

Paulo Freire: desenvolvimento como prática da liberdade¹

Luiz Fernando Valente

“A educação é um ato de amor, por isso,
um ato de coragem.”
(Paulo Freire, 1983: 96)

O conceito de desenvolvimento nas décadas de 1950, 60 e 70

Enquanto durante a primeira metade do século XX temas como raízes, origens, formação e caráter nacional eram constantes no pensamento social brasileiro², as décadas de 1950, 60 e 70 foram dominadas pelo conceito de desenvolvimento. Esse conceito é fundamental tanto no que diz respeito às propostas do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), extremamente influentes durante o governo de Juscelino Kubitschek e radicalizadas durante o governo de João Goulart, quanto para o modelo político-econômico desenvolvido na Escola Superior de Guerra (ESG), que constitui o cerne da ideologia do regime estabelecido em 1964. Além disso, emerge numa versão crítica e negativa nos escritos da escola paulista de sociologia, centrada na Universidade de São Paulo, a partir da década de 1960. Em outras palavras, o conceito de desenvolvimento, em suas diferentes variantes, é imprescindível para se avaliar a contribuição de pelo menos três das mais importantes instituições intelectuais brasileiras durante grande parte da segunda metade do século XX no sentido de interpretar o passado e imaginar o futuro do Brasil.

Fundado em 1955, durante o governo de Café Filho, nos moldes da Escola Superior de Guerra, o ISEB reunia a nata dos intelectuais públicos brasileiros – Hélio Jaguaribe, Roland Corbisier, Alberto Guerreiro Ramos, Nelson Werneck Sodré,

Álvaro Vieira Pinto, Rômulo de Almeida, Cândido Mendes de Almeida, entre outros – num esforço comum de repensar o Brasil, e assim desenvolver estratégias que permitissem que o Brasil se libertasse do subdesenvolvimento e chegasse à modernização. Eventualmente o pensamento do ISEB foi incorporado ao aparelho do Estado durante o governo Kubitscheck, de forma análoga à futura incorporação do pensamento da ESG ao aparelho do Estado durante o regime militar. Apesar de inevitáveis diferenças individuais, o pensamento do ISEB se caracterizava, como indicou Luiz Carlos Bresser-Pereira, por “uma interpretação original e poderosa do desenvolvimento brasileiro fundada nos conceitos de revolução capitalista e, principalmente, de revolução nacional” (2004: 49). Afinados com o otimismo característico dos chamados “Anos Dourados”, os isebianos acreditavam que o setor moderno seria capaz de absorver, por meio da industrialização e do progresso técnico, os setores pré-capitalistas, através de uma aliança entre o capital, representado pelos empresários industriais, e o trabalho, resultando na melhoria dos padrões de vida. Profundamente nacionalistas, argumentavam que o desenvolvimento brasileiro fora sustado pelo imperialismo, e propunham um papel central para o Estado como planejador e agente da transformação nacional e anti-imperialista.

Se o ISEB contribuiu fundamentalmente para a ideologia desenvolvimentista dominante entre 1956 e 1964, a Escola Superior de Guerra exerceria papel similar para o período seguinte. Fundada em 1949 com assistência de consultores franceses e norte-americanos para preparar “pessoal de alto nível no sentido de exercer funções de direção e planejamento da segurança nacional”³, mas imediatamente tendo seu alcance ampliado para incluir fatores políticos, econômicos e diplomáticos, a ESG treinava (e continua a treinar) não só militares mas também civis das classes dirigentes. Ao todo cerca de 200 ministros de estado, incluindo Mário Henrique Simonsen, Roberto Campos, Antônio Delfim Neto e Otávio Gouveia de Bulhões, e centenas de industriais fizeram cursos na ESG. Apesar de o ISEB ter sido extinto e seus membros considerados subversivos, sendo cassados e processados pelo governo militar, há uma certa continuidade entre o pensamento desenvolvimentista isebiano e aquele que, desenvolvido na ESG, informaria o regime de 1964. Por exemplo, a ideologia do nacionalismo, do Brasil como país grande, permaneceu mais ou menos intacta. Além disso, o Estado continuou a desempenhar um papel central no processo de modernização econômica, identificado com a industrialização e o progresso técnico. A diferença mais importante repousou na adoção da Doutrina de Segurança Nacional como arcabouço do planejamento econômico e político a partir de 1964. Conforme assinala Maria Helena Moreira Alves em *Estado e oposição no Brasil*, a Doutrina de Segurança Nacional, concebida na ESG, “constituiu um corpo orgânico de pensamento que inclui uma teoria de guerra, uma teoria de revolução e subversão interna, uma teoria do papel do Brasil na política mundial e de seu papel geopolítico como potência mundial, e um modelo específico de

desenvolvimento econômico associado-dependente que combina elementos da economia keynesiana ao capitalismo do Estado” (1984: 31). Esse modelo de desenvolvimento fundamentava-se numa interdependência entre a segurança nacional e um alto grau de desenvolvimento econômico: “segurança e desenvolvimento são interligados, interdependentes, e a prioridade entre eles é função da conjuntura” (ESG, s/d, p. 123). Baseado na aliança entre o Estado, o capital privado nacional e o capital privado internacional, o modelo adotado pelo regime militar postulava que para se chegar ao desenvolvimento era necessário controlar o meio político e social, pois, como a *Doutrina básica* da ESG enfatizava, só as elites seriam capazes de compreender e implementar os chamados “objetivos nacionais permanentes”:

Auscultando o povo, as elites nacionais identificam seus anseios e aspirações. Possuindo um maior conhecimento da realidade histórico-cultural e dos dados conjunturais, elas têm uma visão mais elaborada dos autênticos interesses nacionais. Cabe-lhes interpretar os anseios e aspirações, difusos no ambiente, harmonizando-os com os verdadeiros interesses da Nação e com o Bem Comum, apresentando-os, de volta ao povo, o qual, assim sensibilizado, poderá entender e adotar os novos padrões que lhe são propostos” (ESG, 1979: 105).

Ao contrário do isebiano Álvaro Vieira Pinto, que entendia que “o processo de desenvolvimento tem de necessariamente ser um fenômeno de massas” (1957: 29), o pensamento da ESG considerava o apoio popular irrelevante.⁴ De seu lado a educação visaria a formar técnicos que contribuíssem para o processo de crescimento econômico e para a industrialização, uma concepção diametralmente oposta à “pedagogia do oprimido” de Paulo Freire, pensador que, apesar de não ter sido formalmente filiado ao ISEB, estava afinado com o pensamento isebiano.

Ao contrário do ideário concebido nas duas instituições cariocas, que funcionavam basicamente como “think tanks”, as teorias da escola paulista de sociologia foram geradas no seio de uma das mais importantes universidades brasileiras, mais precisamente no Departamento de Ciências Sociais da Universidade de São Paulo, liderado por Florestan Fernandes. Embora a preocupação inicial da escola paulista tenha sido a discriminação racial, a questão econômica acabou por se tornar dominante, sobretudo nos trabalhos de Fernando Henrique Cardoso. Colocando em questão a teoria da modernização, a postura dos paulistas quanto ao desenvolvimento era crítica e cética, antes que programática e utópica. Além disso, diferentemente do ISEB e da ESG, bem como da velha esquerda, representada na intelectualidade paulista por Caio Prado, Jr., a escola paulista de sociologia demonstrava pouco interesse pela questão nacional. Descrentes quanto à possibilidade de uma aliança entre a burguesia nacional, os trabalhadores e o Estado, os sociólogos

paulistas trouxeram para o primeiro plano a questão da entrada das multinacionais na economia, substituindo a preocupação com o imperialismo pela reflexão sobre a dependência. Nesse modelo não existe uma oposição entre o centro e a periferia, que estruturalmente se completariam, ainda que de maneira perversa: as economias dependentes, como a do Brasil, desempenham um papel específico na estrutura econômica internacional, cujos benefícios, entretanto, não são uniformemente justamente distribuídos. Dito de outra forma, o modelo da nova dependência reconhecia que as empresas estrangeiras contribuíam para a industrialização (fato aliás já admitido no final da década de 1950 por Hélio Jaguaribe, que assim se descompatibilizara com seus colegas isebianos), mas o desenvolvimento dos países periféricos se fazia de uma forma dependente. Tratava-se, pois, de um problema estrutural, que não podia ser simplesmente resolvido através da modernização. Enquanto, como sugerimos, as propostas do ISEB e da ESG se incorporaram em diferentes momentos ao aparelho do Estado, as análises da escola paulista foram concebidas em oposição e como crítica teórica à política econômica adotada pelo regime militar.⁵

Desenvolvimento como prática da liberdade

É nesse contexto que proponho inserir a obra de Paulo Freire, a qual, apesar de suas ligações com o ideário nacional-desenvolvimentista isebiano e da influência de algumas idéias de Caio Prado, Jr. sobre a formação econômica e social do Brasil, se revela como um modelo alternativo e radical de desenvolvimento, fundamentado na centralidade do processo educacional. O conceito de desenvolvimento emerge na obra freiriana numa variante que é inseparável do modelo utópico de sociedade brasileira concebido pelo autor a partir de suas idéias seminais sobre a educação como um processo crítico. A presença desse elemento utópico diferencia o pensamento de Freire da escola paulista de sociologia ainda que ambos se oponham ao modelo desenvolvimentista do regime de 1964.

Ao contrário dos modelos de desenvolvimento discutidos anteriormente, Paulo Freire posiciona, no centro de suas preocupações, questões de ordem moral ou ética, tais como democracia, liberdade e justiça social, que naqueles eram ou ignorados, como no caso da ESG, ou implicitamente assumidos mas não claramente explicitados, como no caso do ISEB e da escola sociológica paulista. Freire considera “o desenvolvimento econômico como suporte da democracia, de que [resulte] a supressão do poder desumano de opressão das classes muito ricas sobre as muito pobres” (1965: 86-87). Desta forma, desenvolvimento envolve “não apenas questões técnicas ou de política puramente econômica ou de reformas de estruturas, mas [guarda] em si, também, a passagem de uma para outra mentalidade” (1965: 87). Não se trata aqui de uma defesa abstrata da justiça em nome de um vago humanis-

mo. Como os outros historiadores e cientistas sociais mencionados anteriormente, o ponto de partida de Freire é uma análise de fatos concretos do passado e do presente brasileiros, através da qual o autor busca compreender criticamente as raízes da formação brasileira (donde a sua confessa *radicalidade*⁶), mas seu ponto de chegada é bastante diverso, ao enfatizar a necessidade da adoção de novas disposições democráticas como inextricáveis ao processo de desenvolvimento. A interdependência entre desenvolvimento e uma prática de liberdade é essencial para Freire porque sua investigação da história brasileira constatou que nossa sociedade fora fundada e se desenvolvera com base numa injustiça social e numa exploração econômica que são crônicas e seculares, cristalizando-se numa mentalidade autoritária, anti-democrática e, por conseguinte, violenta, que infectou toda a nossa vida social, econômica e política: “Toda relação de dominação, de exploração, de opressão já é, em si, violenta” (1965: 50). Para chegarmos ao desenvolvimento, não bastava a modernização econômica:

Por tudo isso, é preciso não confundir desenvolvimento com modernização. Esta, sempre realizada induzivamente, ainda que alcance certas faixas da população da “sociedade satélite”, no fundo interessa à sociedade metropolitana. A sociedade simplesmente modernizada, mas não desenvolvida, continua dependente do centro externo, mesmo que assuma, por mera delegação, algumas áreas mínimas de decisão. Isto é o que ocorre e ocorrerá com qualquer sociedade dependente, enquanto dependente (Freire, 1970: 189).

O desenvolvimento brasileiro só seria possível com o desenraizamento⁷ dessa mentalidade através de um processo educacional que substituísse, para utilizarmos a própria terminologia de Freire, a *ingênua acomodação* aos preceitos e práticas dessa *sociedade fechada* por uma *consciência transitivo-crítica* (1965: 62) “[possibilitando] ao homem a discussão corajosa de sua problemática” (1965: 89). Portanto, a educação não poderia visar à mera produção utilitária de quadros destinados a desempenhar competente e eficientemente as diferentes funções exigidas pelo aparelho burocrático (no sentido weberiano do termo), mas deveria consistir de um processo transformativo de *conscientização*, que conduzisse⁸ os indivíduos ao reconhecimento tanto de sua inelutável historicidade quanto de sua inevitável reciprocidade como *criaturas humanas*, uma idéia emprestada a Gabriel Marcel (1929-1973)⁹. Em suma, desenvolvimento para Paulo Freire não se refere meramente ao papel dos indivíduos como agentes econômicos numa sociedade concebida como um mercado, mas focaliza, holisticamente, na sua formação como cidadãos conscientes de sua *situação* no mundo e solidariamente *integrados*¹⁰ na comunidade nacional.

Ao levantar questões morais e éticas, insistir sobre direitos fundamentais do brasileiro enquanto ser humano, e sobretudo propor uma reforma radical da educação, o modelo de desenvolvimento de Paulo Freire se chocava diretamente contra o programa desenvolvimentista do regime militar. Essa oposição é óbvia se confrontarmos os escritos de Freire com os manuais da ESG, que, invertendo a ética generosa e comunitária promovida por Freire, negavam à maioria dos brasileiros a capacidade de contribuir para as decisões sobre o destino da nação, levantando suspeitas sobre qualquer forma de participação popular, e reafirmando a secular autocracia paternalista que o educador pernambucano descrevera como *mutismo*:

Naquelas condições referidas [as grandes propriedades rurais] se encontram as raízes das nossas tão comuns soluções paternalistas. Lá, também, o “mutismo” brasileiro. As sociedades a que se nega o diálogo – comunicação – e, em seu lugar, se lhes oferecem “comunicados”, resultantes de compulsão ou “doação”, se fazem preponderantemente “mudas”. O mutismo não é propriamente inexistência de resposta. É resposta a que falta teor marcadamente crítico (1965: 69).

Não surpreende, portanto, que apesar de seu prodigioso sucesso, o Projeto Nacional de Alfabetização, concebido por Freire com base nos conceitos-chave de conscientização, integração e diálogo, e numa práxis libertária, e implementado durante o final do governo de João Goulart, tenha sido sumariamente eliminado menos de duas semanas após o golpe de 1º de abril de 1964, e substituído pouco tempo depois pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que reintroduziu uma metodologia que Freire desdenhara como “bancária”¹¹, e cuja função era exclusivamente utilitária e burocrática. Não surpreende também que Freire tenha sido vítima de uma punição muito mais virulenta do que os intelectuais do ISEB ou da escola sociológica paulista. Banido do país, considerado um dos mais perigosos inimigos do regime militar, Paulo Freire foi um dos últimos anistiados a ter seu passaporte brasileiro devolvido e seus direitos políticos completamente restaurados.

Conclusão: iberismo e americanismo

Nossa reflexão sobre as variantes do conceito de desenvolvimento durante as décadas de 1950, 60 e 70 pode servir também, esperamos que proveitosamente, como uma volta nova no velho parafuso da discussão sobre a presença do americanismo e do iberismo no pensamento social brasileiro, empreendida, por Luiz Werneck Vianna em *A revolução passiva: iberismo e americanismo no Brasil*, e retomada recentemente por Pedro Meira Monteiro no ensaio “Buscando América”. De diferentes maneiras todos

os modelos aqui discutidos representam a ascendência da via americanista na medida em que apontam para a necessidade de uma ruptura com a herança ibérica, vista como um entrave à modernização e uma das causas principais do atraso brasileiro. Entretanto, com a possível exceção da teoria da dependência, o iberismo sempre retorna pela porta dos fundos. A dificuldade em se eliminar completamente a matriz iberista parece estar em consonância com a dificuldade em se resolverem algumas contradições fundamentais em nossa vida política, social e econômica.

Os isebianos buscavam uma modernização que, sob a liderança do Estado, incorporasse setores cada vez mais largos do povo brasileiro. Embora representasse um avanço considerável no sentido de ampliar racionalmente as oportunidades econômicas e reduzir a dependência nos laços pessoais, o projeto nacional-desenvolvimentista do ISEB, semelhantemente ao que havia acontecido ao longo da primeira modernização durante o Estado Novo varguista, dependia também de uma aliança com as elites tradicionais, responsáveis pela construção de um modelo de nação no qual seus interesses haviam sido *imaginados*¹² como os interesses nacionais. De sua parte, o sistema político e econômico instaurado após 1964 incluía uma reforma liberal, mas tratava-se de uma “americanização” imposta autoritariamente, sob a tutela de um Estado forte, à maneira ibérica, e não gerada naturalmente a partir de condições que se houvessem produzido no âmbito nacional. Além disso, não havia nada de mais “ibérico” do que o territorialismo do regime de 1964, codificado na Doutrina de Segurança Nacional, e exemplificado no modelo geopolítico desenvolvido sob a inspiração de Golbery do Couto e Silva¹³.

Apesar de seu veemente ataque ao patrimonialismo arraigado na sociedade brasileira desde suas origens, e às condições anti-democráticas e desumanas a que a herança colonialista e neo-colonialista relegara uma grande parte dos brasileiros, o iberismo retorna no pensamento de Paulo Freire através da sua concepção holística de desenvolvimento, antes mencionada, na qual o *homo economicus* é inseparável do ser humano concebido como um *sujeito* inevitavelmente historicizado, capaz de amar e ser amado, e em permanente e inelutável situação de reciprocidade com as outras criaturas. Essa concepção holística remete-nos ao que Richard Morse, em *O espelho de Próspero*, chamou de “opção ibérica”. Na esteira de José Enrique Rodó (1872-1917) e Roberto Fernández Retamar (1930-), Morse propõe que, se por um lado a “opção ibérica” por certas ideias econômicas e políticas, com raízes no pensamento católico medieval, teria impedido a absorção completa do credo capitalista no início da Idade Moderna, por outro lado, preservou um sistema mais humano de valores. É esse sistema que, segundo Morse, faria da América Ibérica o espelho no qual a América Anglo-Saxã se deveria mirar e aprender importantes lições sobre as possibilidades abertas por uma visão do mundo anti-utilitária, não individualista, e comunitária, ideia, aliás, de certa forma já presente em *Bandeirantes e pioneiros*, de C. Vianna Moog. Nada mais distante da chamada ética protestante, imprescindível,

segundo Max Weber, ao desenvolvimento do capitalismo, do que a ética humilde, generosa e igualitária de *caritas*, postulada por Freire a partir das epístolas paulinas, intrínseca à “pedagogia do oprimido” e, por conseguinte, ao pleno exercício do desenvolvimento como prática de liberdade: “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem” (1965: 96).

Mais do que as outras, a versão de desenvolvimento dependente da escola sociológica paulista consegue manter-se afastada do iberismo. Seu estruturalismo cético e anti-utópico deixa quase nenhum espaço para preocupações com valores morais ou com a questão nacional. Pouco territorialista, a singularidade do Brasil como nação lhes é muito menos importante do que a posição do Brasil na complexa dialética entre centro e periferia. Rejeitando o nacional-desenvolvimentismo, ainda que não negando a possibilidade de desenvolvimento, sua postura é, antes, globalista. Não deve surpreender, portanto, que o pensamento de um dos seus mais seminais representantes tenha tido pouca dificuldade de se adaptar ao capitalismo globalizante do final do século passado. Apesar de se ter popularizado uma suposta admonição de Fernando Henrique Cardoso para que nos esquecêssemos do que escrevera – frase, que aliás, ele nunca proferiu – há uma clara relação entre seus textos sobre a dependência e suas propostas econômicas mais recentes embora, obviamente, este seja um assunto que transcende os limites deste ensaio. Por ora basta lembrar, parafraseando Machado de Assis, que havemos de reconhecer que o FHC presidente estava dentro do FHC sociólogo, como a fruta dentro da casca.

De todos os modelos discutidos nesse ensaio, o de Paulo Freire foi aquele que menos envelheceu¹⁴. Apesar de o Brasil ter atingido, nas últimas décadas, um enorme progresso em termos do desenvolvimento econômico e do aperfeiçoamento das instituições democráticas, a análise freiriana do Brasil como *sociedade em trânsito* permanece, sob muitos aspectos, ainda válida. Além disso, a proposta de Freire sobre uma práxis transformativa da liberdade é a que melhor se coaduna com o anseio pelo exercício pleno da *cidadania*, que vem substituindo o desenvolvimento e a democracia como preocupação central na mentalidade brasileira contemporânea. Lida e celebrada mundialmente, a obra de Paulo Freire retém, apesar de sua inquestionável universalidade, uma extraordinária atualidade em relação às contradições e aos desafios daquele país que, de dentro de casa ou de um sofrido exílio, ele sempre amou.

Luiz Fernando Valente
Professor da Brown University

Notas

1. Uma versão preliminar deste ensaio foi apresentada como uma comunicação no IX Congresso Internacional da Brazilian Studies Association (BRASA), realizado em Nova Orleans em março de 2008.
2. Por exemplo, Manoel Bomfim, *A América Latina: males de origem* (1905) e *O Brasil na América: Caracterização da Formação Brasileira* (1929); Paulo Prado, *Retrato do Brasil: ensaio sobre a tristeza brasileira* (1928); Gilberto Freyre, *Casa-Grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal* (1933), Sérgio Buarque de Holanda, *Raízes do Brasil* (1936); Caio Prado, Jr., *Formação do Brasil contemporâneo* (1942).
3. Lei n. 785 de 20 de agosto de 1949, Artigo 1º.
4. “Por outro lado, cumpre às elites não só o papel de interpretar os interesses e aspirações nacionais, para levá-los ao nível de formulação dos Objetivos Nacionais, como o papel inverso de, precisamente em razão de sua presumida capacitação superior, difundir no povo os altos valores da convivência social e uma melhor percepção de seus autênticos interesses e aspirações” (ESG, 1979: 34).
5. Uma ausência nesta discussão é Celso Furtado (1920-2004). Sua obra teórica, influenciada pelo pensamento desenvolvido na Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), em Santiago do Chile, da qual fez parte entre 1949 e 1957, e sua prática como economista ligado aos governos de Juscelino Kubitschek e João Goulart são marcos fundamentais da temática do desenvolvimento. Em particular, sua complexa análise da questão do subdesenvolvimento oferece um interessante contraponto às teorias desenvolvidas pela escola paulista. Uma consideração da volumosa obra de Furtado, de difícil acesso para o não-especialista, transcende, contudo, os propósitos deste ensaio.
6. “Para o radical... não se detém nem se antecipa a História, sem que se corra o risco de uma punição. Não é mero espectador do processo, mas cada vez mais sujeito, na medida em que, crítico, capta suas contradições” (Freire, 1965: 52).
7. “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 impõe a sua opção. Dialoga sobre ela... 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” (Freire, 1965: 50-51).
8. É importante lembrar que o verbo *educar* inclui a raiz *duc-*, do latim *duco*, isto é, conduzir ou guiar.
9. Martin Buber (1878-1965) desenvolve idéias semelhantes em *Ich und Du*. Freire, todavia, não cita Buber, e não posso confirmar se conhecia a obra do pensador judeu.
10. Na obra de Paulo Freire a *integração* é contrastada com a mera *acomodação*: “Insistimos, em todo o corpo de nosso estudo, na *integração* e não na *acomodação*,

como atividade da órbita puramente humana. A integração resulta da capacidade de ajustar-se à realidade acrescida da transferência a que se junta a de optar, cuja nota fundamental é a criticidade. Na medida em que o homem perde a capacidade de optar e vai sendo submetido a prescrições alheias que o minimizam e as suas decisões já não são suas, porque resultadas de comandos estranhos, já não se integra. *Acomoda-se. Ajusta-se.* O homem integrado é o homem *Sujeito*. A adaptação é um conceito passivo – a integração ou comunhão ativo” (1965: 42).

11. “Desta maneira a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção ‘bancária’ da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los... Na visão ‘bancária’ da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro” (1970: 66-67).

12. Uso aqui a palavra no sentido, hoje clássico, que lhe empresta Benedict Anderson ao definir o conceito de nação: “uma comunidade política imaginada – e imaginada ao mesmo tempo como inerentemente limitada e soberana” (1993: 6). Para Anderson, aliás, “qualquer comunidade maior do que as aldeias primordiais, onde tudo depende do relacionamento cara-a-cara (e talvez mesmo essas), é imaginada” (1993: 6).

13. Ver especialmente *Geopolítica do Brasil e Geopolítica e poder*.

14. A influência de Paulo Freire continua enorme em todos os continentes, tanto do ponto de vista teórico, com sua obra estudada por cientistas sociais, filósofos e críticos da cultura, quanto do ponto de vista prático, com seu método adaptado para uma grande variedade de programas educacionais. Sua presença faz-se sentir até mesmo na obra do economista Amartya Sen (1933-), cuja obra mais conhecida, *Desenvolvimento como liberdade*, recupera muitos dos conceitos primeiro propostos por Freire embora sem lhe dar o devido crédito.

Referências bibliográficas

ALVES, Maria Helena Moreira. *Estado e oposição no Brasil (1964-1984)*. Petrópolis: Vozes, 1984.

ANDERSON, Benedict. *Imagined Communications: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, 1983. Revised ed. London: Verso, 1993.

BOMFIM, Manoel. *América Latina: males de origem*, 1905. Rio de Janeiro: Topbooks, 2005.

_____. *O Brasil na América: caracterização da formação brasileira*, 1929. 2 ed. Rio de Janeiro: Topbooks, 1997.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 785 de 20 de agosto de 1949.

- BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. O conceito de desenvolvimento do ISEB rediscutido. *Dados: Revista de Ciências Sociais*, v. 47, n. 1, pp. 49-84, 2004.
- ESCOLA SUPERIOR DE GUERRA. *Doutrina básica*. Rio de Janeiro: ESG, 1979.
- _____. *Fundamentos doutrinários da Escola Superior de Guerra*. Rio de Janeiro: ESG, s/d.
- FREYRE, Gilberto. *Casa-grande e senzala: Introdução à história da sociedade patriarcal no Brasil*, 1933. 28ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1992.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*, 1965. 16ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- _____. *Pedagogia do oprimido*, 1970. 13ª ed. Rio: Paz e Terra, 1983.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*, 1936. 15ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1982.
- MONTEIRO, Pedro Meira. Buscando América. *Raízes do Brasil: edição comemorativa 70 anos*. Org. Ricardo Benzaquen de Araújo e Lilia Moritz Schwarcz. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. pp. 313-334.
- MOOG, Clodomir Vianna. *Bandeirantes e pioneiros: paralelos entre duas culturas*. Rio de Janeiro: Globo, 1959.
- MORSE, Richard. *O espelho de Próspero: cultura e idéias nas Américas*. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- PINTO, Álvaro Vieira. *Ideologia e desenvolvimento nacional*. Rio de Janeiro: ISEB, 1957.
- PRADO Jr, Caio. *Formação do Brasil contemporâneo*, 1942. 6ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1961.
- PRADO, Paulo. *Retrato do Brasil: ensaio sobre a tristeza brasileira*, 1928. 6ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1962.
- RETAMAR, Roberto Fernández. *Calibán: apuntes sobre la cultura en nuestra América*. 2ª ed. México: Diógenes, 1974.
- RODÓ, José Enrique. *Ariel*, 1900. 3ª ed. Barcelona: Editorial Cervantes, 1926.
- SEN, Amartya. *Desenvolvimento como liberdade*, 1999. Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- SILVA, Golbery do Couto e. *Geopolítica do Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1967.
- _____. *Geopolítica e poder*. Rio de Janeiro: UniverCidade Editora, 2003.
- VIANNA, Luiz Werneck. *A revolução passiva: iberismo e americanismo no Brasil*, 1997. 2ª ed. Revista e ampliada. Rio de Janeiro: Revan, 2004.

Resumo

Após demonstrar como, a partir da década de 1950, a preocupação com o tema do desenvolvimento substitui a reflexão sobre raízes, origens, formação e caráter nacional, dominante no pensamento social brasileiro durante a primeira metade do século XX, este ensaio argumenta que a teoria e a prática pedagógicas de Paulo Freire postulam um conceito de desenvolvimento que contesta e se contrapõe àquele que informa o modelo econômico implantado após o golpe de 1964, baseado na Doutrina de Segurança Nacional. Através do confronto de obras seminais de Paulo Freire, fundamentadas numa tentativa de síntese do Novo Testamento, especialmente das epístolas paulinas, e da *práxis* marxista, com textos representativos da ideologia do regime militar, este ensaio avalia como essas contrastantes definições de desenvolvimento configuram os termos de um debate cujas repercussões se manifestam ainda hoje.

Palavras-chave

Desenvolvimento; Pedagogia do oprimido; Práxis; Liberdade; Iberismo; Americanismo.

Abstract

After demonstrating how, beginning in the 1950s, a new focus on the question of development replaces the reflection on roots, origins, national formation and national character, which had been dominant themes in Brazilian social thought during the first half of the 20th century, this essay argues that Paulo Freire's pedagogical theory and practice embodies a concept of development that contests and resists the development model founded on the National Security Doctrine, which was imposed after the 1964 military coup. The essay proceeds by confronting seminal works by Paulo Freire, based on an attempt to create a synthesis of the New Testament, in particular Paul's epistles, and Marxist *praxis*, with representative texts that were informed by the ideology of the military regime, with the goal of assessing how these contrasting definitions of development have shaped a debate whose repercussions are still felt in contemporary Brazil.

Key-words

Development; Pedagogy of the oppressed; Praxis; Freedom; Iberianism, Americanism.