hanns Sachs[98] em Berlim e a tinha praticado por algum tempo com seus pacientes. Ele criticou as regras de Freud na sua própria experiência analítica enquanto paciente e terapeuta. Desde então passou a dedicar-se à sua nova abordagem: a psicanálise humanista (Funk, 2000).

De acordo com Fromm, as estruturas psicológicas e os conflitos neuróticos são resultado de uma experiência atual conectada à realidade interna e externa. A realidade interna é composta pelas representações internas dos objetos e o ego é formado pelas imagens que geralmente compõem os primeiros anos de vida, sendo a realidade externa tudo que está ao redor do sujeito, incluindo os fatos e pessoas de que muitas vezes não se tem consciência, mas que atuam de forma direta ou indireta no social. Desta forma, Fromm rejeitou a ideia de Freud de que a estrutura psicológica se desenvolve unicamente através de um processo automático pelo qual um ou diversos impulsos embutidos são experienciados e acordados com a realidade. (Fromm, 1965a, 1979)

A partir de sua prática e reflexões, Fromm desenvolveu sua abordagem que visa atender o ser humano de uma forma ampla. Na psicanálise humanista, o sujeito é visto a partir de sua realidade interna e externa através de uma relação terapêutica mais humana. Tendo como seus precursores Ferenczi e Sullivan, Fromm ressalta a importância que o analista deve tomar no processo psicanalítico. Porém, esta distância necessária é muito diferente da concepção de Freud do observador neutro. (Fromm, 1979)

---

[98] Um dos primeiros discípulos de Freud, foi analista-supervisor do Instituto Psicanalítico de Berlim. Formou vários psicanalistas na Europa no período de expansão da psicanálise.

Publicado em 1941 *O medo à liberdade*, descreve a história do homem ocidental como um esforço por libertar-se de todas as opressões e, ao mesmo tempo, como uma fuga repetida diante da sensação de insegurança que a liberdade responsável produz no ser humano. Sustenta a tese de que a liberdade tem duplo sentido para o homem moderno: a de que ele se emancipou das autoridades tradicionais e tornou-se um indivíduo, mas ao mesmo tempo ficou isolado, impotente e convertido em um instrumento para fins estranhos a si mesmo, alienado de si e dos outros. Além disso, diz que este estado mina seu ego, enfraquece-o, e amedronta-o tornando-o disposto para submeter-se a novos tipos de escravidão. A liberdade chegou a um ponto crítico em que, impulsionada pela lógica de seu próprio dinamismo, ameaça transformar-se em seu antônimo. O futuro da democracia depende da concretização do individualismo que tem sido uma meta ideológica desde o renascimento. A crise cultural e política de nossos dias não se deve ao fato de haver individualismo excessivo, mas ao de lucro.

Este livro (Fromm, 1983) foi o marca de sua independência da Escola de Frankfurt, tornando-se um autor conhecido e respeitado mundialmente. Nele afirmou seu próprio caminho frente às correntes doutrinais que o inspiravam: marxismo e psicanálise freudiana, afastando-se pelo menos em tese, de suas raízes judaicas que marcaram o critério de análise adotado nas obras precedentes[99].

Sua relação pessoal com Karen Horney que vinha desde 1934 foi se deteriorando, o que culminou em término, no ano de 1943. Neste mesmo ano muitos teóricos, incluindo Fromm, deixaram a Sociedade Psicanalítica de Nova Iorque para abrirem também em Nova Iorque uma filial da Nova Escola de Psiquiatria de Washington. Entre os fundadores estavam Sullivan, Fromm, Frieda e Thompson. Depois da Segunda Guerra Mundial, as atividades puderam ser estendidas de forma significante (Funk, 2000).

Eram outros tempos. O mundo no período pós-1945, caracterizou-se por impactos extraordinários e contradições causadas pelas transformações políticas,

[99] Nesta obra, Fromm sugere que, durante o processo histórico do desenvolvimento humano surgiram novas possibilidades humanas uma vez que o ser humano desenvolveu o pensamento construtivo, crítico e a possibilidade de viver experiências emocionais e sensuais variadas, além de se conscientizar de sua paixão da equidade pela verdade.

econômicas sociais e culturais e que desencadearam profundas e irreversíveis mudanças na história do planeta. O mundo na segunda metade do século XX tornou-se urbanizado como nunca havia sido antes:

> Todos queriam um mundo de produção e comércio externo crescentes, pleno emprego, industrialização e modernização, e estavam preparados para consegui-lo, se necessário, por meio de um determinado controle governamental e administração de economias mistas, e da cooperação com movimentos trabalhistas organizados, contanto que não fossem comunistas. A era de ouro do capitalismo teria sido impossível sem esse consenso de que a economia de empresa privada (livre empresa era o nome preferido) precisava ser salva de si mesma para sobreviver. (HOBSBAWM, 1997, p. 268)

Entretanto, foi um período de fortíssimas tensões, contraposições de modelos de Estado, alternativas radicais em contraste e um duplo desenvolvimento de universos econômicos. Por um lado, pela primeira vez na história, criou-se uma economia mundial única, cada vez mais integrada e universal, operando em grande medida por sobre as fronteiras do Estado (transnacionalmente) e, portanto, também, cada vez mais por sobre as barreiras da ideologia do Estado. Em decorrência disto, as ideias consagradas das instituições de todos os regimes e sistemas ficaram destruídas ou se relativizaram muito. No início, ainda havia a esperança de que fossem resolvidos os problemas de longo prazo, para os quais os países capitalistas buscaram soluções radicais, muitas vezes ouvindo estudiosos de livre mercado irrestrito, que rejeitavam as políticas que haviam servido até então à economia mundial durante este período e que neste período pareciam estar falhando (Hobsbawm, 1997).

Do ponto de vista político, democracia e totalitarismo chocaram-se durante quase todo o novo século evidenciando a luta da humanidade pela liberdade garantida pelo regime democrático de governo. A democracia indicou um pré--requisito de vida coletiva em sociedades avançadas em seu desenvolvimento econômico e social e o totalitarismo uma saída em tempos de conflito, especialmente nos momentos em que os países viveram transformações sociais, econômicas e radicais ou quando se delineou uma crise profunda de identidade

social e ideal, antes que política, enfrentando os problemas por meio do controle e da repressão até o limite do extermínio e por meio da criação de canais de conformação forçada, a começar da escola que se torna o lugar prioritário de reprodução da ideologia.

Do ponto de vista social, assistiu-se ao surgimento e ao fortalecimento das massas nas cidades quebrando esquemas, hábitos, costumes e práticas de uma sociedade profundamente classicista e elitista e desencadeando velhas e novas revoluções. Essas massas quase sempre foram interpretadas como uma espécie de bode expiatório de todas as catástrofes do século, tornando-se muitas vezes fonte do desprezo pelas fileiras do liberalismo conservador, pelos setores de esquerda, marxista ou não[100], e inclusive do pós-marxismo encarnado, principalmente, por historiadores, filósofos e pelos intelectuais da Escola de Frankfurt. A educação tornou-se, portanto, uma possibilidade de ascensão social, não mais restrita às elites. A emergência das massas, na ebulição do desenvolvimento industrial, dos processos de urbanização, pressionou os governos para que fosse ofertado um maior número de vagas em todos os níveis de educação. A começar pelos países desenvolvidos, a alfabetização passou a ser obrigatória fazendo com que a cultura entrasse em uma nova fase, mais democrática, ou seja, mais acessível. Outra novidade desta crise foi o domínio de uma cultura juvenil, principalmente nas economias de mercado, representando uma massa concentrada no poder das influencias do mundo burguês. O desejo de felicidade e de juventude passou a ser visto como uma espécie de estágio final do desenvolvimento humano.

Com o desenvolvimento dos meios de comunicação de massa, principalmente do rádio e da televisão, essa nova cultura se expandiu influenciando as diferentes culturas e os diferentes estilos de vida, com marcas peculiares da juventude americana: o jeans e o rock. A cultura jovem tornou-se, assim, a matriz da revolução cultural no sentido mais amplo através da revolução dos modos e costumes, nas formas de lazer e nas artes comerciais que formava, cada vez mais, a atmosfera respirada por homens e mulheres urbanos.

[100] Entre os hábitos mais arraigados da tradição comunista está precisamente o de deslegitimar as massas cada vez que estas não se comportam da forma que o infalível partido de vanguarda esperava que elas assim o fizesse.

Hobsbawm (1997) destacou duas características importantes desta cultura: a informalidade e a contraditoriedade, que determinaram as novas e atuais tendências no mundo. Considera a revolução cultural do século XX como um triunfo do indivíduo sobre a sociedade. Em outras palavras, o rompimento dos fios que ligavam os seres humanos em suas texturas sociais que consistiam não só em relações entre os seres humanos e suas formas de organização, mas também nos modelos gerais, incluindo padrões de comportamento das relações humanas. Um exemplo disto foi o espaço conquistado pela mulher, incluindo o aborto em alguns países, o direito ao divórcio, a igualdade de gênero na formação acadêmica e no trabalho que aumentou quebrando padrões machistas, sem contar o desprestígio de instituições tradicionais como a família e a Igreja Católica. Estes exemplos indicaram uma nova crise que implicaria em uma profunda mudança de mentalidade das gerações futuras.

Na segunda metade do século XX, quando o combate ao analfabetismo e a difusão do ensino básico tornaram-se uma espécie de tradução de educação para a democracia pós-nazismo, conscientização e alfabetização fizeram-se sinônimos de ampliação da cidadania sob a égide da democracia representativa. Neste sentido, o pensamento de Fromm contribuiu em muitos aspectos.

Fromm continuou a fazer o trabalho que desenvolvia em Washington treinando psiquiatras e psicólogos na teoria e prática da sua abordagem psicanalítica, além de instruir professores, trabalhadores sociais, enfermeiros e médicos sobre os conceitos psicanalíticos, os quais estenderiam seus conhecimentos em suas próprias profissões (Funk, 2000).

Meses após terminar seu romance com Karen Horney, ainda em 1943, Fromm conheceu Henny Gurland com quem se casou no dia 21 de julho de 1944. Nesta mesma época, Fromm foi convidado a tornar-se professor do Colégio Bennington no estado de Vermont e ministrar seminários de psicanálise e religião na Universidade de Yale durante o inverno de 1948 e 1949 (Funk, 2000). Em 1947, a partir dos seminários ministrados na Fundação Psiquiátrica William Alanson White e no Colégio de Bennington, Fromm publicou *Análise do Homem.* Nesta obra, ele aprofunda sua visão e seus pensamentos sobre a relevância da observação frente aos acontecimentos internos e externos ao homem como um

todo. Esta preocupação se vê principalmente pelo fato de ter vivenciado de perto os horrores das duas Guerras Mundiais, bem como as ameaças psicológicas da Guerra Fria.

Em 1950, Fromm e Henny se mudaram para o México seguindo orientações médicas. Visavam encontrar um lugar mais calmo, na tentativa de amenizar os sintomas da artrite que estavam consumindo a saúde de Henny. Fromm dedicou-se muito à tentativa de reabilitação de sua esposa. Diminuiu trabalhos e compromissos sociais, porém a doença piorou de forma gradativa levando-a à morte no dia 4 de junho de 1952 (Funk, 2000).

Durante e após seu período de luto, Fromm continuou morando no México, pois estava satisfeito com o desenvolvimento do seu trabalho de formação de psicanalistas mexicanos. Sabia que a psicanálise era dificilmente conhecida no México nessa época. A ideia inicial surgiu através do convite feito por José Diaz, diretor da Universidade Nacional Autônoma do México, para que Fromm viesse coordenar a formação de psicanalistas que teria duração de cinco anos. A primeira turma teve início em 1951 e terminou em 1956. Porém, até 1959, Fromm ia para Nova Iorque a cada primavera a fim de continuar seu trabalho com palestras e seminários (Funk, 2000).

Após o luto pela morte de Henny, Fromm voltou a trabalhar e a fazer contatos com toda sua energia e vigor. Em um destes contatos, Fromm reencontrou-se com Annis Freeman que recentemente havia perdido seu marido. Fromm conheceu o casal em 1948 em Nova Iorque na conexão com a UNESCO num projeto sobre as tensões políticas da época. Seu reencontro com Annis culminou num intenso e tranquilo amor que durou 28 anos, até a sua morte. Tendo ideais parecidos com os de Fromm, Annis estava interessada na política internacional, na diversidade das culturas e religiões e nas múltiplas formas da organização social. Fromm sempre a considerou como uma companheira nas discussões científicas. Ela leu todos os seus manuscritos e lhe entregava as suas críticas comentadas (Funk, 2000).

Sua preocupação com a religião oriunda de uma cultura se clarifica na obra *Psicanálise e religião,* publicada em 1951. Fromm a considerou uma continuação dos pensamentos expressos em *Analise do homem,* no qual ele se deteve

principalmente nas questões éticas, enfatizando aqui o problema da psicanálise em relação à religião. Sua maior convicção é que o problema da religião não é problema de Deus, mas sim problema do homem, ou seja, focar a questão religiosa na aceitação ou na rejeição do símbolo de Deus, leva ao bloqueio da percepção do problema religioso como um problema humano, não permitindo o aperfeiçoamento das atitudes humanas que, num sentido humanista, podem ser designadas por religiosas. Neste livro, desenvolveu uma aguçada crítica contra as instituições religiosas, pois ao invés de promoverem a reflexão e a liberdade do ser humano fazem exatamente o contrário quando põem em prática suas ideias ortodoxas alienando e dominando através dos dogmas e ritos. Neste aspecto, Fromm compara tais religiões, as quais por ele foram denominadas, com os sistemas políticos autoritários, nos quais poucos detêm o poder e ditam as regras para a grande maioria. Em oposição às religiões e aos governos autoritários, considera positivo o papel que as religiões humanistas desenvolvem promovendo a liberdade do homem uma vez que estão fundamentadas no amor.

No mesmo ano, publicou *Linguagem Esquecida*, resultado de suas reflexões e pesquisas sobre a estrutura do caráter e a linguagem simbólica do inconsciente. Fromm via o inconsciente como uma energia positiva da humanidade. Não o via somente como o que está reprimido, mas também como a totalidade humana com toda a sua profundidade e potencial imaginativo. Este pensamento começou a ficar mais claro para Fromm dez anos mais tarde, a partir do momento que ele teve contato com o zen-budismo, através de Daisetz Suzuki[101], com quem publicou o livro: *Psychoanalysis and Zen Buddhism*, que aborda como os princípios do zen-budismo podem ser aplicados na psicanálise. Segundo Fromm, tanto o zen-budismo como a psicanálise oferecem caminhos de experiência consigo mesmo através da percepção da realidade externa e interna, na qual os limites do ego são derrotados e o ser humano pode, então, estar unido com o inconsciente, ilimitado por tempo ou espaço. Fromm alerta que isso ocorre saudavelmente quando não há a desintegração psicótica do ego. Depois dos seus primeiros contatos com Suzuki e, principalmente, a partir de 1956, quando estabeleceram uma relação mais próxima, Fromm passou a meditar diariamente e

[101] Mestre budista japonês que introduziu o budismo no mundo ocidental.

analisar os seus sonhos em busca de uma percepção maior sobre o seu inconsciente.

Neste aspecto, seu biógrafo oficial, Rainer Funk (2000) ressalta os efeitos que estes exercícios de meditação tiveram na vida de Fromm, que os praticava com muita disciplina tendo-os recomendado a vários de seus pacientes nos EUA. Foi através do zen-budismo que Fromm exercitou a auto-análise e retomou um aspecto relevante de sua raiz judaica: a busca por uma resposta sobre a compreensão profunda do inconsciente, considerado por ele como o ser humano em sua totalidade. Fromm sempre foi um estudioso das religiões, mas após este contato com o zen-budismo ele iniciou uma pesquisa mais profunda referente às tradições místicas de várias religiões. E em todas as tradições místicas pesquisadas, como a cabala, o sufismo, o zen-budismo e o budismo mahathera, Fromm (1960) encontrou o que ele denominou como o “ser um com”, ou seja, a experiência do que ele chama de encontro direto.

> O conhecimento de outra pessoa requer estar dentro dela, ser ela. O analista somente entende o paciente na medida em que experimente tudo o que o paciente experimenta; de outro modo, só terá um conhecimento intelectual sobre o paciente, mas nunca conhecerá realmente o que este experimenta. Nesta relação produtiva entre o analista e paciente, no ato de comprometer-se com o paciente, de estar plenamente aberto e ser capaz de responder-lhe, e encharcar-se dele, como se disséssemos, nesta relação de centro a centro, está uma das condições essenciais para a compreensão psicanalítica e para a cura. (Fromm & Susuki, 1960, p. 122)

Após o casamento com Annis no final de 1953, Fromm começou a desenvolver suas ideias sobre a alienação da sociedade orientada pela mercadologia, que culminou, em 1955, na publicação do seu livro: *The Sane Society*, que em português é encontrado como: *Psicanálise da Sociedade Contemporânea.* Neste livro, Fromm trata basicamente da patologia da normalidade, particularmente da patologia da sociedade ocidental contemporânea. Constata que “o objetivo de todo desenvolvimento humano é a vida materialmente confortável, distribuição relativamente igual da riqueza, democracia estável e paz, e os países que mais se aproximaram da realização desse objetivo apresentam os mais sérios sintomas de desequilíbrio mental”

(Fromm, 1979, p. 24). No decorrer desta obra, fica evidente que as propostas frommianas de renovação do homem e da sociedade possuem um conteúdo ético: parte do pressuposto de que uma sociedade sadia é aquela que corresponde às verdadeiras necessidades do homem, que podem ser identificadas por um estudo aprofundado do homem.

Um ano mais tarde, em 1956, publica a *Arte de amar*, inspirado em Annis. Talvez foi sua obra mais conhecida, pois foi traduzida para mais de cinquenta línguas diferentes e teve mais de vinte e cinco milhões de cópias vendidas. Nela, resume suas ideias de liberdade e plenitude do homem, ressaltando que estar apto para amar não é uma questão de ser amado ou estar amando, mas, todas as tentativas de amar estão fadadas a falhar se o ser humano "não procurar, com o máximo de atividade, desenvolver sua personalidade total, de modo a conseguir uma orientação produtiva" (Fromm, 1986, p. 15). Para Fromm, o amor é uma capacidade que se encontra dentro do ser humano e se torna possível na medida em que é praticada.

No mesmo ano, Fromm e Annis, mudaram-se, para a cidade de Cuernavaca, no México, onde haviam construído uma casa. A partir daí, Fromm iniciou seus seminários em espanhol na Universidade do México para estudantes de medicina e passou a interessar-se profundamente não apenas pelos problemas sociais do México, como também se envolveu com as questões sociais da América Latina. Desta forma, Fromm passou a ter um maior contato com pessoas que estavam engajadas na luta contra os diversos tipos de opressão, seja ela política, econômica, religiosa ou étnica.

Neste período, Fromm estabeleceu uma relação mais próxima com Ivan Illich[102], que abandonou sua carreira como um diplomata da Igreja Católica Romana e criou um Centro de Informações em Cuernavaca para a emancipação dos latino-americanos aprisionados politicamente, conhecido como Centro Intercultural de Documentação (CIDOC). Foi através desse Centro que, na década seguinte, Fromm encontrar-se-ia e manteria contato com o brasileiro Paulo Freire, exilado no Chile por força da ditadura militar (Funk, 2000).

---

[102] Vide nota nº 51.

Cada vez mais com o olhar voltado para as questões internas e externas do ser humano, Fromm, iniciou com o apoio financeiro americano, uma pesquisa sócio-psicológica, que teve como objetivo analisar a interação entre o estilo de vida e a estrutura de caráter dos camponeses do México. Tal pesquisa foi finalizada e publicada com a parceria de Michael Maccoby em 1970 com o título: *Social Character in a Mexican Village*, em português como: *Caráter Social de uma Aldeia*, que tentou mostrar como o caráter dos 800 camponeses de uma vila mexicana era formado e influenciado pela situação da classe (Funk, 2000, p. 141).

Mesmo aprofundando seu interesse pelas questões sociais da América Central e da América Latina, Fromm nunca abandonou seu trabalho nos Estados Unidos e na Europa. Contudo, sua vida profissional a partir de 1950 ficou dividida principalmente entre o México e os Estados Unidos, países escolhidos por Fromm para semear suas ideias, trabalhos e amigos.

Em 1957, ele instaurou um significante movimento pela paz nos Estados Unidos. Fromm lutou contra a corrida armamentista, contra o armamento nuclear e tentou, através dos seus seminários, convencer os estudantes a aderirem à política a favor do desarmamento. Em 1959, sua mãe, Rosa Krause, que morava nos Estados Unidos desde 1941, faleceu aos 83 anos de idade devido a um câncer (FUNK, 2000)

Em 1961, Fromm publicou sua obra: *A Sobrevivência da Humanidade*, na qual ele analisou as questões da Guerra Fria e as suas argumentações para o fim deste conflito, que na época ameaçou e aterrorizou toda a humanidade. Fromm conseguiu sensibilizar uma geração de jovens que estava ávida por mudanças religiosas, culturais e políticas. A partir dos anos 60, o público-alvo de Fromm deixou de restringir-se ao meio profissional sócio-psicológico e passou a abranger jovens estudantes das mais variadas disciplinas e países.

Por algum tempo considerável nos anos 1960, Fromm procurou organizar o Movimento de Humanistas Socialistas mantendo contato com diversas pessoas conhecidas no panorama intelectual mundial, como: “Tom Bottomore[103], Lucien

[103] Importante professor e sociólogo marxista inglês, membro do British Labour Party (Partido Trabalhista Inglês). Ficou conhecido internacionalmente pela sua visão aberta, humana e anti-dogmática do marxismo, que o levou a ser admirado pelo mundo acadêmico não marxista.

Goldman[104], Norman Birnbaum[105], Bertrand Russel[106], entre outros" (Funk, 2000, p. 142). Para Fromm, o socialismo humanista era a mais importante alternativa para o capitalismo ocidental e para o estilo soviético comunista.

Enquanto um convicto admirador e estudioso dos pensamentos de Karl Marx, Fromm convenceu Tom Bottomore, professor da Escola de Economia de Londres, a traduzir para o inglês parte dos primeiros escritos de Marx. Fromm tentava passar através de suas obras, aulas, entrevistas e seminários que o ser humano deveria sempre buscar a sua auto-realização, a qual deve ter como objetivo maior a auto-expressão e não a aquisição de coisas materiais. No início dos anos 60, Fromm não mais limitou seus contatos políticos e religiosos aos ativistas da esquerda, mas passou a fazer contato com todos aqueles que de alguma forma demonstravam alguma abertura para o diálogo e para a mudança. Desta forma, Fromm começou a entrar em contato com católicos, como o brasileiro Arcebispo Dom Helder Câmara[107], com o Monge Thomas Merton[108], o Jesuíta Karl Rahner[109] e o Arcebispo de Viena, o Cardeal König[110] (Funk, 2000).

Em 1961, publica o *Conceito marxista do homem*, em cujos anexos consta a tradução dos escritos juvenis de Marx sobre o humanismo socialista e uma coleção de ensaios de prestigiados autores da inteligência marxista tais como Bloch, Shaff, Goldman, Marcuse, dentre outros.

Em 1963, ele desenvolveu planos para publicar uma revista que seria chamada de: *Estudos Humanistas*. Fromm tentou trazer humanistas de diferentes etnias e credos, mas tal trabalho nunca frutificou devido à falta de incentivos

---

[104] Filósofo e sociólogo francês de origem judaico-romena, que, enquanto professor da Universidade de Sorbonne, na capital francesa, Goldmann foi um influente teórico marxista

[105] Sociólogo norte-americano.

[106] Político liberal, ativista e popularizador da filosofia. Lutou pela liberdade de pensamento e por ideais humanitários recebendo o prêmio Nobel de Literatura em 1950.

[107] Foi um dos fundadores da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil e grande defensor dos direitos humanos durante o regime militar brasileiro. Pregava uma Igreja simples, voltada para os pobres e a não-violência. Por sua atuação, recebeu diversos prêmios nacionais e internacionais. Foi o único brasileiro indicado quatro vezes para o Prêmio Nobel da Paz. Entretanto, foi acusado por seus opositores de ser conivente com o marxismo, ideologia considerada, em geral, pela hierarquia católica, como sendo contrária aos princípios cristãos.

[108] Monge trapista da Abadia de Gethsemani, Kentucky, foi um escritor católico do século XX. Além de ativista social e estudante de religiões comparadas.

[109] Sacerdote católico jesuíta de origem germânica e um dos mais influentes teólogos do século XX. Participou como teólogo do Concílio Vaticano II.

[110] Prelado católico austríaco, arcebispo de Viena de 1956 até 1985 e um dos principais teólogos do Concílio Vaticano II.

financeiros. Em setembro de 1963, os editores seriam os católicos Karl Rahner e Jean Daniélou[111]; os protestantes Albert Schweitzer[112] e Paul Tillich[113]; os filósofos e cientistas seriam representados por Bertrand Russell e Robert Oppenheimer[114]; o lado marxista por Adam Schaff[115] e Fromm; e o budismo por Daisetz Suzuki[116]. Outra tentativa frustrada de Fromm aconteceu em 1966 quando tentou convencer o Papa Paulo VI para comparecer em uma conferência internacional na qual personalidades de todo o mundo, estariam presentes para dar sugestões de como capacitar a humanidade para sobreviver. Porém, "o Papa não deu suporte a essa iniciativa e a mesma acabou não acontecendo" (Funk, 2000, p. 150).

A disputa de armas e o agravamento da Guerra Fria entre os Estados Unidos e a União Soviética intensificaram a possibilidade de uma guerra atômica

---

[111] Padre jesuíta e cardeal francês que participou ativamente no Concílio Vaticano II.

[112] Teólogo, músico, filósofo e médico alemão, formado em teologia e filosofia na Universidade de Strasburgo, onde, em 1901, o nomearam docente. Tornou-se também um dos melhores intérpretes de Bach e uma autoridade na construção de órgãos. Com o início da I Grande Guerra, foi levado com sua família para um campo de concentração da França. Nesse período, Albert escreve sobre a decadência das civilizações e recebeu o Premio Nobel da Paz em 1952.

[113] Teólogo alemão-estadounidense e filósofo cristão, Tillich foi contemporâneo de Karl Barth, um dos mais influentes teólogos protestantes do século XX.Desempenhou um papel importante na fundação da Escola de Frankfurt, tendo orientado a tese de doutorado de Theodor Adorno. Foi fundador, com um grupo de amigos, do movimento intelectual do "socialismo religioso". Perdeu sua cátedra por causa de suas posições anti-nazistas, emigrou para os Estados Unidos em 1933, a convite dos amigos Reinhold e Richard Niebuhr.Depois da Segunda Guerra, fez frequentes viagens a Europa para cursos e conferências. Recebeu o prêmio da paz dos editores alemães em 1962.

[114] Físico norte-americano que dirigiu o Projecto Manhattan para o desenvolvimento da bomba atômica, durante a Segunda Guerra Mundial, no laboratório nacional de Los Alamos, no Novo México.Em 1939, Albert Einstein e Leo Szilard advertiram-no a respeito da terrível ameaça que tinha suposto para a humanidade sobre a possibilidade de que o regime nazista fosse o primeiro a dispor de uma bomba atômica. Oppenheimer começou então a pesquisar tenazmente sobre o processo de obtenção de urânio-235, a partir de mineral de urânio natural, ao mesmo tempo que determinava a massa crítica de urânio requerida para a bomba. Em 1942 integrou-se ao Projeto Manhattan, destinado a gerir a investigação e o desenvolvimento por parte de cientistas britânicos e estadunidenses da energia nuclear com fins militares. A sede central, o laboratório secreto de Los Alamos, no Novo México, foi eleita pelo próprio Oppenheimer. Depois do sucesso da prova efetuada em Alamogordo, em 1945, se demitiu como diretor do projeto. Dois anos depois foi eleito presidente da Comissão para a Energia Atômica estadunidense, cargo que exerceu até 1952. Os últimos anos de sua vida foram dedicados à reflexão sobre os problemas surgidos da relação entre a ciência e a sociedade.

[115] Estudou na École de Sciences Politiques et Economiques de Paris. doutorando-se em Filosofia no ano de 1945. Foi membro da Academia Polonesa de Ciências e do Clube de Roma, tornando-se Diretor do Instituto de Filosofia e Sociologia.

[116] Famoso autor japonês de livros sobre Budismo, Zen e Jodo Shinshu responsável em grande parte pela introdução destas filosofias no ocidente. Suzuki também foi um prolífico tradutor de literatura chinesa, japonesa e sânscrita. Suzuki passou vários períodos longos ensinando ou dando palestras em universidades do ocidente e devotou vários anos a seu professorado numa universidade budista japonesa, Otani.

no início dos anos 1960, especialmente durante a crise de Cuba, em 1962. Essa situação de ameaça internacional e sua vasta observação terapêutica clínica levaram Fromm a seguir pesquisando sobre as rotas psicológicas da destrutividade humana.

Em 1966, publica *O Espírito de Liberdade*, uma revisão das ideias centrais do seu artigo *Der shabbath*. Em ambas sinaliza que em qualquer mensagem religiosa é possível identificarmos e distinguirmos duas dimensões: a transcendente e a social, que se traduzem, na primeira, em dogmas e mistérios, e na segunda que procuram dar sentido à vida humana temporal, circunscrita em um contexto histórico e cultural definidos. Os aspectos positivos e libertadores da religião, para Fromm, encontram-se nesta segunda dimensão. Contemplada a partir desta, afirmar ou negar a Deus tem pouca importância.

Aos 66 anos de idade, Fromm sofreu seu primeiro ataque cardíaco. Este o deixou de cama por dez semanas. Ele teve que abandonar o trabalho por alguns meses até se recuperar, então ele e Annis decidiram passar uma temporada na Europa retornando ao México no outono de 1967. A partir de 1967, resolveram passar os meses do inverno em Cuernavaca e morar na Europa durante o verão (Funk, 2000). Posteriormente, em 1968, publica as obras *A revolução da esperança* e *Crise da Psicanálise*, nas quais critica a doutrina e a prática psicanalítica acusando-as de se converterem em um sistema de integração na sociedade degradada em contraposição à sua exigência ética.

Em 1974, Fromm e Annis decidiram em comum acordo mudar para Locarno. Lá alugaram um apartamento e nunca mais retornaram ao México. Fromm já sentia alguns sinais de cansaço e preferiu se afastar da coordenação da formação dos psicanalistas mexicanos e ter uma vida mais sossegada na Europa. Lá ele dedicou-se quase que exclusivamente a escrever e a dar entrevistas quando solicitado.

Em meados de 1975, Fromm foi acometido por uma grave dor na vesícula. Teve que submeter-se a uma cirurgia no Hospital de Nova Iorque para a remoção dos cálculos, onde ficou internado por mais de dez semanas. No verão de 1977, ele sofreu um segundo ataque cardíaco e recuperou-se somente na primavera de 1978, porém, após sua recuperação ele sofreu o terceiro ataque cardíaco, desta

vez mais sério que os outros. Fromm teve que ir a Zurique implantar um marca-passos. A partir disso, ele passou a escrever com muita dificuldade, mas, no final de 1979, a sua saúde havia melhorado bastante. Em fevereiro de 1980 ele celebrou seus 80 anos de idade em Locarno com sua esposa Annis e seus amigos mais próximos. Contudo, na manhã do 18 de março de 1980 ele sofreu o quarto e fatal ataque cardíaco (Funk, 2000).

Como vimos anteriormente, a figura e a obra de Fromm não estão isoladas das influencias políticas, econômicas, sociais, culturais e intelectuais de seu tempo: Adorno, Horkheimer, Marcuse, Reich e Benjamim, compartilhavam das mesmas preocupações e avançaram na mesma direção, embora nunca se configuraram em um grupo homogêneo, devido a diversas produções intelectuais individuais, até o ponto de constituírem uma escola de pensamento, cujo núcleo central foi denominado Escola de Frankfurt.

Entretanto, foram os escritos pós-ruptura com a Escola de Franfkfurt que alcançaram prestígio em todo o mundo, inclusive no Brasil, influenciando dentre outros, as obras do antropólogo Roger Bastide[117] e do educador Paulo Freire. Grande parte de sua obra alcançou uma difusão extraordinária e se converteram em chaves de leitura de nosso tempo, justamente pela crise de valores e sistemas políticos, econômicos e sociais que foram desencadeados após as grandes guerras que marcaram o século XX. Seus escritos alcançaram um público muito amplo, de formação liberal e cristã, familiarizando-os com o marxismo, com as ideias de Freud.

Segundo Miguel Siguan (1984, p. 209), a obra de Fromm rompeu inclusive barreiras políticas, sendo estudado pelo grupo Iugoslavo *Praxis*, pelos ideólogos da primavera de Praga, com os quais Fromm manteve relações cordiais e,

---

[117] Sociólogo francês formado pela faculdade de Letras de Bordeaux e pela Sorbonne. Antes de fixar-se no Brasil, escreveu *Problèmes de la vie mystique* (1931) e *Éléments de sociologie* (1936). Em 1938 integrou a missão de professores europeus à recém-criada Universidade de São Paulo, para ocupar a cátedra de sociologia. Como membro da "missão francesa" contratada para compor o núcleo do corpo docente da Faculdade de Filosofia de São Paulo, lecionou quase vinte anos no Brasil (1937-1954), onde recebeu o título de "doutor *honoris* causa" pela Universidade de São Paulo. Foi membro das sociedades de sociologia e psicologia de São Paulo, de antropologia no Rio de Janeiro, de folclore no Rio Grande do Norte, e do Instituto Histórico do Ceará.

sobretudo, pelo polaco Schaff[118], que partilhava com Fromm o interesse pela psicologia, o ideal de um humanismo socialista e o fato de serem judeus. De maneira geral, a obra de Fromm ofereceu uma explicação da conduta individual e coletiva assimilando ideias revolucionárias, realizando interfaces peculiares entre as doutrinas de Marx e Freud, combinando, ao mesmo tempo, explicações científicas com juízo moral, aplicação política, apontando os males do nacional--socialismo bem como do capitalismo consumista e propondo um socialismo humanista frente à versão soviética do comunismo. Fromm agradou, sobretudo, a jovem geração da década de 1950 que temia a Guerra Fria e não se contentava com o neutralismo científico e os benefícios da sociedade de consumo como ideais de vida.

[118] Filósofo marxista polonês, foi um dos idealizadores da Primavera de Praga. Estudou na École de Sciences Politiques et Economiques de Paris. Em 1945 doutorou-se em Filosofia. Professor dessa matéria, inicialmente em Lodz, transferiu-se posteriormente para Varsóvia. Membro da Academia Polonesa de Ciências e do Clube de Roma, tornou-se diretor do Instituto de Filosofia e Sociologia. Mais tarde trabalhou também em Viena.

CAPÍTULO 4 – A LIBERDADE NA OBRA DE ERICH FROMM

O objetivo deste capítulo é resgatar o conceito frommiano de liberdade a partir de uma leitura cronológica de sua produção. Além das obras encontradas na biblioteca de Paulo Freire, foi de suma importância a análise das duas primeiras obras de Erich Fromm que não faziam parte do acervo freireano: *A lei judaica: uma contribuição à sociologia do judaísmo da diáspora* (1989), publicado originalmente em 1922, e *Der Shabbath* (1927), a fim de entender as raízes da elaboração do conceito de liberdade que se estenderá por sua obra.

4.1 *A lei judaica: uma contribuição à sociologia do judaísmo da diáspora* (1922)

Certamente influenciado pelo conhecimento da religião e tradição judaica, Fromm apresenta, em 1922, uma tese de doutorado na Universidade de Heidelberg, intitulada *A lei judaica: uma contribuição à sociologia do judaísmo da diáspora*. Esta pesquisa constituiu uma primeira tentativa de Fromm em considerar o judaísmo da diáspora objeto de análise de uma sociologia cultural e de analisá-lo, com profundidade, do ponto de vista sociológico.

Realizada sob a orientação de Alfred Weber (1868-1958), irmão de Max Weber (1864-1920), concluída em 1922 e publicada pela primeira vez somente em 1989, a tese de Fromm (1989) reconheceu a organização do grupo social através de sua práxis de vida, ou seja, seu modo de produção, suas formas de união e relação, seu comportamento político, ético, religioso, de modo que estimule e, na estabilidade das formas éticas tradicionais, a coesão social deste grupo.

Embora em sua tese Fromm (1989) reconhecera a interação efetiva entre prática de vida e formas de *ethos*, bem como a significação da lei vivida como um nexo da correlação de “alma” e “processo social”, a interpretação sociológica deste texto nos remete retrospectivamente à sua formação judaica sob influência

do rabino Rabinkow, e aponta para uma resposta sociopsicológica que é nítida em seus textos posteriores[119].

Na tradição judaica, a afirmação fundamental sobre a natureza do homem está nas expressões bíblicas “imagem e semelhança” (Gen. 1,26-27) e na possibilidade de que o homem pudesse se tornar o próprio Deus (Gen. 3, 22-23), ou seja, um ídolo. À ideia de imitação, Fromm acrescenta a premissa de que o homem foi feito à imagem divina, e se adquirir as qualidades de Deus expressas nos princípios de justiça, amor ilimitado, clemência e perdão, não ficará abaixo d’Ele, mas caminhará a seu lado. Além de o homem poder se tornar cada vez mais parecido com Deus através destas práticas e de sua inexorável capacidade criadora que o tornou governante das criaturas, podendo conhecê-Lo melhor, será o próprio homem quem, guiado pela Palavra de Deus exposta na Torá e pelos profetas, poderá desenvolver a liberdade, essência de sua natureza humana inerente ao processo da história.

O ponto chave da resistência do judaísmo da diáspora para Fromm (1989) foi uma espécie de lei interior, caracterizada por disposições anímicas que garantem a continuidade da práxis de vida judaica diferenciada da prática de vida dos povos hospedeiros.

A partir de seu estudo, concluiu que a lei judaica deve ser entendida como expressão da liberdade de um povo e fundamental para a manutenção das comunidades judaicas depois da diáspora que, apesar da perda do Estado, território e idioma, perdurou-se como grupo unitário e contínuo. Portanto, a lei judaica correspondeu à função da alma no corpo histórico do judaísmo. Lei esta compreendida no sentido de *ethos* vivido que determina a práxis de vida concreta, de modo que só é possível cumprir sua função se houver uma correspondência da legislação formulada com as formas do ethos às que se aspira.

---

[119] Quando afirma a função da lei judaica no sentido das formas de ethos vividas, afirmará mais adiante a estrutura libidinal de uma dada sociedade e finalmente definirá a função do caráter social.

4.2 *Der Shabbath (1927)*

Seu primeiro artigo de inspiração freudiana – "*Der Sabbath*" -, publicado em 1927 na revista oficial do movimento psicanalítico, *Imago*, expressa o messianismo judeu numa abordagem socioanalítica, guardando significativamente uma dimensão utópica/religiosa. Nele, afirma que a essência desta natureza, está no rompimento dos laços incestuosos com o solo e sua orientação intrínseca para a independência e para a liberdade. Interpreta a queda do homem e a expulsão do paraíso relatada no livro do Genesis, como o início de seu despertar, começo de sua ascensão. A redenção da sociedade humana e da natureza são os principais temas deste ensaio "freudiano messiânico" (Lowy, 1989, p. 78).

Para Fromm (1927), o sábado significava o memorial do assassinato do pai e da obtenção da mãe, ao passo que a interdição do trabalho significava, ao mesmo tempo, a penitência pelo pecado original e sua repetição pela regressão ao estado pré-genital. Para compreender a interdição judaica do trabalho durante o *Shabat*, Fromm (1927) atribui o conceito bíblico original do "trabalho" à relação entre os homens e a natureza – mais precisamente a terra. A proibição do trabalho durante o *Shabat* implica na "violação incestuosa da Mãe Terra e da Natureza em geral pelo ser humano" (Wiggershauss, 2006, p. 86). Para Fromm (1927), a significação psicológica profunda do rito sabático judaico é a seguinte: pela interdição rigorosa e severa de toda atividade de trabalho durante o *Shabat*, a religião judaica visa o "restabelecimento (*Widerherstellung*) do Estado paradisíaco sem trabalho, da harmonia entre os seres humanos e a natureza e o retorno ao ventre materno. Daí a promessa talmúdica de que o Messias virá quando Israel guardar integralmente o *Shabat* (Wiggershauss, 2006).

De acordo com Fromm,

> os profetas veem no tempo messiânico uma situação em que o combate entre o homem e a natureza chegará ao fim [...]. O Estado paradisíaco será novamente restabelecido. Se o ser humano foi expulso do paraíso porque ele queria ser como Deus – igual ao Pai, isto é, capaz de conquistar a mãe – e se o trabalho é a punição por esta infração original, então, de acordo com a concepção dos profetas, no período messiânico o ser humano viverá novamente em harmonia total com a natureza, isto é, sem necessidade de trabalhar, no paraíso – o equivalente ao ventre materno (Fromm, 1927, p. 226, 228, 233).

Fromm (1927) retornará várias vezes às ideias deste primeiro artigo em suas obras posteriores à Segunda Guerra Mundial[120], mas dando a eles uma tonalidade mais racionalista. Neste período, trabalha em seu primeiro importante livro *O dogma de Cristo: um estudo psicanalítico sobre a função psicológica da religião*, publicado originalmente em 1930. Inspirado pelo trabalho de psicologia da religião de Theodor Reik, um de seus professores no Instituto de Berlim, intitulado *Dogma e Compulsão*, que trata sobre o dogma da crucificação do filho de Deus como uma analogia ao ódio rejeitado do indivíduo pelo seu pai, Fromm faz uma crítica ao dogma cristológico aplicando uma interpretação psicanalítica na linha da história das ideias (Wiggershauss, 2006).

A mesma ideia encontra expressão em alguns dos princípios e serviços religiosos da tradição judaica, tais como a Páscoa[121] e o Sábado[122]: em ambos, o principal é o corte do cordão umbilical e a capacidade de dever a existência a si mesmo apenas, pois, para Fromm, o ideal antropológico do judaísmo é a independência radical e a liberdade.

A questão da obediência a Deus na Bíblia (a ideia de servidão a Deus) transformou-se, na visão de Fromm (1974), na base da liberdade humana em relação aos homens: quando o homem obedece a Deus, nega a submissão aos homens. A autoridade de Deus garante, dessa forma, a independência do homem em relação à autoridade humana.

---

[120] Em seus trabalhos dos anos 1930, este paraíso perdido, este mundo da paz original entre os humanos e a natureza, toma uma forma secular e histórica – ou até mesmo pré-histórica.

[121] A páscoa é a celebração da libertação da escravidão, na qual toda pessoa deve sentir-se como se tivesse sido escrava no Egito e se tivesse libertado dali.

[122] Dia do descanso entendido por Fromm como antecipação da liberdade completa e definitiva.

Entretanto, fica-lhe a pergunta: será possível essa independência e liberdade radical no homem? Para o mesmo Fromm (1974), a tradição bíblica demonstrou que o homem é incerto e seu conhecimento fragmentário. Em sua incerteza, busca absolutos que prometem certeza, que ele possa seguir e com os quais possa se identificar, uma vez que a independência completa é uma das realizações mais difíceis, mesmo se consegue superar a fixação ao solo, à mãe, ao clã, apega-se a outras forças que lhe proporcionam segurança tais como nação, estado, grupo social, família, realizações. Na perspectiva judaica, a independência não é o mesmo que desobediência, e só é possível conquistá-la se o homem compreender ativamente o mundo, relacionando-se com ele, desenvolvendo o que Fromm considera como plena atividade e produtividade interior (Fromm, 1927).

A fragilidade e a fraqueza fazem parte da natureza humana consideradas pela tradição judaica. Entretanto, para a mesma tradição, o homem é um sistema aberto que pode se desenvolver até o ponto de libertar-se.

Na interpretação de Fromm, é na obediência a Deus que o homem rompe sua fixação com os laços primários que o fortalecem para que não se sujeite a outro homem. Aqui se retoma a ideia de que o homem foi criado à imagem e semelhança de Deus: esta ideia não se refere apenas ao sentido de igualdade entre Homem e Deus, ou mesmo de libertação do homem em relação a Deus, mas também a uma convicção humanista judaica de que o homem encerra em si, toda a humanidade. É neste contexto que o Sábado assume na tradição judaica um papel que vai além de uma restrição obsessiva e excessiva, e representa uma dialética entre trabalho e repouso[123].

Desse modo, trabalho é qualquer coisa que perturbe o equilíbrio entre o homem e a natureza, sendo o sábado um ritual que contempla, através do descanso vivido sob a prática de algumas leis proibitivas[124], a completa harmonia entre homem-natureza e homem-homem, assumindo a expressão da ideia central do judaísmo que é a liberdade. Na medida em que é semelhante a Deus, dotado de uma alma, da razão, do amor e liberdade, o homem não está sujeito ao tempo

---

[123] Trabalho na concepção judaica é qualquer interferência pelo homem, seja construtiva ou destrutiva no mundo físico. Repouso, na mesma tradição, é um estado de paz entre o homem e a natureza.

[124] Entre essas proibições se encontram a de colher e ferver, sair de casa, acender fogo, defender dos ataques dos inimigos, relações matrimoniais, curar feridas leves, cortar unhas, maquiar-se,

ou à morte, sendo inteiramente livre. A preocupação em evidenciar a importância da liberdade na evolução da natureza humana perpassará toda esta obra.

4.3. *O dogma de Cristo (1930)*

Publicado pela primeira vez em 1930, *O dogma de Cristo* foi o primeiro trabalho em que Fromm, rigorosamente freudiano, procurou fazer a interpretação psicológica dos fenômenos históricos e sociais, comum até então na literatura psicanalítica tendo como ponto de partida para sua análise o estudo da situação socioeconômica dos grupos sociais que aceitaram e difundiram os ensinamentos cristãos. É o que o fragmento a seguir nos apresenta:

> A religião tem uma tríplice função; para toda humanidade, serve de consolo às privações impostas pela vida; para a grande maioria dos homens, é um estímulo à aceitação emocional de sua situação de classe; e para a minoria, dominante, é um alívio dos sentimentos de culpa provocados pelo sofrimento daqueles a quem oprime. Nossa analise procura comprovar em detalhe o que se disse, examinando um pequeno segmento do desenvolvimento religioso. Procuraremos mostrar que influencia a realidade social teve numa situação específica, num grupo específico, e como as tendências emocionais encontram expressão em certos dogmas, em fantasias coletivas e mostrar ainda mais as modificações psíquicas provocadas por uma transformação na situação social. (Fromm, 1963, p. 24-25)

Nesta obra, Fromm (1963) lança as bases de uma nova ciência do homem, capaz de compreendê-lo não somente através do método das ciências naturais que tem seu lugar adequado e se aplica a muitos campos da antropologia e da psicologia, mas também através de um método que também leve em consideração o amor, a empatia, e a própria liberdade humana como fatores intrinsecamente humanos.

O amor é apresentado como exigência ética de qualquer época, pois permite que o homem desenvolva sua liberdade, expressa na capacidade de se ver no ato da relação e não como um mero objeto, vulnerável e passível de identificação com os valores do mercado, inclusive em seu tempo dedicado ao lazer.

Na concepção frommiana de então, a falta de amor faz com que o homem vivesse uma existência perturbada pelas contradições que a sociedade lhe apresenta, sem conseguir resolvê-las como se deveria. Para Fromm, somente quando o homem

> [...] tiver superado o estado primitivo do sacrifício humano, seja na forma ritual dos sacrifícios humanos dos astecas ou na forma secular da guerra, quando for capaz de regular suas relações com a natureza, razoavelmente, e não cegamente, quando as coisas se tiverem realmente tornado servas e não ídolos, ele enfrentara problemas e conflitos realmente humanos. (Fromm, 1963, p. 88)

4.4 *O medo à liberdade (1941).*

> [...] A tese deste livro é que o homem moderno, emancipado dos grilhões da sociedade pré-individualista que simultaneamente lhe davam segurança e o cerceavam, não alcançou a liberdade na acepção positiva de realização do seu eu individual: isto é, a manifestação de suas potencialidades intelectuais, emocionais e sensoriais. A liberdade, não obstante, haver-lhe proporcionado independência e racionalidade, fez com que ele ficasse sozinho e, por conseguinte, angustiado e impotente. Este isolamento é intolerável e as alternativas com que ele defronta são, seja a de escapar do peso dessa liberdade para novas dependências e para a submissão, seja progredir para a realização plena da liberdade positiva que se baseia na originalidade e individualidade do homem. (Fromm, 1983, p.10)

Em *O medo à liberdade*, Fromm (1983) recorre aos elementos históricos que marcaram a humanidade, iniciados no final da idade média, para explicar a ausência da liberdade, o isolamento individual e o sentimento de insignificância e impotência que caracterizaram os indivíduos desta nova época histórica estimulada pelo capitalismo emergente.

Para Fromm (1983), a modernidade propiciou mudanças radicais na estrutura da sociedade e na estrutura da personalidade humana devido a uma crescente emancipação do homem das autoridades externas. O capitalismo libertou o indivíduo do sistema corporativo, mas o lançou na ambiguidade e à dúvida acerca de si próprio e da meta da sua vida, possibilitando relações hostis e alienadas, dando-lhe uma impressão de liberdade, mas, ao mesmo tempo, ameaçando-o de todos os lados.

Por outro lado, as doutrinas religiosas de Lutero e de Calvino foram de fundamental importância para a consolidação da nova estrutura psicológica da sociedade de então. Segundo Fromm (1983), ambas manifestaram os sentimentos da classe media que, pelejando contra a autoridade da Igreja e ressentindo-se da nova classe endinheirada, sentiu-se ameaçada pelo capitalismo crescente e avassalada por uma impressão de impotência e de desvalia individuais.

O sistema capitalista de produção tornara o homem um instrumento para fins econômicos suprapessoais, acentuando o espírito de ascetismo e de insignificância individual para o qual o protestantismo constituirá a preparação psicológica. Assim, a aristocracia emergente beneficiou-se do capitalismo nascente e pôde expandir-se, conquistar, governar e amontoar fortunas em decorrência de sua própria atividade e de suas estimativas judiciosas.

Neste sentido, o homem foi privado psicologicamente da segurança que desfrutava pela sensação indisputável de pertencer a algo, e foi desvinculado do mundo que satisfizera sua necessidade de segurança, tanto econômica quanto espiritual. Por isso, sentiu-se só e angustiado, apesar de estar livre para agir e pensar independentemente para tornar-se seu próprio senhor (Fromm, 1983)

Quanto mais o homem se livrava de inimigos da liberdade, surgiam novos inimigos de natureza distinta: não mais fatores externos, mas internos que tolhiam a realização total da liberdade da personalidade, chamadas por Fromm de autoridades anônimas. O Homem moderno tornar-se-ia, então, escravo de fins que não eram seus: o egoísmo torna-se a grande motivação do homem moderno contendo um caráter de insaciabilidade, devido ao qual jamais há qualquer verdadeira satisfação (FROMM, 1983). Quando passou a ser indivíduo, sentiu-se só tendo que enfrentar o mundo em todos os aspectos avassaladores. Como a estrutura humana não suporta a solidão moral, surgiram mecanismos para que o homem renunciasse à sua própria individualidade e liberdade submetendo-se a novas formas de autoridade que o fizeram conformar-se compulsivamente com padrões aceitos.

Fromm (1983) destaca como principais mecanismos que surgiram então: o autoritarismo, e, em consequência, a destrutividade e o conformismo[125]. O denominador comum a todo pensamento autoritário é sua convicção de que a vida é determinada por forças extrínsecas ao ego do homem e seus interesses e desejos. A única felicidade possível esta na submissão a tais forças.

> [...] o caráter autoritário obtém sua força para atuar pelo fato de apoiar-se em um poder superior. Este poder nunca pode ser atacado e modificado. O caráter autoritário, portanto, nunca é um revolucionário, mas, sim rebelde. A atitude do caráter autoritário face à vida, toda sua filosofia, é determinada por seus anseios emocionais. Ama as situações que restringem a liberdade humana, deixando-a sujeita à fatalidade. (Fromm, 1983, p. 140)

A destrutividade[126], derivada do autoritarismo, é produto de uma vida não vivida. As condições individuais e sociais que contribuem para a supressão da

---

[125] O autoritarismo é a tendência para renunciar à independência do ego individual e fundi-lo com alguém ou algo, no mundo exterior, a fim de adquirir a força de que o ego individual carece. Tem seu fundamento na relação sado-masoquista de superioridade-inferioridade que pode ser chamada autoridade racional e o que pode ser descrito como autoridade inibidora e que procura encontrar segurança em vínculos secundários. Neste sentido, a autoridade não é qualidade que a pessoa possui, mas refere-se a uma relação interpessoal em que uma pessoa vê outra como seu superior.

[126] Analisando o caso da Alemanha nazista, Fromm considera que [...] a destrutividade da classe media inferior foi fator importante no surto do nazismo que exerceu atração sobre aqueles impulsos destrutivos e empregou-os na luta contra seus adversários. A fonte da destrutividade da classe media inferior é facilmente identificada como aquela que foi admitida neste estudo: o

vida produzem a paixão pela destruição que forma por assim dizer, o reservatório de onde se nutrem as tendências hostis específicas, quer contra outros, quer contra a própria pessoa.

No caso do conformismo, a pessoa que desiste de seu ego individual e converte-se em autômato, idêntico a milhões de outros autômatos em torno dela, não mais precisa sentir-se sozinha nem angustiada. O preço que ela paga é, porém, alto: a perda da individualidade, surgindo uma espécie de pseudo-eu capaz de representar o papel que se espera que a pessoa represente, mas que o faz sob o nome do eu. A principal consequência da perda do eu e sua substituição por um pseudo-eu é deixar o individuo em um estado de intensa insegurança.

Segundo Fromm (1983), a função de uma ideologia e prática autoritária pode ser comparada à dos sintomas neuróticos. Esses sintomas provêm de condições psicológicas insustentáveis e, ao mesmo tempo, apresentam uma solução que torna possível viver. No entanto, eles não são uma solução que leva à felicidade ou ao crescimento da personalidade. Deixam intactas as condições que impõem a solução neurótica. O dinamismo da natureza humana é um fator importante que tende a procurar soluções mais satisfatórias desde que haja uma possibilidade de alcançá-las.

A solidão e a impotência do indivíduo, sua busca de realização das potencialidades que se formaram nele, são fatores objetivos da crescente capacidade produtiva da indústria moderna e também fatores dinâmicos que constituem a base para uma procura cada vez maior da liberdade e da felicidade. A fuga para a simbiose pode aliviar o sofrimento por algum tempo, mas não o elimina. Assim, os sistemas autoritários não podem extinguir as condições fundamentais que dão lugar a busca da liberdade, nem podem eles tampouco exterminar a busca da liberdade que surge dessas condições. (Fromm, 1983)

Para Fromm (1983), a emancipação da autoridade externa só seria uma aquisição duradoura se as condições psicológicas interiores fossem tais que dessem ao homem capacidade de estabelecer a própria individualidade. Teria

---

isolamento do individuo e a supressão da expansividade individual ambas as quais eram mais intensas na classe media inferior do que nas classes acima ou abaixo dela. (Fromm, 1986, p. 149-150)

liberdade de agir segundo sua própria vontade, caso o homem soubesse o que quer, pensa e sente. Porém, acaba por conformar-se com autoridades anônimas e adota um ego que não é dele. Quanto mais faz isto, tanto mais impotente se sente e tanto mais obrigado fica a conformar-se. A despeito de uma casca de otimismo e iniciativa, o homem moderno foi dominado por um sentimento entranhado de impotência que o faz encarar as catástrofes que se aproximam como se estivesse paralisado.

O problema é que este comportamento ameaça a cultura humana na medida em que a deixa vulnerável a aceitar qualquer ideologia e qualquer chefe, desde que ofereça uma estrutura política e símbolos que supostamente deem significado e ordem à vida do indivíduo.

A atividade espontânea é apresentada nesta obra como única solução para o problema da liberdade, uma vez que representa o meio pelo qual o homem pode vencer o seu terror à solidão sem sacrificar a integridade de seu egoísmo, unindo-se de novo ao mundo, à natureza e a si mesmo. Fromm (1983) entende como atividade espontânea uma atividade livre do eu que implica psicologicamente o que significa literalmente o radical latino do termo *sponte*: por sua própria vontade.

> Uma premissa dessa espontaneidade é a aceitação da personalidade total e a eliminação da repartição entre razão e natureza. Só se um homem não reprimir partes essenciais de seu ego, so se ele tornar transparente para si mesmo e só se as diferentes esferas da vida lograrem uma integração fundamental, é que será possível a atividade espontânea (Fromm, 1983, p. 205).

Isto é o que ele considera como liberdade positiva pressupondo que não exista poder superior ao eu individual; que o homem é o centro e a finalidade de sua vida; que o crescimento e a realização da individualidade do homem são um fim que jamais pode ser subordinado a finalidades que se suponham ter maior dignidade (Fromm,1983)

Segundo ele, esta liberdade nunca foi alcançada na historia da humanidade, porém é um ideal a que esta se tem apegado ainda que às vezes se tenha manifestado por formas incompreensíveis e irracionais.

Neste contexto, Fromm (1983) apresenta o amor como principal componente da espontaneidade humana, entendida como o único meio pelo qual o homem pode vencer o seu terror à solidão, sem sacrificar a integridade de seu ego, uma vez que na realização espontânea do eu, o homem se une de novo ao mundo, à natureza e a si mesmo.

Assim, o amor é pressuposto da liberdade que Fromm (1983) chama de orientação produtiva, ou seja, a relação ativa e criadora do homem com seus semelhantes e com a Natureza que se dá na esfera do pensamento (onde se manifesta a compreensão adequada do mundo pela razão), na esfera da ação (onde se manifesta o trabalho produtivo, cujos principais exemplos são a arte e os ofícios humanos) e na esfera do sentimento (onde se manifestam as relações com todos os homens e com a Natureza).

Se se entende liberdade humana como liberdade para; se o homem puder realizar seu ego de maneira plena e decidida, a causa fundamental para seus impulsos associais, na visão de Fromm (1983), terá desaparecido e só um indivíduo doente e anormal será perigoso.

A vitória da liberdade só é possível, portanto, se a democracia evolua para uma sociedade em que o individuo, seu crescimento e sua felicidade seja meta e a finalidade da cultura, em que a vida não careça de nenhuma justificativa dada pelo sucesso ou qualquer outra coisa, em que o indivíduo não seja subordinado nem manipulado por qualquer força alheia a ele, quer seja o Estado ou a máquina econômica.

Para Fromm (1983), estes objetivos não puderam ser totalmente concretizados em nenhum período anterior da historia moderna; tiveram que permanecer como objetivos em grande parte utópicos, porquanto lhes faltou a base material para a formação do individualismo autêntico. Para Fromm (1983),

> [...] o capitalismo criou esta condição indispensável. O problema da produção está resolvido – em princípio, pelo menos – e podemos entrever um futuro da abundância, em que a escassez econômica não mais imponha a porfia por privilégios econômicos. O problema com que nos defrontamos hoje é o da organização das forças sociais e econômicas de modo que o homem – como membro da sociedade organizada possa tornar-se o senhor destas forças e deixar de ser escravos delas. (Fromm, 1983, p. 214)

O progresso para a democracia consistiria em acentuar a liberdade efetiva, a iniciativa e a espontaneidade do indivíduo, não só em certos assuntos privados e espirituais, mas acima de tudo na atividade fundamental da existência de todo homem – o seu trabalho. Para realizar este fim, o caráter irracional e improvisado da sociedade deveria ser substituído por uma economia planificada que representasse o esforço deliberado e conjugado da sociedade como um todo. Através de uma economia planificada, em que toda nação tenha dominado racionalmente as forças econômicas e sociais, o indivíduo pode partilhar das responsabilidades e usar inteligência criadora em seu trabalho (Fromm, 1986).

O mais importante é que seja restituída ao indivíduo a oportunidade de agir autenticamente; que as suas finalidades e as da sociedade se tornem idênticas, não ideologicamente, mas na realidade, e que aplique ativamente seu esforço e sua razão no trabalho que estiver fazendo, com algo por que se sinta responsável pelo fato de ter sentido finalidade em termos de seus objetivos humanos.

4.5 *Análise do homem (1947)*

Em *Análise do homem* (1980), escrito originalmente em 1947, o tema da liberdade aparece como condição necessária para que o homem desenvolva sua potencialidade. Fromm (1980) define a liberdade como atitude do homem face à força e ao poder, tendo como raiz a própria condição de sua existência. Retoma a concepção judaica que afirma que homem é livre mesmo que nasça na servidão.

Entretanto, considera o fato de que o espírito do homem é influenciado por seu corpo assim como seu estado mental por sua vida física e social.

Fromm (1980) percebe que a saúde mental e a sanidade dependem da existência de uma sociedade sã, baseada em um sistema político-econômico que conduza o homem à liberdade, como desenvolvimento legítimo da vida humana. Diante disto, elabora uma psicanálise social que exerça uma função positiva à medida que se volta à essência dos problemas da condição humana, superando a dicotomia entre ciência e metafísica, entre a psicologia e as demais ciências humanas. Por isto, assenta sua Psicanálise em uma ética definida por ele como humanista, inteiramente baseada na concepção aristotélica de virtude e definida por um conjunto de qualidades que caracterizam a espécie humana, considerando que cada pessoa é única e livre. Em suas palavras,

> A ética humanista é antropocêntrica; não, naturalmente, no sentido de que o homem é o centro do universo, mas no de que seus julgamentos dos valores, como todos os outros julgamentos e até acepções, estão arraigados nas peculiaridades de sua existência e só tem significação quando considerados em relação a esta; o homem é, de fato, a medida de todas as coisas. A posição humanista é de que nada há de superior ou mais digno do que a existência humana. Contra isso, tem sido argumentado que é próprio da natureza da conduta ética ser relacionada com algo que transcenda o homem, donde um sistema que admite apenas o homem e seu interesse não poder ser na verdade moral, tendo como objetivo simplesmente o indivíduo isolado e egoísta. (FROMM, 1980, p.22)

Essa indiferença do homem para consigo mesmo tornou-se, para Fromm (1980, p. 209), “um dos maiores problemas morais de nossa época”, combatendo a ideia de Freud de que grande parte das aspirações do homem possa ser explicada pela força dos instintos”. É o que observaremos no fragmento a seguir:

> Mesmo que a fome, a sede, os desejos sexuais do homem estejam completamente satisfeitos, ele não está satisfeito. Em contraste com o animal, seus problemas mais compulsórios não estão ainda resolvidos, mas apenas iniciados. Ele anseia pelo

> poder, ou por amor, ou por destruição; arrisca sua vida por ideais religiosos, políticos ou humanistas – e são esses anelos que constituem e caracterizam a peculiaridade da vida humana. De fato, “nem só de pão vive o homem”. (Fromm, 1980, p. 48)

Em toda a obra, Fromm busca aplicar as descobertas da Psicanálise de Freud à evolução da teoria ética, tendo como meta a liberdade humana. Ao explicitar sua concepção antropológico-filosófica da existência humana, Fromm (1980) define a personalidade como

> [...] totalidade das qualidades psíquicas herdadas e adquiridas que são características de um indivíduo e que o fazem único. A diferença entre as qualidades herdadas e adquiridas é em geral sinônima da diferença entre temperamento, dotes e qualidades psíquicas constituintes e, por outra, o caráter. (p. 52)

A partir desta definição, Fromm diferencia com nitidez os conceitos de temperamento e caráter:

> O temperamento refere-se à maneira de reagir, sendo constitucional e imutável; o caráter, é essencialmente formado pelas experiências de pessoas, especialmente na infância, e modificado até certo ponto pelos insights e por novas espécies de experiências. (Fromm, 1980, p. 53)

O temperamento refere-se ao que é puramente biológico, constitucional ou ligado às características físicas da pessoa e que, portanto, não pode ser modificada. O caráter, pelo contrário, é o conjunto de características psíquicas ligadas à experiência, à vida social, á cultura, à influência do meio e que, portanto, são passíveis de modificação até certo ponto, mediante o conhecimento de si mesmo e por novas experiências.

Em sua análise, a confusão gerada na interpretação dos conceitos de temperamento e caráter trouxe sérias e graves consequências para o entendimento da liberdade, uma vez que os problemas de preferências temperamentais são “questões ligadas a gostos ou tendências subjetivas”

(Fromm, 1980, p. 53). Ao contrário, as preferências do caráter estão ligadas a valores e a princípios éticos, que derivam do posicionamento do homem, fruto de sua liberdade. (Fromm, 1980, p. 54).

Aplicadas estas características à sociedade do seu tempo Fromm, (1980) reconhece dois tipos de orientações no caráter do homem contemporâneo: a orientação produtiva e a orientação improdutiva.

Embebido de suas raízes judaicas, entende a orientação produtiva como exercício de liberdade que se dá como capacidade do homem de empregar suas forças e realizar suas potencialidades congênitas: faz a distinção entre produtividade e atividade, uma vez que se pode ser muito ativo e estar totalmente fora de si, alienado ou ansioso. Concebeu o termo produtividade como sinônimo da concepção de liberdade, que se caracteriza na criação ou na capacidade de produzir e de reproduzir a experiência humana viva, original e produzida pelas faculdades mentais e emocionais.

Novamente, a produtividade para Fromm (1980) também aparece ligada ao amor, como atividade ou fenômeno genuinamente humano, composta de quatro elementos essenciais: cuidado, responsabilidade, respeito e conhecimento.

Fromm (1980) reafirma nesta obra a necessidade do homem restaurar o equilíbrio entre ele e a natureza a partir do impulso imperativo que brota de sua experiência, interpretada por sua capacidade de raciocínio onde pode encontrar respostas para sua situação.

A capacidade religiosa humana é a máxima expressão de sua necessidade de perfeição no processo de viver. Em outras palavras, é a busca de orientação e devoção do homem, exercício máximo de sua liberdade. Para Fromm (1980),

> [...]o homem não é livre para escolher entre ter ou não ter ideais, mas o é para escolher entre diferentes espécies de ideias entre os devotados à adoração do poder e os devotados à razão e ao amor. Todos os homens são idealistas e anseiam por algo além de sua satisfação física. Eles divergem nas espécies de idéias em que acreditam. As melhores, assim como as mais satânicas expressões da mente do homem, não são manifestações de sua carne, e sim desse idealismo de seu espírito. Portanto, uma opinião relativista, segundo a qual ter algum ideal ou sentimento religioso vale por si mesmo, é perigosa e errônea. Temos de

> compreender que todos os ideais, inclusive os que despontam nas ideologias seculares como expressões da mesma necessidade humana, e devemos julgá-los em referencia à sua veracidade, até que ponto favorece a expressão das forças humanas, e ao grau em que são uma solução real para a necessidade do homem de equilíbrio e harmonia com seu mundo. (Fromm, 1980, p. 51)

A novidade nesta obra é que Fromm (1980) estabeleceu aí, através de um aporte ético e pessoal, certo paralelismo entre as necessidades fisiológicas e necessidades humanas superiores.

A nosso ver, sua formação judaica continua sendo uma espécie de motor ou de óculo no qual realiza a interpretação das teorias que recorre para construir seus conceitos. Para Fromm (1980), o fato de as necessidades humanas biológicas e metafísicas existirem significa que deve existir uma ciência que dê conta de interpretá-las.

Frente às posturas comportamentalistas e psicanalíticas de então, Fromm (1980) elaborou a sua partindo do princípio de que a natureza humana não é fixa e nem se adapta à cultura de uma maneira totalmente passiva:

> [...] O homem pode ajustar-se a condições culturais que impõem a repressão dos impulsos sexuais, porém, ao conseguir tal ajustamento, consoante como Freud demonstrou, desenvolve sistemas neuróticos. Pode ajustar-se quase que a quaisquer padrões culturais, mas na medida em que estes se opuserem à sua natureza, nele se produzirão distúrbios mentais e emocionais que acabarão obrigando-o a modificar aquelas condições já que não pode modificar sua natureza. (Fromm, 1980, p. 30)

Apoia-se também na posição determinista de Spinoza[127] e Marx ao afirmar que:

---

[127] Spinoza (1632-1677) é o primeiro filósofo com que Fromm se identifica expressamente citando-o por várias vezes ao longo de sua obra no exílio. Fromm chega à conclusão de que a ética de Spinoza se fundamenta no caráter objetivo do modelo de natureza humana na qual, apesar de consentir numerosas variações individuais, a essência dos homens é a mesma.
Segundo a ética de Spinoza é esta capacidade de transcendência da natureza biológica é que torna o ser humano verdadeiramente livre. Em outras palavras, somos tanto mais livres quanto mais conhecemos o funcionamento de nossa natureza e de todas as coisas que existem. Assim, a relação do homem com o todo é importante na obra de Spinoza.

> Para Spinoza, assim como para Marx, o homem só está vivo na medida em que é produtivo, na medida em que abarca o mundo exterior no ato de manifestar seus próprios poderes humanos específicos e de abarcar o mundo com estes. Na medida em que o homem não é produtivo, na medida em que é receptivo e passivo, ele nada é, está morto. Neste processo produtivo, o homem realiza sua própria essência o que, em linguagem teológica, nada mais é que seu retorno a Deus. (Fromm, 1980, p. 38-39)

Para Spinoza (1979), a liberdade humana é a aceitação da necessidade total e universal: a capacidade de nos vermos e vermos tudo na perspectiva divina[128]. Assim como Spinoza, Fromm (1980) assume que são os valores que regem a nossa existência, e não a nossa vontade. O conhecimento, aliado aos bons encontros, é a verdadeira atividade que torna o homem livre. Estas são as ideias fundamentais nas quais Fromm se aproxima de Spinoza. Para Fromm (1979), o homem existe quando transcende o papel puramente passivo da criatura:

> Quando o animal transcende a natureza, quando transcende o papel de puramente passivo da criatura, quando ele se torna biologicamente falando o animal mais desamparado, nasce o homem. A essa altura, o animal emancipou-se da natureza pela postura ereta, o seu cérebro tornou-se muito maior do que os dos mais superiores animais. Esse nascimento do homem poderá ter durado centenas de milhares de anos, mas o que importa é que a nova espécie se ergueu, transcendendo a natureza, que a vida se tornou cônscia de si mesma. (Fromm, 1979, p. 36)

---

[128] A liberdade para Spinoza (1979) é vista como capacidade para se desvendar a natureza divina a partir da ideia de uma total imanência de Deus. Spinoza, no prefácio da Ética V (SPINOZA, 1979) expressa com bastante clareza que é muito difícil para o homem governar seus afetos, pois não possui uma vontade livre, ficando determinado pelas circunstâncias. Considerando que o homem tem em sua essência um grau de potência, o homem deverá, portanto, dentro de seus próprios limites, provocar encontros que aumentem ao máximo sua potência de agir. Mas, o problema não está no querer, na vontade livre. Para Spinoza (1979), as paixões resultam de leis necessárias da própria natureza divina e o que é vontade na alma, é vontade no corpo; e o que é desejo no corpo, é desejo na alma. Sem dúvida nenhuma, aqui se encontra uma crítica severa à teologia clássica e à ideia do espírito dominando o corpo. Deste modo, Spinoza (1979) considera que o homem desconhece não só o poder de seu corpo, mas também toda a problemática das relações existenciais. Isto se deve ao fato preocupar-se mais em deplorar as paixões (consideradas vícios da vontade) do que em compreendê-las e explicá-las. Assim, nada que se passa com ele, ou com qualquer outra criatura, pode ser desqualificado ou deixado de lado. Este entendimento é o que permite o homem determinar objetivamente o bem, que é a essência do humano em potencial. Ao nos aproximarmos, podemos chegar a ser o que somos potencialmente.

Sendo assim, só o homem pode ser livre, pois tem o poder de determinar o critério do que é virtude ou pecado. Nesta ética, o bem é entendido como afirmação da vida e desenvolvimento das capacidades do homem. A virtude consiste em que o homem assuma a responsabilidade pela própria existência. Além de Aristóteles e Spinoza, Fromm (1980) acrescenta as ideias de Dewey (1959), influenciado, sobretudo, pelo contexto americano[129], estabelecendo relações entre esses autores.

> [...] O progresso da ética de Spinoza de Aristóteles à de Spinoza deve-se largamente à superioridade da Psicologia dinâmica deste sobre a Psicologia estática daquele. Spinoza descobriu a motivação inconsciente as leis da associação e a persistência das experiências infantis no decorrer da vida. Sua concepção de desejo é uma concepção dinâmica, superior à concepção aristotélica de hábito. No entanto, a Psicologia de Spinoza, como todo o pensamento psicológico até o século XIX, tendia a permanecer abstrata e não estabeleceu nenhum método para comprovar suas teorias por meio da investigação empírica e de exploração de novos dados referentes ao homem. A investigação empírica é o conceito capital da Psicologia de Dewey. Ele reconhece a motivação inconsciente, e sua concepção de hábito é diferente da meramente descritiva do behaviorismo tradicional. Sua afirmação de que a moderna Psicologia clínica revela um senso de realismo em sua insistência sobre a profunda importância das forças inconscientes na determinação não apenas na conduta ostensiva, mas também do desejo, juízo, crença e idealização, mostra o papel relevante que atribui aos fatores inconscientes, muito embora não esgotasse todas as possibilidades deste novo método em sua teoria Ética. (Fromm, 1980, p. 36)

---

[129] Aproximar-se das ideias de Dewey, foi uma forma encontrada por Fromm de reagir contra as críticas de autores norte-americanos conservadores aos princípios liberais em educação. Segundo Ghiraldelli Jr. (2003, p. 158), a reação conservadora contra Dewey havia começado no final da década de cinquenta. Os americanos conservadores contestaram a organização de ensino dos Estados Unidos, que comparada com a da União Soviética aparecia como uma organização que estaria desprivilegiando os conteúdos clássicos. E tal crítica conservadora havia se iniciado quando da partida da corrida espacial entre russos e norte-americanos, pois os russos haviam saído na frente e, então, uma parcela da sociedade começou a culpar a escola americana, que teria seguido Dewey até então, pelo fato dos Estados Unidos não ter gerado os cérebros necessários para enfrentar o que seria a supremacia soviética no campo científico-tecnológico. Fromm, por sua vez, reagia a tal crítica a Dewey e a tudo que se havia feito no sentido de privilegiar a liberdade nas escolas; e Fromm dava esta resposta no contexto das revoltas de juventude da década de sessenta no mundo todo e, também, nos Estados Unidos (onde isso se misturava ao conflito entre negros e brancos e ao protesto dos jovens contra a Guerra do Vietnã). Então, Fromm retomou os princípios liberais e acusou os métodos soviéticos de antiquados e autoritários.

Afirma que é a força dialética entre a natureza humana e a cultura que desperta no homem suas necessidades mais intrínsecas identificadas como necessidade de relação, de transcendência, de arraigamento, de identidade que podem ser solucionadas através de uma estrutura de orientação e vinculação:

> [...] Todas as culturas oferecem um sistema modelado no qual certas soluções são predominantes, o mesmo se dando, portanto, no tocante a certos impulsos e satisfações. As religiões primitivas, as teístas e as não teístas, são, todas, tentativas de encontrar uma solução para o problema da existência do homem. As mais evoluídas culturas, como as mais bárbaras, têm a mesma função – a diferenças está apenas em ser a solução melhor ou a pior. Aquele que se desvia do modelo cultural procura uma solução com tanta intensidade quanto o faz a criatura bem ajustada. A sua solução poderá ser melhor ou pior do que a fornecida pela sua cultura, mas é sempre uma nova resposta para a mesma questão fundamental levantada pela existência humana. Nesse sentido, todas as culturas são religiosas e toda neurose é uma forma privada de religião, desde que definamos a religião como uma tentativa para solucionar o problema da existência humana. Na verdade, a tremenda força produtora de doenças mentais bem como as que alicerçam a arte e a religião jamais poderiam ser aceitas como resultado de necessidades fisiológicas frustradas ou sublimadas.; elas constituem antes, tentativas de resolver o problema do nascimento humano. Todos os homens são idealistas, se entendemos idealismo o impulso de satisfazer as necessidades fisiológicas do organismo, a única diferença está em ser uma forma de idealismo uma solução boa e adequada, a outra é má e destrutiva. A decisão sobre a qual das soluções é boa terá de ser feita com base no nosso conhecimento da natureza do homem e das leis que governam seu crescimento. (Fromm, 1980, p. 41-42)

Reconheceu a debilidade biológica do homem no que diz respeito à regulamentação instintiva do processo de adaptação ao mundo, uma vez que os animais, ou se adaptam ou morrem, e o homem não. Entretanto, a mesma debilidade biológica que possui o homem, Fromm a define como base de sua força, o que o faz desenvolver suas qualidades especificamente humanas: “o homem é o mais inerte dos animais, mas essa mesma debilidade biológica é a base de sua força, a causa primordial do desenvolvimento de suas qualidades especificamente humanas” (Fromm, 1980, p. 43).

Para Fromm, o homem é livre quando é capaz de transcender a natureza, mesmo sendo parte dela. Isto se dá quando exerce a consciência de si mesmo e de suas limitações e contradições. Ao exercer a consciência de si mesmo, é capaz de dar-se conta das limitações de sua existência, fazendo com que sua vida transcorra numa espécie de dicotomia de existência:

> O aparecimento da razão criou uma dicotomia dentro do homem que o força a anelar incessantemente por novas soluções. O dinamismo de sua história é intrínseco á existência da razão que o faz desenvolver e, por meio dela, a criar um mundo seu em que se possa sentir à vontade consigo mesmo e com seus semelhantes. (Fromm, 1980, p. 44)

Encontra-se sozinho e, ao mesmo tempo, relacionado com outros. É sozinho por ser único e consciente do próprio eu como entidade independente e quando precisa emitir juízos ou tomar decisões baseadas no seu poder de raciocínio, tendo de, constantemente, dar soluções ao problema de sua existência desde o seu nascimento até sua morte. Por outro lado, sua felicidade depende da solidariedade que sente com seus semelhantes. A brevidade de sua vida faz com que se depare com outra dicotomia: a de não poder concretizar suas potencialidades. O mesmo Fromm complementa que

> o homem pode reagir a contradições históricas anulando-as com sua própria ação; ele não pode, contudo, anular dicotomias existenciais, ainda que possa reagir contra elas de maneiras diferentes. Ele não pode apaziguar sua mente com ideologias sedativas e harmonizadoras. Pode procurar fugir à inquietação interior, mantendo-se permanentemente ocupado, trabalhando ou se divertindo. Pode tentar abolir sua própria liberdade e converter-se em instrumento de poderes extrínsecos a ele, submergindo neles o próprio eu. Porém, continua insatisfeito, ansioso e inquieto. Só há uma solução para o seu problema: enfrentar a verdade, admitir sua solidão e isolamento fundamental em um universo indiferente à sua sorte, reconhecer que não há poder algum superior a ele que possa resolver seu problema. (Fromm, 1980, p.47)

Ao que nos parece, Fromm (1980) acredita que a elaboração de um modelo de homem implica necessariamente no reconhecimento de sua capacidade de transcendência. Quando Fromm se refere ao termo natureza, ele não está pensando unicamente na concepção de natureza biológica de Freud, mas reconhece a existência metafísica contraposta à existência histórica[130].

Para Fromm (1980), a liberdade positiva como realização do eu implica plena afirmação da originalidade do indivíduo alicerçado nas condições fisiológicas e mentais herdadas somadas às circunstâncias e experiências com que se defronta ao longo da vida. O crescimento genuíno do ego é um crescimento orgânico, fruto do desdobramento de um núcleo que é peculiar a uma determinada pessoa e somente a ela. Por isso, entende que todos os seres humanos têm direito inalienável à liberdade e à felicidade, e seu relacionamento deve ser de solidariedade e não de submissão e dominação.

> [...] liberdade é a condição necessária à felicidade assim como à virtude – liberdade não no sentido da possibilidade de fazer escolhas arbitrarias nem no de libertação das necessidades, porém liberdade de concretizar aquilo que a pessoa é potencialmente, de consumar a verdadeira natureza do homem conforme as leis da vida. [...] A liberdade é a aptidão de preservar sua integridade em face ao poder, é a condição básica da moralidade. (Fromm, 1980, 208-209)

---

[130] Para Fromm (1980), a psicanálise de Freud tem sentido quando assume seus conceitos de inconsciente e caráter dinâmico interpretando-os através da vertente humanista, que será a base de sua interpretação psicanalítica, mas carece de um sentido social, uma vez que ficou engessada por uma burocracia composta por seguidores que perderam a grandeza e o radicalismo do fundador da Psicanálise. Era necessário, segundo Fromm, um estudo psicanalítico da sociedade sem as limitações inerentes à teoria freudiana ortodoxa que integre a natureza do homem e a cultura identificando a contradição entre as necessidades congênitas do homem (fisiológica, de se relacionar, de estar arraigado, de criar, de ter uma orientação intelectual, e de ter uma identidade) e o capitalismo contemporâneo. Essa foi a contribuição da Psicanálise de Fromm: atualizar a psicanálise freudiana para que esta pudesse responder aos problemas humanos que afloraram no período pós guerra. Segundo ele, as exigências do Estado, a liderança, as máquinas e o materialismo que marcaram a sociedade contemporânea, converteram-se em juízos de valor. A consequência disto foi a alienação do homem de si mesmo, dos semelhantes e da natureza, justificando a racionalidade do mundo material à medida que, criando novos e melhores meios para dominar a natureza, acorrentou-se nas malhas destes meios, perdendo a visão do único fim que lhe dá sentido: o conhecimento de si mesmo, de como deve viver, e como se libertar as energias que existem dentro dele e usando-as produtivamente.

4.6 *Psicanálise e religião (1954)*

Nesta obra escrita originalmente em 1954, a intenção de Fromm (2003) é recolocar o problema da liberdade diretamente relacionado com a atitude do próprio homem que pode se render a um poder que o transcende, alienadamente, seja ele religioso ou não.

> Só o homem livre que se emancipou da autoridade (uma autoridade que ameaça e que protege), pode fazer uso do poder da sua razão e compreender objetivamente o mundo e o papel que nele lhe cabe, sem a ilusão, mas detentor da capacidade de desenvolver e de usar as suas potencialidades. Só se crescermos e perdermos a condição de crianças dependentes e receosas da autoridade é que nos podemos arriscar a pensar por nós próprios; mas o contrário também é verdade. Só se tivermos o arroio de pensar é que poderemos emancipar do domínio da autoridade. Neste contexto, é significativo constatar que, para Freud, a liberdade é oposta ao sentimento religioso. Considerando que muitos teólogos (e, como veremos adiante, e em certa medida, também Jung), consideram o sentimento de dependência e impotência como central na prática religiosa, a afirmação de Freud assume uma enorme importância. Ainda que apenas de forma implícita, exprime o seu próprio conceito de prática religiosa, nomeadamente o da independência e da tomada de consciência dos próprios poderes. (Fromm, 2003, p. 24)

Para Fromm (2003), Freud exerce uma importante crítica ao autoritarismo das religiões, cujos fins invocados justificam todos os meios e desempenham o papel de símbolos em nome dos quais as elites, religiosas ou seculares, controlam as vidas dos seus semelhantes dificultando encontrar na prática religiosa alguma conexão com a realidade. Desse modo, a vida e a felicidade das pessoas estão submetidas a uma espécie de sacrifício disfarçado em ideais (tais como a vida após a morte ou o futuro da humanidade, etc.).

> Neste tipo de religião, a maior virtude é a obediência e o pecado capital a transcendência. Na medida em que a divindade é concebida como onipotente e onisciente, o homem é reduzido a um ser insignificante e desprovido do poder. Só pela graça e pelo

> auxílio da divindade, conseguido através da submissão total, poderá o homem obter força. A submissão a uma entidade poderosa é um dos caminhos pelos quais o homem procura fugir às suas limitações e ao sentimento de solidão. Ao entregar-se, perde a independência e a integridade do indivíduo, mas adquire a sensação de que está protegido por um poder terrível, como se desse poder fizesse parte. (Fromm, 2003, p. 42)

Fromm (2003) reconhece que as religiões autoritárias ameaçam frontalmente a razão, a mitigação do sofrimento e a moral, perigo já assinalado por Freud, que embora tenha se oposto à religião em nome da ética religião, afirmou explicitamente quais são as normas e ideais em que acredita: o amor fraternal entre todos os homens, a verdade e a liberdade. Jung reduziu, por outro lado, esse tipo de religião a um fenômeno psicológico, e, ao mesmo tempo, elevou o inconsciente à categoria de fenômeno religioso.

> Segundo Freud a razão e a verdade são independentes. Se o homem abandonar a ilusão de um Deus paternal, se encarar a sua solidão e insignificância no universo, será como uma criança que abandonou a casa do pai. Mas o objetivo do desenvolvimento humano reside precisamente na superação desta fixação infantil. Segundo Jung, a prática religiosa caracteriza-se por uma espécie de experiência emocional: a submissão a um poder mais alto, que esse poder seja designado como Deus ou como o inconsciente. Para ambos, se o homem tem que se educar a si próprio para enfrentar a realidade. Se souber que apenas pode contar com os seus próprios poderes aprenderá a utilizá-los adequadamente. (Fromm, 2003, p. 28-29)

Ao contrário de Freud e Jung, Fromm (2003) reconhece nas religiões humanistas, dentre as quais incluiu o judaísmo e o cristianismo, que o objetivo do homem é adquirir a maior força e não a fraqueza e que a virtude está na autorrealização, e não na obediência.

> A fé é a certeza de uma convicção baseada na própria experiência do pensamento e dos sentimentos, e não concordância com postulados que atribuem créditos ao próprio postulante. Como as religiões são teístas, Deus surge como símbolo dos poderes do

> próprio homem, poderes que este tenta concretizar ao longo da sua vida, e não como símbolo de força que exerce domínio sobre o homem. (Fromm, 2003, p. 44)

Tanto no pensamento religioso humanista como na psicanálise a capacidade do homem para procurar a verdade para Fromm (2003) é tida como indissoluvelmente ligada ao alcançar a liberdade e a independência que será obtida quando romper os laços incestuosos e libertar-se para que se possa tornar verdadeiramente humano. As práticas religiosas podem se tornar um caminho de libertação se houver o exercício da liberdade humana, através de práticas que demonstrem a abertura amorosa ao outro; caso contrário, significariam apenas um laço de submissão ou dominação e não amor verdadeiramente.

> [...] o amor assenta numa atitude de afirmação e de respeito e se o indivíduo não tem essa atitude para consigo mesmo, sendo como é apenas um outro ser humano ou um outro próximo, então essa atitude pura e simplesmente não existe. Nas religiões humanistas, a realidade humana subjacente ao conceito de amor do homem para com Deus é a capacidade de amar produtivamente, de amar sem cobiça, sem submissão, sem dominação, de amar totalmente tal como o amor de Deus é símbolo de um amor que encontra sua origem na força e não na fraqueza. (Fromm, 2003, p. 84-85)

Neste sentido, Fromm identifica no exercício do amor-abertura uma atitude livre, que demonstra o conhecimento da verdade de si mesmo e do que o circunda.

4.7 Psicanálise da sociedade contemporânea (1955)

Nesta obra, escrita originalmente em 1955, Fromm (1979) retoma a ideia de que somente à medida que o homem desenvolve suas capacidades ativas, libertando-se dos vínculos primários, pode alcançar a liberdade que, por sua vez,

traz consigo o sentimento de insegurança, o medo de tomar decisões, correr riscos e ter responsabilidades.

Se não assume a liberdade na relação com seu semelhante, torna-se alienado ficando suscetível a qualquer tipo de crítica, sujeitando-se à aprovação alheia, sujeitando-se facilmente a um líder que lhe ofereça uma solução concreta para sua vida de forma que se sinta novamente protegido.

Na visão psicanalítica de Fromm (1979), somente o amor, entendido no sentido de exercício da liberdade, seria capaz de resgatar no ser humano a sensação de integralidade e independência.

> Amor é a união com alguém ou algo fora da criatura, sob a condição de manter a separação e integralidade própria. É uma sensação de partilha, de comunhão, que permite a plena manifestação da atividade interior. A experiência elimina a necessidade de ilusões. Não há nenhuma necessidade de inflar a imagem de outra pessoa ou a minha, pois a realidade de co-participação e do amor ativos me permite transcender a minha existência individualizada e, ao mesmo tempo, sentir-me portador das forças ativas que constituem o ato de amor. O que importa é a qualidade particular de amar, não o objeto do amor. O amor está na sensação da solidariedade humana com os nossos semelhantes, está no amor erótico entre o homem e a mulher, no amor materno e também no amor próprio como ser humano; está na sensação mística da união. No ato de amar sou uno com Tudo e, no entanto, eu sou eu mesmo, um ser humano singular, independente, limitado, mortal. Na realidade o amor nasce e renasce da própria polaridade entre separação e união. (Fromm, 1979, p. 44)

É neste amor que reside a saúde mental, definida por Fromm (1979) como adaptação da sociedade às necessidades do indivíduo. A saúde mental humana é possível desde que seja edificada na e pela capacidade de amar e criar, pela libertação dos vínculos incestuosos com o clã e o solo, por uma sensação de identidade baseada no sentimento de si mesmo como o sujeito e o agente das

capacidades próprias, pela captação da realidade interior e exterior, isto é, pelo desenvolvimento da objetividade e da razão:

> [...] o amor produtivo sempre implica uma síndrome de atitudes: o do cuidado, responsabilidade, respeito e conhecimento. Se eu amo, eu tenho cuidados, isto é estou ativamente interessado no crescimento e felicidade da pessoa amada. Não sou um espectador. Sou responsável, isto é, respondo às suas necessidades, àquelas que a criatura amada pode expressar e, mais ainda, àquelas que ela não pode expressar ou não expressa. Respeito-a, insto é (no sentido original de *respicere*), vejo-a objetivamente tal qual é. Não como aspecto aberrante criado por meus desejos e temores. Conheço-a, penetrei sua superfície até o âmago do seu ser e relacionei-me com ela desde o meu âmago, do centro do meu ser e não da periferia. (Fromm, 1979, p. 45)

Amando verdadeiramente, o indivíduo chegaria a uma fase de individualização que lhe permitiria fazer uso frutífero da liberdade: se o individuo não desenvolvesse sua razão e sua capacidade para amar, seria incapaz de suportar o peso da liberdade e da individualidade, e tentaria fugir para os laços artificiais que lhe proporcionariam a sensação da vinculação e arraigamento (Fromm, 1979). Foi que percebeu ao analisar o contexto histórico-social e cultural que contribuem para a formação do caráter social contemporâneo.

O uso da técnica, o aumento da importância do mercado interno, o princípio da produção e consumo em massa, o salário do trabalhador e seus benefícios sociais que lhe permitiram um nível de consumo muito maior, o desenvolvimento do pensamento filosófico e científico que se baseou em uma tendência cada vez maior de abstratificação e racionalização, relativizando, sobretudo, a importância da consciência histórica, fez com que caráter social se voltasse para a submissão e alienação, uma vez que a sociedade contemporânea necessitava de homens que cooperassem “sem atritos em grandes grupos”, que desejassem “consumir cada vez mais”, e cujos gostos estivessem “padronizados” e pudessem “ser facilmente influenciados e previstos”. (Fromm, 1979, p. 122). A sociedade em questão necessitava de homens que tivessem a sensação de

liberdade e independência, que sentissem não estar submetidos a nenhuma autoridade, a nenhum princípio, a nenhuma consciência; porém que quisessem ser mandados, adaptando-se com facilidade e sem atritos a este mecanismo social imposto.

É a partir deste contexto que Fromm (1979) valoriza as dimensões políticas e socioeconômicas da teoria de Marx quando este propôs que a análise da sociedade deveria partir do homem real e concreto, apontando que no capitalismo o processo de alienação chegou ao seu cume. Entretanto, a luta pela emancipação humana, deveria partir da relativização da atividade econômica cujo fim, segundo o mesmo Fromm, é apenas um meio para satisfazer parte de suas necessidades. Nesta ótica, a capacidade de amar, que torna a pessoa mentalmente sadia, ou seja, produtiva e inalienada, aparece como forma de superação da alienação, e é na capacidade da relação que o homem pode exercer seu potencial de liberdade.

Para Fromm (1979), a pessoa que se associa ao mundo com amor, e que usa sua razão para conhecer a realidade, consegue objetivar a realidade: sente-se, portanto, como uma entidade única e individual e ao mesmo tempo, uma com seus semelhantes.

4.8 *A arte de amar (1956)*

Em *A arte de amar,* escrita originalmente em 1956, Fromm (1986), define a liberdade sob o aspecto da transcendência humana que ganha vida no exercício do amor, entendido como força ativa no homem que o leva a superar o sentimento de isolamento, permitindo que o ser humano recupere sua integridade. Nesta obra, o amor é apresentado como o caminho mais profundo e completo para responder ao problema da existência humana.

Para tanto, retoma alguns elementos básicos comuns a todas as formas de amor, já apresentado nas obras precedentes: cuidado, responsabilidade, respeito

e conhecimento. O amor como exercício da liberdade manifesta-se na preocupação ativa pela vida e crescimento daquele que amamos, que implica diretamente na responsabilidade, entendida como capacidade de responder, por ela, demonstrando-lhe respeito entendido como ausência de exploração. Nas palavras de Fromm,

> Quero que a pessoa amada cresça e se desenvolva por si mesma, por seus próprios modos, e não para o fim de servir-me. Se amo a outra pessoa, sinto-me um com ela, ou ele, mas com ela tal como é, não como eu necessito que seja para objeto do meu uso. É claro que respeito só é possível se eu mesmo alcancei a independência.; se puder levantar-me e caminhar e explorar qualquer outro. O respeito só existe na base da liberdade. (Fromm, 1986, p. 52)

O amor não se define apenas como uma relação para com uma pessoa especifica, mas como uma atitude, que denota uma orientação de caráter, que determina a relação de alguém para com o mundo como um todo, e não para com um objeto de amor.

Segundo Fromm (1986), a base da necessidade de amar reside na experiência da separação e na necessidade resultante de superar a ansiedade da separação pela experiência de união.

> A capacidade de amar depende da capacidade de emergir do narcisismo e da fixação incestuosa à mãe e ao clã; depende de nossa capacidade de crescer, de desenvolver uma orientação produtiva em nossas relações para com o mundo e para conosco mesmos. Esse processo de emersão, de nascimento, de despertar requer, como condição necessária, uma qualidade: a fé. A prática da arte de amar exige a prática da fé[131]. (Fromm, 1986, p. 157)

[131] Fé é um traço de caráter que embebe toda a personalidade, em vez de uma crença específica. A fé racional tem raízes na atividade produtiva e intelectual no pensamento racional, em que para a fé se supõe não haver lugar, a fé racional é um componente importante (FROMM, 1986, p. 157-158).

O amor leva o ser humano a superar o sentimento de isolamento e de separação, permitindo-lhe, porém, ser ele mesmo e reter sua individualidade e integridade. A ausência do amor propicia a instalação da loucura, pois o pânico do isolamento completo só pode ser ultrapassado por um afastamento do mundo exterior de tal modo radical que o sentimento da separação desapareça.

Para Fromm (1986), no amor ocorre o paradoxo de que dois seres sejam um e, contudo, permaneçam dois; e só é possível

> [...] se duas pessoas se comunicam mutuamente a partir do centro de suas existências e, portanto, se cada uma se experimenta a partir do centro de sua própria existência. [...] só há uma prova da presença do amor: a profundidade da relação e a vivacidade e o vigor em cada pessoa envolvida; este é o fruto pelo qual o amor é reconhecido. (p. 135-136)

O desejo de fusão interpessoal é o mais poderoso anseio do homem. Segundo Fromm (1986), é a paixão mais fundamental, é a força que conserva a raça humana unida. A capacidade de amar num indivíduo que viva em qualquer cultura dada, depende da influência dessa cultura sobre o caráter da pessoa em comum. Se não houvesse amor, a humanidade seria destruída.

Este tipo de amor genuíno e profundo é vivenciado pelas pessoas orientadas pelo caráter produtivo, em que a doação de sentimentos não é vista como uma ameaça à integridade do indivíduo, mas sim como a expressão máxima de sua liberdade. Para Fromm (1986), o amor é uma atividade que pressupõe um constante estado de ativa preocupação pela pessoa amada, evitando a ociosidade interior.

> [...]O amor amadurecido é a união sob a condição de preservar a integridade própria, a própria individualidade. O amor é uma força ativa no homem; uma força que irrompe pelas paredes que separam o homem de seus semelhantes, que o une a outros; o amor leva-o a superar o sentimento de isolamento e de separação, permitindo-lhe porem ser ele mesmo, reter sua integridade. No amor ocorre o paradoxo de que dois seres sejam um e, contudo permaneçam dois. (p. 43) [...] O amor é uma ação ,a prática de um poder humano que só pode ser exercido na liberdade e nunca como resultado de uma compulsão. (p. 44)

Além da doação, o caráter ativo do amor torna-se evidente no fato de implicar certos elementos básicos, comuns a todas as formas de amor, sendo eles: o cuidado, a responsabilidade, o respeito e o conhecimento.

Para Fromm (1986), esses elementos são encontrados nas relações orientadas pelo caráter produtivo, encontrado no amor fraternal das religiões humanistas; no amor erótico das relações amadurecidas; no amor cuidadoso entre amigos, pais e filhos; no amor responsável ao executar um trabalho e no amor próprio, em que amar a si mesmo representa o início da prática na arte de amar.

4.9 *Conceito Marxista do homem (1961)*

Tendo como referência os Manuscritos de Marx[132], Fromm (1962) entendeu nesta obra, escrita originalmente em 1961 que a liberdade é a essência do homem que se expressa na atividade produtiva, fruto de sua capacidade de amar, ou seja, atividade que expresse suas capacidades ou potencialidades em relação à natureza e seus semelhantes.

> O conceito de produtividade, em contraste com o de receptividade, pode ser mais facilmente compreendido quando lemos como Marx o aplicou ao fenômeno do amor. Suponhamos que o homem seja homem, escreveu ele, e que a relação dele com o mundo seja humana. Então, amor só pode ser trocado por amor, confiança por confiança, etc. Se se deseja influenciar uma pessoa é preciso ser-se uma pessoa realmente dotada de efeito

---

[132] Aqui nos referimos aos Manuscritos Econômicos e Filosóficos que Marx escreveu no período de abril a agosto de 1844, e anexados na obra Conceito Marxista do Homem, Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1962.
Primeiro Manuscrito: Trabalho alienado;
Segundo Manuscrito: A relação da Propriedade Privada;
Terceiro Manuscrito: Propriedade privada e trabalho,
Propriedade privada e Comunismo,
Necessidades, produção e divisão de trabalho,
Dinheiro
Crítica da Filosofia Dialética e Geral de Hegel.
Excertos de Ideologia Alemã
Prefácio a Uma contribuição à crítica da economia política
Crítica da Religião

> estimulador e encorajador nas outras. Cada uma das relações da gente com o homem e a natureza tem de ser uma expressão específica correspondente ao objeto escolhido, escolhido por nossa vida individual real. Se uma pessoa ama sem inspirar amor, isto é, se não é capaz, ao manifestar-se uma pessoa amável, de tornar-se amada, então o amor dela é impotente e uma desgraça. (Fromm, 1962, p. 39)

Ao interpretar o conceito marxista de trabalho, Fromm (1962) o define como relação fundamental, mas não a única da essência humana, sinônima de atividade e autocriação:

> O trabalho para ele (Marx) o relacionamento ativo do homem com a natureza, a criação de um mundo novo, incluindo a criação do próprio homem. (A atividade intelectual, está claro, para Marx sempre é trabalho, como atividade mental ou artística.) (p. 54)

E prossegue dizendo que, contraditoriamente, é também no trabalho que se inicia o processo de alienação, justamente quando este perde sua característica de expressão criativa do homem;

> [...] Com a expansão da propriedade privada e da divisão do trabalho o trabalho e seus produtos assumem uma existência a parte do homem, de sua vontade e de seu planejamento. O objeto produzido pelo trabalho, seu produto agora se opõe a ele como um ser estranho, como uma força independente do produtor. O produto do trabalho humano incorporado em um objeto e transformado em coisa material; este produto é alienado porque trabalhar deixou de fazer parte da natureza do trabalhador e, consequentemente, ele não se realiza em seu trabalho, mas nega-se a si mesmo, não desenvolve suas energias mentais e físicas, mas fica exaurido e mentalmente aviltado. O trabalhador, portanto, só se sente à vontade quando de folga, ao passo que no trabalho, só se sente constrangido. Assim, no ato de produzir, a relação do trabalhador com sua própria atividade é vivenciada como algo alheio e não pertencente a ele, a atividade como sofrimento (passividade), o vigor como impotência a criação como emasculação. Enquanto o homem se torna, pois, alienado de si mesmo, o produto de seu trabalho torna-se um objeto estranho que o domina. (Fromm, 1962, p. 54-55)

Ao ler Marx sob a ótica humanista, Fromm (1962) não centrou sua atenção nos aspectos científicos e econômicos da mesma obra; Fromm (1962) se debruça e se apropria de uma forma muito ímpar (levando em conta sua forte influência judaica), do conceito de essência humana que se dá quando o homem chega à plenitude de suas potencialidades ao realizar um trabalho que é sua própria afirmação e confirmação.

Para Fromm (1962), Marx sempre defendeu uma ideia revolucionária que não era nem marxista nem socialista, mas sim a libertação dos homens do determinismo econômico. O próprio Marx, segundo Fromm (1962) não teria tido tempo suficiente para dedicar-se aos aspectos humanos de sua teoria, aprofundando-se mais nos aspectos científicos e econômicos. Em suas palavras, "*a Meta de Marx era a emancipação espiritual do homem, sua libertação dos grilhões do determinismo econômico, a reintegração do ser humano, sua aptidão para encontrar unidade e harmonia com seus semelhantes e com a natureza"*. (Fromm, 1962, p. 15)

> A filosofia de Marx foi, em linguagem secular, não teísta, um novo e radical passo à frente na tradição do messianismo profético; ele visava à plena realização do individualismo, exatamente o objetivo que pretendeu o pensamento ocidental desde o Renascimento e a reforma até a época bem avançada do século XIX. [...] O que é ainda mais surpreendente é o fato de as pessoas que acusam Marx mais amargamente de materialista, atacarem o socialismo por ser visionário ao não reconhecer que o único incentivo eficaz para o homem trabalhar reside em seu desejo de ganhos materiais. A ilimitada capacidade do homem para negar contradições flagrantes por meio de racionalizações, desde que lhe convenham, dificilmente poderia ser melhores demonstradas. As mesmíssimas razões alegadas como provas das ideias de Marx serem incompatíveis com nossa tradição religiosa e espiritual, e empregadas para defender nosso sistema atual contra Marx, são ao mesmo tempo usadas, pelas mesmas pessoas, para provar que o capitalismo corresponde à natureza humana e, portanto, é bem superior a um socialismo visionário. (Fromm, 1962, p. 16)

Fromm (1962) acreditara que Marx nunca perdera de vista, nem em sua fase mais madura, o transfundo ético-humanista caracterizado na busca da libertação do homem que o acompanhara desde a juventude.

> [...] a própria meta de Marx é libertar o homem da pressão das necessidades econômicas, de modo a poder ser completamente humano; que Marx está fundamentalmente interessado na emancipação do homem como indivíduo, na superação da alienação, na restauração da capacidade dele para relacionar-se inteiramente com seus semelhantes e com a natureza; que a filosofia de Marx constitui um existencialismo espiritual, opõe-se à prática materialista e à tenuamente disfarçada filosofia materialista de nossa época. A meta de Marx, o socialismo baseado em sua teoria do homem, é essencialmente o messianismo profético expresso na linguagem do século XIX. (Fromm, 1962, p. 16)

Em outras palavras, para Fromm (1961/1962), Marx relacionou sua filosofia à esperança messiânica dos profetas do Antigo Testamento que, como outros líderes espirituais e políticos como Lao Tsé e Buda, partilhavam a ideia de que a história tem um sentido e que o homem se aperfeiçoa no processo da história na tentativa de criar uma ordem social pautada na paz e na justiça (Fromm, 1962, p. 69).

Deste modo, a tradição marxista bem como outras formas de socialismo foram consideradas por Fromm (1962) herdeiras da grande tradição humanista que sintetizava a ideia profético-cristã da liberdade como plano de realização humana. É o que o fragmento a seguir demonstra:

> Sem embargo, o curso principal do pensamento messiânico após a reforma não mais se exprimiu em ideias religiosas, porém em ideias filosóficas, históricas e sociais. Exprimiu-se de maneira um tanto oblíqua, nas grandes utopias do Renascimento, em que o mundo novo não está em um futuro distante, mas em lugar remoto. Foi manifestado no pensamento dos filósofos do iluminismo e da revolução francesa e inglesa. Encontrou sua última e mais completa expressão na conceituação do socialismo feita por Marx. Qualquer que tenha sido nele a influência direta do pensamento do Antigo Testamento, por intermédio de socialistas como Moses Hess, sem dúvida, a tradição messiânica influenciou-o indiretamente graças ao pensamento dos filósofos iluministas e especialmente às ideias brotadas de Spinoza, Goethe e Hegel. O que é comum ao pensamento profético, às ideias cristãs do século XIII, ao iluminismo do século XVIII e socialismo do XIX, é a noção

> de que Estado (sociedade) e os valores espirituais não podem divorciar-se uns dos outros. (Fromm, 1962, p. 70-71)

Para Fromm, é necessário que exista uma sociedade que permita a atualização da essência do homem, ao superar sua alienação, desenvolva suas próprias potencialidades humanas. Em outras palavras, a sociedade deve criar condições para que o homem verdadeiramente livre, racional, ativo e independente, sobreviva. A partir desta premissa, enxerga no socialismo marxista uma possibilidade real de desalienação do homem:

> O socialismo é a abolição da alienação do homem, a recuperação do homem como verdadeiro ser humano. É a resolução definitiva do antagonismo entre o homem e a natureza e entre o homem e o homem. É a verdadeira solução do conflito entre a existência e a essência, entre a objetivação e a autoafirmação, entre a liberdade e a necessidade entre o indivíduo e a espécie. É uma solução do dilema da historia e sabe que é esta a solução. Para Marx, o socialismo significava a ordem social que permite a recuperação do homem, a identificação entre existência e essência, a superação da separação entre existência e o antagonismo entre sujeito e objeto, a humanização da natureza; significava um mundo entre estranhos, mas que está em seu mundo, donde se sente como em sua própria morada. (Fromm, 1962, p. 79)

Fromm (1962) nega a declaração do próprio Marx que não há uma natureza humana imanente a cada indivíduo e que o indivíduo se reduz a ser uma simples rede de relações sociais. Fromm (1962) apresenta um Marx que:

> [...] nunca abandonou seu conceito de natureza humana (como demonstramos ao citar a declaração feita em O Capital), mas essa natureza não é exclusivamente biológica, nem tampouco uma abstração; ela só pode ser interpretada historicamente, porque se revela na história. A natureza (essência) do homem pode ser interferida de suas múltiplas manifestações (e deturpações) na história; não pode ser vista como tal, como uma entidade de existência estática por trás ou acima de cada homem de per si,

> mas como a existente em cada homem como uma potencialidade, revelando-se e modificando-se através do processo histórico. (p. 81-82)

Esta passagem é profundamente reveladora tanto na interpretação que Fromm faz da antropologia de Marx quanto na forma com a qual elabora sua própria antropologia[133]: Fromm (1962) afirma que Marx sempre compreendeu a natureza humana com um conteúdo duplo (biológico e metafísico). Este foi seu ponto de partida para explicar o psiquismo humano e as necessidades relativas e flexíveis pela inteiração social e pelas potencialidades humanas[134], mesmo que Marx utilizasse apenas o conceito dos impulsos fixos e constantes da natureza fisiológica em diversas etapas de sua vida.

4.10 *Meu encontro com Marx e Freud (1962)*

É em *Meu encontro com Marx e Freud* (1965a), escrito originalmente em 1962, que Fromm reconhece e se apropria definitivamente da noção de inconsciente freudiano afirmando, porém, que é fundamental compreendê-la a partir da noção da consciência humana.

> Para Freud, elas são essencialmente fisiológicas (libido) ou biológicas (instinto de morte ou de vida). Para Marx, são forças históricas que atravessam uma evolução no processo do desenvolvimento sócio-econômico do homem. Para Marx, a

[133] O que nos mostra o estudo de August Cornu (1934), intitulado Karl Marx, do hegelianismo ao materialismo histórico, afirma que aos olhos de Marx, não é o homem um produto passivo do meio, mas ativo, a medida que atua sobre o meio para transformá-lo, no sentido fixado pela evolução econômica e social. Ao mesmo tempo que a história tem um sentido determinado quanto a certos caracteres fundamentaispela imensa massa dinâmica do passado que a impulsiona para diante, tem um caráter indeterminado quanto às orientações específicas que nela se atualizam, a medida que o presente corre. Desse modo, a teoria de Marx não conseguiu precisar a noção de liberdade, justamente por não considerar essa zona de indeterminação.

[134] No mesmo estudo, Cornu (1934) afirma que Marx, partindo da concepção materialista do mundo, e fazendo da religião e da metafísica o primeiro artigo de seu programa social, o homem é separado de si mesmo e de seu trabalho pela propriedade privada, assim como pela ideia de Deus na qual projeta sua essência e pela religião. Na dependência de Feuerbach, Marx define que a alienação está relacionada à propriedade privada da mesma forma que se relaciona à religião.

> consciência do homem é determinada pelo seu ser, este pela sua prática da vida, esta pelo modo de produção das coisas essenciais à vida, ou seja, pelo seu modo de produção e pela estrutura, modo de distribuição do consumo dela resultantes. (Fromm, 1965a, p.110)

Freud ao definir a natureza humana, o faz pensando em um homem universal. Fromm (1965a) concorda com Freud dando abertura a pensarmos que esta universalidade pode ter também um significado similar ao de uma essência (ou alma) metafísica e abstrata, comum a todos os homens, contraposta à existência histórica e dotada de uma dinâmica teleológica que se manifesta através desta. É o que observamos no fragmento a seguir:

> É fato sabido que todos os homens têm as mesmas características anatômicas e fisiológicas básicas, e nenhum médico se consideraria impossibilitado de tratar qualquer homem a despeito de raça e cor, pelos mesmos métodos que aplica aos homens de sua própria raça. Mas terão os homens também em comum, a mesma organização psíquica, a mesma natureza humana: haverá uma entidade como a natureza humana? Não se trata de uma indagação puramente acadêmica. Se os homens diferissem em sua estrutura psíquica e mental básica, como poderíamos falar de humanidade senão num sentido fisiológico e anatômico? Como poderíamos compreender o estrangeiro se ele fosse fundamentalmente diferente de nós? Como poderíamos compreender a arte de culturas totalmente diferentes, seus mitos, dramas, escultura, se não fosse o fato de partilharem todas da mesma natureza? A totalidade do conceito de humanidade e humanismo baseia-se na ideia de uma natureza humana comum a todos os homens. É a premissa do pensamento budista, bem como do pensamento judaico-cristão. (Fromm, 1965a, p. 31)

Sua crítica à antropologia Freudiana se dá quando a considera um sistema fechado movido pelas pulsões de autoconservação, pelas pulsões sexuais e pelo instinto de morte. Aponta as limitações históricas da construção deste modelo quando afirma:

> Como não era um crítico radical da sociedade, nem um revolucionário, era impossível para Freud depositar suas esperanças nas mudanças sociais essenciais, vendo-se obrigado a buscar as causas provocadoras da tragédia na natureza do homem. (Fromm, 1965a, p.52)

Agrega à ideia de Freud, a afirmação de que a liberdade identifica-se com o ato de amar e pode ser definida como o poder essencial do homem lutando energicamente pelo seu objeto. A própria capacidade do homem se desenvolve no processo de relação com o mundo.

Reconhece que parte do que o homem pensa conscientemente é determinado por forças que operam sem seu consentimento, ou seja, na esfera inconsciente. Mas é a partir da diferença fundamental que existe no pensamento de Marx e Freud sobre o conceito da natureza das forças, que Fromm construirá seu conceito de inconsciente social e o definirá como

> [...] áreas de repressão comuns à maioria dos membros da sociedade; os elementos habitualmente reprimidos são aqueles de cujo conteúdo a sociedade não deve permitir que seus membros tenham consciência, para que possa, com suas contradições específicas, funcionar com êxito. O inconsciente individual de que Freud trata refere-se àquilo que o indivíduo reprime devido a circunstâncias peculiares à situação de cada um. Freud se ocupa, até certo ponto, do insciente social, quando fala da repressão dos impulsos incestuosos como característica de toda a civilização. Mas em seu trabalho clínico, trata principalmente do inconsciente individual; a maioria dos psicanalistas, por sua vez, pouco se ocupa do inconsciente social. (Fromm, 1965a, p. 88)

Fromm (1965a) também reinterpreta a ideia da determinação social de consciência de Marx. Apresenta a noção de natureza humana, identificando três filtros sociais: o idioma, a lógica e os tabus sociais, considerando os últimos como os mais importantes, uma vez que não permitem que certas emoções cheguem à consciência, uma vez que “declaram certas ideias e sentimentos como impróprios, proibidos, perigosos, e que os impedem de chegar mesmo ao nível da consciência” (p. 118). Isto se dá, segundo o mesmo Fromm (1965a), devido ao medo do isolamento e ostracismo que faz parte de sua natureza.

> É o medo do isolamento e ostracismo e não da castração, que faz com que a consciência do tabu seja recalcada, pois representaria ser diferente, isolado e, portanto, sofrer ostracismo. Por este

> motivo, o indivíduo cega-se a si mesmo, deixa de ver aquilo que seu grupo afirma não existir, ou aceita como verdade o que a maioria diz que é verdade, mesmo que seus próprios olhos lhe possam convencer de que é falso. [...] voltando ao medo de perder a identidade, quero assinalar que para a maioria das pessoas, sua identidade está precisamente enraizada na sua conformidade com os clichês sociais. Eles são quem se supõe que sejam, daí o medo do ostracismo significar o medo da perda da identidade, e a combinação mesma de ambos os medos ter um efeito extremamente poderoso. (Fromm, 1965a, p. 123)

A libertação para Fromm se dá à medida que o homem se conscientiza destas forças que o escravizam, ou seja, quando se dá conta de que a sociedade impõe, através de seus filtros, a consciência que ela mesma quer segundo seus interesses, permitindo que só saiam do inconsciente humano os conteúdos que ela quer. Consciente disto, o homem deve ir além, experimentando a humanidade que leva dentro de si. Desta forma, não terá medo do que a sociedade lhe impõe.

> Adquirir consciência dos meios inconscientes significa entrar em contato com a plena humanidade e eliminar as barreiras que a sociedade ergue dentro de cada homem e, conseqüentemente, entre cada homem e seu companheiro. Atingir este objetivo é difícil, é uma ocorrência rara; aproximar-se dele é a meta de todos, pois constitui a emancipação do homem em relação à alienação socialmente condicionada de si mesmo da humanidade. (Fromm, 1965a, p. 125)

O problema da liberdade para Fromm (1965a) está, portanto, em transcender a sociedade, discernindo a forma com que esta favorece ou dificulta o desenvolvimento das potencialidades humanas.

> [...] a análise freudiana mostrou ser possível, até certo ponto, tornar o inconsciente individual consciente sem tocar no inconsciente social. Das premissas apresentadas até agora, porém, segue-se de qualquer tentativa de desrecalcar que exclua a esfera social será limitada. A plena consciência do que foi recalcado, só é possível com a transcendência do âmbito individual, e se o processo incluir a análise do inconsciente social. (Fromm, 1965a, p. 127)

Libertar-se é, portanto, libertar-se da sociedade para a humanidade que está assentada em nosso inconsciente. Isto, por um lado, conduzirá o homem a uma solidão aparente, uma vez que o homem estará em contato com sua própria humanidade e por outro, “na sociedade plenamente humanizada, não haveria necessidade de repressão, portanto, não haveria inconsciente social. Segundo Freud, o recalque aumenta; segundo Marx, diminui no processo de evolução social” (Fromm, 1965a, p. 129)

Para Fromm (1965a), se há um caráter social, há também um inconsciente social no qual se pode enxergar a totalidade da essência humana. Deste modo, acrescenta à concepção antropológica materialista de Marx, uma consistência psicológica quando reconhece a importância das potencialidades na realização plena do ser humano, dentro de circunstâncias históricas, sociais, políticas e culturais.

> Ele (o inconsciente) sempre representa a totalidade do homem com todas as suas potencialidades, para as trevas e para a luz, encerra sempre a base para as diferentes respostas dadas pelo homem à indagação que a existência suscita. No caso extremo das culturas mais regressivas, empenhadas no retorno à vida animal, esse desejo mesmo é predominante e consciente, ao passo que toda a luta para emergir deste nível é reprimida. Numa cultura que passou da meta regressiva para a meta espiritual-progressista, as forças representativas das trevas são inconscientes. Mas o homem, em qualquer cultura, tem todas as potencialidades dentro de si; é o homem arcaico, a besta da caça, o canibal, o idolatram bem como o ser capacitado de razão, amor e justiça. O conteúdo do inconsciente não é, portanto, nem o bem nem o mal, o racional ou o irracional – é ambos, é tudo o que é humano. O inconsciente é a totalidade do homem – menos aquela parte que corresponde à sociedade. (Fromm, 1965a, p. 124-125)

Dentro desta totalidade, Fromm destaca nesta obra que a liberdade se caracteriza no amor produtivo, sinal da consciência humana que fundamenta a afirmação do eu e a possibilidade real de uma sociedade sadia.

4.11 *O coração do homem (1964)*

Em *O coração do homem* (1965b), escrito originalmente em 1964, Fromm define liberdade como capacidade para seguir a voz da razão, da saúde, do bem estar, da consciência contra as vozes das paixões irracionais. Torna-se uma atitude, uma orientação que faz parte da estrutura de caráter da pessoa madura, plenamente desenvolvida, produtiva. Neste sentido, a liberdade não se refere a uma eleição especial entre duas ações possíveis, mas de uma estrutura de caráter da pessoa em questão. Assim, um indivíduo que não é livre para eleger o mal é o indivíduo completamente livre.

Fromm (1965b) aponta que a meta do homem é vencer tanto seu narcisismo individual quanto o de grupo. Somente assim o homem pode alcançar sua plena maturidade. Deste modo, amplia a análise Freudiana considerando que a experiência humanista oferece uma resposta mais razoável à compreensão do problema do amor humano, uma vez que vê o narcisismo como antagônico à razão e ao amor, restringindo a razão e desvirtuando ou destruindo, segundo o grau de repressão, a capacidade de amar.

Faz a análise do amor a partir da psicanálise de Freud reconhecendo a tendência incestuosa no sentido pré-genital como uma das paixões mais arraigadas no ser humano onde está radicado o desejo de proteção, a satisfação de seu narcisismo, seu anelo de ver-se livre dos riscos da responsabilidade, da liberdade, do conhecimento, seu anelo de amor incondicional, que se oferece sem esperar nada de sua resposta amorosa.

> O conceito de Freud de que em todas as crianças se encontram tendências incestuosas é perfeitamente correto. Mas a importância deste conceito transcende a suposição do mesmo Freud. Os desejos incestuosos não são primordialmente o resultado de desejos sexuais, mas que constituem uma das tendências mais fundamentais do ser humano; o desejo a seguir vinculado aquilo de onde procede, o medo a ser livre e o medo de ser destruído pela mesma figura da qual se fez impotente renunciando a toda independência. (Fromm, 1965b, p. 125)

Ao evocar o conceito de liberdade spinozista, Fromm (1965b) não se entretém em uma exegese rigorosa: faz sua interpretação com o critério do

humanismo judeu que insiste na unicidade da raça humana e que considera a independência como fim último do homem.

> [...] A liberdade do homem consiste em que possa eleger entre as possibilidades alternativas reais existentes. A liberdade neste sentido pode definir-se não como trabalhar com desconhecimento da necessidade, mas como trabalhar sobre a base do conhecimento das alternativas e suas consequências. Nunca há indeterminismos, às vezes há determinismo e as vezes alternativismo baseado no fenômeno exclusivamente humano: o conhecimento. Para dizer de outro modo, todo aconteciemnto é causado. Mas, na constelação previa ao acontecimento pode haver motivações diferentes que podem ser a causa do acontecimento seguinte. Qual dessas duas possibilidades chegue a ser causa efetiva, pode depender do conhecimento que tenha o homem do momento mesmo da decisão. Em outras palavras, nada é incausado, mas nem tudo é determinado, no sentido forte da palavra. (Fromm, 1965b, p. 160)

Outro sentido que o conceito de liberdade assume na obra de Fromm (1965b) é a capacidade de eleger entre alternativas opostas que sempre implicam eleição entre o interesse racional e o irracional da vida e seu desenvolvimento contra a morte. Quando usado neste segundo sentido, o homem não é livre para escolher, uma vez que o problema da liberdade de eleição existe precisamente para o homem corrente com inclinações contraditórias.

A este respeito está de acordo com as opiniões tradicionais de Platão, dos estóicos e de Kant. Fromm (1965b) afirma que a liberdade, para seguir as ordens da razão, é um fenômeno psicológico que pode ser examinado a partir das ideias de Spinoza.

> Spinoza, fundador da psicologia moderna, que vê os fatores que determinam ao homem, escreve uma ética. Queria mostrar como pode o homem passar do cativeiro à liberdade. E seu conceito de ética é precisamente o da conquista da liberdade. Esta conquista é possível pela razão pelas idéias adequadas, pelo conhecimento, mas só é possível se o homem faz um esforço com ais trabalho que o que a maior parte dos homens está disposto a fazer (Fromm, 1965b, p. 163).

Assim, pois, como Spinoza, Fromm (1965b, p.153) crê na liberdade e em sua possibilidade, só que se dá conta de que não é algo dado, mas uma tarefa que exige conhecimento e esforço: em suas palavras, a liberdade “é sempre um ato concreto que requer uma decisão. A questão em cada uma dessas situações é se o indivíduo é livre para”. É tarefa difícil para todos os homens uma vez que somos arrastados pelos nossos desejos.

Ao assumir o conceito spinozista de liberdade humana, Fromm (1965b) se depara com um duplo problema. Primeiro, porque Deus é a única substância em Spinoza e o homem e todos os demais seres são modos desta substância. Segundo, porque, como modo de uma substância única e imanente, é que o homem expressa de “maneira certa e determinada” a essência deste Deus. Aparentemente, isto justificaria o fato da filosofia spinozista negar ao homem a ampla e irrestrita liberdade de ação e escolha, defendidas por uma teologia que pressupõe o livre-arbítrio. Mas a questão, de início, traz outro problema básico, uma vez que Deus não tem livre-arbítrio.

Não podemos desconsiderar que Fromm também foi influenciado por outras fontes tais como a Bíblia, e em geral as grandes religiões que perpassaram as principais correntes humanistas do renascimento e da ilustração. Talvez por isto, considera o determinismo de Spinoza, mas não para neste determinismo. Para Fromm (1965b), “tanto Spinoza, como Marx e Freud viram a determinação da conduta humana, mas pretendiam mudar e transformar” (p.170).

Na interpretação de Fromm, Spinoza entendeu que a tarefa do homem e seu objetivo ético é precisamente reduzir a determinação e alcançar o máximo de liberdade. Em outras palavras, o homem pode fazer-se quando conhecendo a si mesmo, transformando as paixões que o cegam e o acorrentam, em ações (afetos ativos) que permitam trabalhar de acordo com seu verdadeiro interesse como ser humano.

Outro ponto de contato entre Fromm e Spinoza é a necessidade. Para Fromm, o homem sempre atua diante da necessidade do caráter social ou da natureza livre. O homem é bom ou mau segundo o caráter bom ou mau.

A liberdade na obra de Fromm define-se como “liberdade para”, ou seja, de tomar como autêntica liberdade unicamente a que se identifica com a

necessidade. A liberdade, tanto na ética spinoziana quanto nesta obra de Fromm, pode ser entendida como utopia. Para Fromm, o homem está determinado pela maldade de seu caráter social e contra esta maldade não vê mais arma que a determinação por sua natureza boa. Daí que todo método libertador de Fromm se centra na expansão das próprias potencialidades, na experiência do próprio pertencimento ao reino da eternidade e da necessidade.

Portanto, Fromm segue o método spinoziano de libertação ética do homem: o conhecimento da verdade, mas, após compreender abstrata e formalmente este conceito e não se contentando com ele, Fromm centra toda a tarefa libertadora no conhecimento das infinitas possibilidades humanas, assumindo uma postura de esperança, fruto de suas raízes judaicas, que, como afirmamos no início deste tópico, perpassa toda sua obra. A este método chamará de psicanálise humanista, desenvolvida com base em uma ética fundamentada nos valores supremos do amor e da liberdade que possibilitam, no seu entendimento, a afirmação do verdadeiro eu.

4.12 *O espírito de liberdade (1966)*

Com o título e publicação original datada de 1966, *You shold be as gods, a radical interpretation of Old testament and its tradition*, traduzida na língua portuguesa como *O Espírito de liberdade*, Erich Fromm, nesta obra, retoma as discussões feitas por ele nas décadas de vinte e trinta, buscando novamente, no Antigo Testamento e na interpretação do judaísmo, a resposta aos problemas da humanidade inserida em um século marcado pelas revoluções, guerras e pela filosofia materialista que negava os valores religiosos.

Fromm (1975) apresenta o Antigo Testamento como um livro encorajador de uma modificação de atitudes e práticas, pois contém em si, uma evolução notável desde o autoritarismo e o espírito de clã até a ideia da liberdade radical do homem, inspiração de muitas religiões dentre elas o judaísmo, o cristianismo e o próprio islamismo.

> [...] é um livro revolucionário; seu tema é a libertação dos homens dos laços incestuosos com o sangue o e o solo, da submissão aos ídolos, da escravidão, dos senhores poderosos, passando à liberdade para o indíviduo, para a nação, para a humanidade. Talvez possamos compreender hoje a Bíblia Hebraica melhor do que qualquer época anterior, precisamente porque vivemos numa época de revolução, na qual o homem, apesar dos muitos erros que o levaram a novas formas de dependência, se está libertanto de todas as formas de servidão social outrora sancionadas por "Deus" e pelas "leis sociais". Talvez, bastante paradoxalmente, um dos mais velhos livros da cultura ocidental possa ser compreendido melhor pelos que estão menos atados à tradição e mais conscientes da natureza radical do processo de libertação da época presente. (Fromm, 1975, p. 11-12)

Fromm (1975) se coloca como intérprete da Torá, considerada por ele como um processo revolucionário e de libertação. Seleciona alguns elementos e fatos representativos do Antigo Testamento, do Talmude e da literatura judaica mais recente, analisando neles a coerência da lei judaica.

Compreende o conceito de Deus a partir de uma experiência humana interior, historicamente condicionada: Deus é visto como governante absoluto e o homem pode tornar-se Deus se comer da árvore do conhecimento e da árvore da vida. (Fromm, 1975, p. 23). Na história do Gênesis, o homem desafia o poder supremo de Deus porque potencialmente é Deus. Exercendo a desobediência, entendida aqui como expressão de liberdade, é obrigado a começar sua vida independente. Deus novamente aparece em um contexto de Aliança, que segundo Fromm, "é um dos passos mais decisivos no desenvolvimento do judaísmo, passo que prepara o caminho para o conceito de liberdade completa do homem até mesmo liberdade em relação a Deus": Deus perderia sua liberdade de ser arbitrário e o homem consegue a liberdade de ser capaz de desafiar Deus (Fromm, 1975, p. 25).

Em seguida, Fromm (1975)analisa o conceito de ídolo, "objeto da paixão central do homem: desejo de voltar à terra mãe, o anseio de posso, poder, fama, etc.", forma alienada da experiência que o homem tem de si mesmo (p. 39). Por

ser incompatível com a liberdade e a independência, ao cultuar um ídolo o homem se aliena à medida que fica submisso ao ídolo, ou seja, perde sua totalidade de ser humano e deixa de crescer.

A condição fundamental para que o ser humano atinja sua liberdade, é, portanto, não adorar os ídolos e não blasfemar contra Deus. É necessário, construir uma cultura ética, para que haja na sociedade um ambiente de solidariedade e paz.

Neste sentido, Fromm (1975) aponta para a existência de uma ética humanística diferente da ética autoritária na qual a pessoa se vê obrigada a obedecer aos mandamentos das autoridades às quais se submete. A ética humanística não se constitui por uma voz internalizada para a qual se deve obediência, mas pela personalidade total que expressa as exigências da vida e do crescimento: gera consciências autônomas e responsáveis porque são capazes de responder adequadamente aos apelos do mundo. Esta ética só é possível acontecer devido à capacidade de transcendência humana, entendida como fenômeno no qual o ser humano é capaz de se libertar da prisão do egoísmo e do isolamento para um relacionamento produtivo, um movimento no sentido de ganho de liberdade. À medida que ganha a liberdade, o homem encontra sua unidade com o mundo e desenvolve plenamente suas qualidades especificamente humanas: o amor e a razão.

A natureza da evolução humana na tradição judaica é a liberdade e a independência, consideradas por Fromm (1975) como metas do desenvolvimento humano, motores do processo de libertação das cadeias que prendem o homem ao passado, à natureza, ao clã e aos ídolos.

A páscoa judaica é um relato metafórico da história da libertação humana. Um misto de história e revolução que tem por objetivo, na visão de Fromm (1975), mostrar a relação paradoxal entre liberdade e sofrimento.

> O início da libertação está na capacidade que tem o homem de sofrer, e ele sofre quando é oprimido, física e espiritualmente. O sofrimento leva-o a agir contra os opressores, a buscar um fim para a opressão embora não possa buscar ainda uma liberdade da qual sabe. Quando o homem perdeu a capacidade de sofrer, perdeu também a capacidade de transformar-se. No primeiro passo da revolução, porém, ele desenvolve novas forças que não teria, se continuasse vivendo como escravo, e essas forças novas

> acabam possibilitando ao homem alcançar a liberdade. No processo de libertação, porém, ele corre o perigo de voltar ao velho padrão de escravidão (Fromm, 1975, p. 77)

A possibilidade de libertação só existe porque “Deus” compreende o sofrimento e, portanto, procura minimizá-lo. O sofrimento é o elo que une o homem aos animais. É o elemento motor necessário do impulso de busca de libertação. É o sofrimento que gera a esperança capaz de resgatar no homem sua dignidade existencial. É a esperança que o faz acreditar em um tempo messiânico em que o homem poderá realizar-se plenamente.

> O tempo messiânico é o passo seguinte na História, e não sua abolição. [...] não é provocado pela graça ou por um impulso, intato do homem no sentido da perfeição. É consequência de uma força provocada pela dicotomia existencial do homem: ser parte da natureza ao mesmo tempo em que a transcende; ser um animal e apesar disso transcender a natureza animal. Essa dicotomia cria o conflito e o sofrimento sendo o homem levado a procurar soluções sempre novas para o seu conflito, até que o solucione tornando-se plenamente humano e alcançando a unidade. (Fromm, 1975, p. 100)

Ao analisar a tradição bíblica e judaica, Fromm considera que o processo de libertação está baseado nas relações humanas, começando pelo autoconhecimento e concretiza-se com a afirmação da vida, dentro dos princípios da justiça e verdade (Fromm, 1975).

4.13 *A Revolução da esperança: por uma tecnologia humanizada (1968.)*

> Este livro é escrito como uma resposta a situação dos Estados Unidos de 1968. Ele nasceu da convicção de que estamos numa encruzilhada. Uma estrada leva a um asociedade completamente mecanizada em que o homem é um indefeso dente de engrenagem da máquina. – se não à destruição pela guerra termonuclear; a outra leva a um renascimento do humanismo e da esperança – a uma sociedade que põe a técnica a serviço do bem-estar do homem. [...] Como estou escrevendo para uma grande plateia, reduzi ao mínimo as citações, mas menciono todos os autores que influenciaram meu pensamento ao escrever este livro. De modo geral, também não cito os meus livros que tem relação direta com o material aqui abordado, os quais são, em especial: *O Medo à liberdade, Análise do homem, Psicanálise da sociedade contemporânea* e *O Coração do homem*. (Fromm, 1968, p. 12)

A preocupação central de Erich Fromm nesta obra é responder ao problema da liberdade humana em uma sociedade eminentemente tecnológica, que utiliza os recursos materiais e as invenções para servir aos propósitos verdadeiramente humanos.

Como ele mesmo relata no prefácio, trata-se de uma síntese de seu pensamento elaborado ao longo de praticamente três densas décadas, nas quais pôde experimentar rápidas, mas significativas mudanças de comportamento na sociedade mundial.

O grande perigo visualisado por Fromm é a crença de que a máquina ajudaria o homem a aliviar seu fardo. A humanidade, cada vez mais alienada, apresenta a dificuldade de perceber o perigo de que a tecnologia siga sua própria lógica, ameaçando o sistema estruturado da vida individual e social. A tendência deste comportamento é a passividade que gera o isolamento e a despersonalização.

Neste sentido, introduz o fator humano na análise da sociedade, a fim de compreender seu disfuncionamento e definir as normas que relacionam o

saudável funcionamento econômico do sistema social ao bem-estar das pessoas que dele participam.

Para Fromm (1968),

> [...] o progresso na direção de uma ordem social e cultural em que o homem tome as rédeas depende de nossa capacidade de enfrentar nossa desesperança. Em primeiro lugar, temos de vê-lo, e, em segundo, temos de examinar para ver se existe uma possibilidade real de mudar nossa vida social, econômica e cultural numa nova direção que tornará possível ter novas esperanças novamente. Se não existe possibilidade real, então, a esperança é realmente pura insensatez. Mas se existe uma possibilidade real, pode haver esperança baseada no exame de novas alternativas e opções, e em ações concertadas para ocasionar a realização dessas novas alternativas. (p. 38)

A revolução da esperança é apresentada nesta obra como impulsionadora do humano em direção à liberdade: “aqueles cuja esperança é fraca decidem pelo conforto ou pela violência; aqueles cuja esperança é forte veem e apreciam todos os sinais da nova vida e estão prontos a todo instante para ajudar no nascimento daquilo que está para nascer” (Fromm, 1968, p. 22). Está baseada na fé, entendida como elemento da razão humana que se refere a um conhecimento de algo que ainda não nasceu: “está baseada na capacidade do conhecimento e compreensão, que penetra a superfície e vê o âmago” (Fromm, 1968, p. 27). A firmeza é outro elemento que emana do caráter humano e que “dá sustentação à fé e à esperança, quando precisam resistir à tentação de dizer sim, quando o mundo precisa ouvir não” (Fromm, 1968, p. 28). Em cada momento de sua existência, o homem e a sociedade são colocados em confronto com alternativas de vida e de morte. São chamados a dar sempre uma resposta livre. Em cada ato de esperança e de fé, o homem e a sociedade transformam a realidade.

Fromm (1968) analisa nesta obra experiências emocionais, atitudes e outros dois tipos de experiências humanas que culminam na afirmação de que a liberdade é uma qualidade de ser plenamente humano:

Dentre as experiências emocionais destacou a cobiça, qualidade comum de desejos egocêntricos pelos quais os homens são impulsionados a atingir determinada meta. Pode ser causada de duas maneiras: por um desequilíbrio

fisiológico relativo às circunstâncias (no caso da gula, por exemplo, que satisfeita a necessidade, desaparece) ou por um desequilíbrio psicológico relativo ao caráter (encontrado especialmente na presença de acentuada ansiedade, solidão ou insegurança, que dificilmente desaparece). Outra experiência que Fromm denomina *sui generis* da natureza humana é a ternura. Na experiência da ternura, a pessoa não quer nada da outra, nem mesmo reciprocidade. Derivadas da ternura, Fromm destaca a compaixão e a empatia. Trata-se de uma inter-relação que caracteriza um “eu sou tu”.

Dentre as atitudes estão: o interesse (do latim, estar entre), atitude relativamente constante que permite que a pessoa compreenda intelectual--emocional-sensoriamente o mundo exterior. Diferente da curiosidade, que tem o pano de funda da passividade, o interesse é uma forma de inter-relação com o mundo; a responsabilidade, não entendida aqui como sinônimo de dever, mas como resposta, posicionamento, circunscrito no âmbito da liberdade.

Outros dois tipos de experiências humanas não classificadas por Fromm, mas também retratadas na obra, são identidade e integridade: identidade entendida como uma experiência do eu no seu estado de atividade espontânea e integridade como disposição de não violar a identidade.

Todas estas experiências não seriam possíveis se não fosse considerada a capacidade de transcendência humana, no sentido de transcender o ego, abandonar a própria cobiça esvaziando-se a fim de ser em plenitude.

A partir disto propõe a humanização da sociedade tecnológica burocratizada e alienada através do diálogo, expressão concreta da capacidade de transcendência.

> Em todo diálogo proveitoso cada participante deve ajudar o outro a esclarecer seu pensamento em vez de obrigá-lo a defender formulações sobre as quais ele pode ter suas próprias dúvidas. O diálogo sempre subentende esclarecimento mútuo e muitas vezes até mesmo melhor compreensão do outro do que de si mesmo. (Fromm, 1968, p. 132)

O diálogo, considerado por Fromm como base de revitalização do processo democrático, é apresentado como um meio eficaz para que as pessoas aprendam a tomar decisões nas organizações que a sociedade apresenta: empresas, sindicatos, igrejas, educação ou vida política. Neste sentido, Fromm (1968) faz referência ao Método Paulo Freire de alfabetização aplicado no Brasil e no Chile.

> Naturalmente, esse humanismo da educação não é apenas o da educação superior, mas tem início no jardim de infância e na escola primária. Que esse método pode ser aplicado até na alfabetização dos camponeses pobres e nos moradores das favelas, foi mostrado pelos muitos bem sucedidos métodos de alfabetização criados e aplicados pelo professor Paulo Freire no Brasil e agora no Chile. (Fromm, 1968, p. 137)

4.14 Considerações parciais

Para Fromm, a liberdade é uma experiência humana que se constrói em um processo histórico de individuação ou emancipação das autoridades externas: o homem livre surge à medida que as fixações nos instintos são ultrapassadas, ou seja, seu modo de agir em sociedade não é mais estabelecido por mecanismos recebidos através da hereditariedade e circunstâncias nas quais se encontram inseridos. O interessante é que Fromm recorreu a Spinoza, Marx e a Freud, autores que assumiram uma posição determinista em relação à liberdade, para explicar seu posicionamento a respeito da natureza humana, base da construção de seu pensamento.

Em suas obras escritas a partir dos anos 1940, Fromm (1980), dedicou-se ao esclarecimento dos pressupostos nos quais seu entendimento de homem se baseia: “o conceito de ciência do homem descansa sobre a pesquisa de que seu objeto, o homem, existe e de que há uma natureza humana que caracteriza a espécie humana” (p. 28).

A partir de uma antropologia considerada por ele humanista, fundamentou a superioridade do homem em relação ao animal, determinando a liberdade como

sua especificidade: somente quando o homem manifesta o humano, pode tomar consciência de suas verdadeiras necessidades e exercer sua liberdade.

Fromm explicou a separação primogênita do homem em relação à natureza, atribuindo-lhe uma razão psicológica de modo que o homem não tire vantagem de sua superioridade sobre o animal. A partir daí, atribuiu à situação humana as potencialidades imanentes, ou seja, ao homem concreto circunscrito em uma realidade histórica, social e política, sem deixar de lado as potencialidades transcendentes, que o tornam aberto, receptivo e capaz de se adaptar às diversas situações que a vida lhe apresenta, chegando a ser verdadeiramente um homem livre.

CAPÍTULO 5 – PENSAMENTOS QUE SE ENTRELAÇAM

O objetivo deste capítulo é analisar o caminho de apropriação do pensamento de Fromm, realizado por Freire. A compreensão de como Freire fez a leitura de Fromm, nos aproxima do juízo que ele faz sobre as circunstâncias (Darton, 1992). A partir disto, resgataremos a apropriação feita por Paulo Freire da psicanálise frommiana.

Para o historiador Darton (1992), é possível desenvolver uma história e também uma teoria da relação do leitor, se tivermos nos documentos "elementos cognitivos e afetivos da leitura, e alguns casos excepcionais podem não ser suficientes para se reconstruírem as dimensões interiores desta experiência" (p. 203). Entretanto, fazer uma história da leitura não é fácil, pois está cercada das limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura. (CHARTIER, 1998).

A tentativa de reconstrução realizada nesta tese foi feita a partir das anotações e destaques de Paulo Freire nos livros que encontramos no acervo de sua biblioteca pessoal, que se encontra no Instituto Paulo Freire, em São Paulo – SP.

5.1 Freire, leitor de Fromm

Para Darton (1992), a leitura é um processo direto em que o leitor extrai e interpreta informação. É uma atividade que envolve uma relação peculiar entre autor, texto e leitor. A leitura acontece em um processo histórico em que os esquemas interpretativos dos leitores pertencem a configurações culturais de seu tempo. Neste sentido, não é possível reduzir a leitura a uma única interpretação: "a leitura não é simplesmente uma habilidade, mas uma maneira de estabelecer significado, que deve variar de cultura para cultura" (Darton, 1992, p. 218). A leitura pressupõe a liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor, mudando segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem.

A leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados. Metaforicamente, nos explica Michel de Certau (1994) que

> [...] os leitores são viajantes; circulam nas terras alheias, nômades caçando por conta própria através dos campos que não escreveram [...]. A leitura não tem garantias contra o desgaste do tempo (a gente se esquece e esquece), ela não conserva ou conserva mal a sua posse, e cada um dos lugares por onde ela passa é repetição do paraíso. (p. 269-270)

O leitor, apreendido pela leitura, não tem, de modo algum, ou ao menos totalmente, o sentido que lhe atribui o autor do texto lido, seu editor, ou seus comentadores, pois a leitura modifica seu objeto, uma vez que se transforma produção própria do leitor que:

> [...] não toma nem o lugar do autor nem um lugar de autor. Inventa nos textos outra coisa que não aquilo que era a intenção deles. Destaca-os de sua origem. Combina os seus fragmentos e cria algo não-sabido no espaço organizado por sua capacidade de permitir uma pluralidade indefinida de significações. (Certau, 1994, p. 264-265)

Na liberdade de leitor, Freire ao ler Fromm, pontua, faz escolhas; cita diretamente algumas obras e outras não. Grifa e faz anotações em duas obras nas quais pudemos perceber seu movimento de leitura. Em nossa pesquisa, notamos que Freire fez referência direta à obra de Fromm em *Educação como prática de liberdade (2007)* e *Pedagogia do Oprimido (2003c)*.

5.1.1 Fromm em *Educação como prática de liberdade*

A primeira obra de Fromm citada por Freire foi *O medo à liberdade*[135]. Encontramos este livro na biblioteca de Freire repleto de grifos e um índice temático escrito à mão que será analisado a seguir. Que conceitos encontrou Freire em Fromm que o iluminaram a identificar quais os mecanismos eram necessários ser desmontados no sistema educativo brasileiro em um momento histórico de transição marcado pela industrialização e pela ditadura militar?

O primeiro conceito encontrado grifado foi o de "adaptação estática e dinâmica".

> Por adaptação estática referimo-nos a uma adaptação a padrões que não alteram o conjunto da estrutura do caráter, implicando apenas a adoção de um novo hábito. Exemplo deste tipo de adaptação é a mudança de hábito de comer dos chineses para o hábito ocidental de utilização do garfo e faca.[...] não desperta novos impulsos de caráter. Por adaptação dinâmica indicamos o tipo de educação que ocorre quando, por exemplo, um rapaz se submete às ordens do pai rigoroso e ameaçador, por ter medo demais dele para agir de outra maneira – e tornar-se um "bom" rapaz. Enquanto ele se adapta às necessidades da situação, algo acontece em seu íntimo. Ele pode criar hostilidade intensa contra o pai, que reprime, pois seria por demais perigoso expressá-la ou sequer dar-se conta dela. [...] toda neurose é um exemplo desta adaptação dinâmica; ela é essencialmente, um ajustamento a condições externas (particularmente da primeira infância) que sejam por si mesmas irracionais e, falando de modo geral, desfavoráveis ao crescimento e ao desenvolvimento da criança. (Fromm, 1957, p. 39-40)

Freire parte do conceito frommiano de adaptação para construir o conceito de integração, como uma atividade da esfera humana, e que o torna sujeito de sua história. Freire parte da análise da "sociedade brasileira em transição" (Freire, 2007, p. 47) para construir sua proposta educativa: apresenta aí uma concepção de homem capaz de discernir a experiência adquirida, integrando-a às condições de seu contexto. É isto o que ele entende por humanização:

---

[135] A edição que encontramos na biblioteca de Paulo Freire foi: FROMM, Erich. *El miedo a La libertad*. Mexico: Fondo de cultura econômica, 1957.

> A integração ao seu contexto, resultante de estar ou não apenas nele, mas com ele, e não a simples adaptação ou ajustamento, comportamento próprio da esfera dos contatos, ou sintoma de sua desumanização, implica em que, tanto a visão de si mesmo, como as do mundo, não podem absolutizar-se, fazendo-o sentir um ser desgarrado e suspenso ou levado a julgar em seu mundo, algo em que apenas se acha. A sua integração o enraíza. (Freire, 2007, p. 50)

A partir desta integração, o homem é capaz de exercer sua capacidade de decidir, fundamental para o exercício da liberdade; é o que o fragmento a seguir torna explícito:

> Não houvesse esta integração, que é uma nota de suas relações, e que se aperfeiçoa na medida em que a consciência se torna crítica, fosse ela apenas um ser da acomodação e do ajustamento, e a História e a Cultura, domínios exclusivamente seus não teriam sentido. Faltar-lhes ia a marca da liberdade. Por isto, toda vez que se suprime a liberdade, fica ele um ser meramente ajustado ou acomodado. E é por isso que, minimizado e cerceado, acomodado a ajustamentos que lhes sejam impostos, sem o direito de discuti-los, o homem sacrifica imediatamente sua capacidade criadora. (Freire, 2007, p. 50)

Outro conceito encontrado por Freire na obra de Fromm (1957), foi “autoconsciência e consciência de sua natureza por parte do homem”:

> Malgrado o grau dessa percepção varie, conforme será assinalado no próximo capítulo, sua existência confronta o homem com um problema que é essencialmente humano: por dar-se conta de si, próprio como algo distinto da natureza e de outras pessoas, por dar-se conta, ainda que muito vagamente, da morte, da doença, do envelhecimento, ele necessariamente sente sua insignificância e pequenês em comparação com o universo e com todos os outros que não “ele”. A menos que pertença a algum lugar, a menos que sua vida tenha significado ou rumo, ele se sentirá qual uma partícula de pó e será esmagado por sua insignificância individual. Ele não será capaz de se relacionar com nenhum sistema que propicie um significado e um rumo à sua vida, ficará cheio de dúvidas, e isto acabará paralisando-lhe a capacidade de agir, isto é, de viver. (p. 45)

Cabe-nos lembrar que em *Educação e atualidade brasileira* (2001), Freire já tinha realizado um estudo sobre a consciência, inspirado nos Isebianos Alvaro Vieira Pinto, Guerreira Ramos e Roland Corbisier, como explicamos no Capítulo I desta tese.

Ao analisar o posicionamento do brasileiro em seu contexto, Freire identificou três tipos de consciência no povo brasileiro: a intransitiva, mais encontrada nas zonas pouco ou nada desenvolvidas no país, cuja característica principal é a alienação completa pela incapacidade de apreensão dos problemas da realidade, ficando estritamente reduzida ao plano da sobrevivência; representa quase um descompromisso dos homens com sua existência;

Ao contrário, a característica da consciência transitiva, encontrada nas zonas mais desenvolvidas do país, é que o homem consegue alargar mais seu campo de visão da realidade e posicionar-se. Para Freire (2001), esta transitividade poderia ser ingênua, quando se trata de um posicionamento baseado em critérios emocionais, ou em argumentos frágeis, ou mesmo pela tendência de transferir a responsabilidade pessoal para uma autoridade e de se conformar com tudo, ou pode ser crítica, quando o posicionamento é tomado baseado na profundidade da interpretação crítica dos problemas, recusando a transferência da responsabilidade.

Influenciado pelo conceito de autoconsciência de Fromm, Freire se diferencia dos Isebianos e afirma que para se atingir a transitividade crítica, não bastaria apenas uma alteração nas condições objetivas da infraestrutura que levaria o país à superação do caráter reflexo de sua economia, mas deveria existir um sério trabalho educativo apoiado em condições históricas propícias. A educação deveria ser um processo de libertação dos indivíduos e deveria passar pela consciência apoiada nas relações interpessoais.

Para Freire (2007), a grande luta do homem através dos tempos é a superação dos fatores que o tornam acomodado ou ajustado. Este processo é por ele denominado “humanização” e está constantemente ameaçado pela opressão

que o esmaga nas circunstâncias históricas em que está inserido, condenando-o à despersonalização:

> [...] as tarefas de seu tempo não são captadas pelo homem simples, mas a ele apresentadas por uma “elite” que as interpreta e lhas entrega em forma de receita e prescrição a ser seguida; e quando julga que se salva seguindo as prescrições, afoga-se no anonimato nivelador da massificação, sem esperança e sem fé, domesticado e acomodado: já não é sujeito. Rebaixa-se a puro objeto. Coisifica-se. (Freire, 2007, p. 51)

Fromm (1957) evidenciou que a estrutura da sociedade moderna afetou o homem de dois modos: de um lado levando-o a uma maior criticidade, de outro o deixando-o só e medroso:

> [...] Nossa meta será evidenciar que a estrutura da sociedade moderna afeta o homem de diversas maneiras simultaneamente: ele fica mais independente, confiante em si e crítico, e fica mais isolado, sozinho e com medo. A compreensão do problema da liberdade em sua inteireza depende da capacidade mesma de ver ambas as faces do processo e não perder a pista de uma enquanto se está seguindo a outra (Fromm, 1967, p. 129).

Freire (2007) concorda com Fromm (1957) e afirma que “uma das grandes, senão a maior tragédia do homem moderno, é dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, e, por isso, vem renunciando cada vez mais à sua capacidade de decidir” (Fromm, 2007, p. 51). Esta renúncia da capacidade de decisão foi explicada por Fromm e sublinhada por Freire na leitura de *O medo à liberdade*.

Chamou a atenção de Freire que para Fromm (1957) a história social do homem começa com sua individuação:

> A história social do homem começou com seu aparecimento saindo de um estado de unicidade com o mundo natural para outro de percepção de si mesmo como uma entidade separada da Natureza que o rodeava e de outros homens. Durante longos períodos da História, porém, esta percepção permaneceu distinta.

> O indivíduo continuou o estreitamente ligado ao mundo natural e social de que emergia: conquanto em parte tomasse conhecimento de si mesmo como entidade separada, também sentia-se parte do mundo que o circundava. O processo crescente de desprendimento do indivíduo dos seus laços originais, processo a que podemos denominar “individuação”, parece ter atingido seu ápice na História moderna, nos séculos entre a Reforma e a atualidade. (Fromm, 1957, p.48)

Fromm (1957), ao explicar historicamente o processo de individuação do homem, salientou a ausência da liberdade na sociedade medieval devido a uma estrutura que lhe era peculiar. Percebemos isto nos fragmentos grifados por Freire:

> Um homem tinha reduzidas possibilidades de mudar socialmente de uma classe para outra, dificilmente podia sequer mudar geograficamente de uma cidade ou de um país para o outro. Com poucas exceções, tinha de permanecer onde nascia. Muitas vezes, nem ao menos tinha a liberdade de vestir-se como quisesse ou de comer o que gostasse. [...] A vida particular, econômica e social, era controlada por regras e obrigações de que praticamente nenhuma esfera de atividade se achava isenta. [...] A sociedade medieval não despojava o indivíduo de sua liberdade, porque o indivíduo ainda não existia: o homem estava ainda relacionado com o mundo pelos vínculos primários. Ele ainda não se concebia como um indivíduo, salvo através de seu papel social (que era então, igualmente, seu papel natural). (p. 65-66)

Para Fromm (1957), o Renascimento Italiano e a progressiva destruição da estrutura social medieval teve como resultado a emersão do individuo no sentido moderno:

> O novo desenvolvimento econômico e cultural teve lugar na Itália mais intensamente e com repercussões mais nítidas na arte, em todo o estilo de vida, do que na Europa ocidental e central. Na Itália, pela primeira vez, o indivíduo emergiu da sociedade feudal e rompeu os vínculos que ao mesmo tempo lhe haviam dado segurança e restringindo-o. (p. 69)

Na visão do mesmo Fromm (1957), a posição da Reforma deve ser considerada, do ponto de vista histórico, como importante fonte da ideia de liberdade e autonomia humana, tal como a encontramos na democracia moderna:

> A reforma é uma das fontes da ideia de liberdade e autonomia humana, tal como é figurada na democracia moderna. Entretanto, apesar deste aspecto ter sido sempre salientado, mormente em países não católicos, seu outro aspecto – o destaque que ela deu à maldade da natureza humana à insignificância e impotência do indivíduo, e à necessidade deste submeter-se a um poder a ele extrínseco – tem sido posto de lado. Esta noção de desvalia do indivíduo, de sua incapacidade fundamental para confiar em si mesmo e de sua capacidade de submissão, é também o tema capital da ideologia de Hitler, a que falta, no entanto, o realce dado pelo protestantismo à liberdade e aos princípios morais. (FROMM, 1957, p. 62)

O enfoque dado por Fromm (1957) em sua análise histórica foi a mudança significativa da atmosfera psicológica que acompanhou a evolução do capitalismo:

> Um espírito de inquietude começou a impregnar a vida lá para o fim da Idade Média. Principiou a desenvolver-se a concepção de tempo no sentido moderno. [...] O trabalho foi cada vez mais ficando o valor supremo. Desenvolveu-se uma nova atitude face ao trabalho e foi tão forte que a classe média foi-se indignando com a improdutividade econômica das instituições da Igreja. [...] A ideia de eficiência assumiu o papel de uma das mais elevadas virtudes morais. [...] O indivíduo foi deixado só; tudo dependia de seu próprio esforço, não da segurança de seu “status” tradicional. [...] O capital deixara de ser um servo e tornara-se senhor. [...] Outro fator importante a este respeito, foi o papel da crescente da competição. Embora a competição não estivesse ausente na sociedade medieval, o sistema econômico feudal baseava-se no princípio de cooperação e era regulado, ou organizado, por meio de regras que tolhiam à competição. [...] A par de um aspecto do quadro que acabamos de descrever há outro: o capitalismo libertou o indivíduo. Ele libertou o homem da arregimentação do sistema corporativo; permitiu-lhe firmar-se nos próprios pés e experimentar sua sorte. (p. 70)

Para Fromm (1957), o processo de individuação do homem só é possível no relacionamento consigo, com a natureza e com os outros homens: é a partir da qualidade dos vínculos que estabelece com o meio, que alcança sua liberdade:

> A natureza humana não é nem uma soma biologicamente fixada e inata de impulsos, nem tampouco, uma sombra inanimada de padrões culturais a que ela se adapte suavemente; ela é produto da evolução humana, porém certos mecanismos e leis que lhe são inerentes. [...] o homem, quanto mais liberdade adquire na acepção de emergir da união original com os outros homens e

> com a natureza, tornando-se cada vez mais um “indivíduo”, não tem outra alternativa que não a de unir-se ao mundo na espontaneidade do amor e do trabalho produtivo, ou de procurar uma espécie de segurança por meio de vínculos com o mundo que lhe destruam a liberdade e a integridade do seu eu individual. (p. 47)

O processo educativo ajuda o indivíduo em seu processo de individuação, à medida em que ajuda no rompimento dos vínculos primários, favorecendo sua emancipação, sinônima de liberdade:

> O processo de individuação é acelerado pelo da educação. Esta acarreta uma série de frustrações e proibições, que transformam o papel da mãe numa pessoa com objetivos diferentes que colidem com os desejos da criança e amiúde no de uma pessoa hostil e perigosa. Este antagonismo, que é uma parte do processo educacional, mas de forma alguma significa a totalidade deste, é um fator importante para aguçar a distinção entre o “eu” e o “tu”. Quanto mais a criança cresce e até o ponto em que são rompidos os vínculos primários, tanto mais ela busca a liberdade e a independência. Mas a sina desta busca só se pode ser perfeitamente entendida se compreendermos a qualidade dialética desse processo de individuação crescente. (Fromm, 1957, p.49)

Rompidos os vínculos primários que prendem o homem ao seu mundo, não há outro caminho se não o de intensificar a solidariedade com todos os homens com que estabelecerá autênticas relações com o mundo. A consciência histórica também é um elemento favorecedor do processo de individuação:

> Filogeneticamente, também, a história do homem pode ser caracterizada como um processo de individuação e liberdade crescente. O homem emerge do estágio pré-humano ao dar os primeiros passos para libertar-se dos instintos coercitivos. (Fromm, 1957, p. 53)

Considerando a história da libertação humana dos vínculos exteriores que impediam o homem de trabalhar, pensar e atuar segundo sua vontade própria, Freire (2007) preocupava-se, pois, com a sociedade brasileira em transição; uma sociedade na qual as pessoas não sabiam o que queriam, ajustando sua conduta

à expectativa alheia. Diante deste problema o que importava para Freire era o como tornar-se sujeito livre naquela sociedade.

Neste sentido, Freire (2007) pensou em uma educação que desenvolvesse a capacidade de autogoverno nas pessoas, através do exercício das decisões, que exigisse um posicionamento crítico dos educandos frente à realidade. Seria a garantia de um caráter autenticamente democrático à educação. Uma educação fundamentada no diálogo do homem com o mundo e com os seus semelhantes.

Neste sentido, Freire (2007) encontrou em Fromm (1957), a seguinte resposta:

> Só há uma solução possível e produtiva para o relacionamento do homem individualizado com o mundo: sua solidariedade ativa com todos os homens e sua atividade, amor e trabalho espontâneos, que o unem uma vez mais com o mundo não por meio de vínculos primários, mas como um indivíduo livre e independente. Contudo, se as condições econômicas, sociais e políticas de que depende todo o processo da individuação humana não oferecem uma base para a realização da individualidade no sentido que acabamos de mencionar, enquanto ao mesmo tempo as pessoas tenham perdido os vínculos que lhes proporcionavam segurança, este hiato, torna a liberdade um fardo insuportável. Ela torna-se então, idêntica à dúvida, a um tipo de vida que carece de significado e direção. Surgem tendências poderosas para escapar deste tipo de liberdade para a submissão ou para alguma espécie de relacionamento com os homens e com o mundo que prometa aliviar a incerteza, ainda que despoje o indivíduo de sua liberdade. [grifos nossos] (Fromm, 1957, p. 60,)

Em outras palavras, após o longo processo de individuação iniciado desde os fins da Idade Media, o homem chegou a emergir como entidade separada e autônoma: livre. Mas esta nova situação e certas características da estrutura social contemporânea o colocaram em profundo isolamento provocando-lhe a solidão moral. A menos que não consiga estabelecer os vínculos com o mundo e com a sociedade, e se fundamente sobre a reciprocidade e sobre a expansão do próprio eu, o homem contemporâneo está condenado à alienação, e, consequentemente, à fuga da liberdade.

Combatendo a alienação de uma alfabetização fundamentada em palavras sem sentido, Freire (2007) fundamentou seu método de alfabetização, na

experiência humana, ressignificando, portanto, a força e o sentido das palavras no universo dos alfabetizandos:

> O nosso grande desafio, por isso mesmo, nas novas condições da vida brasileira, não era só o alarmante índice de analfabetismo e a sua superação. Não seria a exclusiva superação do analfabetismo que levaria a rebelião popular à inserção. A alfabetização puramente mecânica. O problema para nós prosseguia e transcendia a superação do analfabetismo e se situava na necessidade de superarmos também nossa inexperiência democrática. Ou tentarmos simultaneamente as duas coisas. Não seria, porém, com essa educação desvinculada da vida, centrada na palavra, em que é altamente rica, mas na palavra "milagrosamente" esvaziada da realidade que deveria representar, pobre de atividades com que o educando ganhe a experiência do fazer, que desenvolveríamos no brasileiro a criticidade de sua consciência, indispensável à nossa democratização. (p. 102)

Freire encontrou inspiração no conceito de alienação da linguagem analisado por Fromm, na obra *Conceito Marxista do homem* (1962)[136]. Encontramos o seguinte trecho por ele grifado:

> Fico na ilusão de que pronunciar a palavra equivale a ter a experiência, e em breve digo a palavra sem nada sentir, exceto o pensamento expresso na palavra. A alienação da palavra demonstra toda a complexidade da alienação. A linguagem é uma das mais preciosas conquistas humanas; evitar a alienação deixando de falar seria tolice – contudo, é mister ter sempre em conta o perigo da palavra falada tender a substituir a experiência vivida. O mesmo aplica-se a todas as outras realizações do homem: ideias, arte, qualquer espécie de objetos criados pelo homem. Elas são criações do homem, ajudas valiosas para a vida; no entanto, cada uma é também uma armadilha, uma tentação para confundir a vida com coisas, experiências com artefatos, sentimento com capitulação e submissão. (p. 57)

Para Freire (2007), uma educação fundamentada no diálogo e no fortalecimento e na expansão da personalidade das pessoas dotadas de vontade própria e de pensamento crítico, garantiria a existência de uma sociedade democrática. Desta forma, define a educação como "um ato de amor, por isto um

---

[136] A edição encontrada na biblioteca de Paulo Freire foi a seguinte: FROMM, E. **Marx y su concepto de hombre**. México: Fondo de cultura econômica, 1962.

ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa" (p. 104).

Ao pensar em uma educação que se dá através de uma relação amorosa, Freire remete-se à interpretação psicanalítica da superação do narcisismo, de Fromm (1967):

> O amor à vida (biofilia) é tão contagioso como o amor à morte (necrofilia) [...] Entre as condições necessárias para o desenvolvimento da biofilia mencionarei as seguintes: carinho, relações afetuosas com outros durante a infância, liberdade e ausência de ameaças; ensino pelo exemplo e não por pregações dos princípios que conduzem a harmonia e a força interiores; influência estimulante de outros e resposta à mesma; um modo de vida que seja verdadeiramente interessante. O oposto destas condições fomenta o desenvolvimento da necrofilia. (p. 54)

Para Fromm (1967), a liberdade se coloca como condição importante para o desenvolvimento da biofilia:

> Se se desenvolve o amor à vida, tem que existir liberdade para criar e construir, para admirar e aventurar-se tal liberdade que quer que o indivíduo seja ativo e responsável, não um escravo nem uma peça bem alimentada da máquina. (FROMM, 1967. p. 55)

Freire parte do conceito de biofilia e analisa o ambiente de aprendizagem. Estabelece que para que haja um ambiente de aprendizagem significativa, é necessária uma postura do professor menos mecânica e dotada de sentido. Esta mudança será capaz de transformar a realidade educacional tornando-a mais humanizada. É o que o fragmento a seguir, grifado por Freire, elucida:

> Nossa atitude à vida se esta fazendo hoje cada vez mais mecânica. Nosso propósito principal é produzir coisas e no processo desta idolatria das coisas nos convertemos em mercancias. Tratamos os indivíduos como números. A questão aqui não é se os tratamos bem e se estão bem alimentados (as coisas também podem ser bem tratadas); a questão é se as pessoas são coisas ou seres vivos. A atitude para com os homens é agora individual e abstrata. Tudo isto esta unido ao papel cada vez maior dos métodos burocráticos. (Fromm, 1967, p. 61)

Outro elemento da visão de mundo de Fromm (1967, p. 62) que se destacou no pensamento de Freire, foi a análise da civilização burocrático industrial, que triunfou na Europa e Estados Unidos e criou um tipo de novo homem narcísico que pode ser descrito como homem *autômata,* o homem *consumens* e o homem *mechanicus*:

> As pessoas que vivem nesse sistema se fazem indiferentes à vida e até é atraída pela morte. Não se dão conta deste fato. Tomam os estremecimentos da emoção pelas alegrias da vida e vivem com a ilusão de que está muito mais viva quantas mais sejam as coisas que possui e usa. A falta de protestos contra as armas nucleares, os estudos dos nossos atomólogos sobre o balance da destruição total ou semitotal, revelam como penetramos no vale da sombra da morte. (Fromm, 1967, p.63)

Ficou evidente que a preocupação de Fromm (1967) não era somente com a sobrevivência biológica e social, interessava-lhe também valores e o desenvolvimento daquilo por cuja virtude é humano. Do ponto de vista dos valores, o narcisismo, para Fromm (1967) é antagônico da razão e do amor, pois restringe a razão. Freire destacou:

> Não restringe o amor, pois para um indivíduo narciso, o co-partícipe não é nunca uma pessoa por direito próprio nem em sua plena realidade. Existe só como uma sombra do ego narcisisticamente inflado do co-partícipe. Por outro lado, o amor não patológico não se baseia no narcisismo mútuo. É uma relação entre duas pessoas que se sentem como entidades independentes, mas que podem franquear-se uma à outra e chegar a ser uma com ela. Para sentir amor, deve sentir separação ou independência (Fromm, 1967, p. 100).

Por isto, para Fromm, (1967) a meta do homem é vencer seu narcisismo. É o que o fragmento a seguir, também grifado por Freire, aponta:

> No amor ao estranho se desvaneceu o amor narcisista, porque significa amar a outro ser humano em sua peculiaridade e em sua diferença comigo e não porque se pareça a mim. (p.102) [...] O homem alcança sua plena maturidade quando sai por completo do

> narcisismo, tanto do narcisismo individual como do de grupo. (p. 103)

Freire (2007) encontrou nesta análise psicanalítica da sociedade a resposta ao problema da educação mecanicista e sem sentido que vigorava até então: ao apresentar uma educação pautada no diálogo, Freire compartilhava da ideia de Fromm (1967) de que apenas um ser humano pode compreender a outro, porque os dois participam dos mesmos elementos da existência humana.

5.1.2 Fromm em *Pedagogia do Oprimido*

Através dos grifos de Freire, fica evidente que sua atenção e preocupação durante a leitura de Fromm, estavam voltadas para o problema da violência entre opressores e oprimidos e à busca da liberdade. É o que nos mostra o fragmento a seguir, grifado por Freire:

> As guerras são consequências da decisão de desencadeá-las de líderes políticos, militares e dos negócios para adquirir territórios, recursos naturais, vantagens comerciais para as defesas contra ameaças reais ou supostas à segurança de seu país por outra potência; ou por razão de reforçar seu prestígio e glória pessoal. O homem ordinário com poder extraordinário é o principal perigo da humanidade e não o malvado ou o sádico.[...] escolherei três fenômenos que em minha opinião constituem a base da forma mais maligna e perigosa da orientação humana; são o amor à morte, o narcisismo maligno e a fixação simbiótico incestuosa. As três orientações, quando se combinam formam a síndrome de decadência o que move o homem a destruir pelo gosto de destruição e a odiar pelo gosto de odiar. (Fromm, 1967, p. 17)

Os reflexos deste pensamento podem ser observados no posicionamento a seguir, quando Freire explica a necessidade da superação do binômio opressor-oprimido pela força que nasce da debilidade do oprimido:

> A violência dos opressores, que os faz também desumanizados, não instaura outra vocação – a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta tem sentido, quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealisticamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade de ambos. (Freire, 2003c, p. 30)

Na visão de Fromm (1967) há que se fazer esta diferenciação baseada nas motivações inconscientes que geram a violência, suas raízes, seu desenvolvimento e a energia da qual está carregada. Neste sentido, sobre violência reativa, Freire grifou:

> Entendo por violência reativa a que se emprega na defesa da vida, da liberdade, da dignidade, da propriedade, sejam as de um ou as de outro. Tem suas raízes no medo, e por esta razão provavelmente é a forma mais frequente de violência. O medo pode ser real ou imaginário, consciente ou inconsciente. Este tipo de violência esta a serviço da vida, não da morte; sua finalidade é a conservação, não a destruição. Não é por completo resultado de paixões irracionais, senão até certo ponto de cálculo racional; daí que implique também em certa proporcionalidade entre fins e meios. (Fromm, 1967, p. 21-23)

Sobre a violência vingativa, encontramos grifado:

> Na violência vingativa, por outra parte o dano que já foi feito, e portanto a violência não tem função defensiva. Tem função irracional de anular magicamente o que realmente foi feito. (Fromm, 1967, p. 23) [...] Relacionada com a violência vingativa está a quebra da fé que acontece com frequência na vida da criança. O desengano da vida conduz ao ódio à vida (p. 27)

E sobre a violência compensadora, Freire grifou:

> A violência compensadora é precisamente a violência que tem suas raízes na impotência e que a compensa. O indivíduo que não pode criar, quer destruir. Criando e destruindo, transcende seu papel como mera criatura. A destruição e a essência do sadismo.e todas as diferentes formas de sadismo que podemos observar remontam a um impulso essencial, a saber: o de ter um domínio completo sobre outra pessoa, ser seu deus, fazer com ela o que

> se queira. Humilhá-la, escravizá-la são meios para esse fim e o propósito mais radical é fazê-la sofrer já que não há domínio maior sobre outra pessoa que obrigá-la a aguentar o sofrimento sem que possa defender-se; o prazer do domínio completo sobre outra pessoa ou sobre outra criatura animada é a essência mesma do impulso sádico. Outra maneira de formular a mesma ideia é dizer que o fim do sadismo é converter um homem em coisa, algo animado e algo inanimado, já que mediante o controle completo e absoluto o viver perde uma qualidade essencial da vida: a liberdade. (Fromm, 1967, p. 30)

A violência aparece na obra de Freire relacionada ao conflito entre opressores e oprimidos. Para (2003c), é importante que a situação de opressão seja superada por ambos. Define a *Pedagogia do oprimido* como pedagogia humanista e libertadora que acontece em dois momentos distintos:

> O primeiro em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se com a práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo permanente de libertação (Freire, 2003c, p. 41).

Não só os oprimidos devem se reconhecer no processo de libertação, mas também os opressores. Ao contrário de Marx, a ideia de Freire é que não se instaure a ditadura do proletariado:

> Na análise da situação concreta, existencial de opressão, não podemos deixar de compreender o seu nascimento num ato de violência que é inaugurado, repetimos, pelos que tem poder. Esta violência, como um processo, passa de geração a geração de opressores, que se vão fazendo legatários dela e formando-se no seu clima geral. Este clima cria nos processos uma consciência fortemente possessiva. Possessiva do mundo e dos homens. Fora da posse direta, concreta, material, do mundo e dos homens. Os opressores não se podem entender a si mesmos. (Freire, 2003c, p. 45)

Para explicar a falta de consciência da classe opressora, Freire recorre à definição de necrofilia de Fromm (1967):

> Literalmente necrofilia significa amor à morte como biofilia significa amor à vida. [...] O necrófilo vive no passado, nunca no futuro suas emoções são essencialmente sentimentais, isto é, alimentam as recordações de emoções que tiveram antes ou que creram que tiveram. São frios esquivos, devotos da lei e da ordem. Seus valores são exatamente o contrário dos valores que relacionamos com a vida normal: não a vida, mas a morte os anima e os satisfaz (Fromm, 1967, p. 39).

Acompanhando a leitura de Freire, a consciência necrófila pode transformar tudo o que a cerca em objeto de domínio. Freire grifou:

> O indivíduo necrófilo pode relacionar-se com um objeto uma flor ou uma pessoa, unicamente se o possui. Em consequência uma ameaça à sua posse e uma ameaça a ele mesmo se perde a posse, perde o contato com o mundo. A lei e a ordem são ídolos para ele; tudo o que ameaça lei, e a ordem se considera um ataque satânico a seus valores supremos. (Fromm, 1967, p. 41)

A partir destas citações de Fromm, Freire escreve:

> O sadismo aparece, assim, como uma das características da consciência opressora, na sua visão necrófila do mundo. Por isto é que seu amor é um amor às avessas – um amor à morte e não á vida. Na medida em que, para dominar, se esforçam por deter a ânsia da busca, a inquietação, o poder de criar, que caracterizam a vida, os opressores matam a vida. Daí que vão se apropriando, cada vez mais da ciência também, como instrumento para suas finalidades. As suas, são as finalidades que lhes prescrevem os opressores. Em face a tudo isto é que se coloca a nós mais um problema de importância inegável a ser observado no corpo destas considerações, que é o da adesão e consequente passagem que fazem representantes do polo opressor ao polo dos oprimidos. De sua adesão à luta destes por libertar-se. (Fromm, 2003c, p. 47)

Para Fromm (1967), a tendência em conservar a vida e lutar contra a morte é a forma mais elementar de orientação biófila, comum a toda matéria viva. Encontramos grifado o seguinte trecho:

> O pleno desdobramento da biofilia, temos que buscar na orientação produtiva. A pessoa ama a vida e é atraída pelo processo da vida e o crescimento de todas as esferas. É capaz de admirar-se e prefere ver algo novo à segurança de encontrar a

> confirmação do velho. Ama a aventura de viver mais que a segurança. Seu sentido da vida é funcional e não mecanicista. Vê o todo e não unicamente as partes, estruturas e não sumas. Quer modelar e influir pelo amor, pela razão, por seu exemplo, não pela força, não isolando as coisas nem pelo modo burocrático de administrar as pessoas como se fossem coisas. Goza da vida e de todas suas manifestações e não da mera agitação. A consciência biófila é movida pela atração da vida e da alegria. O esforço moral consiste em fortalecer a parte de uma pessoa amante da vida. (Fromm, 1967, p. 48-49)

A consciência biófila é a base da construção da educação libertadora proposta por Freire (2003c) que faz a crítica a educação "bancária", cuja característica principal é considerar os educandos como depósitos de conteúdos e afirma a importância de uma educação dialogal, intencional e problematizadora, de modo que responda à essência do ser da consciência:

> A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres 'vazios' a quem o mundo 'encha' de conteúdos; não pode basear-se numa consciência espacializada, mecanicisticamente compartimentada, mas nos homens como 'corpos conscientes' e na consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações como o mundo. Ao contrário da educação 'bancária', a educação problematizadora, respondendo à essência do ser da consciência, que é a sua intencionalidade, nega os comunicados e existencía a comunicação. (p. 67)

Outra definição importante que encontramos grifada é a do conhecimento: "Conhecimento significa que o indivíduo faz seu o que aprende, sentindo-o, experimentando-o consigo mesmo, observando os demais e, finalmente, chegando a uma convicção e não tendo uma opinião irresponsável" (Fromm, 1967, p. 157).

Para Freire, uma verdadeira práxis revolucionária que pode opor-se à práxis das elites dominadoras deve partir deste movimento de autorreflexão e diálogo, condição necessária para uma real humanização, capaz de potencializar uma grande revolução que se inicia com o exercício da liberdade humana:

> O sentido pedagógico, dialógico da revolução que a faz revolução cultural, também tem de acompanhá-la em todas as suas fases. É ele ainda um dos eficientes meios de evitar que o poder revolucionário se institucionalize, estratificando-se em burocracia contrarrevolucionaria, pois que a contrarrevolução também é dos revolucionários que se tornam reacionários. E se não é possível o diálogo com as massas populares antes da chegada ao poder, porque falta a elas a experiência do diálogo, também não lhes é possível chegar ao poder, porque lhes falta igualmente a experiência dele. [...] O diálogo com as massas não é concessão, nem presente, nem muito menos uma tática a ser usada, como a sloganização o é, para dominar. O diálogo como encontro dos homens para a 'pronúncia' do mundo, é uma condição fundamental para a sua real humanização. (Freire, 2003c, p. 134)

5.2 A liberdade nas obras de Freire e Fromm: uma análise possível

Freire aprendeu a retirar das situações vividas a oportunidade imprevista de uma nova aprendizagem. Procurou interpretar os desdobramentos históricos vividos pela sociedade brasileira desde a colonização até a ditadura militar, na contracorrente de uma filosofia educacional marcada pela negação do passado educacional colonial e em prol de um ideário pedagógico e de uma psicologia fundamentada exclusivamente no ambiente social.

Diante da inexperiência democrática do povo brasileiro, procurou transformar suas reflexões acerca da educação em contribuição concreta para o desenvolvimento de estruturas mentais na sociedade brasileira capazes de resistir ao medo à liberdade, ao ceticismo e ao irracionalismo, contribuindo com o esclarecimento para que as pessoas fossem capazes de discutir a problemática de seu tempo e participar responsavelmente do desenvolvimento social. Em sua concepção, a democracia, antes de ser uma forma política, deve ser uma forma de vida, caracterizada, sobretudo, pela consciência transitiva que passa necessariamente pelas relações interpessoais.

Tanto em *Educação e atualidade brasileira* quanto em *Educação como prática de liberdade*, cernes do pensamento freireano, a liberdade é definida como

fenômeno relacional e político, opondo-se à ideia de liberdade sinônima de soberania e da habilidade de tornar manifestas ao mundo as escolhas interiores da vontade. Freire, à maneira de Arendt (2005a), parte do princípio de que a liberdade aparece no mundo quando os seres humanos atuam na presença de outros e existe entre pessoas externamente ao espírito individual. A manifestação da liberdade exige, portanto, a comunicação com outras pessoas e contrasta fortemente com a liberdade interior da vontade.

Embora também tenha se baseado em filósofos que descrevem a liberdade como fenômeno interior, Freire insistiu em sua obra inicial, *Educação e atualidade brasileira* e *Educação como prática de liberdade*, em uma educação que tornasse o homem protagonista de sua história, democrática, atenta à realidade e às circunstâncias, desvestida da roupagem alienante da verbosidade e radical no sentido da afirmação do diálogo e do posicionamento do outro.

A escola torna-se para Freire um espaço privilegiado de educação como prática de liberdade, pois é o local ideal para a genuína troca de opiniões e construção da vida democrática. Freire pensa em um método de alfabetização que possibilita educadores e educandos a exercerem sua liberdade através da troca de opiniões, construindo seu posicionamento diante da realidade.

À semelhança de Arendt (2005a) que compara a democracia participativa a pessoas sentadas ao redor de uma mesa, a participação política para Freire é a única maneira de garantir o verdadeiro sentido da liberdade, não a reduzindo à esfera privada.

Neste sentido, a grande luta de Freire no Movimento de Educação de Base (MEB) foi encorajar a participação das massas ao discutir opiniões com vistas à tomada de decisões racionais coletivas na esfera política, diferentemente do pensar totalitário que as obriga a conformar-se. A ideia defendida por Freire é que todos devem ter a oportunidade de se envolverem no processo educativo evitando que a liberdade se sucumba à letargia e à negligência das pessoas que, aparentemente, nem sequer prestaram a devida atenção para compreender sua perda. Assim como em Arendt (1990), a liberdade aparece em *Educação como prática de liberdade* como meta da ação educativa compreendida como ação política.

Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire assume um posicionamento utopista misturando-se a posições marcadas pelo marxismo, perdendo a originalidade inicial que diferenciava e, ao mesmo tempo, justificava seu posicionamento proporcionando-lhe certa estabilidade de julgamento teórico em sua proposta educativa. Assume certo viés “positivista”, ao tentar justificar seu posicionamento, tomando como base de sustentação teórica o marxismo científico, afastando-se de suas bases filosóficas originárias, bem enfatizada em seus escritos anteriores a esta obra. Neste sentido, foi, de certo modo, vítima de um processo histórico iniciado no século XIX que, segundo Massimi (2012), desconsideraria o saber acumulado ao longo de muitos séculos na história ocidental, em detrimento da aplicação do método científico.

Nos escritos posteriores à *Pedagogia do oprimido* analisados nesta tese, já sob influência marxista, a liberdade aparece como um ato social utópico de mútua libertação de oprimidos e opressores.

Freire entendeu a liberdade como fator determinante no processo educacional e desejava que a educação das massas fosse transformada em força de libertação, isto é, uma educação despojada do caráter alienante e domesticador, construída a partir do homem-sujeito, relacional e não do homem-
- objeto sozinho e alienado. A educação para Freire é o forte instrumento de desmistificação da realidade, estimuladora da ação e da reflexão verdadeira dos homens no mundo.

Freire assume uma posição existencialista. Para ele, existir ultrapassa o viver porque é mais do que estar no mundo e só se realiza em relação com os outros *existires* através da transcendência, do discernimento e do diálogo. Estas categorias permeiam toda a obra de Freire. A comunicação e a participação também são exclusividades do existir. Herdando a experiência adquirida e integrando-se às condições de seu contexto, o homem responde a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo e discutindo, transcendendo e se relacionando com outros seres humanos, o ser humano se lança em domínios que lhe são exclusivos: o da história e o da cultura.

Por isto, propõe a educação libertadora como forte instrumento de desmistificação da realidade, uma vez que estimula a ação e a reflexão verdadeira dos homens no mundo. A educação problematizadora responde à

essência do ser e da sua consciência, que é a intencionalidade encontrada na capacidade de admirar o mundo e, ao mesmo tempo, desprendendo-se dele, nele estando. É em sua essência, problematizadora. Em outras palavras, desmistifica, problematiza e critica a realidade admirada, gerando a percepção daquilo que é inédito e viável (Freire, 2007).

Esta percepção é definida por Freire como admiração. A *ad-miração* resulta em uma percepção que elimina posturas fatalistas que apresentam a realidade dotada de uma determinação imutável. Por acreditar que o mundo é passível de transformação, a consciência crítica liga-se ao mundo da cultura e não da natureza. Essa concepção distingue natureza de cultura, entendendo a cultura como o acrescentamento que o homem faz ao mundo, ou como o resultado do seu trabalho, do seu esforço criador.

Desse processo advém um conhecimento que é crítico porque foi obtido de uma forma autenticamente reflexiva, e implica em ato constante de desvelar a realidade, posicionando-se nela. O educando deve primeiro descobrir-se como construtor desse mundo da cultura e capaz de transformar o mundo, porque se descobre como ser histórico.

Aos princípios tecnicistas da pedagogia bancária, Freire (2007) contrapõe a urgência da dialogicidade; ao disciplinamento de corpos e consciências interpõe a compreensão do mundo, através de uma busca rigorosa e alegre do conhecimento. Ao invés de saberes disciplinadores, reprodutores de cidadanias intimidadas, propõe a construção de abordagens críticas e dialógicas e em constante busca da autonomia (Freire, 2001).

O diálogo neste processo de educação para autonomia torna-se categoria pedagógica freireana, elemento estruturador do ato do conhecimento que reforça a mudança de atitudes frente ao problema da liberdade do ser humano que se apresenta como problema na sociedade democrática. Assim, a democracia visa à liberdade apenas quando quer garantir igualdade de direitos, deveres e oportunidades impelindo à ação todos os que nela estão implicados.

Sem o diálogo não é possível que exista o homem radical, pois este, em sua opção, não nega o direito ao outro de optar. Não pretende impor ao outro sua opção. Dialoga sobre ela. Está convencido de seu acerto, mas respeita no outro o direito de pensar-se certo.

A dialogicidade freireana não iguala professores e alunos, mas os aproxima da construção do conhecimento a partir dos papéis de cada um, em movimentos constantes de apropriação e socialização desse conhecimento construído. Portanto, Freire não reduziu a autoridade dos professores nem reduziu a teoria de ensino a uma crença na qual os professores são considerados capazes de ensinar qualquer assunto. Freire sempre acreditou na importância do ensino do conhecimento real e profundo, como propõe Arendt (2005a). Ao professor corresponde um domínio prévio do conhecimento existente, a ser recriado na aprendizagem feita em conjunto com os aprendizes, aprendendo com estes, na condição de um aprendiz.

Na proposta de aprendizagem conjunta, os professores assumem sua autoridade, oriunda do conhecimento e não da delegação, sem destruir a criatividade e a liberdade dos aprendizes e na convicção de que através de uma postura crítica e participativa que esses podem construir, gradativamente, sua autonomia. É através das relações de autoridade entre professor e aluno que haverá a afirmação da liberdade. O diálogo assim entendido representa um embate constante entre a autoridade, não autoritária, advinda do conhecimento e a liberdade para o desenvolvimento crítico e a criação de novos saberes, tanto dos aprendizes como dos professores.

Para Freire somente uma indispensável pedagogia baseada nas relações dialógicas entre educando e educador poderia tornar possível respeitar a autonomia e dignidade de cada um: respeito ao aprendiz e a construção de sua autonomia são princípios constitutivos, imperativos éticos e não concessões que os professores podem fazer a seus alunos.

Educar na perspectiva freireana é, portanto, construir, libertar o homem do determinismo, fortalecendo sua consciência histórica e identidade cultural que geram autonomia, considerando as experiências vividas pelos educandos antes de chegar à escola que dão significado aos conteúdos estudados.

Fromm, ao analisar o problema da liberdade na época contemporânea, identifica sentimentos e condutas no homem, que o levam à solidão e ao isolamento, agarrando-se aos novos poderes da autoridade anônima, da opinião pública, da publicidade e dos mitos difundidos pelos meios de comunicação de massa. O homem, fragilizado e dominado pela força dos mitos contemporâneos,

torna-se vulnerável e renuncia a capacidade de discernimento e decisão, originando a maior tragédia do homem contemporâneo.

Consequentemente, o ser humano se perde na realidade como tal, entregando-se ao domínio de uma exterioridade repressiva que ele próprio criou, ficando com medo de assumir e vivenciar a liberdade: ao mesmo tempo em que anseia pela liberdade, tem medo dela porque não aprendeu a ser livre. Para Fromm, a resposta ao problema da liberdade é o principal impulso humano, sobretudo porque entende a evolução como um fenômeno de raiz cultural, e não como sendo a expressão de um conflito com a natureza que o ser humano tem de resolver.

Uma das principais contribuições de Fromm foi explicar o complexo dos instintos do ser humano a partir de um viés sociológico-psicológico, investigando fatores naturais atuantes nas relações entre a sociedade e a natureza: o domínio dos impulsos humanos e o papel ativo e passivo por eles desempenhados no processo social. Portanto, o método utilizado por Fromm é o da psicanálise freudiana clássica aplicada aos fenômenos sociais.

Embasado na concepção marxista de impulsos constituintes da natureza humana e na noção freudiana de inconsciente, Fromm (1963) considera a condição humana peculiar, uma vez que se contrapôs à vida animal simplesmente vivida de forma passiva e inconsciente. Cabe aos homens construir seu mundo porque apenas poderão se encontrar novamente no relacionamento com outros seres humanos, por meio do diálogo.

Diferentemente de Freire, para Fromm (1980), o diálogo é realizado a partir de relações espontâneas, e não a partir da afirmação do outro: os egos não se situam no centro e, por esta razão, ambas as partes estão aptas a reagir plenamente às ideias do outro, permitindo que surjam ideias originais e livres porque não está se prendendo a coisa alguma.

A liberdade humana, para Fromm, é conquistada na espontaneidade da consciência, ainda que rara, mas presente na civilização ocidental. Conquista que implica em um ser humano voltado para si e capaz de desenvolver suas potencialidades individuais e coletivas. Fromm vê a liberdade como possibilidade do sujeito resolver por si só, seus problemas essenciais.

Transcendendo a natureza, o homem transcende a si mesmo e, neste movimento, constrói a história, que é ele próprio. Deduzidas da condição humana, as necessidades fundamentais são a expressão dos fatores reais que determinam a singularidade da existência. A sua satisfação acompanha o prosseguimento do processo histórico de autocriação, efetivando-se aí a integridade da saúde mental.

O ser humano transcende a sobrevivência, conquistando-se a si mesmo num longo processo de ultrapassagem de uma fase narcísica de idolatria, atingindo a objetividade (Fromm, 1980). Mas, como a cada passo se abre o desconhecido, sente o medo. É no medo que todas as necessidades humanas são determinadas e a sua consciência exige uma estrutura de orientação, dentro de uma cultura que responda ao problema fundamental da existência. Tal resposta é a própria religiosidade, considerada por Fromm (1975) solução para o sentido da vida.

Ao contrário de Freire, a liberdade é entendida por Fromm como uma experiência humana que se constrói, por um lado, em um processo histórico de individuação ou emancipação das autoridades externas e, por outro, considerando a liberdade como elemento espontâneo da natureza humana. A construção do conceito de liberdade em polos antagônicos enfraqueceu sua posição.

Durante toda sua vida e obra, Fromm luta contra as ortodoxias judaicas, psicanalíticas e marxistas fazendo sempre a tentativa de integrar a sociologia à psicologia. O rechaço à ortodoxia, possibilitou-o realizar uma leitura humanista das teorias de Freud e Marx, desencadeando um conflito com Frankfurt, que passa a considerar sua obra de consistência teórica questionável.

Passa a julgar a liberdade a partir de teorias de Marx, Freud e Spinoza, insuficientes para articular o problema da liberdade humana a partir da totalidade, como desejava fazer no início de sua obra, deixando de lado suas intuições iniciais. Apesar de não ter assumido posições pragmatistas e utilitaristas, a obra de Fromm foi uma espécie de reflexo da chamada crise das ciências modernas que, na visão de Arendt (2005a, p. 123), solapou a “noção de que o significado está contido no processo como um todo, do qual da ocorrência particular deriva sua inteligibilidade”, tornando possível explicar qualquer hipótese, com uma

sequência de resultados que aparentemente fazem sentido. A construção do conceito de liberdade em polos antagônicos enfraqueceu a posição de Fromm que lutou, durante toda sua vida e obra, contra as ortodoxias judaicas, psicanalíticas e marxistas.

Diante o apresentado, o que nos parece evidente é que Freire e Fromm, na tentativa de validarem cientificamente seu pensamento, caíram em uma espécie de redução ideológica, contrariando ou até mesmo enfraquecendo suas ideias iniciais. Ambas as obras refletem o drama do pensamento ocidental no século XX: fragmentado, e que perdeu sua certeza de julgamento (Arendt, 2005a).

Freire e Fromm assumem posições diferentes de concepção de liberdade, apesar de Freire citar Fromm em suas obras iniciais. Ao contrário de Freire, que entende a liberdade como um ato relacional e político, a liberdade é entendida por Fromm como uma experiência humana que se constrói por um lado em um processo histórico de individuação ou emancipação das autoridades externas e, por outro, considerando a liberdade como elemento espontâneo da natureza humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Freire encontrou na psicologia humanista de Fromm o que não encontrou na psicologia behaviorista, tão difundida no pensamento educacional brasileiro daquele contexto: uma leitura humanista e interdisciplinar da realidade, com vistas à integralidade do ser humano.

Ambos vivem a crise profunda do mundo contemporâneo causada pelo terror do totalitalitarismo e da ideologia, cuja perversidade ameaçou a liberdade humana e o funcionamento de uma sociedade democrática e que se traduziu no campo intelectual pelo esfacelamento da tradição filosófica, da religião e da autoridade.

Este esfacelamento rompe com a continuidade entre presente e passado, tornando o passado fragmentado, o que, na análise de Arendt (2005b), conduziu a humanidade à perda completa da liberdade, ocasionando o surgimento de regimes violentos ou tirânicos que anularam a democracia durante um período histórico considerável.

Diante deste problema, Freire e Fromm utilizaram novos métodos para justificarem a busca da resposta ao problema da liberdade em um século marcado pela violência. Em ambos os autores em questão encontramos uma forte consciência histórica e propostas contra a alienação política das pessoas e a favor do engajamento social com a finalidade de transformação da realidade. Ambos viveram experiências humanas que os marcaram profundamente: o engajamento religioso que os levou ao comprometimento com a justiça social e ao exílio, comum aos dois (Fromm nos Estados Unidos, por causa do nazismo na Europa, e Freire no Chile, por causa da ditadura militar no Brasil).

Estas experiências tornaram possível que Freire se apropriasse da leitura frommiana da realidade, pensando na inexperiência democrática do povo brasileiro.

As obras de Freire e de Fromm foram inspiradas por leituras de diferentes autores, de diferentes campos das ciências humanas, sociais, filosofia e psicologia. Discute-se, inclusive, que ambos incorreram em certo ecletismo teórico.

Não nos coube nesta tese um estudo aprofundado sobre este tema. Nosso ponto de vista é que, em suas leituras, procuraram responder ao problema da liberdade desde a ótica da educação e da psicanálise de modo que estas áreas atendessem às exigências que as circunstâncias históricas lhes impunham, atribuindo significados concretos que pudessem se contrapor à opressão com vistas à liberdade, não se preocupando com a rigorosidade científica.

Portanto, Freire e Fromm assumem posições diferentes de concepção de liberdade, apesar de Freire citar Fromm em suas obras iniciais. Enquanto Freire pensa a liberdade como um processo humano e antropológico que se constrói a partir das relações humanas, Fromm pensa a liberdade como categoria psicológica espontânea e que se desenvolve em um processo histórico de emancipação das autoridades externas.

A psicanálise de Fromm foi útil para Freire, pois lhe apresentou uma leitura marxista da liberdade desde uma ótica humanista que influencia, sobretudo, *Pedagogia do oprimido.* O ponto de vista freireano é que ambas apresentavam limites, pois enfocavam a questão educacional a partir de um único ponto de vista, o científico, que priorizava os meios sobre os fins da educação, desconsiderando a formação do ser humano integral.

Do mesmo modo que Freire lê Marx, também lê Fromm. Não o lê para produzir sua obra, mas encontra no pensamento de Fromm uma nova psicologia que corresponda aos seus anseios.

Neste sentido, a psicologia humanista de Fromm propicia a Freire uma reflexão sobre a questão educacional brasileira, partindo da história de sua tradição educacional e da inexperiência democrática do povo brasileiro, numa ótica interdisciplinar, com base filosófica antropológica e oferece categorias psicológicas para análise da formação da consciência dos indivíduos, ponto chave da liberdade humana, extremamente necessária para a educação de uma sociedade democrática.

Freire, à maneira de Fromm (quando se apropriou dos conceitos de Spinoza, Marx e Freud), também acabou por “pinçar” alguns elementos que lhe serviriam para justificar uma maneira própria de pensar, não se preocupando com uma exegese mais rigorosa das obras citadas em seus trabalhos.

Como Freire não encontra explicações suficientes na psicologia pragmatista e behaviorista, difundidas nas ideias educacionais de então, acaba apoiando-se em categorias marxistas de compreensão da sociedade, distanciando-se da filosofia existencialista, base que sustentou seus primeiros escritos, fragilizando aquilo que poderia ter sido inovador em seu pensamento: a tentativa de propor uma educação genuinamente brasileira, capaz de integrar passado e presente.

Referências[137]

Adorno, T. W. (2000). *Educação e emancipação*. (2 ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Adorno, T. W. & Horkheimer, M. (1985). *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Aggio, A. & Lauerta, M. (org.). (2003). *Pensar o século XX: problemas políticos e história nacional na América Latina.* São Paulo: Editora UNESP.

Andreola, B. (1985). *Emmanuel Mounier et Paulo Freire*: une pedagogie de la personne de la communauté. These doctorale. Louvain-la-Neuve:Université Catholique de Louvain.

Antunes, M. (2004). A psicologia no Brasil no século XX: desenvolvimento científico e profissional. In: Massimi, M & Guedes, M. *História da Psicologia no Brasil.* São Paulo: Educ/Cortez.

Apple, M. & Teitelbaum, K. J. D. (2001, julho/dezembro). In: *Currículo sem Fronteiras,* 1(2), 194-201.

Araújo Freire, A. M. (2001). *A pedagogia da libertação em Paulo Freire*. São Paulo: Editora UNESP.

Araújo Freire, A. M. (1996). A voz da esposa: a trajetória de Paulo Freire. In: Gadotti, Moacir (org.). *Paulo Freire:* uma biobibliografia. São Paulo: Cortez.

Araújo, V. D. L. (2005). *Da instrução primária ao ensino normal: o início do magistério feminino em Pernambuco*. Dissertação de Mestrado, UFPE, Recife.

Arendt, H. (1990). *Da Revolução*. São Paulo: Ática-UNB.

[137] De acordo com as normas da American Psychological Association (APA).

Arendt, H. (2005a). *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva.

Arendt, H. (2005b*). Vida no espírito*. São Paulo: Perspectiva.

Áries, P. (1989). *O tempo da história*. São Paulo: Francisco Alves.

Azevedo, F. (1976). *A transmissão da cultura.* São Paulo: Melhoramentos.

Azevedo, F. et al. (1984, maio/agosto). Manifesto dos pioneiros da educação nova. In: *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, 65(170), 407-425.

Azevedo, F. (1958). *A educação entre dois mundos*. (2. ed.) São Paulo: Melhoramentos.

Barbu, Z. (1962). *Psicologia de la democracia y de La dictadura*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Bloch, M. (2001). *Apologia da história*. Ou o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Zahar Editor.

Borges, N. A doutrina de segurança nacional e os governos militares. In:
Ferreira, J. & Delgado, L. A. N. (orgs.). *O tempo da ditadura: regime militar e movimentos sociais em fins do século XX.* (2012). (Coleção O Brasil Republicano) (5. ed.) Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. (4)

Bosi, A. (1999). *Dialética da colonização*. (3. ed.). São Paulo: Companhia das Letras.

Brozek, J. & Massimi, M. (1998). *Historiografia da Psicologia Moderna* – Versão Brasileira. São Paulo: Loyola.

Bruneau, T. (1976). *O catolicismo brasileiro em época de transição.* São Paulo: Loyola.

Caparrós, A. (1975). *El caráter social según Erich Fromm:* estúdio critico de su obra. Salamanca: Ediciones Sigueme.

Capelato, M. H. (1981). *O movimento de 1932: a causa paulista.* São Paulo, Brasiliense.

Cardoso, I. R. (1982). *A universidade da Comunhão Paulista.* O projeto de criação da Universidade de São Paulo. São Paulo: Editores Associados/Cortez.

Certeau, M. (2002). *A Escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Certeau, M. (1994). *A invenção do Cotidiano*: Artes de fazer. (4. ed.) (Ephaim Ferreira Alves trad.). Petrópolis: Vozes.

Cervo, A. L. & Bueno, C. (2002). *História da política exterior do Brasil*. Brasília: UnB.

Chartier, R. (1998). *A aventura do livro.* Do leitor ao navegador. São Paulo: Editora UNESP.

Corbisier, R. (1950). Consciência e nação. *Revista Colégio*.

Corbisier, R. (1959). *Formação e problema da cultura brasileira*. (2. ed.) Rio de Janeiro: MEC/ISEB.

Corbisier, R. Situação e alternativas da cultura brasileira. In: Corbisier, R. *Introdução aos problemas do Brasil***.** Rio de Janeiro: MEC/ISEB, 1956.

Corbisier, R. (1952, abril/junho). Situações e problemas da pedagogia. *Revista Brasileira de Filosofia,* II(2), 219-235.

Cornu, A. (1934). *Karl Marx, l'Homme et l'Oeuvre*. Paris: Librairie Felix Alcan.

Costa, M. T. (2006). *Um itinerário no século*: mudança, disciplina e ação em Alceu Amoroso Lima. São Paulo: Loyola.

Crombie, A. (1987). *História de la Ciência:* De San Agustín a Galileo. Vol I. Madri: Alianza Editorial.

Cunha, L. A. (1986). *A universidade temporã:* da colônia à era de Vargas**.** (2. ed.) Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A.

Cunha, V. L. (1994). *Diplomacia em alto mar*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.

Darton, R. Uma história da leitura. In: Burke, P. *A escrita da história*: novas Perspectivas. (1992). São Paulo: Cia das Letras.

Davidson, B. (1975). *A libertação da Guiné*: aspectos de uma revolução africana. (Prefácio de Amílcar Cabral). Lisboa: Livraria Sá da Costa.

Delgado, L. & Passos, M. Catolicismo: direitos sociais e direitos humanos. In: Ferreira, J. & Delgado, L. A. N. (orgs.). (2012). *O tempo da ditadura: regime militar e movimentos sociais em fins do século XX.* (Coleção O Brasil Republicano)
(5. ed.) Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. (4)

Dewey, J. (1959). *Como pensamos*. (3. ed.) São Paulo: Ed. Nacional.

Do Vale, A. M. (2006). *O ISEB, os intelectuais e a diferença*: um diálogo teimoso na educação. São Paulo: Editora UNESP.

Dosse, F. (2004). *História e Ciências Sociais*. Bauru: Edusc.

Fanon, F. (1968). *Os condenados da Terra.* Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Faundez, A. A teoria e a prática de Paulo Freire em alguns países da África, do Caribe e do Oriente Médio. In: Oliveira, E. C. &Pires, M. F. C. & Ventorim, S. (orgs.) *Paulo Freire:* a práxis político-pedagógica do educador*. (2000).* Vitória (ES): EDUFES.

Ferreira, J. A democratização de 1945 e o movimento queremista. In: Ferreira, J. & Delgado, L. A. N. (orgs.). *O tempo da ditadura: regime militar e movimentos sociais em fins do século XX.* (2011). (Coleção O Brasil Republicano) (4. ed.) Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. (2)

Ferreira, J. O governo Goulart e o golpe civil militar. In: Ferreira, J. & Delgado, L. A. N. (orgs.). *O tempo da experiência democrática: da democratização de 1945 ao golpe civil-militar de 1964.* (2011). (Coleção O Brasil Republicano) (4. ed.) Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. (3)

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

Freire, P. & Faundez, A. (1985). *Por uma pedagogia da pergunta*. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. & Guimarães, S. (2003). *A África ensinando a gente:* Angola, Guiné-Bissau, São Tome e Príncipe*.* São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (2001). *Extensão ou comunicação*. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. “Quatro cartas aos animadores de círculos de cultura de São Tomé e Príncipe”. In: Brandão & Bezerra, (orgs.) *A questão política da educação popular*. (1980). São Paulo: Brasiliense.

Freire, P. (1995). *A importância do ato de ler em três artigos que se completam.* (30. ed.) São Paulo: Cortez.

Freire, P. (1979). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (2003a). *Cartas a Cristina:* reflexões sobre minha vida e minha práxis. São Paulo: Editora UNESP.

Freire, P. (1977). *Cartas à Guiné-Bissau:* registros de uma experiência em processo*.* Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (2007). *Educação como prática de liberdade*. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (2003b). *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo: Cortez Editora / Instituto Paulo Freire.

Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança: um* reencontro com a Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (2004). *Pedagogia da Tolerância.* São Paulo: Editora UNESP.

Freire, P. (2003c). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.

Freud, S. (1921). *O ego e o Id*. Editora Imago. Rio de Janeiro. vol. XIV.

Fromm, E. et al. (1967). *La sociedad industrial contemporanea*. Mexico: Siglo XXI editores. AS.

Fromm, E. (1927). “Der Sabbat”, *Imago*, Viena: Internationaler Psychoanalytischer Verlag, t. XIII.

Fromm, E. (1986). *A arte de amar*. Belo Horizonte: Editora Itatiaia.

Fromm, E. (1992). *A descoberta do inconsciente social*. Baueri: Manole.

Fromm, E. (1966). *A linguagem esquecida*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Fromm, E. (s/d.). *A revolução da Esperança*. São Paulo: Círculo do Libro S.A.

Fromm, E. (1969). *A sobrevivência da humanidade*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Fromm, E. (1980). *Análise do Homem*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Fromm, E. (2010). *Budismo Zen y Psicoanálises*. México DF: Fondo de cultura econômica.

Fromm, E. (1962). *Conceito Marxista do homem*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Fromm, E. (1989). *Das jüdische Gesetz:* Zur Soziologie des Diaspora-Judentums*.* Weinheim: Beltz Verlag.

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

Fromm, E. (1965a). *Meu encontro com Marx e Freud*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Fromm, E. (1965b). *O coração do homem.* Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Fromm, E. (1963). *O dogma de Cristo*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Fromm, E. (1975). *O espírito de liberdade*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

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

Fromm, E. (1979). *Psicanálise da Sociedade Contemporânea*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Fromm, E. (2003). *Psicanálise e religião*. Lisboa: edições 70.

Fromm, E. (2011). *Sobre la desobediência*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós.

Fromm, E., SuzukiI, D. T. & Martino, R. (1960). *Zen Budismo e Psicanálise.* São Paulo, SP: Cultrix.

Funk, R. (2000). *Erich Fromm:* His Life and Ideas. New York: Continuum.

Gadotti, M. (org.). (1996). *Paulo Freire:* uma biobibliografia. São Paulo: Cortez/Unesco/Instituto Paulo Freire.

Gadotti, M. *Paulo Freire, 5 anos depois*: Um legado de esperança. Disponível em: <http://www.forumeducacao.hpg.ig.com.br/textos/index.htm>. Acesso em: 10 abr. 2011.

Garcia, M. A. (org.). (1986). *As esquerdas e a democracia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra/Cedec.

Gerhardt, H-P. Uma voz europeia: arqueologia de um pensamento. In: Gadotti, M. (org.). (1996). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez.

Ghiraldelli Jr., P. (2003). *Filosofia e História da Educação no Brasil*. Barueri: Manole.

Gutierrez, G. (1981). *A força histórica dos pobres.* Petrópolis: Vozes.

Hilgard, E., Leary, D. & Mcguire, G. A História da Psicologia. In: Brozek, J.; Massimi, M. (orgs.). (1998). *Historiografia da Psicologia Moderna* – Versão Brasileira, São Paulo: Loyola.

Hobsbawn, E. (1997). *Era dos extremos:* o breve século XX (1914-1991). São Paulo: Companhia das Letras.

Jagraribe, H. (1958). *Condições constitucionais de desenvolvimento*. Rio de Janeiro: ISEB.

Jasper, K. (1995). *Origen y meta de la historia*. Madrid: Ed. Atalaia.

Jay, M. (2007). *A Imaginação Dialética:* História da Escola de Frankfurt e do Instituto de Pesquisa Social (1923-1950). Rio de Janeiro, Contraponto.

Lafer, C. (2007). *A identidade internacional do Brasil e a política externa brasileira.* São Paulo: Perspectiva.

Lahuerta, M. O século XX brasileiro: autoritarismo, modernização e democracia. In: Aggio, A. & Lahuerta, M. (orgs.). (2203). *Pensar o século XX:* problemas políticos e história nacional na América Latina*.* São Paulo: Ed. UNESP.

Libâneo, J. C., Oliveira, J. F. & Toschi, M. S. (2006). *Educação Escolar:* políticas, estrutura e organização*. (*3. ed.) São Paulo: Cortez.

Lima, A. A. (1954). *A realidade americana*: ensaio de interpretação dos Estados Unidos. V. 35. Rio de Janeiro: Agir.

Lowy, M. (2009, janeiro/junho). *Messianismo e utopia no pensamento de Martin Buber e Erich Fromm.* WebMosaica, 1(1)

Lowy, M. (1989). *Redenção e utopia:* o judaísmo libertário na Europa Central (um estudo de afinidade eletiva). São Paulo: Companhia das Letras.

Machado, M. C. G. Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932) e a construção do sistema nacional de ensino no Brasil In: Rossi, E. R., Rodrigues, E. & Neves, F. M. (Orgs.) *Fundamentos históricos da educação no Brasil (2005).* Maringá: EDUEM,n111-128.

Manifesto dos pioneiros da educação nova: a reconstrução educacional no Brasil. Ao povo e ao Governo. (1932). São Paulo: Companhia Editora Nacional.

Mannheim, K. (1972). *Liberdade, poder e planificação democrática*. São Paulo: Mestre Jou.

Marcel, G. (1955). *Los hombres contra lo humano*. Buenos Aires: Libreria Hachette.

Maritain, J. (1945). *Humanismo integral*. São Paulo/ Rio de Janeiro/Recife/Bahia/Pará/ Porto Alegre: Companhia Editora Nacional.

Maritain, J. (1954). *La educación em este momento crucial.* Buenos Aires: Ediciones Desclée, de Brower.

Marrach, S. (2009). *Outras histórias da educação:* do iluminismo à Indústria cultural (1823-2005). São Paulo: Editora UNESP.

Marrou, H-I. (1978). *Sobre o Conhecimento Histórico*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Martins Filho, J. R. Forças armadas e política, 1945-1964: a antessala do golpe. In: Ferreira, J. & Delgado, L. A. N. (orgs.). (2011). *O tempo da experiência democrática: da democratização de 1945 ao golpe civil-militar de 1964.* (4. ed.) (Coleção O Brasil Republicano) Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. (3)

Martins Rodrigues, L. O PCB: os dirigentes e organização. In: Holanda, S. B. *Historia geral da civilização brasileira*. 1960-1964. São Paulo, 10(3).

Massimi, M. A discussão sobre psicologia científica e educação na revista “A Ordem” de 1930 a 1945. (2000). *Cadernos de Psicologia (UFMG),* UFMG, (9), 69-84.

Massimi, M. (2012). As relações entre psicologia e cultura no horizonte da psicologia moderna e contemporânea. In: Massimi, M. Jocó-Vilela, A.M., Dantas, C., Facchinetti, C., Mahfoud. & Sanchis, P. *Psicologia, Cultura e História.* Rio de Janeiro; Outras letras editora, 69-110.

Massimi, M. (2009). Novas questões temáticas e desdobramentos metodológicos na história dos saberes psicológicos. *Temas em Psicologia.* Ribeirão Preto. (17), 10-29.

Massimi, M. (1990). *História da Psicologia Brasileira*: da época colonial até 1934*.* São Paulo: EPU.

Massimi, M. (2010, junho/dezembro). Métodos de Investigação em História da Psicologia. *Psicologia em Pesquisa*, 4(02). 100-108.

Massimi, M. (2006). Psicologia e cultura na perspectiva histórica. *Temas em Psicologia,* Ribeirão Preto. (14). 177-187.

Matos, O. (1993). *A escola de Frankfurt:* luzes e sombras do Iluminismo. São Paulo: Editora Moderna.

Memmi, A. (1967). *Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador.* Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Moreira, V. M. L. Os anos JK: industrialização e modelo oligárquico de desenvolvimento rural. In: Ferreira, J. & Delgado, L. A. N. (orgs.). (2011). *O tempo da experiência democrática*: da democratização de 1945 ao golpe civil-militar de

1964. (4. ed.) (Coleção O Brasil Republicano) Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. (3)

Mounier, E. (1978). *Introdução aos existencialismos*. Lisboa: M. Fontes.

Mounier, E. (1967). *Manifesto ao serviço do personalismo*. Lisboa: Livraria Morais.

Mounier, E. (1976). *O personalismo*. (4. ed.) Lisboa: M. Fontes.

Mounier, E. (1979). *Sombras de medo sobre o século XX.* Lisboa: Livraria Morais.

Naves, S. C. Os novos experimentos culturais nos anos 1940/50: propostas de democratização da arte no Brasil. In: Ferreira J. & Delgado, L. A. N. (orgs.). (2011). *O tempo da experiência democrática:* da democratização de 1945 ao golpe civil-militar de 1964. (4. ed.) (Coleção O Brasil Republicano). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. (3)

Olinger, G. (1998). *Extensão Rural:* Verdades e Novidades. Florianópolis: Epagri.

Oliveira, H. A. (2005). *Política externa brasileira*. São Paulo: Saraiva.

Oliveira, R. A. (2008). *Brasília e o paradigma modernista*: planejamento urbano moderno atraso. Dissertação apresentada à faculdade de arquitetura e urbanismo da Universidade de São Paulo. São Paulo.

Paiva, V. (1979, maio) “Do 'problema nacional' às classes sociais: considerações sobe a pedagogia do oprimido e a educação do colonizador”. In: *Revista Educação & Sociedade.* Campinas: I(3). 5-14.

Paiva, V. (2000). *Paulo Freire e o nacional-desenvolvimentismo.* São Paulo: Graal.

Penna, J. O. M. *Zevedei Barbu e o Brasil*. Disponível em: <http://www.meirapenna.org/publicacoes/artigos/2004/24_05_zebedeu_barbu.htm>. Acesso em: 8 out. 2011.

Pinheiro, L. A. *A política externa independente durante o governo João Goulart.* São Paulo: FGV/CPDOC. Disponível em: < http://www.cpdoc.fgv.br/nav_jgoulart/htm/6na_presidencia_republica/A_politica_externa_independente.asp>. Acesso em: 20 nov. 2012.

Pinto, A. V. (1960a). *Consciência e realidade nacional:* a consciência ingênua*.* Rio de Janeiro: MEC/ISEB, (1).

Pinto, A. V. (1960b). *Consciência e realidade nacional*: a consciência crítica**.** Rio de Janeiro: MEC/ISEB, (2).

Pinto, A. V. (1960c). *Ideologia e desenvolvimento nacional***.** Rio de Janeiro: MEC/ISEB.

Rabaça, S. R. (2004). *Variantes críticas*: a dialética do esclarecimento e o legado da escola de Frankfurt. São Paulo: Annablume.

Ramos, A. G. (1957a). *Condições sociais do poder nacional.* Rio de Janeiro: ISEB.

Ramos, A. G. (1957b) *Introdução crítica à sociologia Brasileira.* Rio de Janeiro. Editorial Andes limitada.

Ricoer, P. (1996). *A região dos filósofos*. São Paulo: Loyola.

Ridenti, M. Cultura e política: os anos 1960-1970 e sua herança. In: Ferreira J. & Delgado, L. A. N. (orgs.). (2012). *O tempo da ditadura: regime militar e movimentos sociais em fins do século XX*. (5. ed.) (Coleção O Brasil Republicano). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. (4)

Ringer, F. (2000). *O declínio dos mandarins alemães*. São Paulo: Edusp.

Rocha, J. A. L. (2000). Anísio e a igreja. *Especiaria.* 3 (5-6). 151-179.

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

Rovighi, S. V. (1999). *História da Filosofia Contemporânea*. São Paulo: Loyola (1).

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

Saviani, D. (2009, janeiro/abril). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In: *Revista Brasileira de Educação.* 14(40).

Scheler, M. (2008). *A situação do homem no cosmos*. Lisboa:Texto & Grafia.

Scheler, M. (1998). *Modelos e líderes*. Curitiba: Editora Universitária Champagnat.

Schwartzman, S., Costa, V. M. R. & Bomeny, H. B. (1984). *Tempos de Capanema*. São Paulo/Rio de Janeiro: Edusp/Paz e Terra.

Scocuglia, A. C. (2008). África/africanidade: Angola, Guiné-Bissau, Moçambique. In: Streck, Danilo, Redin, Euclides & Zitkoski, Jaime José (orgs.) *Dicionário Paulo Freire.* Belo Horizonte: Autêntica. 29-31

Scocuglia, A. C. (2006). *A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas.* (5. ed.) João Pessoa: UFPB.

Silva, A. C. *Mensagem ao congresso nacional.* Brasília: Imprensa Nacional. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1348/000126.html>. Acesso em: 14 nov. 2012.

Simson, O. R. M; Park, M. B. & Fernandes, S. (orgs.) (2001). *Educação não formal:* cenários da criação. Campinas: Unicamp.

Sorj, B. (2001). *A construção intelectual do Brasil contemporâneo:* da resistência à ditadura ao governo FHC. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Souza, L. A. G. (1991). "Pe. Vaz, mestre de uma geração de cristãos", *Síntese*, (55). 643-651

Spinoza, B. (1979). *Etica*. Madrid: Ed. Nacional.

Stein, E. Contribuciones a la fundamentación filosófica de la psicología y de las ciencias del espíritu. In: Stein, E. (2005). Obras completas. (II): *Escritos filosóficos: etapa fenomenológica.* Vitoria: Ed. El Carmen; Madrid: Ed. de Espiritualidad; Burgos: Ed. Monte Carmelo. 207-520.

Störig, H. J. (2008). *História geral da filosofia.* Petrópolis: Vozes.

Tar, Z. (s/d.) *A Escola de Francoforte*. São Paulo, Martins Fontes.

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

Teixeira, A. (1957, janeiro/março) Bases para uma programação de educação primária no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos***.** Rio de Janeiro, 27,(65).28-46.

Teixeira, A. (1968, julho/setembro). Uma perspectiva da educação superior no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, 50(111). 21-82.

Touraine, A. (1995). *Crítica da modernidade*. Petrópolis: Editora Vozes.

Tragtenberg, M. (2004). *Sobre Educação, política e sindicalismo*. (3. ed.) São Paulo: Editora UNESP.

Veiga, C. G. (2007). *História da educação.* São Paulo: Ática.

Velloso, M. P. Os intelectuais e a política cultural do estado novo. In: Ferreira, J. & Delgado, L. A. N. (orgs.) (2012). *O tempo do nacional estatismo: do início da década de 1930 ao apogeu do Estado Novo.* (5. ed.) (Coleção O Brasil Republicano) Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. (2)

Vizentini, P. G. F. (1998). *A política externa do regime militar brasileiro.* Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS.

Vizentini, P. (1995). *Relações internacionais e desenvolvimento:* o nacionalismo e a política externa independente (1951-1964). Petrópolis: Vozes.

Wanderley, L. E. (1984). *Educar para transformar:* educação popular, Igreja Católica e política no Movimento de Educação de Base. Petrópolis: Vozes.

Wiggershaus, R. (2006). *A Escola de Frankfurt:* história, desenvolvimento teórico, significação política. Rio de Janeiro: Difel.

Xavier, M. C. (org). (2004). *Manifesto dos pioneiros da educação*: um legado educacional em debate. Rio de Janeiro: Editora FGV.