



A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO: DE PROJETO EDUCACIONAL DA REFORMA AGRÁRIA CHILENA À CRÍTICA À POLÍTICA EDUCACIONAL DA DITADURA BRASILEIRA

Luana Leite Bacci
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (Brasil)
Endereço eletrônico: l220547@dac.unicamp.br

Fabiana de Cássia Rodrigues,
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (Brasil)
Endereço eletrônico: fabicrod@unicamp.br

461

INTRODUÇÃO

Esta comunicação traz parte de uma pesquisa de Iniciação Científica intitulada: *Análise de obras de Paulo Freire no exílio: influência dos pensamentos anticolonial e marxista nas críticas tecidas à educação tecnocrática da ditadura militar*. No recorte aqui apresentado discute-se as diferentes apreensões, no Brasil e no Chile, da obra *Pedagogia do Oprimido*. Escrita no exílio por Paulo Freire, o livro foi lido de maneira diferente no contexto de sua produção, no processo de reforma agrária chileno e sob a ditadura empresarial militar no Brasil, onde começa a circular nos anos de 1970.

METODOLOGIA

O desenvolvimento deste trabalho se deu por meio do mapeamento e revisão bibliográfica de obras que relacionam a produção teórica de Paulo Freire no exílio e referências que auxiliem na análise da política econômica, social e educacional da ditadura empresarial militar que ocorreu no mesmo período.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após a análise das bibliografias selecionadas pode-se estabelecer uma relação entre as diferentes leituras feitas da obra *Pedagogia do Oprimido* nos diferentes contextos históricos em que aqueles que a leram estavam.

Ianni (1981) explica que no período ditatorial o Estado brasileiro passou a usar o planejamento como forma de fortalecer a acumulação privada de capital. Seguindo a ideia de planejamento e técnica, o Estado adota frente à educação a Teoria do Capital



Humano como base para a formulação das políticas educacionais do período, tal teoria serviu como legitimação da acumulação e concentração de renda do capital monopolista.

Frigotto (1984) descreve esta teoria como aquela que coloca a educação como fator de superação do atraso econômico de toda a nação, ideia que justificou a intervenção dos EUA em diversos países latino-americanos; e do ponto de vista microeconômico, justifica as desigualdades sociais, atribuindo a culpa das mesmas aos próprios indivíduos. O autor defende que “estabelece-se [...] um tipo de vínculo entre o movimento geral de acumulação do capital e educação.” (FRIGOTTO, 1984, p.98) e que a educação passa a ser vista como um fator econômico dentro de tal teoria.

Segundo ele, a Teoria do Capital Humano surge justamente na fase de passagem do capitalismo concorrencial para o capitalismo oligopolista que exigia um Estado não mais alheio ao mercado, mas intervencionista, que gerisse as crises do próprio sistema capitalista. Assim, passa pelo Estado as funções econômicas, sociais e também ideológicas: o desenvolvimento econômico passa a ser colocado como algo dependente exclusivamente da inovação educacional, que só poderia ser alcançada através da técnica e do planejamento, mascarando então o imperialismo e as relações de dependência econômica entre países.

Frigotto defende, então, que a análise da escola dentro do sistema capitalista deve ser direcionada ao tipo de mediação que esta instituição faz em determinado tempo histórico com a produção capitalista (FRIGOTTO, 1984). Ele conclui que o papel da escola neste contexto histórico é o de produzir condições e conhecimentos gerais que se articulem com o sistema de produção capitalista. Para o autor, tanto o trabalho diretamente produtivo, quanto o trabalho “improdutivo” são importantes para a continuidade do sistema capitalista, sendo a união de ambos “um trabalho coletivo”. A escola então prepara aqueles que serão destinados aos cargos mais altos e de comando dentro do sistema através da ideologia dominante; e também seleciona em seu interior através de mecanismos criados por ela mesma, aqueles que não chegarão a tais postos.

Neste sentido, Freitag (1986), abordando as reformas educacionais da época, mostra que o objetivo principal da ampliação da escolarização instituída pela Lei 5.962/71, não era aumentar a democratização da escola, mas sim, “pinçar de dentro do sistema educacional aqueles que ocupariam postos mais altos no mercado de trabalho e de reter aqueles que formariam um exército de reserva”. Segundo Cunha (1975), o Estado se viu na necessidade de criar “mecanismos de contenção” no ensino básico para



que nem todos que desejavam realmente chegassem ao ensino superior. Além disso, a escola pública não propiciava o ensino dos conteúdos necessários para a entrada no ensino superior. Assim, os e as estudantes das camadas médias e altas, que estudavam em escolas particulares, eram quem tinha acesso ao ensino propedêutico que propiciava a entrada na universidade.

Apesar de os planos oficiais do governo apontarem as reformas e políticas educacionais como intencionadas a zerar o analfabetismo, Cunha (1975) mostra que isso não se concretizou na prática, também era gritante a diferença da escolarização entre a população urbana e a população rural. A renda familiar das crianças era um fator que também impedia a escolarização de muitas crianças do campo. Nas cidades também, através das políticas de arrocho salarial, cada vez mais crianças abandonavam a escola para complementar a renda familiar, fato que teve impacto direto principalmente na educação das crianças de camadas populares e negras. Sabendo disso, o Estado criou então os órgãos de ensino supletivo, não como uma medida passageira ou provisória, mas sabendo que não iria atender toda a população no ensino regular. Assim, abriu também concessões para o ensino privado no campo do ensino supletivo e do ensino superior.

A partir desta síntese e das leituras e sistematizações em fichamentos das obras de Freire, iniciei o movimento de identificar a maneira como a Pedagogia do Oprimido (1967) inspirou críticas à política educacional adotada no Brasil, enquanto foi formulada e recepcionada no Chile de maneira qualitativamente distinta.

Em *Pedagogia do Oprimido* (1967), Freire defende que a educação bancária, que deposita conteúdo nos educandos como se estes fossem páginas em branco, serve aos interesses dos opressores, pois uma educação como esta não propõe a criticidade dos educandos, muito pelo contrário, ela propõe justamente o apassivamento e adaptação deles à realidade imposta pela classe dominante. Tal prática bancária da educação funciona no sentido de manter os educandos imersos na realidade, com uma visão fatalista dela, como se as condições materiais dadas fossem as únicas possíveis. Uma pedagogia crítica e problematizadora, pelo contrário, não pode, segundo o autor, estender aos educandos os conteúdos a serem aprendidos como se os sujeitos fossem vazios. Freire defende que uma educação verdadeiramente problematizadora deve pautar-se sempre pelo diálogo, pela comunicação e nunca pela extensão dos conteúdos do educador aos educandos. Nessa perspectiva, educador e educando se tornam ambos sujeitos do processo de aprendizagem, Freire denomina os sujeitos dessa prática como



“educador-educando” e “educando-educador”, pois ambos, em um processo dialético e mediatizados pelo mundo, se educam.

Assim, no contexto da ditadura empresarial militar, *Pedagogia do Oprimido* foi lida e entendida como uma crítica à educação dos governos militares. A educação bancária a que Freire se referia foi interpretada como a educação proposta e formulada por tais governos, que implementavam uma educação tecnicista, acrítica e alienante. Em ambos contextos, a leitura do que ele chamou de educação bancária dizia respeito à educação que servia ao capital, porém ela se dava de formas diferentes no Brasil e no Chile.

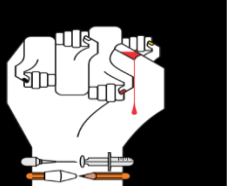
Cunha (1981), ao falar sobre seu livro *Educação e Sociedade*, relata que uma de suas maiores fontes para a crítica que teceu à educação no período da ditadura militar foi a leitura do livro *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire, segundo ele

O livro mais importante foi, sem dúvida, *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire. Sua crítica à “educação bancária”, facilmente associável a que se desenvolve na escola, e na sua defesa de uma educação problematizadora, [...] encaixava-se perfeitamente com a divisão que tanto fazíamos na política (CUNHA, 1981, p.125).

O autor afirma que as ideias de Freire lhe permitiram unir a crítica que autores anarquistas faziam da escola à crítica que marxistas faziam à “teoria do capital humano”. Enquanto isso, no contexto chileno de reforma agrária - local de sua elaboração - a obra foi interpretada como um trabalho de relevância para pensar a educação dentro de um processo de transformações estruturais por uma via democrática que vislumbrava o socialismo.

Freire permaneceu no exílio no Chile de 1965 até 1969, nesse período participou ativamente das lutas pela reforma agrária no país, junto aos camponeses e atuando em órgãos governamentais, tais como o INDAP e o ICIRA. Foi neste contexto histórico que o autor escreveu as obras *Pedagogia do Oprimido* e *Extensão ou Comunicação*.

Pedagogia do Oprimido é, segundo VASCONCELOS (2020), uma obra que está ancorada no contexto social, histórico e político de todas as transformações que ocorriam no Chile naquele período, “A *Pedagogia do Oprimido* é um livro sobre a reforma agrária chilena [...]” (VASCONCELOS, 2020, p.88) A obra de autoria de Freire foi fundamental para pensar a educação dos camponeses chilenos conectada a um projeto revolucionário voltado à educação que tornasse esses sujeitos, que aprendiam a ler, em artífices da reforma agrária naquele país. (VASCONCELOS, 2020)



CONCLUSÕES

A partir da análise das obras que Paulo Freire escreveu no exílio e da tese de Joana Vasconcelos é possível compreender qual era o contexto histórico em que Freire estava inserido ao escrever *Pedagogia do Oprimido* (1969) e localizar a obra dentro de um contexto de luta e construção da revolução socialista por meios democráticos no Chile. A produção de VASCONCELOS (2020) é fundamental para entender as disputas internas neste processo, as diferentes concepções de reforma agrária pelos diversos setores sociais que a pautavam e a reivindicavam no Chile na década de 1960.

A leitura e sistematização de obras escritas por autores nacionais, como Luis Antônio Cunha (1975), Bárbara Freitag (1986), Octavio Ianni (1981), Gaudêncio Frigotto (1984), Hasenbalg (1987), Rosemberg (1987), entre outros, que contextualizam o cenário político, econômico e social que se dava pré ditadura militar e que explicitam as intenções da burguesia ao propor uma educação tal como foi a do período militar são fundamentais para compreender as leituras que foram feitas da obra de Freire no Brasil no início da década de 1970.

PALAVRAS-CHAVE: Paulo Freire. Reforma Agrária. Ditadura.

REFERÊNCIAS

CUNHA, Luiz A. *Educação e Desenvolvimento Social no Brasil*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1975.

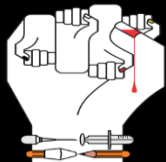
_____. *Sobre educação e desenvolvimento social no Brasil: crítica da crítica e autocrítica*. In: *0 Educ. Soc.*, Campinas: CEDES, n. 10, 1981, p. 125.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado & Sociedade*. 6. ed. São Paulo: Moraes, 1986.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A Produtividade da Escola Improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômica-social e capitalista*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.



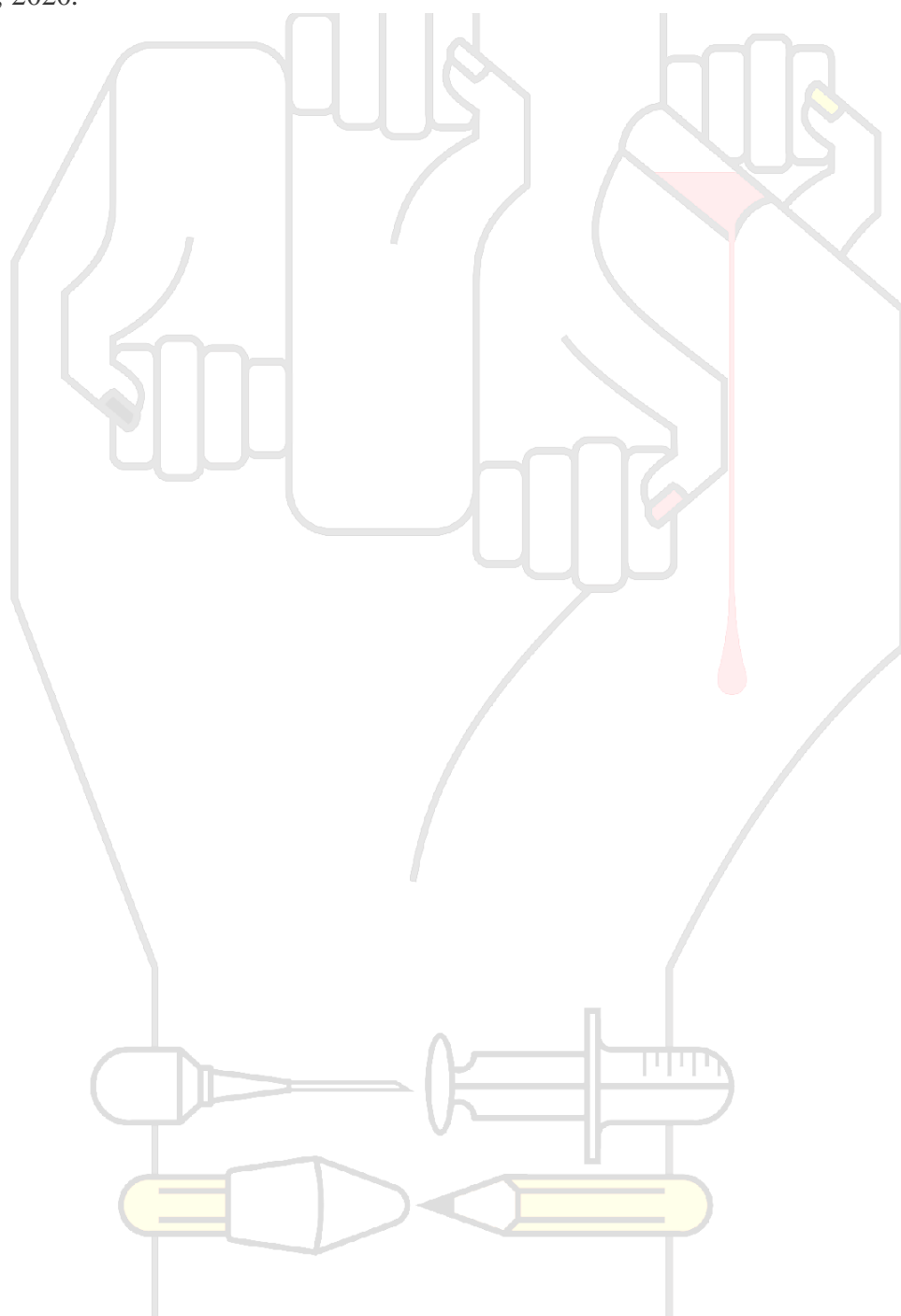
HASENBALG, Carlos A. *Desigualdades Sociais e Oportunidades educacionais*. In: Cadernos de Pesquisa. n.63, p.24-26, 1987.

IANNI, Octavio. *A Ditadura do Grande Capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

ROSEMBERG, Fúlvia. *Relações raciais e rendimento escolar*. In: Cadernos de Pesquisa. n.63, p.19-23, 1987.

VASCONCELOS, Joana S. *“O lápis é mais pesado que a enxada”: reforma agrária no Chile e pedagogias camponesas para a transformação econômica (1955-1973)*. São Paulo, 2020.

466



Realização:



Apoio:

