



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RAFAELA DOMINGUES PEREIRA

**A CRIMINALIZAÇÃO DE UMA PROPOSTA EDUCATIVA NA DITADURA:  
A PEDAGOGIA FREIREANA NOS INQUÉRITOS DO ACERVO BRASIL NUNCA  
MAIS (1964-1972)**

Rio de Janeiro

2022

RAFAELA DOMINGUES PEREIRA

A CRIMINALIZAÇÃO DE UMA PROPOSTA EDUCATIVA NA DITADURA:  
A PEDAGOGIA FREIREANA NOS INQUÉRITOS DO ACERVO BRASIL NUNCA MAIS  
(1964-1972)

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Libânia Nacif Xavier

Rio de Janeiro

2022

## CIP - Catalogação na Publicação

P436c      Pereira, Rafaela Domingues  
            A criminalização de uma proposta educativa na  
Ditadura: A Pedagogia Freireana nos inquéritos do  
acervo Brasil Nunca Mais (1964-1972) / Rafaela  
Domingues Pereira. -- Rio de Janeiro, 2022.  
            106 f.

            Orientadora: Libania Nacif Xavier.  
            Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do  
Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de  
Pós-Graduação em Educação, 2022.

            1. Paulo Freire. 2. Ditadura Militar. 3. Educação  
Popular. I. Xavier, Libania Nacif, orient. II.  
            Título.

**Universidade Federal do Rio de Janeiro**  
Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

**ATA DA SESSÃO DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Aos 28 dias do mês de março de **2022**, às 14 h, com base na Resolução CEPG no 01/2020, reuniu-se em sessão remota e que foi gravada, a Banca Examinadora da Tese intitulada: **A criminalização de uma proposta educativa na Ditadura: A Pedagogia Freireana nos inquéritos do acervo Brasil Nunca Mais (1964-1972)** de autoria de **Rafaela Domingues Pereira** (participação por videoconferência), candidata ao título de **Mestre em Educação**, turma **2020**, turma **2019** do Programa de Pós-Graduação em Educação.

A Banca Examinadora, constituída pelo Professor orientador Libania Nacif Xavier; Roberto Leher (PPGE-UFRJ); Andrea Casa Nova Maia (PPG HIS / UFRJ); Ana Ivenick (PPGE/UFRJ) e Ana Magaldi (UERJ), as duas últimas como suplentes.

- Aprovado(a)  
 Aprovado(a) com recomendações de reformulação  
 Reprovado(a).

A banca destacou a relevância, atualidade e originalidade do tema, bem como a qualidade do trabalho teórico empírico. Recomenda a publicação do trabalho e sua continuidade no doutorado.

Cont. Ata Defesa de Dissertação de Rafaela Domingues Pereira

Eu, Solange Rosa de Araújo, Secretária do PPGE-UFRJ, lavrei a presente Ata, que segue por mim assinada, pelos membros da banca e pela candidata, no verso.



Libania Nacif Xavier (PPGE-UFRJ / orientadora)

Roberto Leher (PPGE-UFRJ) – titular interno

Andrea Casa Nova Maia (PPG HIS / UFRJ) – titular externo

Ana Ivenick (PPGE/UFRJ) – suplente interno

Ana Magaldi (UERJ) – suplente externo

Rafaela Domingues Pereira (candidata)

Solange Rosa de Araújo (Secretária do PPGE)

## AGRADECIMENTOS

Como já escreveu uma jovem e brilhante pesquisadora (PINTO, 2021), com quem tive a sorte de dividir alegrias e angústias sentidas durante o mestrado na UFRJ, as dissertações são feitas de gente. No caso deste trabalho não foi diferente. Muitas pessoas foram imprescindíveis para que hoje, em fevereiro de 2022, perto de se completar dois pesarosos anos pandêmicos, eu conseguisse, enfim, concluir esta dissertação.

Para encerrar meu ciclo do mestrado – que esteve longe de ser linear – agradeço às pessoas que me possibilitaram chegar até este momento. Em primeiro lugar, agradeço aos meus familiares por tudo que me propiciaram. Principalmente, a minha avó paterna Maria que, apesar de, no passado, precisar abrir mão de estudar para trabalhar, não mediu esforços para que eu cursasse a graduação e, agora, concluísse o mestrado em uma das melhores universidades do país. Meu muito obrigado à Ana, Camila, Marcelo e Rodrigo por fazerem minha caminhada acadêmica menos árdua desde os tempos da graduação em História na UFRJ. Pelo mesmo motivo, agradeço aos colegas que fiz no PPGE e que me acompanharam durante todo o curso: Francisco, Mariane, Roberto e Rosana. Sou muito grata por não me deixarem esmorecer no decorrer das matérias que cursamos e, também, durante o processo de pesquisa e de escrita.

Sou imensamente grata às pessoas que me auxiliaram a caminhar com mais segurança pelo emaranhado prático e teórico da pesquisa acadêmica. Agradeço à Professora Dra. Libânia Nacif Xavier pela acolhida no PPGE e pela confiança na importância da realização desta pesquisa. Principalmente, agradeço pela sensibilidade com que conduziu minha orientação e pela compreensão diante de tempos tão pesarosos para todos nós. Aos membros da banca, Professora Dra. Andrea Casa Nova Maia e Professor Dr. Roberto Leher, agradeço por todo o cuidado já na leitura do projeto de qualificação e pelas indicações preciosas que me deram naquela ocasião. Agradeço à Professora Dra Ana Maria Bandeira de Melo Magaldi e à Professora Dra. Ana Ivenicki pelo pronto aceite ao convite para integrarem a banca da defesa. Obrigada pela generosidade e partilha!

Além disso, agradeço aos participantes do Grupo de Pesquisa liderado pela Professora Dra. Libânia Nacif Xavier na Faculdade de Educação da UFRJ. Em especial, à Professora Ana Maria Bandeira de Mello Magaldi, assim como aos colegas Erica Resende, Chico Alencar, Mariana Correa, Mariane Vieira e a já citada Mariane Sousa. As discussões que realizamos, desde as tardes passadas no PROEDES até às reuniões realizadas virtualmente por conta da

pandemia, foram essenciais para estruturar minha pesquisa e para concluir esta dissertação. No mesmo ensejo, agradeço ao Grupo de Pesquisa *Justiça Autoritária*, da Faculdade Nacional de Direito da UFRJ, onde iniciei a minha jornada como pesquisadora ainda na graduação e tive a oportunidade de entrar em contato com as questões que me levaram ao tema que venho pesquisando desde então, a repressão à Educação no período da Ditadura Militar.

Hoje, tenho a felicidade de agradecer por meus estudos e trabalho como pesquisadora terem contado com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) durante o mestrado. Contudo, não posso deixar de registrar que, infelizmente, nos últimos anos, os cortes realizados na área da pesquisa científica vêm impossibilitando que outros colegas tenham a mesma oportunidade, além de provocar reflexos irreversíveis para o campo científico do nosso país.

Registro aqui meus agradecimentos a toda equipe do *Projeto Brasil Nunca Mais* por, de forma corajosa, reunir, em meio aos anos de chumbo, os documentos que são a base deste trabalho. Em especial, agradeço a dois integrantes que tive a oportunidade e a honra de conhecer por conta do projeto *Justiça Autoritária* e de suas atuações junto à Comissão da Verdade do Rio Janeiro: Antônio Modesto da Silveira que faleceu em 2016 e Eny Raimundo Moreira que nos deixou no início deste ano. Dedico este singelo trabalho a vocês, pois, apesar de não estarem conosco no plano físico, seus legados possibilitaram pesquisas como a minha e seguem inspirando os que lutam contra os autoritarismos do passado e do presente.

Agradeço, também, às alunas e aos alunos que encontrei, nos últimos meses, ao voltar às salas de aula em meio ao contexto tão conturbado que vivemos, mas, dessa vez, como professora. Já que são elas e eles que me lembram, dia após dia, que a Educação, antes de mais nada, é um ato amoroso, humilde, dialógico, esperançoso e que requer coragem, como dizia Paulo Freire. Por fim, agradeço aos que dedicaram (e ainda dedicam) as suas vidas e os seus sonhos para a construção de uma realidade mais justa e democrática. Em especial, às pessoas que lutam pela Educação Pública, Gratuita e de Qualidade, muito porque foi por conta de seus esforços que tive a possibilidade de chegar até aqui.

*O meu gosto é que nós todos, meninos e meninas, jovens e maduros tomemos um tal gosto pela liberdade, pela presença no mundo, pela pergunta, pela criatividade, pela ação, pela denúncia, pelo anúncio, que jamais seja possível a gente voltar àquela experiência do pesado silêncio sobre nós.*

Paulo Freire (1989)<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Declaração dada pelo educador à TV Cultura. Disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=dNfgiqjy0KE&ab\\_channel=pflkwy](https://www.youtube.com/watch?v=dNfgiqjy0KE&ab_channel=pflkwy). Acessado em 06/11/2021.

## RESUMO

PEREIRA, Rafaela Domingues. **A criminalização de uma proposta educativa na Ditadura: A Pedagogia Freireana nos inquéritos do acervo Brasil Nunca Mais (1964-1972)**. Rio de Janeiro, 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2022.

Esta dissertação tem como objetivo investigar a tentativa de criminalização da Pedagogia Freireana durante a Ditadura Militar no Brasil. O recorte temporal abarcado compreende os anos de 1964 a 1972, período em que se localizam as fontes primárias analisadas neste trabalho, um conjunto de citações à referida perspectiva educacional nos Inquéritos Policiais Militares (IPMs) do acervo Brasil Nunca Mais Digit@l. As principais questões da pesquisa são: Como a Ditadura buscou criminalizar a Pedagogia Freireana por meio de Inquéritos Policiais Militares? Como essa proposta educativa foi retratada nesses documentos? Quem foram os atingidos durante esse processo? Nosso marco teórico articula, de forma interdisciplinar, referências do campo da História, da Ciência Política e da Educação. Metodologicamente conciliamos a revisão bibliográfica realizada com a análise dos inquéritos encontrados no Brasil Nunca Mais Digit@l. Inicialmente, buscamos situar, a partir de autores reconhecidos no campo da Educação Popular, como Osmar Fávero (2005; 2013) e Vanilda Paiva (1985), as novidades trazidas pelo chamado “Método Paulo Freire de Alfabetização” para o contexto político e educacional dos anos sessenta. Para isso, expomos os aspectos centrais das experiências de Alfabetização de Adultos desenvolvidas do início até meados do século XX. Em seguida, analisamos o funcionamento e as pretensões do “Método” de Freire, dialogando tanto com pesquisadores que já estudaram essa temática (FEITOSA, 1999; FÁVERO, 2001) como analisando registros pertencentes aos IPMs levantados durante a pesquisa, a saber um depoimento dado por Paulo Freire às autoridades militares e “fichas de cultura” desenvolvidas pela equipe do educador no Serviço de Extensão Cultural (SEC) da Universidade do Recife. Por fim, investigamos a tentativa de criminalização da Pedagogia Freireana levando em conta o papel atribuído à Educação pela Doutrina de Segurança Nacional e a preocupação do Regime em inscrever suas ações dentro de uma suposta “legalidade”, bem como analisando a distribuição temporal das citações encontradas no acervo, o perfil das pessoas investigadas e a narrativa hegemônica expressa nos inquéritos.

**Palavras-chave:** História da Educação; Educação Popular; Ditadura Militar, Repressão; Pedagogia Freireana; Paulo Freire.

## ABSTRACT

PEREIRA, Rafaela Domingues. **A criminalização de uma proposta educativa na Ditadura: A Pedagogia Freireana nos inquéritos do acervo Brasil Nunca Mais (1964-1972)**. Rio de Janeiro, 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2022.

This dissertation aims to investigate the attempt to criminalize Freirean Pedagogy during the Military Dictatorship in Brazil. The time frame covered comprises the years 1964 to 1972, period in which the primary sources analyzed in this work are located, a set of citations to the aforementioned educational perspective in the Military Police Inquiries of the Brasil Nunca Mais Digit@l collection. The main research questions are: How did the Dictatorship seek to criminalize Freirean Pedagogy through Military Police Inquiries? How was this educational proposal portrayed in these documents? Who were the people affected during this process? Our theoretical framework articulates, in an interdisciplinary way, references from the fields of History, Political Science and Education. Methodologically, we chose to reconcile our bibliographic review with the analysis of surveys found in Brasil Nunca Mais Digit@l. Initially, we seek to situate, from recognized authors in the field of Popular Education, such as Osmar Fávero (2005; 2013) and Vanilda Paiva (1985), the novelties brought by the so-called “Paulo Freire Literacy Method” to the political and educational context of the sixties. For this, we expose the central aspects of Adult Literacy experiences developed from the beginning to the middle of the 20th century. Next, we analyze the functioning and the pretensions of Freire's "Method", dialoguing both with researchers who have already studied this theme (FEITOSA, 1999; FÁVERO, 2001) and analyzing records belonging to the MPIs collected during the research, namely a statement given by Paulo Freire to the military authorities and “culture sheets” developed by the educator's team at the Cultural Extension Service (SEC) of the University of Recife. Finally, we investigate the attempt to criminalize Freirean Pedagogy, taking into account the role attributed to Education by the National Security Doctrine and the regime's concern to inscribe its actions within a supposed “legality”, as well as analyzing the temporal distribution of the citations found. in the collection, the profile of the people investigated and the hegemonic narrative expressed in the surveys.

**Keyword:** History of Education; Popular Education; Military Dictatorship, Repression; Freirean Pedagogy; Paulo Freire.

## LISTA DE FIGURAS

**Figura 1:** Os 12 volumes do relatório final do BNM.

**Figura 2:** O livro Brasil: Nunca Mais. Nomeado de Projeto B.

**Figura 3:** Roteiro para a discussão da palavra geradora “roçado”.

**Figura 4:** Roteiro para a discussão da palavra geradora “povo”.

**Figura 5:** Fragmento de *Orvil*.

**Figura 6:** Primeira página da prova de admissão na Campanha de Alfabetização de Adultos do Sistema Paulo Freire.

**Figura 7:** Segunda página da prova de admissão na Campanha de Alfabetização de Adultos do Sistema Paulo Freire.

**Figura 8:** Terceira página da prova de admissão na Campanha de Alfabetização de Adultos do Sistema Paulo Freire.

## LISTA DE QUADROS

**Quadro 1:** Distribuição temporal das citações a Paulo Freire e a sua pedagogia nos documentos levantados no BNM.

**Quadro 2:** Os investigados por localidade de residência registrada nos IPMs.

**Quadro 3:** Os investigados por *movimento* ou *organização* que foram associados pelos agentes estatais nos documentos.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Ação Popular (AP)

Associação Brasileira de Educação (ABE)

Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA)

Campanha de Educação da Paraíba (CEPLAR)

Campanha Nacional de Educação Rural (CNER)

Centro Popular de Cultura (CPC)

Confederação Nacional da Indústria (CNI)

Federação das Indústrias de São Paulo (FIESP)

Fraterna Amizade Urbana e Rural (PACUR).

Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD)

Inquérito Policial Militar (IPM)

Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB)

Juventude Universitária Católica (JUC)

Lei de Diretrizes e Bases (LDB)

Ministério da Educação (MEC)

Movimento de Cultura Popular (MCP)

Movimento de Educação de Base (MEB)

Organização das Nações Unidas (ONU)

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)

Partido Social Democrata (PSD)

Partido Trabalhista Brasileiro (PTB)

Plano Nacional de Alfabetização (PNA)

Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI)

Serviço de Orientação Rural de Pernambuco (SORPE)

Serviço Social da Indústria (SESI)

Sistema Rádio Educativo Nacional (SIRENA)

União Democrática Nacional (UDN)

União Internacional de Estudantes (UIE)

União Nacional dos Estudantes (UNE)

United States Agency for International Development (USAID)

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b> .....	<b>11</b>
Objetivos e hipóteses .....	13
Fontes, recorte temporal e metodologia .....	14
Justificativas .....	17
Revisão da literatura .....	19
Apresentação dos capítulos .....	22
<b>Capítulo 1 – O lugar do “Método Paulo Freire” na História da Educação Popular Brasileira</b> .....	<b>23</b>
1.1 A Educação de Adultos nas primeiras décadas do século XX .....	24
1.2. Os principais projetos educacionais para os adultos nas décadas de 1940 e 1950 .....	26
1.3. Os rumos da Educação Popular no início dos anos de 1960 e a afirmação do “Método Paulo Freire” .....	31
<b>Capítulo 2 – A alfabetização pela concepção freireana <i>versus</i> a ótica dos militares</b> .....	<b>42</b>
2.1. Paulo Freire, uma trajetória que expressa os princípios de sua Pedagogia e vice-versa ...	43
2.2. O funcionamento e as pretensões do “Método Paulo Freire” .....	47
2.3 O papel da Educação segundo a Doutrina de Segurança Nacional .....	55
<b>Capítulo 3 – A criminalização da Pedagogia Freireana e de seus supostos adeptos</b> .....	<b>63</b>
3.1 As origens da “legalização” da repressão e da criminalização da Pedagogia Freireana ....	64
3.2 A repressão à Pedagogia Freireana ao longo do Regime Autoritário .....	67
3.3 Os investigados .....	73
3.4. “ <i>O Método Paulo Freire era puro comunismo!</i> ”: O espectro do anticomunismo ronda os IPMs e as provas da “subversão” .....	77
<b>Considerações finais</b> .....	<b>90</b>
Referências Bibliográficas .....	94
<b>ANEXO - Quadro: Dados dos 66 perseguidos</b> .....	<b>101</b>

## INTRODUÇÃO

É impossível estudar a História da Educação Brasileira e não se deparar com a figura de Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997). Ainda mais no durante o ano de 2021, quando seu nome foi lembrado, por todo Brasil, em virtude da comemoração do centenário de seu nascimento. Por outro lado, é notório que os ataques à pedagogia de Freire se intensificaram nos últimos anos no país, inclusive incentivados pelo Governo instituído.

Contudo, tais ataques não estão restritos à conjuntura atual. No primeiro trabalho que realizamos durante o mestrado (PEREIRA, 2019a), intitulado “*‘O povo aprende a ler pelo ABC da revolução’: A presença do anticomunismo em notícias sobre o Método Paulo Freire na imprensa carioca (1963-1964)*”, já havíamos observado a existência de um temor em torno da aplicação do chamado “Método Paulo Freire” caminhar ao lado das constantes tentativas de aproximá-lo aos valores das esquerdas para, assim, deslegitimá-lo.

Aliás, o pesquisador Celso de Rui Beisiegel (1982, p. 290) já chamou a atenção para o fato de que, entre 1963 e 1964, o Método aparecia como “um dos principais objetos dos defensores da ordem social ameaçada”, pois para os setores dominantes “a consciência de cidadania assustava (...). Vocalizam, assim, a seguinte ideia: “Povo alfabetizado, sim; mas apenas o suficiente para assinar o título eleitoral, sem as filigranas de entender o significado das coisas, inclusive o da eleição. Formar cidadãos soava ‘doutrinação comunista’” (BEISIEGEL, 1982, p. 290).

Como indica Roger Chartier (1988, p. 17), o modo como a realidade social é construída, pensada e dada a ler é perpassado por representações que são expressas no discurso por meio de “classificações, divisões e delimitações que organizam a apreensão do mundo social como categorias fundamentais da percepção e de apreciação do real”. Tais representações “embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupos que as forjam” e são “colocadas num plano de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e dominação (...) pelos quais um grupo impõe, ou tentar impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são seus, e o seu domínio”.

É importante enfatizar que essas percepções do mundo social se materializam em práticas. No caso estudado neste trabalho, a partir de 1964, com a instauração do Regime Militar, as representações depreciativas sobre a pedagogia de Freire foram validadas pelo novo

Governo ao ponto de o aparato policial-militar passar a reprimir indivíduos que dialogavam com essa proposta educacional. Nesse contexto, o educador foi perseguido, materiais educativos foram apreendidos, verbas foram cortadas, o Programa Nacional de Alfabetização foi extinto, educadores populares foram perseguidos, ameaçados e investigado pelos agentes das polícias políticas, e os Movimentos da Educação e Cultura Popular foram desmantelados. No final da década de 1980, ao relatar tal perseguição, Freire declarou:

Me lembro que quando eu fui para o exílio e comecei a discutir, na América Latina, na Europa e nos Estados Unidos, as razões porque eu fui preso e expulso da Universidade os caras não podiam entender. Evidentemente, eu fui preso e exilado por causa da ditadura. **A ditadura militar de 1964 não só considerou, mas disse por escrito e publicou que eu era um perigoso, subversivo internacional, um inimigo do povo brasileiro e um inimigo de Deus** (Entrevista à TV Cultura, 1989, **grifos nossos**)<sup>2</sup>.

Porém, na medida em que a Pedagogia Freireana foi eleita como uma ameaça a ser combatida pela Ditadura, os militares tentaram impedir sua circulação até mesmo após a saída do educador do país. Isso foi feito tanto punindo judicialmente pessoas que aderiam a essa proposta educacional como utilizando essa adesão como prova do caráter “subversivo” das pessoas investigadas pelas polícias políticas.

A partir da análise de Inquéritos Policiais Militares (IPM)<sup>3</sup>, instaurados durante a Ditadura, esta pesquisa pretende investigar a criminalização dessa perspectiva educativa. Nessa direção, **as questões que perpassam esta pesquisa** são: I) Como a Pedagogia Freireana foi criminalizada por meio dos IPMs?; II) Como essa proposta educativa era retratada nesses documentos?; III) Quem foram os atingidos durante esse processo?

Nesse sentido, destacamos que o presente estudo não trata somente da repressão que atingiu os ditos “grandes homens” e que gozavam de relativo reconhecimento no período em que viviam, como o caso do próprio Freire. Pois, como veremos ao longo desta dissertação, a grande maioria dos investigados nos Inquéritos Policiais Militares eram estudantes, professores, integrantes dos Movimentos da Educação Popular, militantes, etc. Nesse sentido, enfatizamos que focalizaremos, também, os indivíduos considerados como os “de baixo” e do “chão” da Educação Popular – os quais, geralmente, são negligenciados na escrita da História –, mas cujas

<sup>2</sup> Disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=dNfgiqjy0KE&ab\\_channel=pflkwy](https://www.youtube.com/watch?v=dNfgiqjy0KE&ab_channel=pflkwy). Acesso em 06/11/2020.

<sup>3</sup> Os Inquéritos Policiais Militares são processos de ordem administrativa inquisitória, instaurados com a finalidade de apurar a autoria e a materialidade de uma conduta tipificada como crime militar, que depois de conclusos servirão de base para a ação penal. Segundo o artigo 9º do Código de Processo Penal-Militar, os IPMs possuem o caráter de instrução provisória cuja finalidade é fornecer elementos necessários à propositura da ação penal, isto é, constitui a fase em que se colhem dados como depoimentos, exames periciais, auto de flagrante e etc. (MINARI, 2013, p. 244).

atuações, nas décadas de 1960 e 1970, foram fundamentais para que o chamado Método Paulo Freire e a sua Pedagogia ganhassem projeção nacional e mundialmente.

Portanto, o presente trabalho busca, também, seguir o exemplo deixado pelo próprio Freire, pois como relembra Carlos Rodrigues Brandão (2017)

A pior coisa que a gente pode fazer com Paulo Freire é supercentrar na pessoa dele e esquecer os outros. Paulo sempre foi uma pessoa de equipe, sempre trabalhou com equipe a vida inteira. Essa primeira equipe no Nordeste, no exílio, equipe do IDAC... (...). Inclusive os trabalhos na África, todos em equipe. Depois quando ele volta para o Brasil... MOVA, Gadotti e equipe. Sempre foi uma pessoa de equipe. E normalmente se esquece... nós esquecemos isso. (...) Ele era muito mais um facilitador – naquele tempo a gente não usava essa expressão – do que um homem que se sobrepõem, que impõe as ideias dele. Por exemplo, é impossível você pensar Paulo Freire sem essa equipe do Nordeste. Inclusive esses artigos pioneiros, os primeiros, eles evidenciam muito isso. (...) Sempre uma vida rodeada de equipe, de trabalho em equipe.

## Objetivos e hipóteses

O **objetivo central** desta pesquisa é investigar a criminalização da Pedagogia Freireana no período da Ditadura Militar. Nossa **principal hipótese** é que, ao longo da tentativa de criminalizar essa perspectiva educacional, a Pedagogia Freireana foi representada pelos agentes do Regime de uma forma deturpada nos inquéritos. Apesar da narrativa apresentada argumentar que a Pedagogia Freireana buscava romper com a ordem vigente no Brasil, o que tal perspectiva buscava de fato era “aperfeiçoar”, por meio de reformas, a Democracia Participativa.

Nossos **objetivos específicos** são: 1) Compreender como a Pedagogia Freireana foi representada pelos agentes da Ditadura nos inquéritos para que seu caráter “subversivo” fosse comprovado, identificando, assim, como ela foi retratada nesses documentos; 2) A partir dos IPMs levantados, traçar os perfis dos professores, monitores e demais indiciados, levando em conta os seguintes dados: idade, profissão, cidade/estado, e se havia ou não o registro de que a pessoa atuava em organizações de esquerda, ou em Movimentos da Educação Popular; 3) Identificar quais perspectivas educacionais eram defendidas pelos agentes da Ditadura quando tentava-se criminalizar a de Paulo Freire e contrastá-las com depoimentos de indiciados que antagonizavam com os discursos dominantes nos IPMs.

Já as **hipóteses específicas** são: 1) Como esses documentos foram produzidos com a intenção de condenar os investigados, acreditamos que as representações que dominam os IPMs apresentam a pedagogia de Freire como “subversiva” e a qualificam de maneira pejorativa, sendo que isso seria ratificado até mesmo pelos depoimentos dos *professores, monitores e*

*outros indivíduos investigados* durante esse processo marcado por violências emanadas do próprio Estado; 2) Diferentemente do que professa o *senso comum* não foram somente os militantes das organizações de esquerdas que foram reprimidos nesse período autoritário, como já comprovam inúmeros estudos sobre a Ditadura. Desse modo, acreditamos que os sujeitos perseguidos são oriundos de diferentes setores sociais, como estudantes, professores e monitores da Educação Popular e também pessoas que não mantinham relações diretas com esses Movimentos; 3) As representações expressas pelos agentes da repressão já enunciavam concepções educacionais que seriam incorporadas futuramente nas políticas educacionais implementadas pela Ditadura. Por outro lado, há casos de indiciados que resistiram, contradizendo os discursos dominantes nos IPMs e demarcando aspectos importantes da pedagogia de Freire.

### **Fontes, recorte temporal e metodologia**

As principais fontes desta investigação são Inquéritos Policiais Militares pertencentes ao acervo Brasil Nunca Mais (BNM)<sup>4</sup> – um dos mais importantes acervos sobre a Ditadura – que fazem menção à pedagogia de Freire, seu “Método” ou “Sistema” de Alfabetização, livros do educador, etc. Os documentos do BNM foram reunidos entre 1979 a 1985, quando os integrantes do projeto BNM copiaram quase a totalidade dos processos judiciais que tramitaram no Supremo Tribunal Militar (STM) durante esse período autoritário. Esses documentos somam mais de 850 mil páginas documentais e compõem 707 processos completos e dezenas de outros incompletos (ARQUIDIOCESE, 1985, p. 22). Porém, somente há 5 anos sua totalidade está disponível para acesso online na plataforma Brasil Nunca Mais Digit@l (<http://bnmdigital.mpf.mp.br/>).

É importante considerar que esses documentos nos fornecem uma diversidade de elementos qualitativos e quantitativos que nos dá acesso à vida cotidiana de sujeitos considerados “desviantes” e perseguidos pelo Estado. Porém, é necessário tomar alguns cuidados quando se adota registros criminais como fonte histórica. Nessa direção, o historiador Sidney Chalhoub alerta:

---

<sup>4</sup> Escolhemos focalizar os documentos desse arquivo porque já trabalhamos com o mesmo em oportunidades anteriores, na pesquisa onde atuamos como bolsista de iniciação científica (BOITEUX; BERNER; et al 2015) e em nossa monografia (PEREIRA, 2019b).

ler processos criminais não significa partir em busca “do que realmente se passou” porque esta seria uma expectativa inocente – da mesma forma como é pura inocência objetar à utilização dos processos criminais porque eles “mentem”. O importante é estar atento às “coisas” que se repetem sistematicamente: versões que se reproduzem muitas vezes, aspectos que ficam mal escondidos, mentiras ou contradições que aparecem com frequência (CHALHOUB, 2001, p. 41).

Assim, precisamos lembrar que o material empírico que trabalhamos carrega uma série de “mentiras”, como a sobrevalorização da suspeita e da gravidade das transgressões, o emprego de torturas para obter confissões dos acusados, uma tendência de enfatizar o perigo representado pelos opositoristas como mecanismo para auto justificar o próprio aparelho repressivo, os documentos não registram a totalidade das ações desenvolvidas pelos órgãos da repressão, etc (JOFFILY, 2014).

Além disso, é sabido que os investigados ficavam sujeitos a sofrer inúmeras violências após as prisões, desde as físicas – torturas, maus-tratos, agressões, etc – até o desrespeito de seus direitos básicos, como não ter acesso a um advogado e ter seus depoimentos coletados sob coação. Certamente, nem todos os presos que dialogavam com a Pedagogia Freireana foram torturados ou sofreram violências físicas durante a condução dos IPMs, mas isso não diminuía a eficácia da intimidação empreendida. Pois, como descreve Mattos (2002, p. 129), a adoção de práticas violentas contra uma parcela de pessoas era suficiente para “disseminar o medo na sociedade, na medida que introduzia, na população, a consciência de que qualquer um que indispuesse com o Regime poderia se tornar a próxima vítima dos porões”. Na medida em que todo esse processo visava impedir que os indiciados voltassem para as suas supostas atividades políticas e também visava coibir que outros indivíduos incorressem em comportamentos semelhantes (MATTOS, 2002, p. 53).

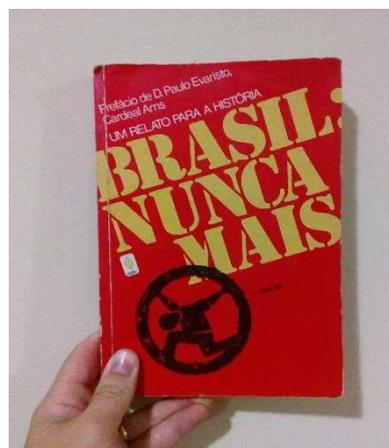
Como é de se imaginar reunir esses registros, em pleno Regime Militar, não foi uma tarefa simples. Entretanto, o projeto BNM não somente reuniu e preservou algumas centenas de milhares de documentos. Seus integrantes também realizaram uma análise monumental dos processos enunciada como uma “radiografia inédita da repressão política que se abateu sobre milhares de brasileiros considerados pelos militares como adversários do regime (...) e também uma anatomia da resistência” (ARQUIDIOCESE, 1985, p. 21).

O relatório final do projeto, nomeado de Projeto A, é composto por 6 tomos e 12 volumes. Após o fim da Ditadura, a síntese desse relatório, chamado de Projeto B, foi publicada no livro Brasil Nunca: Mais – Um relato para a história. Já no lançamento, em 1985, a obra foi um sucesso editorial, permanecendo por noventa e uma semanas seguidas na lista dos dez livros

mais vendidos no país e tornando-se, à época, o livro de não ficção mais vendido de todos os tempos<sup>5</sup>. Mais tarde, em 1987, foi publicado Perfil dos Atingidos, livro que corresponde ao tomo III do seu relatório<sup>6</sup>.



**Figura 1:** Os 12 volumes do relatório final do BNM, nomeado de **Projeto A**.



**Figura 2:** O livro *Brasil: Nunca Mais*. Nomeado de **Projeto B**, a obra é um resumo do relatório final do BNM, que foi escrito em linguagem mais acessível para o grande público.

A fim de localizarmos os documentos dentro do nosso recorte temático, procuramos por “Paulo Freire” no acervo do Brasil Nunca Mais Digit@l. Assim, encontramos **145 citações** ao educador e ao seu “Método” ou “Sistema” em inquéritos movidos contra uma quantidade considerável de estudantes, professores e outros indivíduos entre os anos de 1964 e 1972. Desse modo, o **recorte temporal** da nossa análise inicia em 1964 e finda em 1972, já que foi neste intervalo que encontramos documentos que citam a Pedagogia Freireana no acervo que trabalhamos.

## Justificativas

Paulo Freire foi declarado em 2012 o Patrono da Educação Brasileira pela Lei nº 12.612 e, na atualidade, é o brasileiro que possui mais títulos *Honoris Causas* – vinte e sete concedidos

<sup>5</sup>Dez anos de “Brasil: Nunca Mais”. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1995/7/14/opiniao/10.html>. Acessado em 29/10/2020.

<sup>6</sup>Ao menos dois livros foram escritos por militares para “responder” as denúncias do BNM e mostrar “o outro lado”: *Brasil Sempre* e *Orvil*. O primeiro foi publicado em 1986 e relançado em 2014, já o segundo teve sua publicação vetada pelo presidente José Sarney e circulou apenas por meio de cópias entre os militares e entusiastas da Ditadura. Em 2012, *Orvil* foi publicado e desde então pode ser encontrado na íntegra na internet. No ano de 2015, este livro voltou à cena quando Olavo de Carvalho agradeceu à família Bolsonaro pelo recebimento de um exemplar.

por Universidades mundo afora. Por seus trabalhos, recebeu premiações como o Prêmio Rei Balduino para o Desenvolvimento (Bélgica, 1980); Prêmio William Rainey Harper (EUA, 1985); Prêmio UNESCO da Educação para a Paz (1986) e Prêmio Andres Bello da Organização dos Estados Americanos, como Educador do Continente (1992), só para citar os mais conhecidos. Ademais, o livro “Pedagogia do Oprimido” é a terceira obra mais citada em trabalhos da área de humanidades em todo mundo, contabilizando 72.359 vezes, ficando somente atrás de Thomas Kuhn (81.311) e Everett Rogers (72.782), mas mesmo assim a frente de autores como Michael Foucault (60.700), Clifford Geertz (48.984) e Karl Marx (40.237)<sup>7</sup>.

Embora a relevância de Freire como teórico nos ajude a justificar a importância desta pesquisa, também consideramos importante registrar a atualidade dos ataques ao legado do educador, os quais tornaram-se ainda mais frequentes nos últimos meses e foram desferidos, inclusive, por indivíduos que ocuparam e ocupam cargos na estrutura governamental. Como o ex-ministro da Educação Abraham Weintraub que, em seu discurso de posse, questionou: “se temos uma filosofia de educação tão boa, Paulo Freire é uma unanimidade, por que temos resultados tão ruins?” e, em suas redes sociais, declarou que Freire “representa o fracasso da educação esquerdista. Um dia, o Brasil terá outro patrono da educação!”<sup>8</sup>. Há um Projeto de Lei tramitando na Câmara com essa mesma intenção (PL 1930/19).

Além disso, o próprio presidente da República – o qual, aliás, está intimamente ligado à memória da Ditadura defendida pelos militares e considera que o erro da Ditadura foi “torturar e não matar”<sup>9</sup> – corrobora com tais ataques, visto que se elegeu com a proposta de erradicar “a ideologia de Paulo Freire” das escolas<sup>10</sup>. Desse modo, é fundamental enfatizar que a atualidade dos ataques à Pedagogia Freireana aparece no bojo da construção de um discurso negacionista que pretende mudar a narrativa sobre o Regime Militar, de modo a apagar as práticas violentas praticadas pelos agentes do Estado durante esse período e afirmar uma memória positiva sobre

---

<sup>7</sup> Esse levantamento foi feito pelo pesquisador Elliott Green, professor da Escola de Economia e Ciência Política de Londres, através das citações encontradas no Google Acadêmico. <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/historia-quem-foi-paulo-freire.phtml>. Acessado em 10/05/2020.

<sup>8</sup> Weintraub ameaça tirar mural de Paulo Freire do MEC: 'Fracasso da educação'. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2020/05/07/weintraub-ameaca-tirar-mural-de-paulo-freire-do-mec-fracasso-da-educacao.html>, acessado em 28/07/2020

<sup>9</sup> Disponível em: <https://jovempan.com.br/programas/panico/defensor-da-ditadura-jair-bolsonaro-reforca-frase-polemica-o-erro-foi-torturar-e-nao-matar.html>. Acessado em 10/05/2020.

<sup>10</sup> Plano de governo da chapa “Brasil acima de tudo. Deus acima de todos” [http://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/BR/2022802018/280000614517/proposta\\_1534\\_284632231.pdf](http://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/BR/2022802018/280000614517/proposta_1534_284632231.pdf). Acessado em 10/05/2020.

a Ditadura<sup>11</sup>. Aliás, no momento em que escrevemos esta introdução, em março de 2021, completado um ano da pandemia causada pelo novo coronavírus e nos aproximando de 300 mil mortes no país, o Judiciário brasileiro, por 4 votos a 1 dos juízes do Tribunal Regional Federal da 5ª Região, acaba de autorizar a celebração do Golpe de 1964 pelo Governo<sup>12</sup>.

Por outro lado, cabe destacar que esta investigação é, de certa forma, uma continuação das pesquisas iniciadas na graduação em História na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e no trabalho realizado, como bolsista de iniciação científica, no projeto “Justiça Autoritária? Uma investigação sobre a estrutura da repressão no poder judiciário do estado do Rio de Janeiro (1946-1988)”. Desenvolvido entre 2014 e 2016, sob a coordenação das professoras Vanessar Berner, Luciana Bouitex, Caroline Proner e Juliana Neuenschwander, todas vinculadas à Faculdade Nacional de Direito da UFRJ. O projeto em questão foi financiamento da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) e visava subsidiar os trabalhos da Comissão da Verdade do Rio de Janeiro (CEV-Rio), em especial a escrita do “Capítulo 18: A estrutura jurídica da repressão”<sup>13</sup>.

Ao longo desse projeto foram estudados 27 processos judiciais do arquivo Brasil Nunca Mais (BNM). Procuramos analisar processos que envolviam diferentes setores sociais, entretanto processos instaurados especificamente contra práticas educativas não foram trabalhados<sup>14</sup>. Por conta disso, na pesquisa da monografia (PEREIRA, 2019b) escolhemos estudar, sob orientação da professora Andréa Casa Nova Maia, casos que tratavam da criminalização dos sujeitos da área da educação, especialmente quando as denúncias tratavam das escolhas pedagógicas realizadas por docentes do Ensino Básico em sala de aula

---

<sup>11</sup> Como vimos em 2020 e 2021, de forma alarmante, o atual Governo profere um discurso sem base empírica e que distorce o processo factual para negar processos consensuais e tentar ocultar o passado. O ex-ministro da Educação Ricardo Vélez exemplifica essa intenção ao declarar que o que ocorreu em 31 de março não foi um golpe, mas “um regime democrático de força”, e que o país deveria mudar os livros didáticos para “resgatar uma versão da história mais ampla (...) para que as crianças possam ter a ideia verídica, real” sobre o período de 1964 a 1985. Vélez diz que livros didáticos vão mudar porque ‘não houve golpe em 1964’”. Disponível em <https://www.dw.com/pt-br/v%C3%A9lez-diz-que-livros-did%C3%A1ticos-v%C3%A3o-mudar-porque-n%C3%A3o-houve-golpe-em-1964/a-48195188>. Acessado em 23/10/2020.

<sup>12</sup> Disponível em: <https://www.poder360.com.br/justica/governo-bolsonaro-ganha-na-justica-direito-de-celebrar-golpe-militar-de-64/>. Acessado em: 17/03/2021.

<sup>13</sup> O relatório pode ser consultado em: <https://www.plural.jor.br/documentosrevelados/wp-content/uploads/2015/12/cev-rio-relatorio-final.pdf>. Acessado em 05/10/2020.

<sup>14</sup> A ausência de processos dessa natureza em nossas análises se justifica pelo recorte geográfico do projeto recair sobre o estado do Rio de Janeiro. Os seis processos judiciais que encontramos no BNM que apreciam, prioritariamente, práticas relativas ao trabalho docente tramitaram em São Paulo, na Bahia e no Distrito Federal. Os mesmos foram movidos contra professores que atuavam nas escolas (2), nas Universidades (2) e nos espaços da Educação Popular (2).

Destarte, nossa escolha por estudar a repressão contra a área educacional decorre da percepção que o campo da História não elege, frequentemente, os professores e atores da educação como sujeitos de seus estudos. Francisco José Calazans Falcon (2006, p. 328) indica que nesse campo há uma “ausência quase completa de trabalhos relativos à história da educação, como se não competisse aos historiadores o estudo e a pesquisa de tal história”. Consequentemente, a vigilância, os expurgos e as punições sofridas pelos sujeitos da educação não são frequentemente abordadas nos estudos sobre o Regime Militar, em especial no caso dos profissionais da Educação Básica e dos educadores da Educação Popular, como veremos a seguir.

### Revisão da literatura

Devido a essa relevância de Freire como teórico, imaginamos que encontraríamos dificuldades em fazer uma revisão bibliográfica sobre os trabalhos que tratam de sua figura ou de sua pedagogia. Em agosto de 2020, após a aula *Fontes de informação para Pesquisa em Educação* ministrada, em uma das reuniões do nosso grupo de pesquisa, pela bibliotecária Erica Resende do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ, conseguimos pensar caminhos viáveis para realizar esta tarefa.

Escolhemos realizar o levantamento no Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Utilizando as palavras “Paulo Freire” encontramos 3.576 trabalhos<sup>15</sup>. A princípio, nos chamou a atenção o fato de que Paulo Freire não ser somente referência para pesquisas sobre a Educação, mas também para vários trabalhos que estudam as relações humanas. Além disso, apesar da maioria destes se concentrarem nas Ciências Humanas, ainda é relevante a quantidade de trabalhos inscritos em áreas como Ciências Agrárias, Ciências Biológicas, Ciências da Saúde, Ciências Exatas e da Terra, Engenharias e Sociais Aplicadas. Com base nos trabalhos encontrados podemos afirmar que Freire aparece como uma referência importante para além da área da Educação e, mais ainda, para além das humanidades. Essa constatação vai ao encontro da indicação de Gadotti (2000) de que

as teorias de Paulo Freire cruzaram a das disciplinas, das ciências, para além da América Latina. Ao mesmo tempo em que as suas reflexões foram aprofundando o tema que ele perseguiu por toda a vida – a educação como prática da liberdade – suas abordagens transbordaram-se para outros campos do conhecimento, criando raízes nos mais variados solos (...) fortalecendo teorias e práticas educacionais, bem como auxiliando reflexões não só de educadores, mas também de médicos, terapeutas,

---

<sup>15</sup> A única estratégia de filtragem que plataforma da CAPES oferece é a utilização *de aspas duplas*.

cientistas sociais, filósofos, antropólogos e outros profissionais. Seu pensamento é considerado um modelo de transdisciplinaridade.

Nas teses e dissertações, a Pedagogia de Freire é majoritariamente representada de forma positiva já nos títulos das pesquisas, sendo comum a utilização das palavras “libertadora”, “emancipatória”, “democrática”, “transformadora”, “dialógica”, “autônoma”, “conscientizadora” e “humanizadora”. Outro ponto interessante são os diálogos feitos a partir da produção teórica freireana. Por exemplo, há trabalhos que relacionam o pensamento de Freire a personagens e autores que se inserem em correntes diversas do pensamento, como Sócrates, Jesus Cristo, Hanna Arendt, Bakhtin, Erick Fromm, Álvaro Vieira Pinto, Jaspers, Michel Seres, entre outros. Nos parece que isso decorre do fato da obra de Freire ter sido influenciada por muitas filosofias e dialogar com autores díspares, o que, de certa forma, por conta de diferentes aproximações possíveis, também multiplica a quantidade de estudos sobre a sua perspectiva teórica<sup>16</sup>.

Entretanto, diferente do que imaginávamos a princípio, embora a perspectiva criada por Paulo Freire seja tomada como referência ou discutida em um grande número de teses e dissertações produzidas nos programas de pós-graduação do país, os trabalhos que estudam a trajetória do educador são bastante pontuais.

Por outro lado, o levantamento da literatura sobre nosso tema de estudo, realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, indica que há um número maior de trabalhos sobre a perseguição sofrida por professores universitários. Encontramos trabalhos realizados tanto em Programas de Pós-graduação em História como em Educação. Entre estes, só para citar alguns, apontamos as teses de Mansan (2014) e de Pereira (2016), as dissertações de Gomes (2000), Amorim (2009) e Fernandes (2016). Também destacamos contribuições advindas de pesquisas que não estão no banco da CAPES, como os livros de Maia (1998), da Associação de docentes da USP (2004) e de Motta (2020).

Estudos sobre a repressão aos professores que atuavam nas escolas primárias são mais escassos. Na base da CAPES encontramos apenas a tese de Gomes (2015), as dissertações de Pinheiro (2006), Hebling (2013) e Portela Junior (2016). Todas as pesquisas mencionadas foram produzidas em Programas de Pós-graduação em Educação. Além destes, nosso trabalho monográfico insere-se nessa temática, mas como já citamos foi desenvolvido no nível da

---

<sup>16</sup> Por conta desses diálogos, diversos pesquisadores relataram a dificuldade de definir qual é a filosofia da educação de Paulo Freire. Gadotti (2000) chegou a afirmar que Freire era “inclassificável dentro das correntes pedagógicas”.

graduação. Quanto à repressão aos educadores populares, esse tema já foi focalizado por pesquisadores que são referência na área dos estudos sobre a Educação Popular como Beisiegel (1982) e Fávero (2009). Além disso, no Catálogo da CAPES encontramos algumas teses e dissertações que tratam da repressão que pôs fim aos Movimentos da Educação Popular por se propor a realizar uma História dos Movimentos da Educação Popular, como Teixeira (2008), Façanha (2013), Costa (2004) e Souza (2014)<sup>17</sup>. Sendo dois deles inscritos em Programas de Pós-graduação em História, um em Ciências Sociais e um em Educação. No entanto, a repressão não é o objeto ou fonte principal desses estudos, pois acaba sendo abordada por ser uma questão incontornável e decisiva para a derrocada desses Movimentos.

Assim, o levantamento que realizamos parece confirmar que o fato de os historiadores frequentemente não elegerem os professores como sujeitos de suas pesquisas, como chama a atenção Falcon (2006, p. 328), impacta negativamente o campo dos estudos sobre a Ditadura Militar, como exemplifica o rarefeito investimento em estudos sobre a repressão aos docentes que atuavam fora das Universidades.

Já dentre as teses e dissertações sobre a repressão à Educação Popular, a única que utiliza IPMs como principal fonte de análise é a de Costa (2004), especificamente inquéritos movidos contra a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler. Os demais analisam IPMs pontualmente para tratar da repressão que desmantelou os Movimentos focalizados. A única pesquisa encontrada que analisa um IPM do acervo do BNM, com o intuito de investigar a repressão à Educação Popular, é a de Teixeira (2008), que estuda brevemente o inquérito que Paulo Freire respondeu logo após o golpe.

Nesse sentido, ainda não temos notícias de trabalhos que estudam especificamente a criminalização da pedagogia de Freire. Ademais, o conjunto de inquéritos que nos propomos estudar ainda não foram analisados em pesquisas sobre a repressão à Educação. O nosso recorte temporal também nos parece inédito, visto que os trabalhos encontrados findam a análise no desmantelamento dos Movimentos da Educação Popular com o golpe de 1964; e nós prosseguiremos até 1972, abrangendo, assim, a repressão empreendida ao longo de quase todo o Regime.

---

<sup>17</sup> Para encontrá-los utilizamos como palavras-chave os nomes dos quatro principais Movimentos da Educação e da Cultura Popular dos anos sessenta: “Movimento de Cultura Popular”; “Campanha de pé no chão também se aprende a ler”; “Movimento de Educação de Base”; “Centro Popular de Cultura”.

## Apresentação dos capítulos

Esta dissertação está estruturada em três capítulos. No primeiro capítulo, intitulado “**O Método Paulo Freire na História da Educação Popular Brasileira**”, recuperamos as características dos projetos educativos direcionados para adultos desenvolvidos até meados do século XX, com a finalidade de contextualizar as inovações trazida pela proposta de alfabetização de Paulo Freire no limiar dos anos sessenta, um período bastante peculiar da história nacional. As principais referências mobilizadas neste capítulo são estudos de pesquisadores do campo da Educação Popular, como Osmar Fávero (2005; 2013) e Rodrigo Lima Ribeiro Gomes (2020).

Já no capítulo “**A alfabetização pela concepção freireana versus a ótica dos militares**”, analisamos as bases e o funcionamento do chamado “Método Paulo Freire de Alfabetização”, bem como buscamos identificar suas pretensões políticas no contexto de sua elaboração. Em relação ao “Método” de Freire, nos apoiamos em pesquisas de estudiosos do tema como Moacir Gadotti (1993) e Sonia Couto Souza (1999), mas, também, analisamos um depoimento dado pelo educador em virtude da instauração do inquérito do BNM 266<sup>18</sup> e algumas “fichas de cultura” que estão anexadas ao mesmo inquérito. Além disso, buscamos contrastar o entendimento freireano sobre a alfabetização com a percepção da Ditadura. A última concepção citada é apresentada a partir da análise de como a Doutrina de Segurança Nacional condicionou a atuação da Ditadura no campo da educação.

Por fim, no último capítulo, “**A criminalização da Pedagogia Freireana e de seus supostos adeptos**”, analisamos a tentativa de criminalização da Pedagogia Freireana no decorrer da Ditadura. Para isso, contextualizamos como o Regime procurou “legalizar” a repressão contra seus opositores e, em virtude desse *modus operante*, criminalizar a perspectiva educativa de Freire. Por fim, analisamos a distribuição temporal das menções à Pedagogia Freireana, os dados dos investigados (idade, profissão, etc) e a narrativa predominante sobre essa proposta educacional nos inquéritos que encontramos no acervo do Brasil Nunca Mais.

---

<sup>18</sup> Ao longo deste trabalho sempre utilizaremos a sigla BNM + o número de referência atribuído pelo acervo ao conjunto documental em que o IPM, que estamos citando, se encontra. O IPM citado pode ser localizado pelo número que indicamos no seguinte endereço eletrônico: <http://bnmdigital.mpf.mp.br/sumarios/quadro.htm>.

## Capítulo 1: O lugar do “Método Paulo Freire de Alfabetização” na História da Educação Popular Brasileira

Neste primeiro capítulo, buscamos contextualizar as inovações trazidas pela metodologia de alfabetização idealizada por Paulo Freire. Para tanto, ensejamos uma reconstrução histórica da educação direcionada para os adultos na primeira metade do século XX, especialmente para recuperar os aspectos centrais dos projetos que buscaram combater o analfabetismo no país e, também, os entendimentos que estavam sendo expressos sobre esse fenômeno.

Nesse sentido, procuramos situar a pedagogia e a metodologia freireana no âmbito das transformações estruturais da sociedade brasileira ocorridas até meados do século XX, período marcado pela emergência das massas trabalhadoras no cenário político e, ao mesmo tempo, pela constante ausência de participação popular na implementação de diferentes projetos decorrentes do processo de industrialização e de urbanização do país. Mas, sem desconsiderar o cenário internacional, significativamente marcado pelos desdobramentos da Segunda Guerra Mundial e da instituição da Guerra Fria.

Além disso, buscamos dar destaque ao papel decisivo de Paulo Freire na transição do conceito de Educação Popular entendida como uma educação “para” as massas populares para uma concepção que percebe a Educação Popular como uma educação “do povo, pelo povo, para o povo”<sup>19</sup>. Por fim, discutimos o ambiente contraditório em que ocorreu a disseminação do chamado “Método Paulo Freire de Alfabetização de Adultos”.

---

<sup>19</sup> Como nos alertam as contribuições advindas do campo da História dos Conceitos e, particularmente, enfatiza Reinhart Koselleck em *Futuro passado: Contribuição à semântica dos tempos históricos* (2006), estudar um conceito significa buscar seus significados ao longo do tempo. Já que, no decorrer da experiência histórica do tempo, um conceito pode sofrer mudanças semânticas de modo que tanto o entendimento sobre ele como seus significados podem ser alterados. No caso da “Educação Popular não é diferente. Os significados e sentidos atribuídos a esse conceito sofreram profundas transformações ao longo da história brasileira, as quais são diretamente responsáveis pelo que hoje entendemos como “Educação Popular”. Para uma pesquisa que se ocupa das mudanças desse conceito na “longa duração”, ver: GOMES, Rodrigo Lima Ribeiro. Sentidos da Educação Popular na história brasileira. *Movimento-Revista De educação*, 7(12), 2020, 30-53. <https://doi.org/10.22409/mov.v7i12.34733>. Acesso em: 03/01/2021.

## 1. A Educação de Adultos nas primeiras décadas do século XX

A Educação de Adultos tem uma longa história no Brasil. Apesar de pontuais, ações educativas para adultos eram realizadas desde o Período Colonial, como as iniciativas empreendidas pelos padres jesuítas com finalidades religiosas ou a obrigatoriedade imposta ao Exército de escolarizar – da primeira à quarta série do antigo ensino primário – os recrutas que chegavam analfabetos à corporação (FÁVERO, 2005, p. 2).

Entretanto, a preocupação com a educação reservada às camadas populares intensificou-se somente a partir das primeiras décadas do século XX, muito por conta da transição de um país oligárquico para um industrial e das novas condições postas pela conjuntura internacional em meio às duas guerras mundiais. Ademais, a atuação do movimento operário – e após 1930 do Ministério do Trabalho do Governo de Getúlio Vargas – ampliou significativamente a visibilidade dos trabalhadores como sujeitos de direitos, o que estimulou o surgimento de iniciativas educacionais para esse público, tanto empreendidas pelo Estado como por instituições da sociedade civil e pelos Movimentos Sociais.

Já nos primeiros anos do século XX, há o registro de importantes discussões acerca da Educação de Jovens e Adultos, sobretudo norteadas pela hegemonia dos ideais liberais e da crença de que a educação poderia dar um fim ao que as elites letradas consideravam ser a “ignorância do povo”. Por exemplo, nesse período, surge o movimento cívico-patriótico que levaria à fundação da **Liga Brasileira Contra o Analfabetismo** (1915-1940), composta por intelectuais como o poeta Olavo Bilac que compreendia o analfabetismo como um dos maiores problemas nacionais e defendia a necessidade de fazer algo efetivo no combate a esse “terrível mal”. De acordo com Paiva, isso se relaciona ao fato desse período ser marcado por um “entusiasmo pela educação”, que visava a

imediate eliminação do analfabetismo através da expansão dos sistemas educacionais existentes ou da criação de para-sistemas, de programas paralelos – de iniciativa oficial ou privada, abstraindo os problemas relativos à qualidade do ensino ministrado”. Seu aparecimento, coincidindo com a maior firmeza conseguida pelo industrialismo na década de 10, parece estar ligado ao problema da ampliação das bases eleitorais [...]. Entretanto, um de seus aspectos mais importantes é a supervalorização da educação como fator capaz de solucionar todos os demais problemas da Nação: a educação começa a ser concebida como o principal problema nacional que, uma vez resolvido, conduziria à solução dos demais (PAIVA, 1987, p. 37-38).

Nessa mesma direção, a partir da década de 1920, se fortaleceu ainda mais um discurso contra o analfabetismo calcado numa visão higienista defendida por representantes da área da saúde, como o médico Miguel Couto que chamava o analfabetismo de “chaga” nacional

(COUTO, 1927). Segundo esse viés, o analfabeto era entendido como incapaz e incompetente para o novo Brasil que se anunciava, ao ponto da erradicação do analfabetismo, nesse momento, quase significar “erradicar o analfabeto” como se faz com uma praga (FÁVERO, 2005, p. 2).

Não podemos deixar de citar as movimentações para a instauração da escola pública e para a democratização do ensino no Brasil. Seu marco foi a criação da **Associação Brasileira de Educação** (ABE), que reunia nomes de reconhecidos educadores brasileiros, como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Paschoal Lemme, entre outros, em 1924. A entidade gestou um movimento renovador da educação que culminou no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932) em favor do ensino fundamental público, laico, gratuito e obrigatório<sup>20</sup>. Aliás, Paschoal Leme foi o pioneiro em falar de “Educação Popular” para adultos na monografia “*Educação Supletiva, educação de adultos*” apresentada em fins da década de 1930 (FÁVERO, 2005, p. 2).

No que se refere às experiências educativas para adultos organizadas por esses intelectuais, destaca-se o ensino supletivo implementado sob responsabilidade de Leme durante a gestão de Anísio Teixeira na Secretaria da Educação do Distrito Federal, hoje município do Rio de Janeiro. Os cursos implementados possuíam caráter prático de artes e ofícios e eram

organizados de acordo com os interesses dos alunos e com oportunidades de emprego, funcionando em horário noturno, sem limite de idade, sem formalidades na matrícula, sem seriação especial de matérias e duração variável. Houve grande procura por parte dos trabalhadores ligados ao comércio, e, somente mais tarde, a classe operária teve acesso a esses cursos. (...) Essa experiência de educação de adultos foi muito importante, não somente pelas características de sua organização, configurando-se como o primeiro movimento de caráter extensivo fora dos moldes tradicionais das escolas noturnas, mas principalmente pelo aspecto político (PASSOS, 2011, p. 42).

A criação da ABE, associada às inúmeras reformas realizadas para estruturar o funcionamento da educação em nível nacional desde o início do século XX<sup>21</sup>, contribuíram não só com o debate teórico sobre a educação, mas também para o desenvolvimento concreto desse campo. Posteriormente, a Revolução de 1930 e a instauração do governo de Getúlio Vargas

---

<sup>20</sup> Vale destacar que o *Manifesto* representava o posicionamento de apenas um dos grupos pertencentes à ABE, especificamente o posicionamento de um bloco de educadores de perfil liberal que buscavam se contrapor aos interesses dos setores conservadores, com destaque para o grupo dos católicos (XAVIER, 2004). Naquele momento, diferentes grupos disputavam a liderança do processo de modernização do país. Os Pioneiros chegaram a ser vitoriosos ao ponto de suas bandeiras serem incorporadas na Constituição de 1934, embora algumas dos setores conservadores também tenham sido incorporadas na mesma Carta Constitucional, como o ensino religioso (facultativo) na instrução primária.

<sup>21</sup> Como a Reforma Eptácio Pessoa (1901); Reforma Rivadávia Correia (1911); Reforma Carlos Maximiliano (1915); Reforma João Luís Alves (1925). Além das realizadas a nível estadual, como a de Sampaio Dória em São Paulo (1290), Anísio Teixeira na Bahia (1925) e a de Fernando de Azevedo no Distrito Federal (1928).

(1930-1945) desencadearam importantes transformações no meio educacional, sobretudo com a criação do Ministério da Educação e a inclusão de um capítulo sobre a educação na Constituição de 1934. Também foi nesse período que Francisco Campos, primeiro ministro da Educação, redigiu o Estatuto das Universidades Brasileiras e, alguns anos depois, foi criada a Universidade de São Paulo (1934). Assim, esse período foi marcado pela expansão do ensino oficial e pela estagnação do ensino particular no que se referia à instrução primária, tendo em vista que grupos católicos e, mais tarde, empresariais, se concentraram na oferta do ensino secundário, ainda restrito às elites econômicas (GADOTTI, 1993, p. 20).

A expansão das redes escolares a partir de 1930 e a gestação de novas modalidades de ensino nas décadas seguintes estão diretamente ligadas ao fato da Revolução de 1930 inaugurar um novo cenário político que levaria à implantação progressiva da industrialização no país, a qual possibilitaria o crescimento econômico e a urbanização acelerada dos estados do Centro e Sul (FÁVERO, 2013, p. 50). Isto, é estão ligadas às condições postas durante o processo de expansão do capitalismo, no modelo industrial e dependente.

Mesmo com a existência das iniciativas que citamos, não havia no campo da educação de adultos uma ação intensa do Estado ou das organizações da sociedade civil até pelo menos a segunda metade dos anos quarenta. De acordo com Osmar Fávero (2005, p. 2), falar em “Educação Popular” até aquele momento, era basicamente tratar do ensino primário direcionado às crianças das camadas populares. Nas décadas de 1920 e 1930, a “Educação Popular”, em resumo, “pouco mais conseguiu oferecer às classes populares que um ensino facilitado para as crianças e de segunda mão para os adolescentes e adultos – porque reduzido à alfabetização nas classes de emergência e à iniciação profissional nos cursos supletivos noturnos” (FÁVERO, 2001, p. 8).

## **2. Os principais projetos educacionais para os adultos nas décadas de 1940 e 1950**

A partir da década de 1930, o ensino de adultos passaria a ser visto como um dos aspectos centrais do desenvolvimento nacional, especialmente com a articulação do empresariado industrial em torno de entidades como a Confederação Nacional da Indústria (CNI) e a Federação das Indústrias de São Paulo (FIESP) (GOMES, 2020, p. 38). Ambas as entidades influíram nas diretrizes de Governo para a educação e para a formação dos trabalhadores, como ilustra a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) em 1942.

As décadas de 1940 e 1950 foram significativamente marcadas pelo fortalecimento da noção de “progresso” ligado ao desenvolvimento industrial e pela ideia de que a educação era um importante instrumento para alcançá-lo, sobretudo no que tange à formação de recursos humanos. Nesse sentido, o fato de 56% da população brasileira maior de 15 anos ser analfabeta<sup>22</sup> era visto como um empecilho para o desenvolvimento do país. Por esse prisma, o analfabeto era entendido como incapaz e incompetente para o novo Brasil que se anunciava, reforçando, assim, a visão higienista, anteriormente citada, que caracterizava o analfabetismo como uma “chaga” nacional (COUTO, 1927).

Nesse período histórico, as reivindicações por mais escolas intensificaram ainda mais. De um lado, as camadas populares lutavam pela escola elementar, que não raro lhes era oferecida “através de ‘classes de emergência’, caracteriza por um currículo facilitado [ou simplificado] do ensino primário, ao que se procurava associar uma iniciação ao trabalho” (FÁVERO, 2013, p. 50). De outro, o Estado propunha para as populações rurais a chamada “educação de base”, não raro restrita à alfabetização daqueles que não tiveram acesso à escola na faixa etária recomendada (FÁVERO, 2013, p. 50).

É importante lembrar que a reconfiguração da conjuntura internacional após o fim da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), também afetou diretamente os ditos países do “Terceiro Mundo”. Especialmente, diante da emergência de um novo aparato institucional que dizia ter a intenção de garantir a convivência pacífica entre as nações e, ao mesmo tempo, se preocupava em normalizar as relações comerciais e financeiras entre os países, como a Organização das Nações Unidas (ONU), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial. Através dessas organizações, os Estados Unidos passavam a trabalhar sistematicamente para preservar uma suposta “ordem social” e para manter um número maior de países sob o seu domínio político, econômico e ideológico.

Segundo Mendonça (2010), o “desenvolvimento” era defendido pelos EUA como o objetivo fundamental de qualquer sociedade, principalmente para aquelas situadas na periferia do capitalismo. A defesa dessa posição era embasada pelo medo de que o comunismo se espalhasse pelo mundo e também que a União Soviética encontrasse aliados em meio ao contexto da Guerra Fria. Nas palavras de Barreiro (2010, p. 15), “acreditavam que, na luta ideológica, os povos famintos assimilariam melhor a propaganda comunista, do que as nações

---

<sup>22</sup> Segundo o Censo Populacional de 1940 (FÁVERO, 2005, p. 2).

prósperas”. Por conta disso, o Governo americano empreendeu um extenso programa de assistência técnica nos países entendidos como “subdesenvolvidos”.

É, neste contexto, que a educação passava a ser vista como um instrumento importante no “desenvolvimento econômico e social, constituindo para a redução da pobreza ao aumentar a produtividade dos pobres” (TORRES, 2000, p.21). Assim, se atribuía à educação a função de responder às novas exigências impostas pela mudança de paradigmas sobre a formação humana, não mais ética e moral, científica e intelectual, mas emergente do confronto entre as “necessidades de reprodução do capital, de um lado e as múltiplas necessidades humanas, de outro” (FRIGOTTO, 2002, p.36). Assim, sob a justificativa do direito de todos à educação e pela necessidade de maior “eficácia” dos sistemas de ensino, as ideias sobre o papel da educação e de combate à pobreza se aproximavam à Teoria do Capital Humano<sup>23</sup>.

Na América Latina, esse novo aparato internacional orientou as ações de planejamento educacional nos durante o final da década de 1950. Para o ensino dos adultos em países como o Brasil, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) recomendava o investimento em “educação de base” por meio de amplas campanhas de alfabetização, pois considerava que “o desenvolvimento econômico não poderia ‘esperar’ pela formação das novas gerações, a formação dos adultos fazia-se necessária, a começar pela assistência técnica para a realização de campanhas massivas de ensino (GOMES, 2020, p. 39).

A noção de “educação de base” se resumia ao ensino da leitura e da escrita para a instrução profissional relacionada às condições locais e ambientais do educando. Nesse sentido,

---

<sup>23</sup> O conceito de “capital humano” foi elaborado pelo estadunidense Theodoro Schultz na década de 1950. Sua teoria tenta encontrar respostas para o agravamento da desigualdade entre as nações e grupos sociais, ou seja, para as causas do maior ou menor “desenvolvimento” entre os países e a maior ou menor mobilidade social entre os indivíduos. Para o economista, o capital humano – definido por ele como o montante de investimento que uma nação ou indivíduos fazem na expectativa de retornos adicionais futuros – explicava os diferenciais de desenvolvimento entre países e entre indivíduos. A partir de então, segundo Gaudêncio Frigotto (2008, p. 68) “a variação de desenvolvimento maior ou menor entre países ou a mobilidade social dos indivíduos que dantes eram explicados por A (nível de tecnologia), K (insumos de capital) e L (insumos de mão-de-obra) agora recebia um novo fator H como potenciador do fator L. Países que investissem mais no fator H teriam a chave para sair de sua condição de subdesenvolvidos para desenvolvidos, e os indivíduos teriam maiores rendimentos futuros e ascensão social”. Em suma, trata-se de uma teoria produzida para explicar a desigualdade que não investigava os fundamentos que a produziam; segundo a teoria marxista: “a propriedade privada dos meios e instrumentos de produção pela burguesia ou classe capitalista e a compra, numa relação desigual, da única mercadoria que os trabalhadores possuem para proverem os meios de vida seus e de seus filhos – a venda de sua força de trabalho” (FRIGOTTO, 2006). Ainda, segundo Frigotto (2008, p. 67), “a não explicitação dos fundamentos reais da desigualdade social não decorre de uma atitude premeditada ou maquiavélica dos intelectuais da burguesia, mas do caráter de classe, de sua forma de analisar a realidade social. Ou seja, (...) os economistas e intelectuais burgueses percebem como se produz dentro da relação capitalista, mas não como se produz esta própria relação”. **Para mais detalhes ver:** FRIGOTTO, Gaudêncio. Capital Humano. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França. Dicionário da educação profissional em saúde. 2.ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

a entidade orientava que o processo pedagógico deveria ser ajustado “às formas de produção próprias da ‘comunidade’, buscando dotar os alunos de saberes e de meios técnicos capazes de aumentar a produtividade da economia local” (GOMES, 2020, p. 40).

Dessa forma, os livros da UNESCO destacavam que “as lições tinham que partir de situações concretas, deveriam seguir o ritmo da natureza para o meio rural, o *ch* tinha que ser introduzido como “chuva”, etc (FÁVERO, 2003, p. 7). Porém, tratava-se, basicamente, de destinar às crianças, adolescentes e adultos que não haviam sido escolarizados em “idade regular” o conteúdo da escola primária: ler, escrever e contar; noções de higiene, nutrição e prevenção de doenças, práticas agrícolas (FÁVERO, 2003, p. 12). Por outro lado, a constante defesa da noção de “desenvolvimento” e de “progresso” acentuava valores próprios da cultura urbana em detrimento da cultura do campo, reforçando, assim, estereótipos negativos sobre o homem do campo, tais como ingênuo, preguiçoso, doente, rústico, atrasado (BARREIRO, 2010, p.15).

As concepções da UNESCO influíram bastante na realidade brasileira e impulsionaram as primeiras grandes mobilizações ensejadas pelo Estado no campo da alfabetização de jovens e adultos nas décadas de 1940 e de 1950, como a **Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA)**, **Campanha Nacional de Educação Rural (CNER)** e o **Sistema Rádio Educativo Nacional (SIRENA)**. Notadamente, a criação dessas campanhas massivas decorre não somente da influência externa, mas também da necessidade de alfabetizar as camadas populares em meio às demandas advindas do processo de industrialização e da necessidade de formar eleitores no âmbito da cidadania política.

Por exemplo, de acordo com Fávero (2005, p. 3), a **CEAA** (1947-1954) era “ao mesmo tempo um movimento de alfabetização de adultos e um movimento de extensão da escolarização no meio rural”. Embora se utilizasse a denominação de “Educação de Adultos”, a Campanha limitava-se à alfabetização, sendo bastante criticada por se tornar uma “fábrica de eleitores”, pois “a educação de adultos restringia-se à alfabetização e o processo de alfabetização restringia-se a ensinar a assinar o nome para se obter o título de eleitor” (FÁVERO, 2005, p. 3). Ainda, segundo o pesquisador, o material didático utilizado era muito pobre e semelhante ao utilizado para alfabetizar crianças:

As cartilhas distribuídas pelo Ministério da Educação foram elaboradas com base no chamado Método Laubach – parte do ABC, do *a, e, i, o, u* e apresenta algumas “historinhas” para adultos, quase uma transposição de conteúdos e modos de trabalhar típicos da escola primária para crianças. São curiosas as orientações do Ministério da Educação para os professores aplicarem o primeiro livro de leitura, denominado *Ler*:

(...) “Todos os alunos terão o guia de leitura em mãos aberto na página dois. Direis algumas palavras de encorajamento. Insistindo que a aprendizagem da leitura será fácil. Começareis por pedir que olhem para os desenhos da página. Aqui está uma Asa, embaixo está um Elo; depois uma Ilha. E depois? Obtidas as respostas, direis: lendo os desenhos, poderemos agora dizer: ‘asa, elo, ilha, ovo, uva’. Pedireis a um aluno que repita essas palavras em voz alta e que os demais o acompanhem atenciosamente. Item B: todos sabem ler desenhos. Agora vamos ler as palavras. O desenho representa a figura de cada coisa. A escrita representa os sons de cada palavra” (...) O segundo livro, *Saber*, era composto de pequenos textos, alguns bastante moralistas, em uma sequência bastante bem articulada. O Livro de Aritmética apresentava os números e as quatro operações, com exercícios. Existiam outros livros, ligados à produção, a coisas de casa, sempre bastante simples. (FÁVERO, 2005, p. 3-4).

Por sua vez, a **SIRENA** foi um dos principais experimentos radiofônicos de ensino empreendido pelo Estado em parceria com uma instituição que desempenhou um papel relevante na educação das classes populares ao longo da história brasileira e que chegaria a ditar os rumos da Educação Popular nos anos sessenta, a Igreja Católica. Apesar da existência de iniciativas educativas transmitidas pelo rádio desde os anos 1920 com Roquete Pinto, o SIRENA apresentava-se como um amplo sistema, formado por profissionais das áreas de educação, saúde, agronomia e veterinária, que produzia programas educativos pelas melhores vozes do *broadcasting* da Rádio Nacional” (FÁVERO, 2005, p. 5). Quanto ao material didático da experiência,

As gravações eram radiofonicamente bem feitas, mas seu conteúdo era incompreensível para adultos analfabetos que as ouviam ao pé de rádios de pilha, em escolas com instalações precárias, iluminadas por lamparinas ou lampiões; era impossível entender, por exemplo, as aulas sobre micróbios, escritas e produzidas em linguagem técnica. O SIRENA conseguiu fazer a cartilha de alfabetização mais bonita, a primeira em cores, mas didaticamente a mais problemática que se tem como herança dos anos de 1950: a *Radiocartilha*. Introduz de início o A, E, I, O, U, com os desenhos e as palavras: Ave, Ema, Ipê, Ovo e obviamente Uva, como se o Brasil todo daquele tempo conhecesse uva. Todas as lições eram feitas tomando como base os sons da palavra (FÁVERO, 2005, p. 5).

Portanto, as campanhas massivas da década de 1940 e 1950 resumiam a educação de adultos à alfabetização no seu sentido estrito e empregavam os mesmos métodos de ensino destinado às crianças ou métodos ligeiramente adaptado para os adultos, como o *Método Laubach*<sup>24</sup>. Já no que tange ao entendimento sobre o analfabetismo, o fortalecimento do ideário

---

<sup>24</sup>O chamado *Método Laubach* foi criado pelo missionário protestante norte-americano Frank Charles Laubach (1884- 1970). Esse Método foi experimentado nas Filipinas em 1915 e posteriormente estendido para vários países da América Latina. Na década de 1940, seu idealizador esteve no Brasil realizando palestras no Recife para divulgá-lo. Essa metodologia de alfabetização era quase uma transposição direta dos conteúdos e dos modos da alfabetização infantil para o trabalho educativo realizado com os adultos.

do “desenvolvimentismo” acabou por reforçar ainda mais a visão depreciativa sobre os analfabetos já observada nas décadas anteriores, sobretudo acerca do homem do campo. Desse modo, os iletrados continuavam a ser vistos como “atrasados”, “ignorantes”, “doentes” e como “uma pedra no meio do caminho” do “progresso” do país.

As Campanhas que mencionamos começaram a ser desativadas na segunda metade da década de 1950. Porém, foi a partir da crítica às propostas educacionais da UNESCO, materializadas nas campanhas, que ascenderia uma nova concepção de Educação Popular na virada da década de 1950 para 1960. Fávero (2001, p. 8) aponta que foi contra o que se proclamou e, principalmente, se escondeu debaixo das noções de “extensão rural”, “desenvolvimento de comunidade”, “educação de adultos” e “educação de base”, e de suas intenções, que essas mesmas expressões reapareceram com novos contornos nos escritos e nas ações dos Movimentos da Cultura e da Educação Popular dos anos sessenta.

### **3. Os rumos da Educação Popular no início dos anos de 1960 e a afirmação do “Método Paulo Freire”**

O modelo de industrialização, inaugurado com a Revolução de 1930, já estava consolidado no Brasil na passagem dos anos cinquenta para os sessenta. De acordo com Fávero (2013, p. 50), a expansão da rede escolar e de novas modalidades de ensino acompanha esse processo e se liga “à permanente luta pela hegemonia, desenvolvida no interior da sociedade, para que a classe dominante consiga manter a direção dessa sociedade”. Já que, diante das mudanças ocorridas dentro da classe dominante, decorrentes da passagem de um predomínio agrário para a supremacia de classe urbano-industriais, os governos do período se preocuparam em incorporar demandas do proletariado urbano, e depois do proletariado rural, como forma de legitimação política (FÁVERO, 2013, p. 50).

Ao longo da história brasileira, essa forma de governar, que se convencionou chamar de “populismo”, mesmo com todas as suas contradições, possibilitou a extensão de alguns direitos às camadas trabalhadoras. Posteriormente, com a expansão do capitalismo no meio rural, o mesmo aconteceu com os trabalhadores do campo. No entanto, durante o percurso brasileiro, a organização das classes populares seguiria caminhos muito mais radicais do que era esperado pelos governos estabelecidos e até mesmo por setores das esquerdas. Pois as lutas populares travadas no Brasil, do início dos anos de 1960, reivindicavam modificações profundas nas

relações seculares de trabalho e caminhavam no sentido de questionar a própria estrutura da sociedade e o papel do Estado (FÁVERO, 2013, p. 55).

É impossível tratar do contexto dos anos sessenta sem considerar a intensificação das convergências políticas em torno do “nacional-desenvolvimentismo”, especialmente porque tal ideário marca profundamente as primeiras proposições teóricas de Freire. Nesse momento, o PCB adotava como estratégia o fortalecimento dos governos “progressistas” e desenvolvimentistas<sup>25</sup>, mesmo quando liderados por partidos de direita como a União Democrática Nacional (UDN) e o Partido Social Democrata (PSD), a exemplo de Aluísio Alves, governador do Rio Grande do Norte e que apoiou a experiência de Paulo Freire em Angicos (LEHER, 2019, p.195).

Essa estratégia ainda era endossada por setores da Igreja Católica. Como, por exemplo, pela Ação Católica Brasileira que liderou a campanha contra a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) defendida pelos *escolanovistas* e pela maior parte da esquerda da época, mas que via o desenvolvimentismo como um aliado de seu programa (LEHER, 2019, p.196). Além disso, “setores com afinidade com a Comissão Econômica para a América Latina (Cepal), igualmente estavam empolgados com a ‘substituição das importações’ empreendida pelos nacional-desenvolvimentistas” (LEHER, 2019, p.196), posição que era compartilhada por intelectuais que compunham o Instituto de Estudos Brasileiros (ISEB)<sup>26</sup>, o qual como o PCB também propunha uma aliança entre as burguesias e as classes proletárias, não para realizar a Revolução Burguesa que levaria ao socialismo como pretendia o partido, mas sim para vencer o “subdesenvolvimento” do país. Isso porque, para o ISEB, o desenvolvimentismo seria alcançado pela intensificação da industrialização e a sua consolidação demandava a participação das camadas populares nesse processo.

---

<sup>25</sup> Tal estratégia, denominada como “Nacional-Democrática”, foi sistematizada pelo partido na *Declaração de Março de 1958*. No documento, “o PCB propugnava que o socialismo pressupunha uma etapa democrático-burguesa em que os trabalhadores deveriam se aliar aos setores nacional-democráticos, objetivando fortalecer a industrialização e a modernização capitalista. A tese subjacente é de que o país ainda possuía bolsões pré-capitalistas, feudais e semifeudais que obstaculizavam a formação de um proletariado avançado. Uma das formas de suprimir os traços pré-capitalistas seria a transformação dos camponeses em trabalhadores assalariados. O apoio dos trabalhadores aos setores “progressistas” era considerado uma contrapartida – uma forma de pressão – para que a burguesia realizasse as reformas sociais que, até então, não realizara. Desse modo, os trabalhadores forçariam a burguesia a realizar a sua revolução burguesa (LEHER, 2019, p. 196).

<sup>26</sup> O ISEB foi criado em 1955 no governo de Café Filho e iniciou suas atividades na gestão de Juscelino Kubitschek. Sua criação tinha como objetivos o estudo, o ensino e a divulgação das ciências sociais, cujos dados e categorias seriam aplicados à análise e à compreensão crítica da realidade brasileira e deveriam permitir o incentivo e a promoção do desenvolvimento nacional. Toledo (1977) caracteriza os intelectuais do instituto como ideólogos do desenvolvimentismo, pois agiam para dar sustentação esse projeto. Ver: TOLEDO, Caio Navarro. de. ISEB: fábrica de ideologias. São Paulo: Ática, 1977.

Esse mesmo período histórico foi palco da intensificação das reivindicações populares e do acirramento dos conflitos sociais no país, principalmente em decorrência das ações dos sindicatos rurais e das Ligas Camponesas no Nordeste, as quais ganhavam visibilidade com o lema “*Reforma Agrária na lei ou na marra*” e chegaram a reunir 50 mil participantes (STEDILE, 2006). Suas movimentações dariam corpo ao que Octávio Ianni (1975, p. 73) chamou de um projeto de “reforma revolucionária”, porque atingiam um aspecto central do sistema de produção e do poder político. Por sua vez, o mandato de João Goulart à frente da Presidência da República (1961-1964) foi caracterizado pela tentativa de canalizar as movimentações populares com a pretensão de materializar o projeto das “Reformas de Base”, que já havia sido sistematizado pelo seu partido, o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), em 1958.

Nesse cenário contraditório, as disputas em torno da educação alcançaram um inédito espaço no debate público e mobilizaram amplos setores da sociedade brasileira. O debate sobre as relações entre educação e “desenvolvimento” se intensificava, não só no que se refere à discussão sobre as estruturas e métodos dos sistemas de ensino, também quanto à formulação de uma teoria educacional que atendesse às exigências do crescimento econômico proporcionado pela industrialização. Tais discussões ocorriam, inclusive, dentro das instâncias estatais. O próprio Ministério da Educação começou a rever as concepções educacionais adotadas até então e redefinir as funções da educação: “o desenvolvimento econômico, determinando mudanças sociais, criaria condições melhores e mais favoráveis à realização do homem como pessoa” (FÁVERO, 2013, p. 52). Ou seja, o MEC estava propondo uma reformulação da teoria do desenvolvimentismo, em que tanto o desenvolvimento econômico quanto a mudança social dependeriam da formação humana.

Ademais, os debates sobre planejamento educacional estavam latentes em toda América Latina e coexistiam com definições vagas de “educação para o desenvolvimento vista como um novo humanismo pedagógico”, decorrentes do pensamento liberal que impregnava os escritos dos intelectuais da educação da época (FÁVERO, 2013, p. 53). No Brasil, o debate se intensificava em torno da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional que seria aprovada em 1961 e, em seguida, pautaria a instituição do Plano Nacional da Educação (1962). O que estava em jogo era a democratização do acesso à educação e a montagem de um sistema de âmbito nacional que garantisse aos cidadãos o direito à escola pública, laica e gratuita. As disputas se polarizaram em torno do **Movimento em Defesa da Escola Pública**, liderado por

professores da Universidade de São Paulo, como Florestan Fernandes e Anísio Teixeira, em oposição à defesa da escola privada liderada pelo deputado Carlos Lacerda da UDN.

Além disso, nesse mesmo período, uma nova perspectiva educacional era gestada pelos intelectuais ligados ao ISEB, já que o instituto considerava que a educação desempenhava um importante papel de difusão da ideologia do desenvolvimentismo. Nas palavras de Álvaro Vieira Pinto (1956, p. 41-42):

torna-se indispensável criar um novo conceito de educação como parte essencial daquele projeto [do desenvolvimentismo], e condição do seu completo êxito. (...) Nos parece necessário (...) imprimir novo rumo à nossa educação, a fim de orientá-la, sem compromisso com qualquer credo político, no sentido da ideologia do desenvolvimento econômico e social. Uma teoria da educação deverá surgir, cuja tarefa inicial será a de definir que tipo de homem se deseja formar para promover o desenvolvimento do País.

Nesse sentido, os intelectuais do ISEB iam além das proposições feitas pelos técnicos dos MEC, já que não se preocupavam apenas em reequacionar a educação para o desenvolvimento, no que tange a educação técnica ou a experimentação de novas alternativas para o sistema escolar. Vieira Pinto (1960, p. 121) teorizava que educar para o desenvolvimento se tratava de “conscientizar” para a transformação da realidade, ou seja, permitiria que as classes populares participassem da efetivação do projeto de desenvolvimentismo defendido pelo Instituto, cujo objetivo seria:

despertar no educando um novo modo de pensar e de sentir a existência, em face das condições nacionais com que se defronta; é dar-lhe a consciência de sua constante relação a um país que precisa de seu trabalho pessoal para modificar o estado de atraso; fazê-lo receber tudo quanto lhe é ensinado por um novo ângulo de percepção, o de que todo o seu saber deve contribuir para o empenho coletivo de transformação da realidade.

Somando-se a essas proposições sobre as funções da educação, as transformações que ocorriam no interior da Igreja Católica também ressoavam no debate educacional. Nos anos sessenta, a preocupação da instituição com a questão social aumentou ainda mais depois da edição das *Encíclicas Sociais Pacem in Terris Mater et Magistra*, pelo Papa João XXIII, que orientavam a atuação dos católicos – e até dos não cristãos – à construção de uma sociedade livre de “disparidades”, tanto nas relações de trabalho entre campo e cidade, como nas desigualdades de “desenvolvimento” entre os países (SEMERARO, 1994, p. 35).

No Brasil, isso representou a intensificação da preocupação da Igreja com a questão educacional. Por um lado, havia uma movimentação capitaneada por bispos “progressistas”,

como Dom José Vicente Távora, para retomar as escolas radiofônicas e difundir a “educação de base” defendida pela UNESCO para os países do “Terceiro Mundo”. Porém, simultaneamente, também acontecia uma radicalização no interior da instituição pautada pelas gerações mais jovens e ligados à Juventude Universitária Católica (JUC), as quais começavam a apresentar posições críticas às causas do “subdesenvolvimento” e ao crescente imperialismo americano, o que os aproximava cada vez mais dos posicionamentos tomados pelo movimento estudantil<sup>27</sup>.

Foi tal ambiente, marcado pela intensificação das lutas sociais e das discussões educacionais em diferentes esferas da sociedade brasileira, que fecundou o que Osmar Fávero chamou de “virada interpretativa” no entendimento sobre o analfabetismo. Seu marco foi a realização do **2º Congresso Nacional de Educação de Adultos** realizado no Rio de Janeiro em 1958. Neste congresso surgiu uma tese pioneira, apresentada no relatório da delegação de Pernambuco<sup>28</sup>, da qual fazia parte Paulo Freire. O relatório defendia que o analfabetismo era um problema de natureza social, e não somente educacional, pois seria a miséria relegada às classes populares a principal responsável pela existência dos altos índices de analfabetismo. A partir desse novo entendimento, defendia-se que “ou se enfrentava a miséria da população ou não tinha nenhum sentido enfrentar o analfabetismo” (FÁVERO, 2005, p. 5).

Embora o relatório de Pernambuco mantivesse a noção da educação como um fator de “desenvolvimento” e como instrumento para a “democracia” (GOMES, 2020, p. 4) como acontecia nas Campanhas das décadas de 1940 e 1950, o elemento inovador da concepção pernambucana – que pode ser identificada como a idealizada por Paulo Freire – era a crítica à “característica inadequada de ‘transplante’ que a educação brasileira, até aquele momento, realizaria nas comunidades locais” (GOMES, 2020, p. 42). É nesse sentido que a comissão de Pernambuco defendia a necessidade de

**“proporcionar ao homem um preparo técnico especializado”, para que ele pudesse intervir no “processo de desenvolvimento”, superando “a condição de marginal” pela “de participante do trabalho, da produção, do rendimento”. Contudo, esse trabalho educativo não deveria “ser feito sobre ou para o homem, do tipo apenas alfabetizador ou de penetração auditiva simplesmente, substituindo-o por aquele outro que se obtém com o homem”, contando com a “sua participação em todos os momentos do trabalho educativo, preparatória ou concomitante àquela outra ainda mais estimável, que é participação na vida da região**

---

<sup>27</sup> Desse embate surge, em 1962, a Ação Popular (AP), organização que apresentava um claro contato com o pensamento marxista e defendia um projeto de transformação da realidade, se autodenominando como “socialista de inspiração cristã”, mas sem vínculo de submissão à Igreja (GOMES, 2009, p. 171).

<sup>28</sup> Esse documento está disponível em <http://forumaja.org.br/files/relato.segun.congr.educ.adultos.pdf>. Acessado em 23/01/2021.

e nas esferas mais amplas da sociedade em que vive” (GOMES, 2020, p. 42, **grifos nossos**).

Desse modo, no contexto dos anos sessenta, a educação aparecia como um interesse em comum para vários setores da sociedade brasileira e para diferentes projetos que se mobilizavam em torno do ideário do desenvolvimentismo. Tal encontro possibilitou a realização dos mais amplos esforços de combate ao analfabetismo já registrados no nosso país. Nesse momento da história brasileira, diferente do que ocorria nas décadas passadas, as ações de alfabetização mobilizaram amplos setores sociais – estudantes, profissionais liberais, etc. –, instituições da sociedade civil, como a Igreja Católica e a União Nacional dos Estudantes (UNE), além de políticos das mais variadas filiações partidárias

Em várias localidades do país, mas especialmente na região Nordeste, alguns governantes assumiam o compromisso de expansão da alfabetização de adultos perante seu eleitorado e impulsionavam a criação de alguns Movimentos da Educação e da Cultura Popular. Aliás, as ações de alfabetização desses Movimentos cresceram e ganharam corpo mantendo íntima relação com os governos estabelecidos, seja no nível local ou federal. Os quatro Movimentos mais conhecidos – **Centro Popular de Cultura (CPC) da UNE, Movimento de Cultura Popular (MCP), Movimento de Educação de Base (MEB) e Campanha de Pé no Chão também se aprende a Ler** – receberam verbas públicas<sup>29</sup>.

Essas experiências também foram incentivadas, inclusive, por organismos internacionais. Por exemplo, a execução da experiência de Angicos foi inicialmente financiada pela Aliança pelo Progresso<sup>30</sup>. Como já mencionamos, o investimento americano em ações de alfabetização na América Latina era motivado pelo medo da proliferação do comunismo pelo mundo e, assim, visava arrefecer possíveis aproximações dos países latinos com a União Soviética.

Porém, não foram somente as instituições externas que apostaram que ações educativas poderiam barrar a expansão do comunismo. Setores da Igreja Católica viam o trabalho

---

<sup>29</sup> Os modos e objetivos de sua aplicação foram díspares. O CPC financiamento para a construção do prédio da UNE e para a realização de sua campanha de alfabetização de 1963; já a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler aplicou recursos públicos diretamente na rede escolar de Natal (CUNHA; GÓES, 2002, p. 29).

<sup>30</sup> A Aliança para o Progresso, criada em 1961, era um programa de ajuda externa voltado para a América Latina. Um de seus objetivos era promover o desenvolvimento econômico através da colaboração técnica e financeira aos países latino-americanos e guardava semelhança com a Operação Pan-Americana, instituída no Brasil em 1958 pelo Presidente Kubitschek e que tinha como base “a ideia de que apenas a eliminação da miséria no continente americano propiciaria a contenção do comunismo e a expansão da democracia” (BORDIGNON, 2011, p. 2)

educativo, junto aos trabalhadores do campo, como uma forma de afastar a influência dos comunistas no ambiente rural, a qual era atribuída às movimentações das Ligas Camponesas no Nordeste. De acordo com Fávero (2003, p. 11), esses setores diziam “não querer perder os camponeses e os trabalhadores rurais, como havia perdido os operários”. Aliás, o MEB, o único movimento que sobreviveria após o golpe de 1964, mesmo sendo “expurgado” pela repressão, apresentava claro viés anticomunista desde suas origens.

Todavia, apesar de cada um dos Movimentos da Cultura e Educação Popular possuir uma trajetória própria, todos eles compartilhavam da escolha pelo trabalho político-pedagógico com as classes populares. Além disso, suas ações educativas apresentavam propostas radicalmente díspares das campanhas e das mobilizações governamentais de combate ao analfabetismo ou de “educação de base” das décadas anteriores. Fávero (2013, p. 49) fala de um “salto quantitativo” em relação ao que se praticava no campo da educação de adultos, enfatizando que o que tornava essas experiências inéditas era o compromisso assumido em favor das classes populares, urbanas e rurais, assim como o fato das mesmas orientarem a ação educativa para uma política renovadora. De acordo com Gomes (2020, p. 44-45), esses Movimentos se unificavam em torno de uma “nova utopia pedagógica”, que procurava conciliar a não diretividade do processo educativo com a perspectiva da “conscientização”.

Porém, em geral, os Movimentos de Educação e Cultura Popular não podem ser entendidos como mobilizações de educadores organizados em grupos políticos de perspectiva revolucionária<sup>31</sup>. Roberto Leher (2019, p. 197) indica que, nesse momento, a concepção estratégica da educação popular “não passava pela auto-organização e pela autoemancipação coletiva dos trabalhadores e, nesse prisma, se aproximava muito da orientação do PCB e dos trabalhistas”. O principal objetivo era formar militantes para as reformas sociais. Pois essas iniciativas eram “empreendidas por governos hostis ao movimento camponês radicalizado e pela Igreja Católica que, até então, pouco incentivava as suas lutas autônomas; ao contrário, muitos de seus altos dirigentes apoiaram pouco tempo depois o golpe empresarial-militar” (LEHER, 2019, p. 197).

No que se refere à alfabetização de jovens e adultos, os Movimentos da Educação apresentavam uma visão crítica sobre as metodologias de alfabetização e os materiais didáticos utilizados até então, os quais infantilizavam as lições e as atividades direcionadas aos adultos,

---

<sup>31</sup> Segundo Miranda (2014, p. 349), somente o CPC da UNE poderia ser caracterizado dessa forma, já que declarava ter como o objetivo a formação da consciência política dos trabalhadores, embora tenha atuado mais no campo da cultura do que da alfabetização de adultos.

como as cartilhas produzidas pelo já citado *Método Laubach*. Por conta disso, os educadores populares dos anos sessenta buscaram adequar o processo de ensino-aprendizagem às especificidades desse público. O **Movimento de Cultura Popular (MCP)**<sup>32</sup>, por exemplo, investiu tanto na produção de uma cartilha específica para os adultos que foi intitulada de “*Livro de leitura para adultos*”<sup>33</sup> e idealizada por Norma Coelho e Josina Godoy<sup>34</sup>, como no desenvolvimento de um sistema audiovisual de alfabetização que não utilizava cartilhas, sob a coordenação de Paulo Freire. Portanto, foi nesse momento que, pela primeira vez na história brasileira, a alfabetização dirigida aos adultos começou a ser pensada e desenvolvida de forma diferente daquela direcionada às crianças.

Dentre as inovações pedagógicas que ocorreram nesse período, a proposta de alfabetização que mais ganhou notoriedade foi a última mencionada, a qual foi nomeada como “**Método Paulo Freire**” ou “**Sistema Paulo Freire de Alfabetização de Adultos**”. Como dissemos, formulada inicialmente a partir do trabalho desenvolvido por Freire no MCP, essa proposta foi sistematizada no Serviço de Extensão Cultural (SEC)<sup>35</sup> da então Universidade de Recife, o qual, além de Paulo Freire como diretor, contava com uma equipe formada por nomes como Jomard Muniz de Brito, Jarbas Maciel, Aurenice Cardoso, Elza Freire, entre outros.

Todo o “Método” de Freire era inovador. O processo educativo era organizado de uma forma que rompia com o que se praticava até então: “a partir de palavras geradoras que colocavam as ‘situações de aprendizagem’; no lugar de classe, montar círculos de cultura; substituir a aula pelo diálogo; colocar o animador no lugar do professor” (FÁVERO, 2003, p.15). Além disso, foi criado um material didático inédito e específico para o ensino de jovens e adultos, o qual colocava a “Cultura Popular” no centro da ação educativa, assim como os conhecimentos prévios e as necessidades dos alfabetizandos.

Após a realização da famosa experiência de Angicos em 1963, no Rio Grande do Norte, onde 300 pessoas foram alfabetizadas em apenas 40 horas, essa proposta passou pelo que Osmar

---

<sup>32</sup> O MCP nasceu com a vitória eleitoral de Miguel Arraes para a prefeitura de Recife em 1958, e com a convocação de intelectuais como Anita Paes Barreto, Germano Coelho, Abelardo da Hora, Paulo Freire e outros para coordenar a criação de um movimento de cultura na cidade. Mais do que levar a cultura produzida pelo povo a todos, o MCP objetivava resgatar, nas pessoas, o seu potencial criador. Reafirmando, com suas ações, que todo ser humano produz cultura na sua relação como o outro e com o mundo (PEREIRA; PEREIRA, 2010, p. 76).

<sup>33</sup> Esse material pode ser consultado em: <http://forumeja.org.br/files/leituralivro.pdf>. Acessado em 26/02/2021.

<sup>34</sup> Segundo Fávero (2003, p. 6), o “*Livro de leitura para adultos*” foi inspirado nas cartilhas de alfabetização que foram utilizadas em Cuba.

<sup>35</sup> O SEC foi uma iniciativa pioneira no que tange a criação de um setor dedicado à extensão universitária no Brasil. Ver: BRASILEIRO, Dimas; MENDONÇA, Djanyse. Educação popular e reforma universitária: Paulo Freire e a criação do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife (1962-1964). In: Estudos Universitários, revista de cultura da Universidade Federal de Pernambuco | v. 24/25 | n. 5/6 p. 1 - 78 | Dez 2004/2005.

Fávero (2013) chama de uma “escalada” que culminaria na sua incorporação ao **Plano Nacional de Alfabetização (PNA)** do Governo Goulart, no mesmo ano. Nas matérias veiculadas pela Imprensa da época, a experiência era anunciada como um “milagre da alfabetização” por conta da rapidez em que os participantes aprendiam a ler e a escrever (FÁVERO, 2005, p. 16).

No entanto, o que mais chamava a atenção para o que acontecia em Angicos, inclusive internacionalmente, era o fato de que as pessoas se conscientizavam ao mesmo tempo em que eram alfabetizadas, já que discutiam os problemas brasileiros e eram “preparadas” para participar da cidadania participativa mais conscientes de como defender seus interesses e requerer seus direitos. Isso fica claro no seguinte relato de um dos participantes da experiência:

“Sei ferrar o nome, eu e outros camaradas meus”, disse um homem de Angicos, a quem o jovem perguntou, em seguida, o que era ferrar o nome. “É riscar em cima do nome da gente que o patrão escreve num papel até cansar e o patrão dizendo: mais! mais! até a gente decorar. Ai, a gente ferra o nome – o patrão tira o título e manda a gente votar em quem ele quer”. “Agora, respondeu, nós vamos desferrar o nome, aprender mesmo a escrever e votar em que a gente quiser (FREIRE, 2001, p. 125).

Como podemos perceber, diferente dos projetos educativos das décadas anteriores, essa proposta não reduzia a alfabetização à decodificação do sistema de escrita e leitura, pois pressupunha o letramento como um processo mais amplo que abrangia a alfabetização em seu sentido estrito, mas também discussões que levavam à investigação crítica da realidade. Ou seja, não se tratava apenas da escrita e leitura de palavras, mas era a proposição de uma educação que possibilitasse a participação dos setores populares – historicamente excluídos da esfera política e, inclusive, não possuindo o direito ao voto como no caso dos analfabetos – nas instâncias democráticas. Pois Freire entendia que o conhecimento provinha da reflexão sobre as ações e as relações humanas, do tomar consciência de si e do mundo. Este seria o caminho para o que chamava de “conscientização”. Paulo Freire promovia, assim, uma “revolução epistemológica” (LEHER, 2019, p. 199).

Para concluir este capítulo, chamamos a atenção para o fato da ascensão do “Método Paulo Freire” se dar num momento em que o combate ao analfabetismo aparecia como palavra de ordem para os mais diversos setores e instituições da sociedade brasileira, pensadores do desenvolvimentismo brasileiro e para os organismos internacionais, mesmo que representando interesses diferentes e até mesmo antagônicos. Tal cenário nos ajuda a entender a rápida

ascensão dessa proposta que se mostrava rápida, barata e passível de ser implementada em larga escala.

Cabe destacar que, inicialmente, alguns setores apoiaram a metodologia freireana – a qual, posteriormente, no período da Ditadura, seria representada como “subversiva” e “esquerdista” – porque a viam como uma oportunidade para arrefecer o avanço do comunismo no Brasil. Já que, no período da Guerra Fria, os Estados Unidos, seguindo a premissa de que o avanço do bloco socialista representava uma ameaça para o mundo, adotariam políticas de combate de tudo que fosse nocivo ao desenvolvimento capitalista nos países latino-americanos. Embora o pretexto utilizado fosse de garantir dignidade aos povos do “terceiro mundo”, o auxílio americano às campanhas de alfabetização da década de 50 e, também, ao emprego do Método Paulo Freire de forma “tutelada” se relacionava à tentativa de consolidar o Capitalismo em áreas consideradas estratégicas para os países do centro do sistema. Já que, como vimos, o investimento em educação era visto como a solução para a superação do “atraso” brasileiro e, sob a influência americana, era entendida enquanto ferramenta do desenvolvimento que traria o “progresso” atrelado à consolidação da democracia representativa e do capitalismo (BORDIGNON, 2011, p. 2).

Por outro lado, indiscutivelmente, Paulo Freire revolucionou tudo o que se fazia no campo da educação de jovens e adultos, sobretudo em termos metodológicos. Indo desde a recusa às cartilhas que infantilizavam as lições destinadas aos adultos até a formulação de uma metodologia específica para esse público. Além disso, se nas décadas de 1940 e 1950, o único patamar possível para a alfabetização era o funcional, muito porque as Campanhas implementadas foram influenciadas e seguiram acriticamente às orientações emanadas pelos organismos internacionais. A proposta freireana, como vimos, não se restringia à aquisição de habilidades mecânicas de escrita e leitura, pois objetivava uma educação que possibilitasse a participação popular nas instâncias democráticas, a fim de transformar a realidade. E, no contexto dos anos sessenta, tal transformação passava, segundo o entendimento de vários setores, como inclusive expressaria o próprio Método de Freire como veremos mais a frente, pela realização das Reformas de Base.

Nesse contexto, o trabalho prático e teórico de Freire foram fundamentais para que, ao longo da História Brasileira, a concepção da Educação Popular como uma ação do Estado direcionada a educação das classes ditas “inferiores” começasse a dar lugar a uma proposta “horizontalista”, preocupada em respeitar a cultura das classes populares e que o ensino assumisse uma forma dialógica (GOMES, 2020, p. 42). Isto é, para uma transição da “educação

fundamental para o povo” para uma “educação do povo e com o povo”, em que os “valores culturais dos grupos populares” eram “retraduzidos através da educação levadas a eles” (BRANDÃO, 1986, p. 25).

Por fim, como já enunciamos, as proposições teóricas que circulavam no contexto dos anos de 1950 e 1960 pavimentaram a formulação do pensamento freireano. Por isso, também, que tal “Método” conseguiu atender as necessidades das forças políticas de seu tempo ao aglutinar essas concepções em torno de sua metodologia de alfabetização. Dialeticamente, podemos compreender quais eram as pretensões políticas desse “Método” quando consideramos que as perspectivas citadas estão em sua base e são expressas durante o processo de alfabetização, como veremos no próximo capítulo.

## Capítulo 2 – A Educação de Adultos pela concepção freireana *versus* a ótica dos militares

No presente capítulo analisamos os objetivos políticos implícitos na proposta de alfabetização formulada por Paulo Freire nos anos sessenta e naquela defendida pela Ditadura que vigorou por 21 anos no Brasil (1964-1985).

Inicialmente, nos centramos na trajetória de Freire. Dando destaque a experiências que contribuíram para a construção de seu pensamento e que deixam claro que os trabalhos realizados junto às classes populares foram fundamentais para o desenvolvimento de sua perspectiva teórica. Ou seja, que sua trajetória comprova que os princípios de sua pedagogia transitaram de sua produção teórica para a sua prática e vice-versa e, portanto, que a sua perspectiva iria se transformando ao longo do tempo na medida em que era sendo refeita e reconstruída.

Segundo Afonso Scocuglia (2017)<sup>36</sup>, o pensamento de Freire pode ser dividido em três fases com um itinerário comum, mas que se diferenciam entre si: 1ª fase – A que ocorre no Brasil com a formulação do “Método Paulo Freire”; 2ª fase – Aquela construída durante o Exílio; 3ª fase – Marcada pela volta do educador ao país. Em vista disso, neste capítulo, tratamos do funcionamento e das pretensões políticas da perspectiva freireana no contexto historicamente situado da primeira fase mencionada. Como veremos mais à frente, neste momento inicial o projeto educativo de Freire não questionava as bases do sistema capitalista ou anunciava a necessidade de sua superação. Tal entendimento nos é fundamental para vislumbrar qual era, em essência, o projeto educacional que seria combatido pela Ditadura e como este se afastava ou não da forma como foi representado nos inquéritos que analisaremos no Capítulo III.

No caso da concepção freireana, discutimos suas concepções educativas nos apoiando em estudos que são referências nessa temática e na análise de fontes encontrada durante nossa pesquisa no acervo Brasil Nunca Mais (BNM). A saber, o depoimento prestado pelo educador no decorrer do IPM do BNM 266<sup>37</sup> movido já nos primeiros meses depois do golpe e, além disso, em “fichas de cultura” elaboradas pela equipe de Freire no Serviço de Extensão Cultural (SEC) e que estão anexadas ao referido IPM.

---

<sup>36</sup> Programa Paulo Freire Vivo 28 - As Etapas e a Progressão do Pensamento de Paulo Freire. Disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=QsmzGysZvDI&ab\\_channel=TVUFPB](https://www.youtube.com/watch?v=QsmzGysZvDI&ab_channel=TVUFPB). Acessado em 08/11/21.

<sup>37</sup> Tal depoimento foi tomado com a intenção de esclarecer a atuação do educador no Serviço de Extensão Cultural (SEC) da Universidade do Recife, seu Método de Alfabetização, suas atividades “subversivas” antes e durante o movimento “revolucionário” de primeiro de abril (BNM 266, 1964, p. 2521).

Os documentos em questão são peculiares registros da trajetória de Freire e de sua pedagogia. Embora não possamos considerar que os registros dos IPMs nos dão acesso direto à declaração dada pelo interrogado, mas sim ao que os agentes do Regime decidiram registrar nos documentos, como já apontamos na introdução deste trabalho. Neste caso, convém destacar que escolhemos utilizar algumas declarações creditadas à Freire, quando supostamente explicava seu “Método”, porque consideramos que há uma grande tendência destas se aproximarem ao que o educador de fato declarou, na medida em que estão de acordo com o que foi registrada em sua obra e com as considerações feitas pelos estudiosos de sua pedagogia.

Já para compreender como a Ditadura entendia a alfabetização de adultos e por quais lentes enxergavam a proposta freireana, nos voltamos para as bases da Doutrina de Segurança Nacional e para a forma que esta ideologia condicionou a atuação da Ditadura no campo da educação. Para tanto, ilustramos com a narrativa presente em “*Orvil - As tentativas de tomada do poder*”. Um documento, de quase mil páginas, elaborado pelo Centro de Informações do Exército e que circulava no meio militar e entre entusiastas da Ditadura desde a década de setenta<sup>38</sup>. Por fim, expomos, brevemente, as perspectivas políticas expressas nos programas de alfabetização implementados pelo Regime Militar.

## 2.1. Paulo Freire, uma trajetória que expressa os princípios de sua Pedagogia e vice-versa

Paulo Reglus Neves Freire nasceu no dia 19 de setembro de 1921, em Recife, no estado de Pernambuco. Foi na sombra de uma mangueira, do quintal da casa onde vivia, que Paulo aprendeu as primeiras palavras com os pais, o sargento do exército Joaquim Temístocles Freire e a dona de casa Edeltrudes Neves Freire, como retrata no livro *À sombra desta mangueira*. No ano de 1927, entrou na escola primária já alfabetizado. Suas primeiras experiências com a docência ocorreram no Colégio Osvaldo Cruz (mesmo lugar em que cursou, anos antes, o até então chamado de Curso Ginásial), no Americano Batista, na Sagrada Família e no Colégio Padre Félix, entre os anos de 1941 e 1947, como professor de português (BNM 266, p. 2519).

---

<sup>38</sup> É importante ressaltar que este documento foi escrito a posteriori aos acontecimentos narrados e expressa a visão de setores militares de direita que buscavam, através da produção desse documento, fornecer uma narrativa que fizesse frente aquelas que denunciavam as ações violentas empregadas pela Ditadura. Em 1986, houve a tentativa de publicar o documento em forma de livro, porém o mesmo foi censurado pelo Governo Sarney. Mais recentemente, em 2012, *Orvil* foi publicado pela Editora Schoba. Além disso, uma cópia datilografada e carimbada como “reservada” pode ser encontrada na íntegra na internet em: [https://www.verdadesufocada.com/images/orvil/orvil\\_completo.pdf](https://www.verdadesufocada.com/images/orvil/orvil_completo.pdf), acessada em 28/10/2021.

Em 1944, casou-se com Elza Maia Costa de Oliveira (1916-1986), quando ela já era formada pela Escola Normal do Recife, especialista em alfabetização e professora concursada da rede estadual de Pernambuco. Segundo vários pesquisadores e como o próprio Freire destaca algumas vezes em suas obras, é a partir do casamento com Elza que ele se aproximou das questões educacionais e pedagógicas, além disso, sua esposa influenciou significativamente o trabalho teórico e prático que o educador desenvolveu ao longo da vida, inclusive a elaboração de seu “Método”<sup>39</sup>.

Em paralelo ao trabalho como docente, entre os anos de 1943 e 1947, Freire cursou Direito na então Universidade do Recife. Em 1947, ainda como estudante universitário, foi convidado para trabalhar no Serviço Social da Indústria (SESI), especificamente na Divisão de Educação e Cultura. No depoimento prestado no inquérito do BNM 266, o educador relata que:

Naquele serviço teve a oportunidade de iniciar experiências no campo da educação infantil e de adultos. Que neste último campo, realizou trabalhos positivos quanto as relações entre famílias e escolas. Que conseguiu superar um certo ar acadêmico e verboso que caracterizava os chamados círculos de pais e mestres; fazia essas reuniões informalmente. Motivam-se as famílias através, não só de cartas convites, mas também de visitas domiciliares realizadas por assistentes sociais. (...) nessas visitas realizadas se dizia da necessidade de um cada vez maior intercâmbio entre a escola e a família, de vez que a família como instituição natural, é a primeira agência da educação, não devendo ser banida pela escola, instituição auxiliar sua (BNM 266, p. 1964, 2519-2520).

Paulo permaneceu no SESI por dez anos e lá experimentou o que chamou de “uma educação social” nos “círculos de pais e mestres”, onde teve a oportunidade de ter contato com a classe trabalhadora e a dura realidade do país. Em 1954, assumiu a cadeira de História e Filosofia da Escola de Belas Artes de Pernambuco, da então Universidade de Recife e, alguns anos depois, em 1959, defendeu a tese *Educação e atualidade brasileira* e tornou-se professor efetivo da referida cadeira.

---

<sup>39</sup> É notório que figuras femininas são recorrentemente invisibilizadas na escrita da História. Não é diferente no que se refere à História da Educação Popular Brasileira, inclusive no caso de Elza Freire. Ainda hoje são escassos os trabalhos que abordam a sua trajetória de vida e a sua produção intelectual. Apesar do próprio Freire ter deixado registrado, em suas obras, algumas das contribuições de sua esposa para o desenvolvimento de seu pensamento educacional. Na contramão disso, os trabalhos de Nima Imaculada Spigolon trazem uma importante contribuição ao apresentar Elza como sujeito de sua própria história e coautora da história de seu companheiro. Ver: SPIGOLON, Nima Imaculada. *Pedagogia da Convivência: Elza Freire, uma vida que faz educação*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, 2009; SPIGOLON, Nima Imaculada. *As noites da ditadura e os dias de utopia – o exílio, a educação e os percursos de Elza Freire nos anos de 1964 a 1979*. (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, 2014.

As reflexões desenvolvidas na tese decorrem do trabalho realizado com as famílias operárias no SESI e com sete unidades pedagógicas na zona paroquial da Casa Amarela em Recife. Ana Inês Souza (2015, p. 40) aponta que esse estudo já apresentava os princípios fundamentais da perspectiva educacional freireana, os quais, mais tarde, seriam radicalizados em *Pedagogia do Oprimido*<sup>40</sup>:

a *ação dialógica*, com matriz de uma educação democrática e da própria democracia como forma de vida; a relação de *organicidade da educação* com o contexto histórico-cultural; a *duplicidade de planos instrumentais da educação*: preparo técnico e senso de perspectiva histórica; a importância do desenvolvimento da infraestrutura para o desenvolvimento da consciência do homem, de um estágio de interesses quase restritos a formas vegetativas de vida (*consciência intransitiva*) a um estágio de preocupações mais abrangentes, porém ainda ingênuas (*consciência transitivo-ingênuo*); e, a importância da educação, de um trabalho formador, para o desenvolvimento desta consciência crítica, que se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas (*consciência transito-crítica*) (SOUZA, 2015, p. 40, *grifos da autora*).

Aqui queremos enfatizar um acontecimento ocorrido durante a passagem pelo SESI que ilustra uma característica presente em toda a trajetória do educador: **a capacidade de aprender com as camadas populares a partir da escuta sensível e do diálogo horizontal**. Paulo Freire relata que foi na instituição que aprendeu “a mais clara e contundente lição” de sua vida de educador (FREIRE, 2006, p. 21). Na ocasião em que, após o educador fazer uma fala citando um estudo de Jean Piaget para defender a necessidade de uma relação dialógica e amorosa entre pais e filhos, um operário pediu a palavra e declarou:

“Acabamos de escutar”, começou ele, “umas palavras bonitas do dr. Paulo Freire. Palavras bonitas mesmo. Bem ditas. Umas até simples, que a gente entende fácil. Outras, mais complicadas, mas deu pra entender as coisas mais importantes que elas todas juntas dizem”. “Agora, eu queria dizer umas coisas ao doutor que acho que os meus companheiros concordam”. Me fitou manso, mas penetrantemente e perguntou: “dr. Paulo, o senhor sabe onde a gente mora? O senhor já esteve na casa de um de nós?”. Começou então a descrever a geografia precária de suas casas. A escassez de cômodos, os limites ínfimos dos espaços em que os corpos se acotovelam. Falou da falta de recursos para as mais mínimas necessidades. Falou do cansaço do corpo, da impossibilidade dos sonhos com um amanhã melhor. Da proibição que lhes era imposta de ser felizes. De ter esperança. Acompanhando seu discurso eu adivinhava os passos seguintes, sentado como se estivesse, na verdade, me afundando na cadeira, que ia virando, na necessidade de minha imaginação e do desejo de meu corpo em fuga, um buraco para me esconder. Depois, silencioso por uns segundos, passeou os olhos pelo auditório inteiro, me fitou de novo e disse: – Doutor, nunca fui à sua casa, mas vou dizer ao senhor como ela é. Quantos filhos tem? É tudo menino?

– Cinco – disse eu – mais afundado ainda na cadeira. Três meninas e dois meninos.  
– Pois bem, doutor, sua casa deve de ser uma casa solta no terreno, que a gente chama casa de “oitão livre”. Deve de ter um quarto só para o senhor e sua mulher. Outro quarto grande, é pras três meninas. Tem outro tipo de doutor que tem um quarto pra

---

<sup>40</sup> Para uma análise mais aprofundada dessa obra ver: SCHNORR, Giselle Moura. *Pedagogia do Oprimido*. In: SOUZA, Ana Inês (Org.). *Paulo Freire Vida e Obra*. 3. ed. São Paulo: Editora Expressão Popular Ltda, 2015.

cada filho e filha. Mas o senhor não é desse tipo, não. Tem outro quarto para os dois meninos. Banheiro com água quente. Cozinha com a “linha Arno”. Um quarto de empregada bem menor do que os dos filhos e no lado de fora da casa um jardimzinho com grama “ingresa” (inglesa). O senhor deve de ter ainda um quarto onde bota os livros – sua livraria de estudo. Tá se vendo, por sua fala, que o senhor é homem de muitas leituras, de boa memória. Não havia nada a acrescentar nem a retirar. Aquela era a minha casa. Um mundo diferente, espaçoso, confortável.

– Agora, veja doutor, a diferença. O senhor chega em casa cansado. A cabeça até que pode doer no trabalho que o senhor faz. Pensar, escrever, ler, falar esses tipos de fala que o senhor fez agora. Isso tudo cansa também. Mas – continuou – uma coisa é chegar em casa, mesmo cansado, e encontrar as crianças tomadas banho, vestidinhas, limpas, bem comidas, sem fome, e a outra é encontrar os meninos sujos, com fome, gritando, fazendo barulho. E a gente tendo que acordar às quatro da manhã do outro dia pra começar tudo de novo, na dor, na tristeza, na falta de esperança. Se a gente bate nos filhos e até sai dos limites não é porque a gente não ame eles não. É porque a dureza da vida não deixa muito pra escolher (FREIRE, 2006, p. 26-27).

Apesar de no primeiro momento considerar que os operários não o entenderam, Elza o alertaria:

Não terá sido você, Paulo, quem não os entendeu? (...) Creio que entenderam o fundamental de sua fala. O discurso do operário foi claro sobre isto. Eles entenderam você, mas precisavam de que você os entendesse” (FREIRE, 2006, p. 27).

Anos depois, em *Pedagogia da Esperança*, Freire concluiria que era um erro não se atentar para a realidade vivenciada pelos seus ouvintes. Compreendendo, assim, que o “educador ou a educadora progressista, ainda quando, às vezes, tenha que falar *ao* povo, deve ir transformando o *ao* em *com* o povo” (FREIRE, 2006, p. 27, *grifos do autor*).

Na ocasião do seu exílio no Chile, foi também essa dialogicidade no contato com as classes populares que instigou a radicalização dos fundamentos da visão educacional. O que Lima (2018, p. 30) chamou de uma “maturação” da teoria freireana, decorrente da interlocução com o marxismo e mediada pelo vínculo com a “teologia da libertação”, cuja tradução pedagógica reside no entendimento de que educar os povos oprimidos demanda que os educadores tragam ao centro do debate os dramas vividos, forjando-se dialeticamente uma pedagogia da “desopressão” e da “libertação”. O educador narra que foi quando viu

a realidade dura do favelado, a realidade dura do camponês, a negação do seu ser como gente, a tendência àquela adaptação, aquele estado quase inerte diante da negação da liberdade, aquilo tudo me remeteu a Marx. Eu sempre digo, não foram os camponeses que disseram a mim: Paulo, tu já leste Marx? Não, de jeito nenhum, eles não liam nem jornal. Foi a realidade deles que me remeteu a Marx. E eu fui a Marx. E ai é que o jornalista europeus em 70 não entenderam a minha afirmação. É que quanto mais eu li Marx, tanto mais eu encontrei uma certa fundamentação objetiva para continuar camarada de Cristo. Então as leituras que eu fiz de Marx, e alongamentos de Marx, não me sugeriram que eu deixasse de encontrar Cristo na esquina das próprias favelas. Eu fiquei com Marx na mundaneidade a procura de

Cristo na transcendentalidade (Paulo Freire, última entrevista, concedida em 17 de abril de 1997, à Luciana Burlamaqui<sup>41</sup>).

Foi a escuta sensível de Freire e o seu olhar atento para as condições enfrentadas pelos ditos subalternos que fizeram com que a sua pedagogia caminhasse para além dos interesses expressos no contexto do nacional-desenvolvimentismo. Nesse sentido, foi tal diálogo que amadureceu suas perspectivas pedagógicas e as redirecionou para um horizonte onde o trabalho educativo pudesse subsidiar uma “elevação cultural das massas nos processos de transformação social” (LIMA, 2018, p. 22). Ou, seja que a educação estabelecesse uma relação dialética entre a aquisição dos conhecimentos e a atividade prática de organização das classes populares para a mudança das estruturas da sociedade.

Desse modo, a trajetória de Paulo Freire também consolida um aspecto importante de sua teoria: a superação da contradição entre *educadores* e *educandos*. Em sua proposta pedagógica, o educador deixa de ser aquele que educa ao depositar conteúdos, educando-se, também, em diálogo com o educando no processo de transformação da realidade. O mais interessante é que seu trabalho prático reafirma essa proposição. Já que Freire também se educou no diálogo com as classes populares. Caracterizando-se como um educador que aprendeu com os oprimidos. Foi exatamente isso que possibilitou o amadurecimento e a radicalização de suas percepções em torno de uma Pedagogia do Oprimido não **para o** povo, mas **com o** povo; como instrumento de libertação. Portanto, o diálogo horizontal, a indissociabilidade entre a teoria e a prática, a superação das contradições entre *educadores* versus *educandos* e o respeito aos saberes populares são características que atravessam não somente a teoria freireana, mas também sua trajetória de vida e de prática.

## 2.2. O funcionamento e as pretensões da metodologia de alfabetização de Paulo Freire

Em geral, os pesquisadores da área da Educação utilizam a expressão “Método Paulo Freire de Alfabetização” como sinônimo tanto de uma metodologia de ensino-aprendizagem situada em um contexto sócio-político específico como para se referir a Pedagogia Freireana. Segundo Feitosa (1999), a insistência em classificar essa pedagogia como um “método” deriva de sua estruturação num sequenciamento de ações e momentos, como levantamento do “universo vocabular” da área que se pretende alfabetizar, seleção de palavras geradoras,

---

<sup>41</sup> Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=Uvdc2YlcZkE&ab\\_channel=RafaelVieira](https://www.youtube.com/watch?v=Uvdc2YlcZkE&ab_channel=RafaelVieira). Acessado em 08/11/21.

produção de fichas de culturas, etc. Entretanto, o que Paulo Freire começou a elaborar, nos anos de 1950 e 1960, não era somente uma metodologia, mas sim uma nova concepção educacional, a qual seria definida por Feitosa (1999) como uma **Teoria do Conhecimento** – um estudo reflexivo do saber, de sua organização, de sua formação, de seu desenvolvimento e de seus produtos intelectuais –, cujos fundamentos apoiariam o que hoje conhecemos como Educação Popular e da qual, talvez, o educador seja o maior expoente.

Desde o início dos trabalhos com a alfabetização de adultos, Freire procurou se afastar do conceito de **Método** para se aproximar da noção de **Sistema**. Pois sua pretensão era gestar um todo integrado em que a teoria e a prática, a filosofia e a técnica estivessem articuladas durante a ação pedagógica e não fossem momentos estanques, isto é, expressassem uma relação dialética. O educador era taxativo: “Não sou um metodólogo. Sou um filósofo da educação, um pedagogo” (BARBOSA, 2009). Em uma entrevista concedida em 1993, Freire declarou:

Eu preferia dizer que **não tenho método**. O que eu tentei fazer e continuo hoje, foi ter uma compreensão que **eu chamaria de crítica ou de dialética da prática educativa, dentro da qual, necessariamente, há uma certa metodologia, um certo método** (PELANDRÉ, 1998, p. 298. **Grifos nossos**).

Em tal fala, Paulo Freire chama a atenção para um ponto importante: em toda ação pedagógica há necessariamente uma relação dialética entre a prática (relacionamentos práticos presentes na educação) e a teoria (Teoria do Conhecimento ou Ciência da Educação). Em outras palavras, tanto a teoria quanto a prática mantêm uma relação de dependência, já que a prática é o ponto de partida que orienta a teoria e a teoria volta à prática para modificá-la. Portanto, o chamado “Método Paulo Freire de Alfabetização”, como toda **metodologia de ensino-aprendizagem**, era sustentado por uma **Teoria do Conhecimento**, a qual, nesse caso, foi formulada pelo educador e articulava matrizes filosóficas e concepções de mundo divergentes, sobretudo oriundas da ideologia do desenvolvimentismo e do pensamento católico que perpassavam o contexto dos anos sessenta como vimos anteriormente.

Assim como outros pensadores que viveram sob o tempo do desenvolvimentismo, principalmente os reunidos em torno do ISEB, Paulo Freire comungava da busca pela elaboração de um projeto nacional e foi, como instrumento desse projeto, que o educador elaborou uma perspectiva educacional que objetivava preparar o povo para construí-lo (PAIVA, 2000). No depoimento dado no BNM 266, Paulo Freire enfatizava que, na sua visão, a alfabetização e a conscientização eram indissociáveis (BNM 266, p. 2534), definindo a segunda

como “o desenvolvimento da tomada de consciência. Conscientizado, quer dizer, cada vez mais reflexivamente organizado, o homem opta” (BNM 266, 1964, p. 2525).

Para Freire (IPM 366, 1964, p. 2522), os analfabetos conheciam o mundo pela via sensível ao se relacionavam com a realidade e isso levava a um conhecimento mágico. Assim, haveria a necessidade de um método educativo que auxiliasse estes a adquirir conhecimentos pela via reflexiva, a qual gerava um conhecimento crítico e ajuda os homens e as mulheres a se humanizar<sup>42</sup>. Em outras palavras, a se “armar contra o perigo da massificação”<sup>43</sup>, que lhe anula a capacidade de optar, e “ajudar a libertar o homem na medida em que desenvolve suas potencialidades e em que afirma como sujeito” (BNM 266, 1964, p. 2524). Em suma, o educador entendia que “respondendo aos desafios do contexto, o homem cria e recria (...) [como] sujeito e não objeto, o homem em suas relações com o mundo, marca-o e altera-o” (BNM 266, 1964, p. 2524).

A metodologia proposta pelo educador, com a intenção de possibilitar a produção de um conhecimento reflexivo, partia da discussão de palavras geradoras escolhidas em meio a linguagem cotidiano da localidade onde se iria educar. A pretensão era que por meio das “situações sociológicas”, baseadas em problemáticas existentes, os alfabetizandos experimentavam o processo de investigação da realidade com propensão crítica. Freire aponta que esse processo é dialógico: “o método seria o diálogo, que é amoroso, humilde, reflexivo, esperançoso, comunicante e que se opõe ao anti-diálogo” (BNM 266, 1964, p. 2523).

No depoimento do BNM 266, Freire indica que, para orientar esse processo seriam necessárias de 15 a 18 palavras, as quais seriam a base para a produção das “fichas de culturas” e onde estas

seriam colocadas em situações peculiares aos analfabetos, ora englobando a situação, ora um objeto da mesma. (...) feita a discussão de determinada situação, passa o educador a visualização da palavra geradora que, em sequência, vai aparecendo decomposta. Feita a análise da palavra geradora, parte para a síntese oral logo depois para a escrita. Num método rigorosamente analítico sintético, decompõe-se uma palavra geradora, outra ou outras, em seguida combinam-se as suas sílabas. (...) Decomposta uma palavra geradora parte-se para o estudo de suas famílias fonéticas. Assim, a partir de BELOTA, a primeira palavra geradora utilizada em Angicos, estudam-se as famílias: BA-BE-BI-BO-BU, LA-LE-LI-LO-LU, TA-TE-TI-TO-TU. Diante de uma ficha como esta, o analfabeto, no primeiro dia, na síntese recompõe a palavra geradora BELOTA e cria com outras combinações, novas palavras: Por

<sup>42</sup> Freire (1988) defende que humanização e desumanização são possibilidades que se apresentam na realidade histórica do ser humano. No entanto, a própria existência de condições objetivas de vida em sociedade que desumanizam o ser, impele-nos a enveredar em um movimento de luta para superá-las.

<sup>43</sup> No depoimento do BNM 266 (1964, p. 2525), Freire enfatiza que parte das indicações de Mannheim sobre a necessidade de uma educação que resguarde “o homem contra os perigos de sua massificação”.

exemplo, LATA, LOBO, TOLO, etc. É aí que o analfabeto apreende o mecanismo de combinações fonéticas de sua língua. E porque se apropria desse mecanismo, se alfabetiza com facilidade” (BNM 266, 1964, p. 2523)

O inédito aqui era colocar a “Cultura Popular”<sup>44</sup> no centro da ação educativa, ou seja, transformar a cultura em aprendizagem por meio dos diálogos promovidos nos Círculos de Cultura. Apesar de declarar que nunca teve a preocupação de ser original, argumentando que sempre achou sábias as palavras de John Dewey: “a originalidade, diz mais ou menos aquele mestre, não está propriamente em fazer-se algo absolutamente novo, mas em se dar novo enfoque a coisas velhas” (BNM 266, 1964, p. 2525), Freire reconhece que “introduzir o analfabeto na distinção entre o mundo da natureza e o da cultura, como tentativa de valorização de sua pessoa e motivação para o aprendizado da leitura e da escrita” não tinha sido feito ainda (BNM 266, 1964, p. 2525).

Para tanto, sua metodologia de alfabetização reduzia o conceito antropológico de cultura a algumas de suas dimensões, as quais eram ilustradas nas “fichas de cultura” em uma sequência lógica, que pretendia levar o indivíduo

a descobrir-se como pessoa e porque pessoa, sujeito e não objeto. Levar a descobrir o sentido transcendental de suas relações. Ao perceber o seu papel no mundo. A descobrir que a cultura num aspecto amplo é todo o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez (BNM 266, 1964, p. 2523)

Questionado pelos agentes do Regime o que entendia como “cultura”, Freire teria explicado:

é todo acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. Neste aspecto, é tão cultura o tacape do índio como a tela de um pintor; o boneco de Vitalício como a poesia de Manuel Bandeira (...) Não há cultura que não tenha ideais, anseios, refletindo na sua criação e na forma de existir. (...) A cultura não é patrimônio de um homem, mas da humanidade. Há porém homens mais cultos do que outros. Nesse sentido a cultura aparece como a incorporação sistemática da experiência humana” (BNM 266, 1964, p. 2527).

---

<sup>44</sup> O termo “Cultura Popular” não surgiu no Brasil e também não foi inventado durante os anos sessenta. Em vários países da Europa já se discutia a elitização da cultura e o acesso do povo aos bens culturais, assim como nos países socialista, de China até Cuba, pautava-se a revolução cultural (FÁVERO, 2001, p. 7). No caso brasileiro, às vezes identificada como movimento, outras vezes como um instrumento de luta política em favor das classes ditas subalternas, a “Cultura Popular” nasceu fazendo a crítica não apenas da maneira de como se pensava “folclórica”, “ingênua” a cultura do povo brasileiro, mas também e principalmente aos usos políticos de dominação e alienação da consciência das classes populares, através de símbolos e dos aparelhos de produção e reprodução de uma “cultura brasileira”, ela mesma colonizada, depois internamente colonialista (FÁVERO, 2001, p. 8).

Segundo Osmar Fávero (2003, p.15), “colocar a cultura como ponto de partida para o processo de alfabetização; colocar o homem como ser de cultura, como produtor de cultura (...) a partir da natureza” foi o que mais animou todos os Movimentos da Educação e Cultura Popular dos anos sessenta. A grande inovação era a politização da Cultura e da Educação Popular, sobretudo, em virtude de sua capacidade de instrução e de “conscientização” (GOMES, 2020, p. 43). Pois considerava-se que seria popular “a cultura que leva o homem a assumir a sua posição de sujeito da própria criação cultural e de operário consciente do processo histórico em que se acha inserido” (FÁVERO, 2001).

O IPM do BNM 266, que possuía Freire como um dos indiciados como já mencionamos, traz cópias de roteiros elaborados pela equipe do Serviço de Extensão Cultural (SEC) para orientar o trabalho nos Círculos de Cultura. Esses roteiros sugeriam questões para se trabalhar a partir de palavras geradoras como “Farinha”, “Terra”, “Engenho”, “Enxada”, “Máquina”, “Trabalho”, “Povo”, “Pobreza”, “Classe” eram discutidas nos Círculos de Cultura. Cada uma dessas palavras era agrupada pelo SEC em blocos que visavam discutir grandes temas nomeados como “problema rural”, “problema do subdesenvolvimento”, “problema político” e “problema urbano”. A seguir, reproduzimos o roteiro referente à palavra gerado “Roçado”, cuja pretensão era discutir o tema “problema rural”:

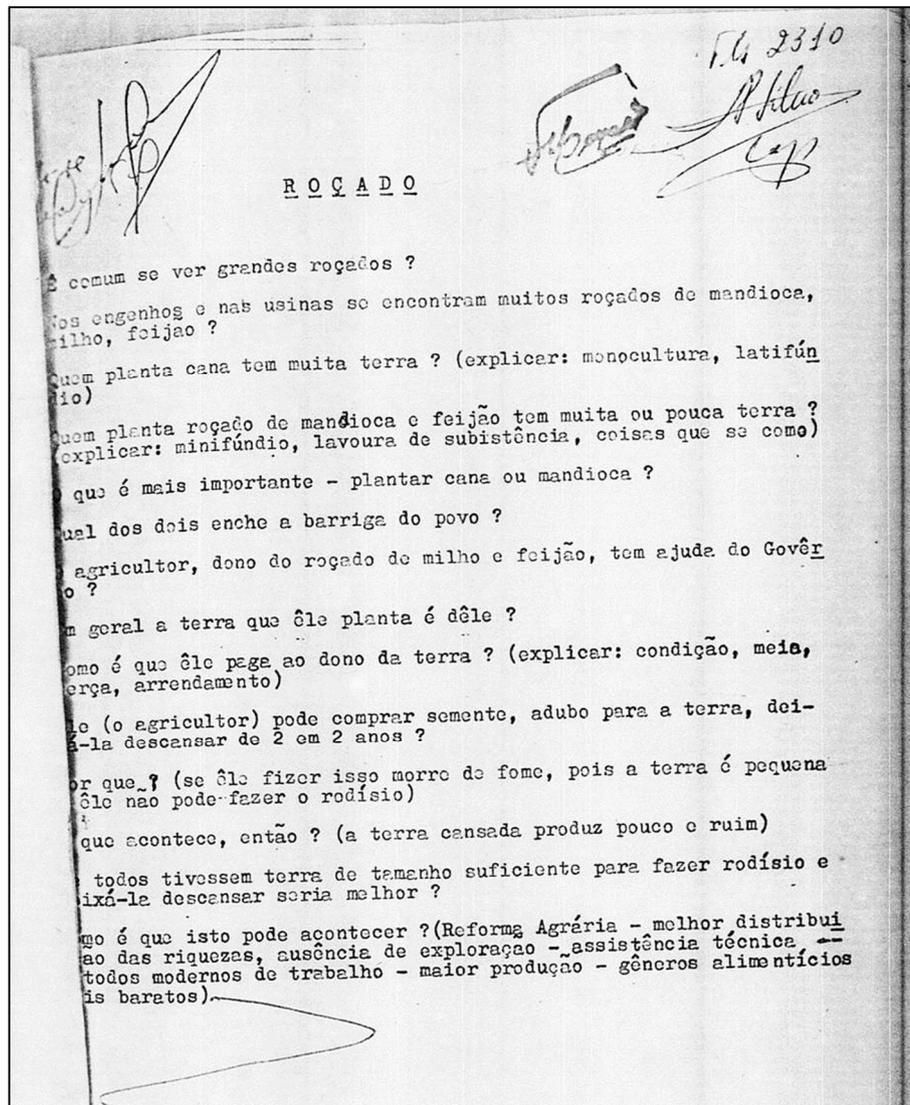


Figura 3: Roteiro para a discussão da palavra geradora “roçado”. Fonte: BNM 266, 1964, p. 2590.

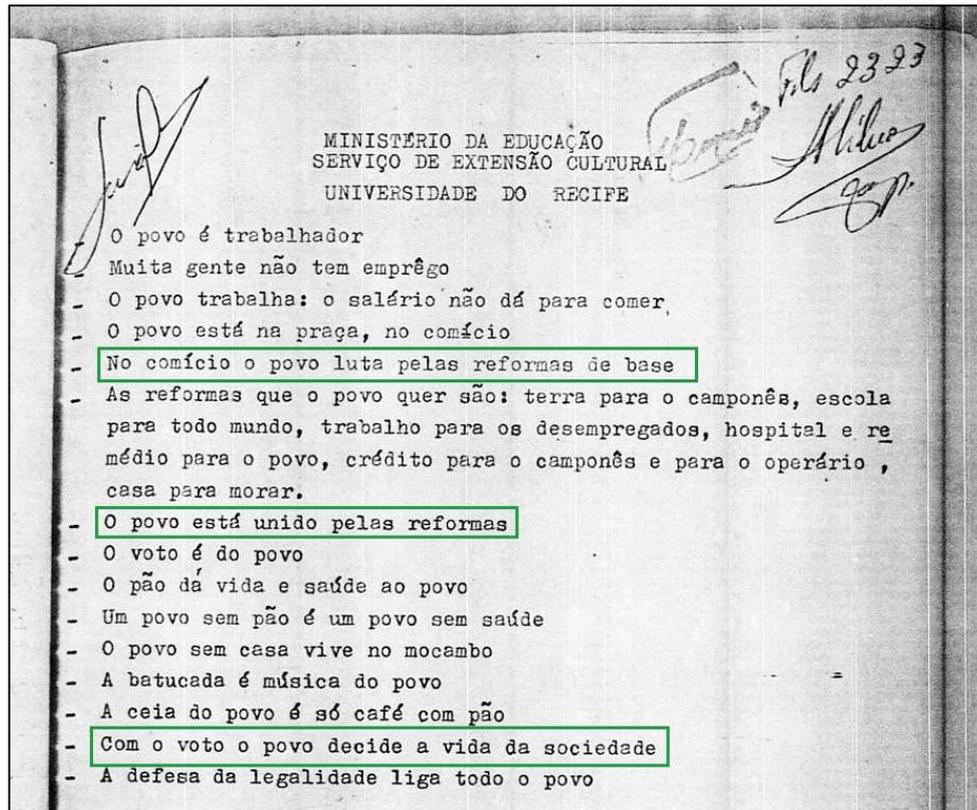
Podemos notar que, a partir de uma palavra do cotidiano do campo, a sugestão da equipe do SEC era que se discutisse no Círculo de Cultura o que era a *monocultura*, o *latifúndio*, de quem era a propriedade da terra em que os camponeses trabalhavam, as relações de trabalho estabelecidas entre o pequeno agricultor e os grandes donos de terras e, além disso, as consequências dessa concentração de riquezas para os homens e mulheres das camadas populares que viviam no campo (exploração, pobreza, produção de alimento escassa, etc).

No caso desse roteiro específico, as questões levantadas iam no sentido de conscientizar os alfabetizados sobre a necessidade da Reforma Agrária. Dessa forma, como já pontuou

Roberto Leher (2019, p. 198), a realidade não era investigada “pela sua simples aparência, ou mecanicamente, mas como fenômeno de um núcleo vital mais profundo relacionando à condição subjetiva de analfabetismo com as condições sociais que determinam essa condição”.

Por outro lado, roteiros elaborados a partir das palavras “povo”, “eleição” e “classe” demonstram que a pretensão da metodologia de Freire era “aprofundar” a democracia representativa tanto possibilitando o voto dos analfabetos, como conscientizando as camadas populares sobre a necessidade de votar em políticos que se comprometessem em atender os interesses populares e realizar reformas sociais. É, nesse sentido, que tais documentos indicavam a relevância de se discutir o fato de que os políticos eleitos não defenderem os interesses populares e sim seus próprios; apontavam que se caso os analfabetos pudessem votar “seriam eleitos os verdadeiros representantes do povo e então haveria reformas, educação, alfabetização, igualdade de oportunidades (BNM 266, 1964, p. 2601); enfatizavam que a maior representação do povo no poder seria um caminho para “proporcionar enfim condições humanas de vida” (BNM 266, 1964, p. 2602).

Logo, a proposta freireana objetivava, inicialmente, transformar a massa dos trabalhadores do campo e da cidade em “povo consciente, embora não como classe, mas como pessoas cientes de seus direitos sociais legais” (LEHER, 2019, p. 198) e, por conta disso, possuía o potencial de formar eleitores favoráveis às reformas. Os materiais que foram apreendidos e anexados aos IPMs que estudamos expressam claramente essa intenção. A seguir, destacamos algumas passagens de uma ficha de alfabetização que ilustra isso:



**Figura 4:** Roteiro para a discussão da palavra geradora “povo”. Fonte: BNM 266, 1964, p 2603 (Grifos nossos).

É possível notar que as frases sugeridas durante o processo de alfabetização demarcam a intenção de conscientizar os educandos sobre a necessidade de defender reformas que possibilitassem melhores condições de vida: “terra para o camponês, escola para todo mundo, trabalho para os desempregados, hospitais e remédio para o povo (...) casa para morar” (BNM 266, 1964, p. 2603). Ao mesmo tempo, indicam que tais reformas seriam realizadas dentro do sistema político vigente e por meio do voto: “Com o voto o povo decide a vida da sociedade”; “No comício o povo luta pelas reformas de base”; “A defesa da legalidade liga todo o povo” (BNM 266, 1964, p. 2603).

Nesse sentido, podemos dizer que no contexto dos anos sessenta, a pedagogia de Freire propunha uma reforma “dentro da ordem” (FERNANDES, 1976, p. 212) e objetivava “aperfeiçoar” o sistema vigente ao possibilitar a participação popular nas instâncias democráticas. Muito porque, como já indicamos, essa perspectiva educacional se ancorava nas proposições defendidas pelos intelectuais do ISEB e ascendeu justamente pelo potencial de catapultar a realização das reformas sociais defendidas por diferentes grupos da sociedade brasileira.

Apesar de no início a perspectiva de Freire não romper ou questionar as bases da democracia liberal, mas sim tentar ampliar a representação das camadas populares dentro da mesma, sua metodologia de alfabetização ensejava significativas reformas dentro da ordem vigente no Brasil, as quais poderiam proporcionar, nas palavras de uma das fichas de cultura: “enfim condições humanas de vida” (BNM 266, 1964, p. 2602). Dessa forma, não podemos desconsiderar as potencialidades da efetivação dessa proposta numa sociedade historicamente excludente como a brasileira.

### 2.3 O papel da Educação segundo a Doutrina de Segurança Nacional

O golpe que derrubou o Governo de João Goulart em 1964 inaugurou, no Brasil, um ciclo militar que perduraria até 1985. Tal período da História Nacional está inserido no contexto mais amplo da Guerra Fria, na qual, as duas superpotências que ascenderam no Pós-Segunda Guerra Mundial competiam em todas as esferas. De um lado, os Estados Unidos como representante do capitalismo e, de outro, a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) ancorada nos ideais socialistas. A marca deste conflito, que vigorou por quase toda a segunda metade do século XX, decorre do não enfrentamento bélico direto entre EUA e URSS, mas das disputas empreendidas por ambas as potências em todas os campos da vida social, política e econômica ao redor do mundo.

Sob influência desse contexto, no Brasil, houve a formulação da chamada **Doutrina de Segurança Nacional (DSN)**. Uma perspectiva que possuía raízes teóricas nos Estados Unidos e foi inserida no país, sobretudo, com a fundação da Escola Superior de Guerra (ESG) em 1949<sup>45</sup>. A ESG objetivava “dirigir e planejar a segurança nacional, associada ao desenvolvimento do país, elementos compreendidos como interdependentes” (GONÇALVES, 2011, p. 2). Tal desenvolvimento voltava-se para um capitalismo moderno “baseado em forte interferência do Estado no planejamento econômico nacional” (ALVES, 1985, p. 59), o que refletiria, posteriormente, na estrutura centralizadora assumida pelos governos militares. Segundo o estudo de Gonçalves (2011, p. 16),

a Educação está presente nas diretrizes Doutrinárias da ESG, mas não como a responsável principal pelo Desenvolvimento. A partir de uma representação mais sistêmica, a Educação e a escola eram reconhecidas como relevantes, tanto para o fortalecimento do Desenvolvimento e da Segurança Nacional desejadas, na medida

---

<sup>45</sup> Como apontam estudos clássicos sobre a DSN como Oliveira (1976), Comblin (1980) e Martins (1986).

em que contribuiriam para a preparação de mão de obra e para a difusão de valores e atitudes que auxiliassem na legitimação do governo.

Posteriormente, a DSN serviria com base ideológica para o Regime Militar. De acordo com Alves (1984), no pós-golpe de 1964, os militares não dispunham de um modelo pronto para todas as estruturas do Estado, mas “contavam com uma elaborada doutrina, ou ideologia, em que baseava seu pensamento político” (ALVES, 1984, p. 53). Nesse sentido, a DSN foi uma grande direcionadora das ações do Estado durante a Ditadura (GONÇALVES, 2011, p. 1).

Como já pontuamos em Pereira (2019b, p. 13), os ideólogos da DSN defendiam que a guerra no interior das fronteiras geográficas estava sendo substituída por uma guerra ideológica (ALVES, 1985, p. 37). Já que, a DSN se ancorava na concepção de “guerra total” ou “absoluta”, a qual se distanciava do conceito de guerra tradicional e se caracterizava como uma luta contra o comunismo e expansionismo soviético em todas as esferas: no plano político, econômico, cultural e psicológico. Nesse contexto, fortalecia-se a figura do “inimigo interno”, que passava a ser considerado uma das maiores ameaças para a Segurança Nacional. A partir dessa concepção, segundo Nelson Werneck Sodré, todos os indivíduos passaram a ser encarados como inimigos em potencial e, logo, deveriam ser vigiados e eliminados:

“o inimigo (...) é permanente e está no interior. Não é inimigo estrangeiro, mas nacional, brasileiro – são os próprios brasileiros que são tratados como inimigos nessa doutrina. São aqueles que não esposando a doutrina, se constituem em “subversivos” (...) o inimigo é responsável por todos os males e tendo todas as culpas. Consequentemente, deve ser tratado com todo rigor” (SODRÉ, 1984, p. 25-26).

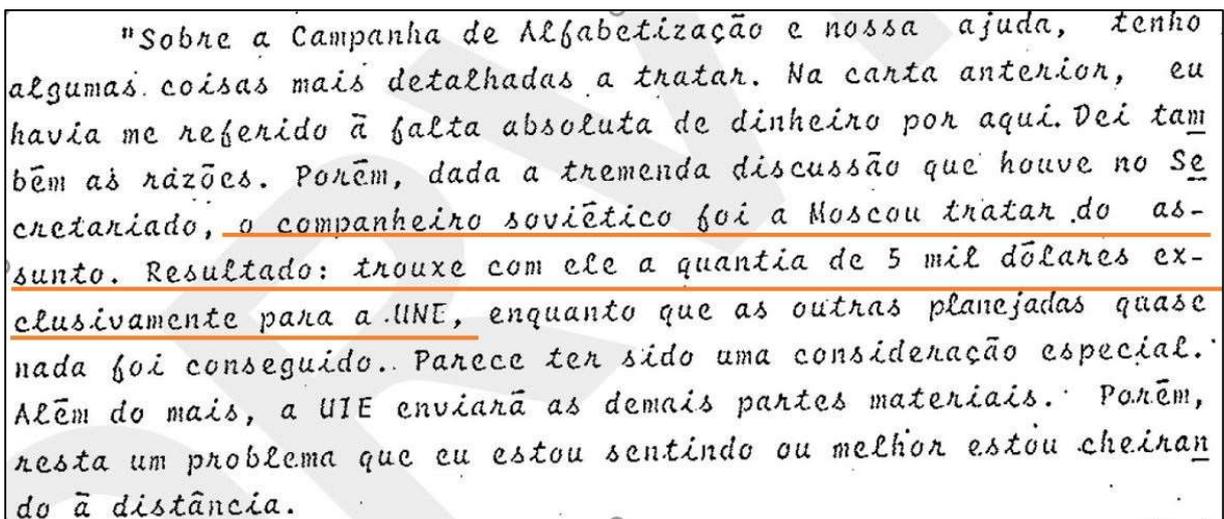
Pela ótica da DSN, todas as ações da oposição eram interpretadas como uma atividade de guerra, inclusive, as expressas em “formas psicológicas e indiretas, (...) [que] tentavam conquistar as mentes do povo, e lentamente disseminar as sementes da rebelião até encontrar-se em posição de iniciar a população contra as autoridades constituídas” (ALVES, 1985, p. 37-38). Calcada nesta visão, a ESG destacava que o Governo instituído deveria definir medidas para neutralizar o fomento de antagonismos:

O Estado tem como missão inalienável a de superar, neutralizar, reduzir ou diferir os efeitos internos dos antagonismos e pressões. Para isto, necessita ele aplicar um adequado mecanismo repressivo que possa, prontamente, desencadear a Ação-Resposta para garantir as instituições e manter o primado da lei e da ordem, o que se faz através da Defesa Interna (ESG, 1975, p. 255)

Nessa mesma direção, o entendimento dos militares acerca dos Movimentos da Educação Popular – e no nosso caso, a Pedagogia Freireana e sua metodologia – também era

mediado pelas lentes da Doutrina de Segurança Nacional (DSN). Já que as movimentações empreendidas no campo da educação eram vistas como uma das batalhas travadas em meio à “guerra total” que estaria em curso.

A narrativa presente em “*Orvil - As tentativas de tomada do poder*”, por exemplo, nos permite vislumbrar que os militares entendiam os Movimentos da Cultura e da Educação Popular como parte do suposto plano comunista, incentivado pelo Governo Goulart e financiado pela URSS, que visava criar condições para a modificação do sistema político e para a implantação do socialismo no Brasil. Para argumentar que as ações de alfabetização do Governo Goulart eram financiadas pela União Soviética, é apresentada a seguinte transcrição de uma carta que teria sido enviada, segundo exposto o que é exposto em *Orvil*, por um dos vice-presidentes da União Internacional de Estudantes (UIE) à Zuleika D’ Alambert, identificada como membro do Comando Central do Partido Comunista do Brasil (PCB):



"Sobre a Campanha de Alfabetização e nossa ajuda, tenho algumas coisas mais detalhadas a tratar. Na carta anterior, eu havia me referido à falta absoluta de dinheiro por aqui. Dei também as razões. Porém, dada a tremenda discussão que houve no Secretariado, o companheiro soviético foi a Moscou tratar do assunto. Resultado: trouxe com ele a quantia de 5 mil dólares exclusivamente para a UIE, enquanto que as outras planejadas quase nada foi conseguido. Parece ter sido uma consideração especial. Além do mais, a UIE enviará as demais partes materiais. Porém, resta um problema que eu estou sentindo ou melhor estou cheirando à distância.

Figura 5: Fragmento de *Orvil* (sem data, p. 233). Grifos nossos.

O citado recebimento dessa quantia através da UIE é utilizado como forma de endossar o argumento de que a Campanha de Alfabetização recebia verbas soviéticas e, dessa forma, “era, na verdade, um programa que visava a interesses político-ideológicos” (sem data, p. 233).

Ainda segundo a visão apresentada em *Orvil*, a área educacional era um campo estratégico para o mencionado plano de implantação do comunismo no Brasil e era onde, inclusive, “a esquerda havia obtidos maior êxito, valendo-se de estudantes e clérigos

progressista, procuravam levar sua doutrinação às massas populares” (sem data, p. 105)<sup>46</sup>. O texto indica que várias entidades e organizações se aproximavam dos programas de alfabetização com o intuito de “realizar a aliança política de trabalhadores, estudantes e camponeses, como pressuposto da revolução” (sem data, p. 105). Por exemplo, é citado que “setores radicais da Igreja [agiriam] através do Movimento de Educação de Base (MEB), a União Nacional dos Estudantes (UNE), por meio do Centro Popular de Cultura, bem como o próprio MEC e as Secretarias de Educação dos Estados, por intermédio da Comissão de Cultura Popular” (sem data, p. 105). Além disso, o documento afirma que o

O próprio MEC, através do Movimento de Cultura Popular, do Movimento de Educação de Base e da Campanha de Alfabetização, editava cartilhas de doutrinação ideológica, incitando os pobres às lutas de classe. O MEC, ainda, fornecia elevados recursos a essas entidades estudantis, utilizadas para financiar a ida de estudantes comunistas a países socialistas (*Orvil*, sem data, p. 95).

Desse modo, como a narrativa do *Orvil* ilustra, as iniciativas que se ocupavam da alfabetização de adultos eram interpretadas pelos militares, inspirados pelas diretrizes da DSN, como parte da investida comunista sobre o país, capitaneada pelo Governo do presidente João Goulart e sob a influência da União Soviética.

Um outro ponto que nos ajuda a entender o combate à Pedagogia Freireana é a afirmação de que “o elo de ligação dessa intensa massa revolucionária eram as reformas de base, tendo como bandeira a reforma agrária” (sem data, p. 105). Como vimos anteriormente, a formação de militantes em prol das Reformas de Base eram uma das principais pretensões políticas da metodologia de alfabetização desenvolvida por Freire. Desse modo, na visão dos militares, a proposta freireana possuía o potencial de aglutinar pessoas em torno das pautas que estavam sendo supostamente usadas para darem “*start*” a um processo revolucionário no país e, portanto, precisava ser desarticulada.

Inclusive, o texto de *Orvil* discorre sobre a criação de entidades que objetivavam combater essas supostas ações dos comunistas. Nesse sentido, é citado que o “o IBAD [Instituto Brasileiro de Ação Democrática] procurava contrapor-se ao método de alfabetização de Paulo Freire e ao Movimento de Educação de Base, oferecendo cursos de alfabetização” (sem data, p. 95). Além disso, há a citação de mais duas organizações que ofereciam cursos de alfabetização com tal objetivo, o Serviço de Orientação Rural de Pernambuco (SORPE) e a

---

<sup>46</sup> Esta e as citações seguintes se referem à versão digital do *Orvil*. Trata-se de um documento datilografado e que não foi datado. Disponível em: [http://www.averdadesufocada.com/images/orvil/orvil\\_completo.pdf](http://www.averdadesufocada.com/images/orvil/orvil_completo.pdf). Acessada em 28/10/2021.

Fraterna Amizade Urbana e Rural (PACUR). Ambas as entidades, segundo o que está escrito em *Orvil*, “buscavam orientar e esclarecer o trabalhador rural, alvo de violenta e maciça doutrinação esquerdista” (sem data, p. 95).

Assim, ao mesmo passo em que o Governo Militar desarticulou iniciativas que considerava contrárias à Segurança Nacional, a exemplo de Movimentos que utilizavam a Pedagogia Freireana, incentivou e implementou ações educacionais ancoradas nas concepções expressas na DSN, as quais objetivavam tanto preservar e difundir os valores expressos por essa ideologia, como também ocupar o “lugar” dos projetos combatidos. Tais ações materializam o discurso presente em *Orvil* e, também, denotam como a Ditadura entendia o papel da educação, bem como as funções atribuídas à alfabetização de adultos. Desse modo, é possível perceber, com mais clareza, quais as perspectivas educacionais e políticas defendida pelo olhando com mais atenção para os programas de alfabetização implementados, como faremos a seguir.

As grandes intervenções realizadas na área educacional denotam a preocupação do Regime em formar indivíduos “condizentes à nova ordem política vigente no país”. Seu principal “intuito era formar uma espécie de homogeneização de valores, assim toda uma sociedade aderiria ao sistema de ideias militares sem que houvesse divergências de posicionamentos” (SANTOS, 2014, p. 311). Dentre essas ações, destacam-se a criação da Cruzada da Ação Básica Cristã (ABC) em 1965 e do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) em 1967.

A **Cruzada da Ação Básica Cristã** (1965-1970) surgiu como uma iniciativa da Igreja Presbiteriana do Recife, financiada pela United States Agency for International Development (USAID)<sup>47</sup>. Segundo Fávero (2005, p. 3-4), a Cruzada buscava recuperar e “modernizar” o material didático utilizado pela Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) da década de 1950, a qual, como já mencionamos no capítulo anterior, utilizava o Método Laubach e restringia a alfabetização “a capacidade de assinar o nome para se obter o título de eleitor” (FÁVERO, 2005, p. 3).

---

<sup>47</sup> Criada em 1961, a USAID era uma agência americana de financiamento que objetivava viabilizar o desenvolvimento econômico nos países da América Latina. A agência, criada em decorrência da necessidade de ação gerada pela Aliança para o Progresso, “forneceu auxílio financeiro a inúmeros projetos nas mais diversas áreas, especialmente os ligados ao incremento da industrialização, à erradicação da pobreza e ao treinamento de pessoal” (BORDIGNON, p. 2011, p. 8). Em um texto explicativo de seu surgimento, em 1961, o presidente Kennedy expressava preocupações acerca do curso do desenvolvimento ditos do “terceiro mundo”. Para ele “o colapso econômico dos países em desenvolvimento seria desastroso para a nossa segurança nacional, prejudicial para a nossa relativa prosperidade e ofensivo para a nossa consciência” (BORDIGNON, p. 2011, p. 8).

Além disso, a iniciativa pretendia, especialmente, “contestar política e pedagogicamente os programas anteriores de alfabetização de adultos, particularmente o ‘Sistema Paulo Freire’, adotado oficialmente pelo governo deposto” (SCOCUGLIA, 2002, p. 4). Nessa direção, expressava a preocupação com supostos “usos políticos” dos milhões de analfabetos do país, os quais dizia que eram “matéria-prima para a exploração de extremistas” e que, do ponto de vista social, tais sujeitos não tinham “condições para integrar-se de modo satisfatório, numa sociedade democrático-industrial” (SCOCUGLIA, 2002, p. 5).

Vanilda Paiva (1985) aponta que o homem ao qual a Cruzada destinava sua programação era definido como um “parasita econômico” que, através da educação, deveria começar a produzir e a participar da vida comunitária. Desse modo, tal projeto estava completamente atrelado ao projeto da vigilância expresso na DSN e propunha combater os grupos que agiam no campo da educação de adultos antes do golpe de 1964.

Segundo Talita Francieli Bordignon (2011, p. 9), os acordos realizados entre o Ministério da Educação e a USAID foram responsáveis pela mudança de rumos na educação brasileira nos anos 1960, especialmente após a instituição da Ditadura. Nesse contexto, as agências internacionais apareciam como os

... instrumentos que puseram em prática o plano de desenvolvimento para a América Latina, no qual a educação figura apenas como instrumento de desenvolvimento econômico, sendo usada como pretexto pela ideologia neoliberal que, por sua vez, almejava formar uma grande massa de trabalhadores que serviriam de mão-de-obra sem a capacidade de confrontar o sistema (BORDIGNON, 2011, p. 9).

Entretanto, a Cruzada não logrou a efetividade esperada no que se refere à alfabetização em larga escala. Por conta disso, em 1967, o Regime criou o **Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)**, cujas atividades se iniciaram em 1970 e seguiram até o fim da Ditadura em 1985. Os princípios metodológicos empregados no MOBRAL visavam preparar o educando para exercer uma função no mercado de trabalho e sua funcionalidade era desenvolver o aluno para desempenhar uma função tecnicista com rapidez e precisão (JANNUZI, 1987). Para tanto, o programa foi pautado por uma política antidialógica para ser usado como uma ferramenta de controle social, impedindo o desenvolvimento de uma educação emancipadora, e alienante por não permitir a reflexão sobre o contexto dos educandos (DANTAS, *et all*, 2014).

Para Leide Rodrigues dos Santos (2014, p. 310), são indiscutíveis o alcance e a popularidade obtida pelo Mobral. Esse programa, no entanto, mesmo que

tenha representado um projeto audacioso em termos numéricos, não deixa de constituir um poderoso mecanismo de controle militar na esfera da educação. **Nas entrelinhas da proposta de erradicação do analfabetismo difundida pelo Mobral, estão presentes as ideologias e interesses de um regime autoritário, com a intenção de manter o controle e direcionar a população analfabeta à produção econômica do país.** Através das ideias difundidas pelo movimento, são preservados e disseminados os interesses políticos, diminuindo a formação de concepções diferentes da pregada pelo regime (SANTOS, 2014, p. 310; **Grifos nosso**).

A autora ainda chama a atenção para o fato de que o material didático empregado pelo Mobral servia como controle ideológico naquele contexto, pois integrava a tentativa de eliminar qualquer possibilidade de resistência à Ditadura:

Muitas das imagens e textos do material didático do Mobral carregavam mensagens que seriam favoráveis à manutenção da “ordem”, garantida pelo Regime Militar. O regime ditatorial estava escondido e estampado em cada página dos livros, cartilhas e de outras publicações que conduziram a educação nesse período. Através desses materiais, o ensino estava sendo guiado junto às intencionalidades do Governo. Veneração aos heróis nacionais, patriotismo, civismo, exaltação ao governo, eram mensagens incutidas nas entrelinhas de cada um dos materiais didáticos (SANTOS, 2014, p. 332).

Enquanto a Cruzada da Ação Básica Cristã identificava como alfabetizado o indivíduo que soubesse “ler um jornal comum e dominasse aproximadamente duas mil palavras e seus significados” (SCOCUGLIA, p. 5), para o MOBREAL o aprendizado da escrita do nome já era suficiente para o aluno ser considerado alfabetizado (BATISTA; SANTOS; CARVALHO, 2016). Assim, podemos apontar que ambas as iniciativas resumiam a Educação de Adultos à aquisição de habilidades mecânicas de escrita e leitura. Dessa forma, tais propostas guardavam semelhanças com as Campanhas empreendidas nas décadas de 1940 e 1950; e restringiam-se aos limites da alfabetização funcional, pois objetivavam suprir apenas as necessidades relacionadas à mão de obra.

Logo, as ações implementadas pela Ditadura representam tanto a tentativa de combater a proposta de Freire como o retorno às práticas empregadas antes da ascensão do chamado “Método Paulo Freire”. Nesse último aspecto, além da tentativa de “modernizar” materiais didáticos usados nas décadas anteriores, o Regime Militar resgatava a perspectiva de que os analfabetos eram o maior impeditivo para o progresso nacional e de que todos os demais problemas do país seriam resolvidos com a erradicação do analfabetismo. Assim, no contexto da Ditadura, tais projetos propunham não só livrar o país da “chaga do analfabetismo”, como também eliminar os “inimigos” da sociedade brasileira segundo a Doutrina de Segurança Nacional.

Em suma, o discurso presente em *Orvil* e as diretrizes dadas aos programas de alfabetização do Governo Militar indicam que a educação era entendida como um importante **instrumento de contenção social**, o qual seria utilizado para impedir que outros valores se sobrepusessem aos dos militares e para garantir a manutenção do Regime Autoritário. Já que, como pontuamos, os princípios do Regime e da DSN eram difundidos através das ações educativas implementadas.

Se por um lado, a produção teórica e o trabalho prático de Freire revolucionaram tudo o que se fazia no campo da educação de adultos até meados do século XX. Especialmente, por criar uma metodologia de alfabetização específica para esse público, colocando a Cultura Popular no centro da ação pedagógica. Por outro lado, como indicam estudos sobre seu pensamento e as fontes que analisamos neste capítulo, em especial as “fichas de culturas” anexadas ao IPM 266, podemos afirmar que a pedagogia de Paulo Freire nasceu com a pretensão de ampliar a representatividade das camadas populares no sistema político vigente e não pregando a superação desta.

Essa primeira fase de desenvolvimento de seu pensamento educacional não anunciava, portanto, a superação da sociedade capitalista ou a construção do socialismo, pois, como já apontamos, sua visão educacional bebia nas fontes do ideário do nacional-desenvolvimentismo. Sua aproximação com o pensamento marxista, por exemplo, só viria durante as experiências vividas no exílio e em decorrência de seu contato com as lideranças e as populações de países da América do Sul e da África.

Entretanto, como fizemos questão de frisar até aqui, as referências que integravam sua proposta educativa eram outras no contexto dos anos sessenta. Dialeticamente, suas pretensões políticas também. Naquele momento, a intenção da metodologia de alfabetização idealizada por Freire era “aperfeiçoar” a Democracia Representativa, por meio da inclusão das classes populares nas nos processos eleitorais e da realização das Reformas de Base.

Mas, como vimos, os militares enxergavam tal proposta pelas lentes da Doutrina de Segurança Nacional. Logo, mesmo expressando um caráter reformista neste período, a Pedagogia Freireana era representada, como bem ilustrado em *Orvil*, como parte do suposto plano de implantação do comunismo no país. No entanto, a proposta educativa que os militares buscaram solapar visava, na verdade, “aperfeiçoar” a Democracia Liberal e não a questionar, diferente do entendimento decorrente dos princípios da DSN e do que, conseqüentemente, seria expresso na narrativa hegemônica dos IPMs que analisaremos no próximo capítulo.

### Capítulo 3 - A criminalização da Pedagogia Freireana e de seus supostos adeptos na Ditadura

Neste último capítulo, nos debruçamos sobre a tentativa de criminalização da Pedagogia de Paulo Freire durante a Ditadura. Para isso, inicialmente, abordamos como o Regime buscou “legalizar”, por meio de Atos e Leis, a repressão empreendida contra seus opositores e, nesse mesmo movimento, tentou criminalizar a perspectiva educativa que estudamos. A seguir, com a intenção de reconstruir a repressão movida ao longo do Regime, analisamos a distribuição temporal das menções à Pedagogia Freireana localizadas nos documentos do acervo Brasil Nunca Mais.

No terceiro subitem, ainda nos apoiando nos inquéritos do BNM, analisamos os dados das pessoas perseguidas, a saber suas respectivas idades, localização geográfica, profissões e se os agentes da repressão argumentavam se os mesmos eram militantes das esquerdas ou de grupos organizados. Trabalhos como os de Arquidiocese (1985) e os do sociólogo Marcelo Ridente (1993) já traçaram os perfis de todos os indivíduos que responderam a processos disponíveis no acervo do BNM. Assim, nossa intenção é entender quem foram os investigados no caso do combate à Pedagogia Freireana, bem como comprovar ou não a hipótese (talvez, óbvia para quem estuda a Ditadura, mas nem tanto para o senso comum) de que não somente militantes das organizações de esquerdas foram reprimidos nesse processo. Logo, não pretendemos fazer um mapeamento das organizações de esquerda do período, como já fez o historiador Jacob Gorender (1987).

Por fim, no último subitem deste capítulo, analisamos como o fenômeno do anticomunismo permeia a narrativa predominante nos documentos sobre a Pedagogia Freireana e as “provas” mobilizadas contra os acusados. Para tanto, analisamos excertos dos inquéritos e “evidências” da prática de atividades “subversivas” que foram anexadas aos mesmos, tais como uma cópia do Teste de seleção de professores para o Plano Nacional de Alfabetização (PNA) e os livros apreendidos pelas forças policiais e militares.

### 3.1 As origens da “legalização” da repressão e da criminalização da Pedagogia Freireana

A mobilização da força judicial na repressão é uma prática comum no decorrer de Regimes Autoritários. De acordo com o historiador Francisco Teixeira da Silva (2010), todas as ditaduras criaram tribunais de exceção com o objetivo de exercer uma violência legalizada sobre a oposição. Tal prática demonstra a preocupação dos Regimes Autoritários em se legitimar não somente pela força, mas também por meio de mecanismos inscritos na dita legalidade do período, isto é, nas normativas oficialmente mantidas e criadas pelos novos detentores do poder.

No caso brasileiro, como já destacamos no trabalho da monografia (PEREIRA, 2019), não houve a criação de novos tribunais, mas os representantes da Ditadura trataram de aparelhar os existentes – como a Justiça Militar, onde tramitaram os processos que constam no acervo do Brasil Nunca Mais (BNM) – para que seus interesses fossem garantidos. Assim, um dos pilares do Regime era a preocupação de inscrever seus atos dentro de uma área de legalidade. Essa tentativa de “aquisição legal do poder”<sup>48</sup> se expressou tanto no regular funcionamento do Judiciário como na manutenção do Congresso Nacional – embora, como se sabe, expurgado, vigiado e com poderes limitados – pela maior parte do período da Ditadura.

Para o cientista político Anthony Pereira (2010), a preservação do aparato judicial se explica pelo elevado grau de consenso existente entre as elites civis-militares (em especial vinculada ao alto oficialato das Forças Armadas) e o próprio Poder Judiciário. Ainda, segundo o autor, essa busca pela “legalidade” também se relaciona à construção da Ditadura brasileira a partir de elementos característicos de dois tipos de regimes, o Conservador e o Revolucionário<sup>49</sup>. Já que, o Regime Militar “nunca chegou a revolucionar por completo a contradição básica entre as maneiras conservadoras e revolucionárias de abordar a legalidade” de seus atos (PEREIRA, 2010, p. 119)<sup>50</sup>.

---

<sup>48</sup> Termo usado por Hans Mommsen para analisar o caso do regime nazista. Ver: MOMMSEN, Hans.  *Germans against Hitler*. London/New York: I. B. Tauris, 2009, p. 14.

<sup>49</sup> Segundo a classificação delineada por Andrew Arato (2000), nos regimes do tipo Conservador uma entidade legal já existente autoriza a nova ordem. Por exemplo, a antiga Constituição permanece e a ditadura não exerce poderes legislativos. Enquanto isso, em ditaduras Revolucionárias, a continuidade legal é rejeitada e sua legitimidade é atribuída à vontade do povo.

<sup>50</sup> Por exemplo, tal contradição já se expressa na redação do Ato Institucional nº 1, onde, de um lado o documento afirmava que “a revolução vitoriosa, como Poder Constituinte, se legitima por si mesma” e, de outro, mantinha a Constituição de 1946 em vigor. Entretanto, apesar do texto constitucional ter sido formalmente mantido, foram introduzidas modificações, como a eleição indireta para Presidente e Vice-Presidente da República, a possibilidade de suspensão de direitos políticos pelo prazo de dez anos e a revogação dos mandatos parlamentares federais, estaduais e municipais. Ver: Ato Institucional nº 1, de 9 de abril de 1964. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ait/ait-01-64.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-01-64.htm). Acessado em 11/12/2021.

No que se refere à repressão, essa contradição influenciou diretamente o processo punitivo, pois a interseção de posições opostas gerou uma “zona cinzenta onde o governo tentava legalizar a repressão por ele praticada, por meio de decretos, alteração das constituições, expurgos, reorganização e manipulação do Judiciário, e pela promulgação de novas leis” (PEREIRA, 2010, p. 53-54). Ou seja, os representantes do Regime tomaram para si as funções do Poder Legislativo para “legalizar” a repressão e controlar coercitivamente as oposições.

Isso ocorreu desde os primeiros momentos do novo regime. Já no Ato Institucional nº 1 (AI-1), editado em 9 de abril de 1964, apenas oito dias após o golpe, os representantes da Ditadura estabeleceram uma série de medidas punitivas que permitiam a aplicação das punições desejadas pelos militares mais radicais (FICO, 2001, p. 36), como a possibilidade de apurar a “responsabilidade pela prática de crime contra o Estado ou seu patrimônio e a ordem política e social ou de atos de guerra”<sup>51</sup>. Nesse momento, são criados os **Inquéritos Policiais Militares (IPMs)** são criados, com a finalidade de dar suporte à instauração de processos por crimes contra a Segurança Nacional pelo Poder Judiciário.

Os militares buscavam, dessa maneira, judicializar a repressão e criar o que Pereira (2010) chamou de uma **Legalidade Autoritária** para inscrever suas ações. E é exatamente isso que explica a existência de documentos oficiais que registram as práticas repressivas empregadas pela Ditadura, como os documentos reunidos pelo projeto do BNM, dentre os quais, figuram os processos e os IPMs relacionados ao chamado “Método Paulo Freire” que abordamos no próximo subitem deste capítulo.

É importante enfatizar que, por todo o período da Ditadura, a judicialização da repressão coexistiu com as ações violentas praticadas pelas autoridades instituídas e, mais ainda, também possibilitou que estas acontecessem.

Segundo Maria Helena Moreira Alves (1984, p. 56-57), os IPMs foram utilizados como mecanismo legal para a eliminação do que a Doutrina de Segurança Nacional caracterizava como “inimigo interno”. A decisão final sobre a sanção a ser aplicada pertencia ao Judiciário, mas as investigações preliminares eram conduzidas pelos agentes das polícias políticas, do Destacamento de Operações de Informação – Centro de Operações de Defesa Interna (DOI-Codi) ou integrantes das Forças Armadas. Ademais, os suspeitos eram encaminhados para o

---

<sup>51</sup> Ato Institucional nº 1, de 9 de abril de 1964. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ait/ait-01-64.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-01-64.htm). Acessado em 11/12/2021.

Departamento de Ordem Política e Social (DOPS). Nessa etapa preliminar os investigados, por vezes, sofriam uma série de arbitrariedades e violências:

os DOI-Codis, ou órgãos semelhantes agiam impunemente. Tinham a sua própria lei. E não respeitavam as do país, nem mesmo os prazos processuais estabelecidos pela própria legislação de Segurança Nacional. As pessoas eram interrogadas encapuzadas. Seus interrogadores usavam codinomes ou apelidos e não se identificavam aos presos. Dificilmente haverá pessoas que tenham passado por eles se terem sido torturadas (Arquidiocese de São Paulo 1985, p. 173).

Portanto, a simples menção em um IPM era suficiente para desencadear perseguições que, por vezes, resultavam em prisões e violências físicas. Já que, “a prisão, os maus tratos, os constrangimentos (e, no limite, os assassinatos) atingiam praticamente todos os indiciados, mesmo aqueles posteriormente absorvidos” (MATTOS, 2002, p. 53). Diante de tais práticas, os inquiridos já chegavam à fase judicial com um vício de origem que comprometia a legitimidade de toda a ação penal. Nesse sentido, a “legalização” da repressão também era uma forma de garantir a contenção – e, algumas vezes, a eliminação – dos opositores, mesmo que estes não fossem condenados posteriormente pelos tribunais.

Como já pontuamos em Pereira (2019, p. 34), convém chamar a atenção para a definição bastante imprecisa da palavra “subversão” e, conseqüentemente, das atividades que podiam ser entendidas como crimes contra a Segurança Nacional. Nos dois primeiros anos da Ditadura era a Lei nº 1.802, de 5 de janeiro de 1953, que tipificava e atribuía penas para crimes dessa natureza. A mesma estipulava penalidades para “tentar submeter o território da Nação, ou parte dele, à soberania de Estado estrangeiro”; “Atos destinados a provocar a guerra civil”; “Tentar (...) mudar, por meios violentos, a Constituição”; “Fazer propaganda de processos violentos para a subversão da ordem política ou social”; “Instigar desobediência coletiva ao cumprimento da lei de ordem pública; “Fornecer, mesmo sem remuneração, à autoridade estrangeira, civil ou militar, ou a estrangeiros, informações ou documentos de caráter estratégico e militar ou de qualquer modo relacionados com a defesa nacional”<sup>52</sup>.

Contudo, em 1967, a nova Lei de Segurança Nacional (LSN), editada pelo Governo Militar, ampliou significativamente as ações apontadas como crimes contra a Segurança Nacional (SILVA, 2011, p. 100). A finalidade era criminalizar supostas ações de “propaganda” ou “incitação” contra a ordem vigente. Enquanto na LSN de 1967 era tipificado como

---

<sup>52</sup> Lei nº 1.802, de 5 de janeiro de 1953. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/1950-1969/L1802.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1950-1969/L1802.htm). Acessado em 06/02/2022.

“propaganda subversiva” somente a distribuição de panfletos e boletins<sup>53</sup>. Na LSN seguinte, instituída em 1969, foram incluídas atividades como a publicação ou divulgação de notícias, o aliciamento de pessoas, a distribuição de jornais, boletins e panfletos, os comícios, as greves, as passeatas e a difamação das autoridades<sup>54</sup>.

Ou seja, de acordo com a denominação genérica de “subversão” e com as atividades listadas acima, atos diversos poderiam ser interpretados pelos agentes da Ditadura como crimes de “subversão”, já que estes não eram definidos claramente (BARBOSA, 2002, p. 51). Inclusive, as ações inspiradas na Pedagogia Freireana seriam apontadas nos documentos que analisamos como “propaganda subversiva”, como veremos mais à frente.

### 3.2 A repressão à Pedagogia Freireana ao longo do Regime Autoritário

No pós-golpe, Paulo Freire, assim como outros educadores populares, foi perseguido, respondeu a alguns inquéritos por “atividades subversivas” e foi preso para prestar esclarecimentos já nos primeiros meses após a instituição da Ditadura Militar no Brasil. Diante de tal perseguição, o educador partiu para o exílio em 1964 e só regressaria ao país em 1979.

Entretanto, na medida em que a propagação de sua perspectiva educacional foi taxada como uma ameaça à Segurança Nacional, os militares tentaram impedir sua circulação pelo país. Nossas buscas no acervo do Brasil Nunca Mais (BNM) indicam que, na esfera judicial, isso foi feito tanto punindo os que aderiam à Proposta Freireana, como utilizando essa adesão como prova do caráter “subversivo” dos investigados pelas polícias políticas.

Por exemplo, localizamos no acervo do BNM dois processos judiciais que tentam enquadrar atividades relacionadas ao “Método Paulo Freire” como um crime contra a Segurança Nacional. No **BNM 393**, dentre diversas acusações narradas, as autoridades buscaram tipificar a realização de palestras sobre o já referido Método como “propaganda subversiva” que objetivava aliciar pessoas nos locais de trabalho ou ensino, como dispunha o Artigo 45, inciso II, do Decreto-Lei n° 898 de 1969. A pena estipulada era de 1 a 3 anos de reclusão. Enquanto na Primeira Instância da Justiça Militar (Auditoria Militar da 6° CJM de Salvador), 15 acusados foram condenados de 1 mês a 15 anos de reclusão. Na Segunda Instância (Superior Tribunal

---

<sup>53</sup> Decreto-Lei n° 31, 13 de março de 1967 (Lei de Segurança Nacional de 1967). Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-314-13-marco-1967-366980-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acessado em 06/02/2022.

<sup>54</sup> Lei de Segurança Nacional de 1969. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-898-29-setembro-1969-377568-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acessado em 06/02/2022.

Militar), as penas anteriores diminuiram para se acrescentar a perda de direitos políticos à sentença.

Também há no acervo um processo em que o emprego da metodologia freireana é a principal denúncia apresentada. No **BNM 387**, iniciado em 02 de junho de 1969 e movido na Auditoria da 10<sup>o</sup> CJM de Fortaleza, José Honório da Silva (Vendedor de Livros, 23 anos) e Edson Ruy Nina da Silveira (Estudante, 19 anos) foram acusados de ministrar um curso de “alfabetização subversiva” na cidade do Crato, no estado do Ceará. As autoridades tentaram enquadrar, novamente, tal atividade como “propaganda subversiva”, mas, dessa vez, a acusação baseou-se no Decreto-Lei nº 314, de 1967, o qual, em seu Artigo 38, inciso III, o qual definia que “constitui, também, propaganda subversiva, quando importe em ameaça ou atentado à segurança nacional: (...) III. o aliciamento de pessoas nos locais de trabalho ou de ensino”. Já a pena era a detenção de 6 meses até 2 anos.

José e Edson foram absolvidos pelos juízes da Primeira Instância (Auditoria da 10<sup>o</sup> CJM de Fortaleza) por falta de provas. Nessa fase, se destaca a declaração dada pelo Ministério Público Militar, na qual está explícita que a visão das autoridades judiciais sobre as atividades relacionadas à alfabetização estava ideologicamente alinhada à Doutrina de Segurança Nacional, pois a entendiam como uma tentativa de implantação do comunismo no país. Segundo o representante do MPM, os acusados

teriam, realmente, desvirtuado uma atividade altruísta, qual seja a de desistir das festividades carnavalescas, para trabalhar em prol do Brasil, educando o povo, e teriam enveredado em ação menos meritória de lançar as sementes do ódio entre as classes, pregando a derrubada do poder para a implantação de um regime espúrio e contrário aos ideais e tradições brasileiras. Não obstante, a prova é precária, como reconhece o próprio Órgão Acusador, impondo-se uma absolvição por vigorar neste país um regime de garantias que permitem aos julgadores apoiar-se unicamente nas provas dos autos” (BNM 387, p. 295-296. **Grifos nossos**).

Posteriormente, diante do recurso impetrado pelo Ministério Público Militar requerendo a revisão da sentença e a condenação dos acusados, a absolvição foi mantida pela Segunda Instância da Justiça Militar (Superior Tribunal Militar).

Nos casos apresentados, podemos afirmar que a efetividade da “judicialização da repressão” não se limitava à condenação dos acusados. Por exemplo, como já mencionamos, Edson e José foram absolvidos, mas a instauração da ação judicial permitiu que ambos permanecessem presos durante a tramitação do processo, o que por si só já significava uma espécie de punição. Além disso, de acordo com Pereira (2010, p. 73), a instauração de processos

como esses durante Regimes Autoritários cumpria três funções importantíssimas: **1. Desmobilizar a oposição**, pois era uma forma de aumentar as consequências para aqueles que faziam oposição ao Regime; **2. Angariar legitimidade à repressão e ao Regime**, porque visavam justificar a repressão e o Regime ao inscrevê-los numa suposta normalidade “democrática”; **3. Influenciar a opinião pública**, já que são capazes de influenciar e causar um efeito psicológico na opinião pública

Ainda no que se refere aos documentos relacionados à repressão legalizada contra a Pedagogia Freireana, além dos dois processos judiciais anteriormente abordados, encontramos **145 citações** nos Inquéritos Policiais Militares à Paulo Freire e ao seu “Método” ou “Sistema” no acervo do BNM<sup>55</sup>. Logo, uma quantidade bem mais significativa de IPMs em relação aos processos judiciais.

Essa disparidade numérica pode ser explicada pela forma como as investigações eram conduzidas pelos agentes do Estado na etapa policial-militar e, posteriormente, na judicial. Segundo Mattos (2002, p. 53), a primeira estratégia empregada pelo aparato policial-militar era a prisão de pessoas para a “averiguação” por alguns dias ou meses. Sobre tal estratégia, Alves aponta que, com a onda repressiva iniciada em 1964,

... cerca de 50.000 pessoas teriam sido presas em todo o país nos primeiros meses após a tomada do poder. Uma estimativa precisa é impossível, pois as técnicas de busca e prisão – as operações “arrastão” e “pente-fino” – permitiram a detenção de qualquer pessoa que não pudesse provar sua inocência ou apresentar documentos de identificação. Além disso, faziam parte da estratégia de intimidação as detenções temporárias – geralmente acompanhadas de espancamentos ou tratamento violento por algumas horas – e a pronta liberação, antes que pedidos de *habeas corpus* pudessem ser apresentados. Dessa maneira, os militares esquivavam-se à supervisão do sistema legal e podiam agir quase sem limitações (ALVES, 1985, p. 59).

Portanto, a estratégia de envolver o maior número possível de pessoas nos IPMs visava justificar as detenções realizadas, impossibilitar que os indiciados voltassem para as suas atividades e coibir que outros indivíduos incorressem em práticas semelhantes. O uso frequente desta estratégia explica o quantitativo mais significativo de inquéritos que, de formas diversas, mencionavam atividades relacionadas à Pedagogia Freireana. Foi, justamente, por conta dessa maior representatividade que elegemos os IPMs como as principais fontes da nossa investigação.

---

<sup>55</sup> Utilizamos como estratégia de busca no acervo a pesquisa da palavra-chave “Paulo Freire”.

Por outro lado, as **145 citações** encontradas nos IPMs nos auxiliam a compreender como a “legalização” da repressão atingiu práticas relacionadas à Pedagogia Freireana ao longo da Ditadura. Esses documentos se concentram no intervalo temporal do ano de 1964 a 1972 e estão distribuídos, cronologicamente, da seguinte maneira:

**Quadro 1:** Distribuição temporal das citações a Paulo Freire e sua pedagogia nos documentos levantados no BNM

ANO	QUANTIDADE DE CITAÇÕES
1964	85
1965	13
1966	6
1967	1
1968	3
1969	15
1970	4
1971	4
1972	6
Sem data	8
<b>TOTAL</b>	<b>145</b>

Em primeiro lugar, destacamos que, como consta na tabela acima, oito das referências encontradas estão em documentos que não possuem datação. Por conta disso, as excluímos da análise cronológica da repressão à Pedagogia Freireana exposta a partir daqui.

Dito isso, é possível observar que a maioria das menções (85) encontradas nos IPMs – logo, mais da metade das 137 datadas – ocorreram já no primeiro ano de vigência da Ditadura no Brasil. Desse modo, elas estão inscritas na primeira onda repressiva desencadeada com o golpe de 1964 e se ligam à perseguição sistêmica iniciada contra os Movimentos da Educação e Cultura Popular.

Dado o golpe, de acordo com Celso de Rui Beisiegel (1974, p. 253), uma das principais “providências [dos militares] consistiu em eliminar tudo que o governo anterior viera fazendo no campo da educação de adultos”. Houve por todo o país apreensões de materiais educativos, destruições de instalações dos Movimentos e das Campanhas que se dedicavam à Educação Popular, cortes de verbas e perseguições – e prisões – aos participantes das experiências de alfabetização. Para exemplificar, o Movimento da Cultura Popular e a Campanha Pé no Chão

Também se *Aprende a Ler* foram destruídos quase imediatamente ao golpe de 1964 (TEIXEIRA, 2009, p. 160).

No dia seguinte à tomada do poder, o Programa Nacional de Alfabetização (PNA) do Governo Goulart, coordenado por Paulo Freire, foi paralisado na Região Nordeste e Sudeste do país. Ademais, a sua implementação nos estados do Sergipe e do Rio de Janeiro foi suspensa. O até então Ministro da Educação, Julio Sambaqui, e a sua equipe – inclusive Freire – foram afastados. Por fim, oficialmente, o PNA foi extinto duas semanas após o golpe, em 14 de abril de 1964.

Segundo Wagner Teixeira (2009, p. 160), o PNA acabou antes mesmo de ser colocado em prática: “no Rio parou no treinamento dos cerca de 100 monitores, em Sergipe foi paralisado na fase de seleção dos mesmos”. Aliás, a pretensão era liquidá-lo até mesmo em termos financeiros: “milhares de diafilmes, [que seriam utilizados para projetar as imagens das “fichas de cultura”] (...) foram vendidos a particulares a preço de liquidação” (CUNHA; GÓES, 1991, p. 36).

Nesse sentido, a grande concentração de menções à Pedagogia Freireana no ano de 1964 é fruto da tentativa do Regime de destruir as experiências educativas anteriormente ensejadas, bem como da desarticulação do PNA, por intermédio da “repressão legalizada”. Indicando, também, a ampla utilização dessa estratégia para conferir um verniz “legal” às ações violentas praticadas pelos agentes das polícias políticas e dos integrantes das Forças Armadas.

Além disso, se relaciona ao fato de que, nesse primeiro momento da Ditadura, os alvos mais visados foram os supostos militantes ou simpatizantes comunistas que, na visão dos novos representantes do poder, haviam anteriormente se aliado “ao governo Goulart para criar uma “república sindicalista”” (PEREIRA, 2010, p. 120). Dessa maneira, tal concentração de citações à Pedagogia Freireana aparece no bojo da primeira onda repressiva empreendida pelos militares para “acertar” as contas com pessoas ligadas ao governo deposto. Portanto, naquele momento, os visados eram o próprio Paulo Freire e aqueles indivíduos que se envolveram com o PNA ou com as ações educativas que utilizavam a pedagogia do educador.

Nos três anos posteriores ao golpe, as referências à Pedagogia Freireana diminuem em ordem decrescente. Há treze registros em 1965, seis em 1966 e apenas um em 1967. No ano seguinte, 1968, sobem para três. Já em 1969, acontece uma ascensão mais significativa de 15 menções, as quais, não por acaso, coincidem com o recrudescimento do Regime e a intensificação da repressão.

Como se sabe, o ano de 1968 é marcado pela promulgação do Ato Institucional nº 5 (AI-5), o qual, até hoje figura como um “símbolo do regime, síntese da arbitrariedade e da violação dos direitos civis que caracterizavam a Ditadura” (ROLLEMBERG, 2006, 141). O AI-5 permitia que o Presidente fechasse o Congresso Nacional, as Assembleias Legislativa e as Câmaras de Vereadores. Ainda previa que, nessas ocasiões, o Poder Executivo poderia legislar em todas as matérias. Também atribuía ao Presidente o direito de suspender os direitos políticos de qualquer cidadão pelo período de dez anos, bem como cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais. Tratando da repressão “legalizada”, seu Artigo 10 previa a suspensão do *habeas corpus* nos casos de crimes políticos, contra a Segurança Nacional<sup>56</sup>.

Como tanto o fechamento do Congresso quanto as cassações já aconteciam antes do AI-5, a suspensão do *habeas corpus* aparece como uma das razões fundamentais do Ato, já que esse dispositivo institucional mitigava as punições pela “via legal” (FICO, 2003, 184). Por exemplo, a manutenção do *habeas corpus* possibilitava que os acusados aguardassem o julgamento em liberdade e, assim, possibilitava tempo hábil para fugas (ROLLEMBERG, 2006, p. 144). Desse modo, a sua suspensão permitia acelerar as punições e garantir o sucesso da “operação limpeza” tão almejadas pelos militares mais radicais.

De acordo com Daniel Aarão Reis (2000, p. 50), esse aprofundamento do Estado de Exceção visou mais os insatisfeitos da grande frente que apoiou o golpe, pois, nesse momento, “os alvos visíveis (intelectuais e estudantes) já estavam derrotados”.

No nosso caso, como já destacamos, as experiências da Educação Popular foram desmanteladas e deixaram de existir já no primeiro ano da Ditadura. Portanto, no pós-68, o aumento de menções à Pedagogia Freireana ilustra que as polícias políticas intensificaram a vigilância sobre a mesma, exatamente no momento em que os representantes do Regime definiram que permaneceriam no poder por tempo indeterminado. Assim, o aumento de resultados observado em 1969 decorre do recrudescimento da repressão após a edição do AI-5 no último mês de 1968.

Passado o pico de 1969, as referências sobre a Pedagogia de Freire caem e se mantêm relativamente estáveis nos primeiros anos da década de setenta: quatro em 1970, novamente quatro em 1971 e, por fim, seis durante 1972.

---

<sup>56</sup> Ato Institucional nº 5. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ait/ait-05-68.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-05-68.htm). Acessado em 20.01.2022

A contínua presença da Pedagogia Freireana nos IPMs, para além do ano do golpe, indica que a destruição dos Movimentos da Educação Popular, assim como do PNA, não foi suficiente para o Regime. Havia a necessidade de conter os integrantes do PNA, das experiências populares que também utilizam a metodologia freireana e também as pessoas que, simplesmente, se identificavam com essa proposta educativa.

Portanto, podemos concluir que, como exemplificam as referências encontradas nos IPMs do BNM, a Pedagogia Freireana aparece como uma preocupação constante dos representantes do Regime Militar. Em seus anos iniciais, como vimos, essa preocupação aparecia vinculada às ações estatais que objetivavam a destruição dos Movimentos da Educação Popular e a extinção da política educacional do governo de João Goulart. Já nos anos posteriores, com o fechamento do Regime, novamente a proposta educacional de Freire figurou como um dos alvos das forças repressivas da Ditadura. Por fim, a contínua existência de menções, entre 1964 e 1972, indica que, mesmo passadas as duas principais ondas repressivas observadas durante o Regime (o ano do golpe e o momento de edição do AI-5), os militares continuaram perseguindo a Pedagogia Freireana e os indivíduos que se relacionassem com ela.

### 3.3 Os investigados

A vigilância e o combate de práticas alicerçadas na Pedagogia Freireana levaram a perseguição de um número significativo de pessoas durante o Regime Militar. A partir dos documentos levantados no BNM, mapeamos os nomes de **66 investigados**<sup>57</sup> e os registros – feito pelos agentes estatais – das idades, profissões, cidades/estados e, ainda, se havia a desconfiança de que os mesmos atuavam em organizações das esquerdas ou de Movimentos da Educação Popular.

A sistematização dessas informações pode ser consultada no **Quadro: Dados dos 66 perseguidos**, anexado na página 101 deste trabalho. Esse levantamento, além de relevante por recuperar os nomes das pessoas perseguidas através da criminalização da Pedagogia Freireana, nos ajuda a delinear quem eram esses sujeitos, como faremos à frente.

De acordo com os registros que localizamos nos IPMs e nos informes dos Órgãos de Informação do Regime, a maioria (84,85%) dos perseguidos eram homens, isto é, 56 pessoas.

---

<sup>57</sup> Excluindo os nomes repetidos.

Dez eram mulheres (15,15%). Já no que se refere à idade<sup>58</sup>, havia 2 indivíduos até os 19 anos (3,3%). A maioria (45,45%), 30 deles, possuíam entre 20 e 29 anos. Nas faixas etárias posteriores, o quantitativo de investigados diminuía de forma decrescente: Dos 30 aos 39 anos contabilizamos 7 pessoas (10,6%), de 40 a 49 apenas 3 (4,55%) e entre 50 e 59 anos somente uma (1,52%).

Ademais, as informações relacionadas à localidade em que residiam os investigados são um registro de como a repressão contra a Pedagogia Freireana alcançou quase todas as regiões do Brasil. Para facilitar a visualização desses dados, dispomos no quadro abaixo a sistematização dos estados dos investigados e a indicação dos que viviam na Capital ou no Interior<sup>59</sup>:

**Quadro 2:** Os investigados por localidade de residência registrada nos IPMs

Região	Estado	Capital (78,79%)	Interior (7,58%)
Sul (13,64%)	Paraná	06	0
	Rio Grande do Sul	03	0
Sudeste (19,70%)	Minas Gerais	05	0
	São Paulo	01	2
	Rio de Janeiro	05	0
Centro-Oeste (4,55 %)	Goiás	01	0
	Distrito Federal	02	0
Nordeste (43,94%)	Bahia	10	2
	Ceará	02	1
	Pernambuco	07	0
	Piauí	01	0
	Recife	03	0
	Rio Grande do Norte	06	0
Não consta		9 (13,64%)	
<b>TOTAL</b>		<b>66</b>	

Como é possível observar, a maioria dos perseguidos (43,94%) eram de seis estados do Nordeste do país. Região onde, como sabemos, antes do golpe de 1964, foram empreendidas o maior número de iniciativas da Educação Popular e da Alfabetização de Adultos, como a

<sup>58</sup> Não localizamos a idade de 23 pessoas nos documentos, portanto, 34,85% dos investigados.

<sup>59</sup> A localidade de 9 indivíduos não foi registrada nos documentos encontrados.

própria experiência de Freire em Angicos, no Rio Grande do Norte, bem como aparecia como um foco do PNA do Governo Goulart.

Por sua vez, 19,70% eram da Região Sudeste (Estados: Rio de Janeiro, Minas Gerais e São Paulo). Já 13, 64% se encontravam no Sul (Estados: Paraná e Rio Grande do Sul). Por último, 4,55% dos perseguidos eram do Centro-Oeste (Estados: Goiás e Distrito Federal). A partir das cidades registradas nos documentos, identificamos que 78,79% dos indivíduos viviam nas Capitais de seus respectivos estados e que 7,58% habitavam cidades do Interior. Um indicativo de que a repressão à Pedagogia Freireana não se restringiu somente aos grandes centros urbanos.

No que tange às profissões dos indiciados, 23 eram classificados nos documentos como *estudantes* (34,85%); 12 como *professores* (18,18%); 7 como *profissionais liberais* (10,6%); 7 *funcionários público* (10,6%); 3 como *políticos* (4,5%); 2 *artistas* (3,3%) e 12 não constavam a ocupação (18,18%). O número elevado de estudantes nos parece explicar o fato da maioria dos investigados possuir entre 20 e 29 anos, como identificamos anteriormente.

Para além disso, ainda sobre a questão profissional, é possível observar que mais da metade dos investigados eram identificados como *estudantes* ou *professores*, o que totaliza 53,03% dos atingidos pela repressão. Desse modo, o processo repressivo empreendido contra a Pedagogia Freireana não atingiu somente os ditos “grandes homens” e que gozavam de relativo reconhecimento no período em que viviam, como o caso do próprio Paulo Freire.

Embora os professores e educadores populares – sujeitos que podem, inclusive, ser entendidos como “intelectuais mediadores”<sup>60</sup> – nem sempre tenham a sua importância reconhecida, mesmo desenvolvendo atividades essenciais para o funcionamento da sociedade, como chamam a atenção as historiadoras Angela de Castro Gomes e Patrícia Santos Hansen (2016). Especialmente, aqueles que se dedicam às atividades educativas, como é o caso de uma parcela considerável dos investigados nos IPMs acerca da Pedagogia de Freire. Contudo, como

---

<sup>60</sup> Nossa intenção aqui não é trazer a “autoridade” da palavra “intelectual” para justificar a importância dos atores que estudamos. Mas, sim, reforçar que os sujeitos da Educação, os personagens da nossa investigação, assim como os professores e educadores da atualidade, **produzem novos conhecimentos** ao mediar conteúdos com finalidades pedagógicas e de intervenção social, como já reconhecia o historiador francês Jean-François Sirinelli já na década de 1970. Vale destacar, como salienta Henry Giroux (1997, p. 1), que muitos ignoram o papel que tais sujeitos desempenham na preparação de cidadãos ativos e críticos, pois os reduzem ao status de técnicos ou de “transmissores” de conhecimentos, descaracterizando suas imprescindíveis funções como **intelectuais transformadores**.

constatamos, os engajamentos dos mesmos em ações da Educação Popular não passaram despercebidos aos olhos da repressão.

Já os registros referentes às suspeitas acerca do envolvimento dos investigados com movimentos de esquerda ou da Educação Popular nos indicam quais organizações estavam sendo combatidas. Como exemplificado pelo quadro abaixo, o panorama encontrado foi o seguinte:

**Quadro 3:** Os investigados por *movimento* ou *organização* que foram associados pelos agentes estatais nos documentos

ORGANIZAÇÃO OU MOVIMENTO	QUANTIDADE
Movimento Estudantil	11
Campanha Nacional de Alfabetização	08
Partido Comunista Brasileiro (PCB)	02
Ação Popular (AP)	02
Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler	02
Juventude Universitária Católica (JUC)	02
Partido Operário Comunista (POC)	02
Centro Popular de Cultura da União Nacional dos Estudantes	02
Partido Comunista do Brasil (PCdoB)	01
CORRENTE	01
Movimento de Cultura Popular (MCP)	01
Não há registro	30
<b>Total</b>	<b>66</b>

Nos documentos é registrado que 11 investigados foram associados ao Movimento Estudantil. No caso dos movimentos da Educação e Cultura Popular, os agentes estatais sustentavam que 8 indivíduos integravam a Campanha Nacional de Alfabetização, 2 a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, 2 o Centro de Cultura da União Nacional

dos Estudantes e 1 do Movimento de Cultura Popular (MCP). Foi apontado que 10 pessoas participavam de organizações e partidos de esquerda, como o Partido Comunista Brasileiro (2), a Ação Popular (2), a Juventude Universitária Católica (2), o Partido Operário Comunista (2), o Partido Comunista do Brasil (1) e a CORRENTE.

Por fim, além destes, ao todo 30 pessoas não foram “acusadas”, nos IPMs, de serem militantes ou integrarem setores organizados da sociedade brasileira. Logo, uma quantidade significativa dos perseguidos e que confirma nossa hipótese de que o aparato repressivo também atingiu pessoas que não pertenciam a organizações ou movimentos políticos.

### 3.4. “O Método Paulo Freire era puro comunismo! “: O espectro do anticomunismo ronda os IPMs e as provas da “subversão”

Em 1964, em meio a um interrogatório, o indiciado *Bartolomeu Barbosa*<sup>61</sup> teria declarado que o Método de Freire “era **puro comunismo**” (BNM 266, p. 1026, 1964, **grifo nosso**). Em um outro inquérito, os agentes estatais descreveram que o investigado *Leon Naves Barcellos*<sup>62</sup> “adotava o método de alfabetização de Paulo Freire, **na linha esquerdista** de Paulo

---

<sup>61</sup> Segundo o documento encontrado no BNM, *Bartolomeu* foi assessor de Almir Campos de Almeida Braga (1930-2002), funcionário da Rede Ferroviária do Nordeste. O nome de Bartolomeu aparece, sem quaisquer outros dados pessoais, em um IPM que investigava Almir. Em 2018, Almir foi homenageado, pelo Sistema Confea/Crea/Mútua, com a inscrição de seu nome no Livro Lâurea ao Mérito (2008), ocasião em que teve sua trajetória relatada. De acordo com a publicação (2008, p. 28-29), em “31 de março de 1964 (...) foi cassado porque era ligado ao então presidente João Goulart. À época, Braga acumulava a presidência do Sindicato dos Engenheiros de Pernambuco, a função de conselheiro no Conselho Regional de Engenharia e Agronomia, a carreira de professor e a direção da Superintendência da Rede Ferroviária do Nordeste”. Por conta das perseguições sofridas, partiu para o exílio no Uruguai em 1966. Quando retornou ao país, em 1971, foi impedido de reassumir seu cargo de professor na Universidade do Recife. Posteriormente, na década de 1980, por afinidade com o Governador Leonel Brizola, assumiu a presidência do metrô do Rio de Janeiro. **Para mais informações sobre Almir Campos de Almeida Braga ver:** CONFEA/CREA/MÚTUA. Lâurea ao Mérito: Sistema Confea/Crea e Mútua. – Brasília: Confea, 2018, p. 28-29.

<sup>62</sup> *Leon Naves Barcellos* era advogado e sobrinho de uma das principais lideranças trabalhista do Paraná (PR), Abilon de Souza Naves. Foi eleito Deputado Estadual pelo Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) no início dos anos sessenta. Era um defensor das Reformas de Base e, segundo (BATISTELLA, 2014, p. 286), “pertencia a ala ‘pragmática reformista’ do partido”. Em junho de 1964, teve seu mandato cassado pelo Ato Institucional nº 1, que havia suspenso as imunidades parlamentares para que os militares pudessem expurgar o Congresso Nacional.

e Tarso<sup>63</sup> e do ex-ministro Sambaqui<sup>64</sup> (BNM 391, p. 2684, 1972, **grifo nosso**). Tal associação da Pedagogia Freireana às esquerdas ou ao comunismo aparece como uma narrativa predominante nos IPMs que levantamos no acervo do Brasil Nunca Mais. Essa argumentação buscava justificar o suposto caráter “subversivo” do projeto educativo de Paulo Freire para, dessa forma, ser possível tipificá-lo como um crime contra a Segurança Nacional.

Dentre os documentos dos IPMs que encontramos, além das expressões já destacadas acima, são mobilizados outros termos que retratam a Pedagogia Freireana como algo ligado às esquerdas e as suas concepções teóricas. É nesse sentido que identificamos a utilização de denominações como “doutrinação marxista leninista”, “luta de classes”, “esquerda positiva”, “subversivo”, “esquerdista” e “comunismo”. O emprego de tal léxico indica que a tentativa de criminalizar a perspectiva freiriana se apoiava, fartamente, no anticomunismo.

Na esteira dessa narrativa, a pedagogia de Freire é apresentada nos IPMs como uma forma de “politização” ou de “conscientização” que levaria à revolta contra a ordem social, política e econômica, frequentemente denominada como “subversão”. Por exemplo, uma ficha produzida pelo Quartel General do Recife relata que *Paulo Freire* teria declarado, durante o Curso de Formação de Coordenadores para Alfabetização de Adultos em 1961, que “estava satisfeito com o seu sistema e que com a ‘conscientização’ do povo **a Revolução seria mais fácil**” (BNM, 266, p. 3769, 1964. **Grifos nossos**).

Já o indiciado *José Adão Pinto*<sup>65</sup> teria afirmado que o Método Paulo Freire “consegue alfabetizar as pessoas, **incutindo em suas mentes todas as exerceções (sic) sociais** existentes, preparando-as desta forma a desencadear ações de interesse da **doutrina marxista leninista**” (BNM 143, 1969, p.140. **Grifos nossos**). Um outro documento aponta que a alfabetização de adultos por essa perspectiva objetivava a “conscientização das massas” e que esta “nada mais era

---

<sup>63</sup> *Paulo de Tarso Santos* assumiu o Ministério da Educação e Cultura em 1963. No mesmo ano, o movimento que integrava – a Frente da Mobilização Popular (FMP), cujo objetivo era lutar pela implementação de Reforma de Base – rompeu com o Governo Goulart, alegando que o Presidente vinha realizando um governo exclusivo para às classes conservadoras, distanciando-se assim dos grupos que haviam assegurado sua posse na crise de 1961. Em seguida Paulo de Tarso demitiu-se do Ministério e reassumiu seu mandato como Deputado Federal pelo Estado de São Paulo. Após o golpe, teve seu mandato cassado e os direitos políticos suspensos por 10 anos com base no Ato Institucional nº 1. Inclusive, foi preso, mas logo em seguida partiu para o exílio no Chile (ABREU; et al, 2010).

<sup>64</sup> *Júlio Furquim Sambaqui* assumiu o Ministério da Educação e Cultura após a saída de Paulo de Tarso em 1963. Suas iniciativas à frente do Ministério, principalmente seu incentivo ao PNA, baseado no método Paulo Freire, provocaram violentas reações dos setores conservadores. Com o golpe, foi exonerado e teve seus direitos políticos suspensos por 10 anos também com base no AI-1. Além disso, respondeu a um IPM que investigava seu envolvimento com a União Nacional dos Estudantes (UNE) (ABREU; et al, 2010).

<sup>65</sup> Nesse IPM, foi registrado que Adão vivia na cidade de Belo Horizonte. Ademais, os agentes policiais sustentavam que ele mantinha relações com o Grupo de ação comunitária (GAC) e era militante da Corrente Revolucionária de Minas Gerais (CORRENTE).

do que pregação da **luta de classes** e pregação antidemocrática, **em benefício dos interesses do Partido Comunista**<sup>66</sup> e da cartilha Goulartiana” (BNM 279, p. 11468, 1964. **Grifos nossos**).

Nas passagens que expomos acima, embora os agentes da Ditadura referenciem conceitos que fazem parte da obra freireana e de pensadores do campo das esquerdas, como “conscientização”, “lutas de classes”, “Revolução”, seus significados carregam sentidos depreciativos, pois se alinhavam à visão de mundo expressa na Doutrina de Segurança Nacional. Desse modo, a utilização desses termos visava fortalecer a argumentação, ancorada no anticomunismo, de que as práticas educativas pautadas na pedagogia de Freire propagavam ideias marxistas e “doutrinavam” os analfabetos para desencadear um processo revolucionário e comunista no país.

É impossível não indicar que essa narrativa, alicerçada no anticomunismo, se inseria no contexto mais amplo da Guerra Fria, em que diversos grupos brasileiros, a exemplo das Forças Armadas, se empenharam em combater o comunismo e, de forma genérica, a “subversão”, apoiando-se na imagem difundida pelo bloco capitalista de que a URSS estava “pronta para a conquista imediata do globo e dirigindo uma ‘conspiração comunista mundial’ atea sempre disposta a derrubar os reinos de liberdade” (HOBSBAWM, 1994, p. 229).

Na mesma direção desse entendimento, as ações dos Movimentos da Educação Popular dos anos sessenta eram vistas, a partir das lentes da Doutrina de Segurança Nacional, como parte desse suposto plano de derrubada dos governos instituídos e de implantação do comunismo. De forma semelhante, as experiências inspiradas na perspectiva freireana, bem como as ações do de Paulo Freire à frente do PNA, já vinham sendo taxadas como “comunistas” e apresentadas como supostas ameaças à ordem estabelecida antes mesmo da instauração da Ditadura e, conseqüentemente, dos IPMs que estudamos.

Inclusive, no contexto das polarizações ocorridas no início da década de sessenta, até mesmo organismos internacionais, que inicialmente financiaram as iniciativas de Paulo Freire com a intenção de conter o avanço do comunismo na América Latina, a exemplo da Aliança para o Progresso e a USAID, passaram a ser criticadas pela imprensa como “tolerante com o comunismo” (LEHER, 2019, p. 198).

---

<sup>66</sup> A citação se refere ao Partido Comunista do Brasil, fundado em 25 de março de 1922, na cidade de Niterói (RJ), sob a influência de ideais libertários que transitavam no nascente proletariado do país. No mesmo ano foi colocado na ilegalidade, condição em que se encontraria na maior parte da sua existência. O partido somente esteve legalizado por alguns meses em 1927 em, mais tarde, por três anos entre 1945 e 1947, quando já poderia ser considerado um partido de massas. No início da década de sessenta, adotou o nome de Partido Comunista Brasileiro (PCB), com a intenção de facilitar a sua legalização.

Entretanto, as ações e o discurso de combate ao comunismo – isto é, o **fenômeno do anticomunismo** – possuem uma longa história no Brasil e no mundo<sup>67</sup>. No século XX, indiscutivelmente, o anticomunismo se tornou um fenômeno de impacto mundial, especialmente após a consolidação da Revolução Russa. Isso porque, de acordo com historiador Rodrigo Patto Sá Motta (2020, p. 14), durante os setenta anos compreendidos entre esse acontecimento e a queda do socialismo real, o comunismo “adquiriu um poder sem precedentes de amedrontar os setores mais conservadores da sociedade”, pois o que antes foi “uma promessa e uma possibilidade teórica transformou-se em existência concreta”. Ainda em suas palavras,

O que para algumas pessoas era a concretude de um sonho dourado, para outras era um pesadelo tomando formas reais. O comunismo despertou paixões intensas e opostas: de um lado, os dos defensores, encaravam-no como revolução libertadora e humanitária, que abriria acesso ao progresso econômico e social; de outro ponto de vista, os dos detratores, viam-no como uma desgraça total, a destruição da boa sociedade e a emergência do caos social e do terror político (MOTTA, 2020, p. 14).

No Brasil não foi diferente. O fenômeno do anticomunismo perpassa boa parte da história política nacional. Já no início do século XX, quase que simultaneamente à Revolução Russa, começaram a aparecer na imprensa manifestações contrárias ao que era chamado de “*maximalismo*” e “*communismo*”, como indica o trabalho de Andrea Casa Nova Maia e Luciene Carris (2019) ao analisar fontes da imprensa brasileira:

Em linhas gerais, as revistas ilustradas, adotando a cartilha das agências de notícias europeias e norte-americanas de maior destaque, passam a relacionar o “maximalismo” e os soviets ao caos, ao roubo de riquezas dos burgueses, ao fim da família por contadas mudanças em relação ao trato das mulheres, bem como difundindo o medo da ameaça do crescimento do “communismo” entre nós (MAIA; CARRIS, 2019, p.64).

Porém, no Brasil, de acordo com Motta (2020, p. 16), as atividades anticomunistas chegam em seu auge somente nos anos posteriores. Para o historiador, a primeira grande onda anticomunista aconteceu entre 1935 e 1937, se relacionando à chamada “*Intentona Comunista*”, já um segundo surto ocorreu entre os anos de 1961 e 1964. Ainda, como aponta Motta (2020, p. 16), nos anos de 1937 e 1964 a “‘ameaça’ comunista foi argumento político decisivo para justificar os respectivos golpes políticos [Estado Novo e Ditadura Militar], bem

---

<sup>67</sup> Já em 1890, Marx e Engels abrem o Manifesto do Partido Comunista afirmando que a palavra comunismo era satanizada: “Todas as potências da velha Europa se aliaram para usa santa caçada a este espectro [do comunismo], o Papa e o (sic) Tsar, (...) radicais franceses e agentes da polícia alemã” (MARX; ENGELS, 1975, p. 57). Inclusive, os escritores do Manifesto assumem o termo “comunista”, ao invés de “socialista” que era relativamente bem aceito no período, para provocar e desmitificar as narrativas existentes: “Já é tempo de os comunistas exporem abertamente ao mundo inteiro a sua maneira de ver, os seus (sic) objectivos, as suas tendências e de contraporem à lenda do espectro do comunismo” (MARX; ENGELS, 1975, p. 57).

como para convencer a sociedade (ao menos parte dela) da necessidade de medidas repressivas contra a esquerda”.

Assim, é impossível abordar a tentativa de associação da Pedagogia Freireana ao comunismo sem considerar que tal prática foi, repetidamente, empregada para atacar projetos díspares e para justificar a repressão estatal<sup>68</sup>. Aliás, a mobilização de discursos anticomunistas contra projetos educacionais aparece em vários momentos da história brasileira. Por exemplo, já no início dos anos trinta, indivíduos ligados à Igreja lançaram mão do anticomunismo para desqualificar o ideário dos *Pioneiros da Educação Nova*: “argumentavam que o controle do ensino pelo Estado resultaria na implementação de um verdadeiro Absolutismo Pedagógico, característico das sociedades socialistas. Em função dessa ideia, procurava-se forjar uma certa imagem dos Pioneiros: a de predadores conscientes ou inconscientes, da pedagogia comunista” (XAVIER, 2002, p. 14). Por sua vez, na atualidade, o anticomunismo também é um aspecto sustentador do *Movimento Escola Sem Partido*.

No entanto, nos parece que os anos sessenta foi o período em que a mobilização do anticomunismo mais incidiu sobre a área educacional brasileira<sup>69</sup>. Naquele momento, além das influências advindas do contexto internacional, havia uma importante questão da conjuntura interna que motivou ações anticomunistas: o governo não era visto como uma barreira ao avanço do comunismo. Pelo contrário, desde a sua posse, o Presidente João Goulart foi bastante atacado por supostamente abrir caminho aos comunistas.

A visão de que o Presidente era complacente com uma suposta “infiltração comunista” nos órgãos estatais, como o Ministério da Educação, se fortaleceu especialmente a partir de 1963 (MOTTA, 2020). Posteriormente, com o golpe, as ações decorrentes da “repressão legalizada” eram permeadas pelo discurso anticomunista e visavam extinguir a política

---

<sup>68</sup> Trazendo uma contribuição do trabalho de Motta (2021), não seria correto apontar o anticomunismo como um fenômeno artificial que, simplesmente, era manejado para justificativa para a repressão. Mas, sim, entendê-lo como parte de um medo genuíno de indivíduos e grupos. Já que, tal medo, de alguma forma, se relacionava com alguns aspectos da realidade vivida naquele período, como o avanço da organização dos movimentos comunistas pelo mundo. Assim, a motivação anticomunista teria resultado “da intrincada mistura entre instrumentalização (manipulação) e convicção, que se combinam em medida diferente ao longo da história” (MOTTA, 2020, p. 10). No entanto, enfatizamos que **as consequências para os perseguidos eram as mesmas**, independente das atividades anticomunistas terem sido motivadas por “convicção” ou “manipulação”.

<sup>69</sup> Especialmente porque foi nesse momento que, em meio às influências internacionais advindas do contexto da Guerra Fria, houve a maior profusão (e atuação) das entidades criadas exclusivamente para combater o comunismo no país (MOTTA, 2020), como a Cruzada Brasileira Anticomunista, a Sociedade Brasileira de Defesa da Tradição, Família e Propriedade; o Movimento Anticomunista (MAC); o Comando de Caça aos Comunistas (CCC); etc. Além disso, o anticomunismo era fomentado pelo complexo formado pelo Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) e pelo Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD) antes mesmo da instauração da Ditadura.

educacional do Governo Goulart, bem como combater os Movimentos da Educação que vinham ganhando espaço no cenário nacional, inclusive as ações ensejadas por Paulo Freire no PNA ou baseadas na sua visão pedagógica, como já frisamos anteriormente.

Assim, a narrativa que associava a Pedagogia Freireana às concepções das esquerdas e/ou à ideologia comunista, por intermédio das palavras usadas nos IPMs para descrevê-la, também pavimenta a argumentação de que tal perspectiva educativa buscava “subverter” a ordem estabelecida ao catalisar, ao longo do processo de ensino-aprendizagem, as bandeiras das Reformas de Base que eram defendidas pelo Governo recém deposto.

A convergência desses discursos fica clara quando os agentes estatais mobilizam a realização do exame de seleção para Plano Nacional de Alfabetização (PNA), do Governo Goulart, como “provas” da suposta “subversão” praticada pelos investigados e como indícios de proximidade ideológica com as esquerdas e/ou com o Governo deposto. A seguir, reproduzimos uma cópia do referido exame que encontramos anexada ao IPM do BNM 394:

1.367  
17/07/64

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA  
CAMPANHA DE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS  
SISTEMA PAULO FREIRE

N.º da prova: R-A3-22

1. Na sua opinião qual o fato da História do Brasil que trouxe maiores benefícios ao nosso país? Independência do Brasil

2. Qual o ato mais importante do atual governo da República? Desenvolvimento do Nordeste, criação da Sudec

3. Qual a medida que o Presidente poderá tomar agora e que trará maior benefício ao povo? A Reforma Agrária Radical

4. Qual o fato da História do Brasil que representou maior infelicidade para a Nação? Salientarismo

5. Cite uma ação do governo que hoje mais prejudica o Brasil Os empréstimos

6. Qual a mudança mais urgente que o Brasil necessita hoje? Reforma Agrária

7. Cite um movimento político recente no Brasil em favor das mudanças.

8. Cite duas companhias estatais existentes no Brasil Eletrobras e Petrobras

9. Que principais diferenças existem entre o Brasil e outras Nações? (marque duas respostas)

língua |O| riqueza |O| inteligência do povo |O|  
 poder bélico |O| tipo de governantes |O| educação |X|  
 côm da população |O| nível sanitário |X| superioridade racial |O|

Porque os países são diferentes entre si?

Cite a principal atividade econômica da Bahia

Cite a principal riqueza mineral da Bahia Petróleo

Porque há pobreza na Bahia? (marque duas respostas)

Ignorância do povo |X| Mistura de raças |O| Incapacidade do governo |O| Falta de indústrias |X| Doença |O|  
 Preguiça |O| Falta de recursos naturais |O| Falta de dinheiro |O| Terra na mão de poucos |O| Abandono pelo  
 Governo Federal |O|

Porque os Estados do Centro-Sul são mais desenvolvidos do que os do Norte-Nordeste?

Quem domina a política brasileira? O governo Americano

Quem aceita as mudanças no Brasil? O povo

Quem impede as mudanças? O governo

Figura 6: Primeira página da prova de admissão na Campanha de Alfabetização de Adultos do Sistema Paulo Freire, que vinha sendo implementado pelo Governo Goulart. Fonte: BNM 394, 1964, p. 1539. **Grifos originais do documento.**

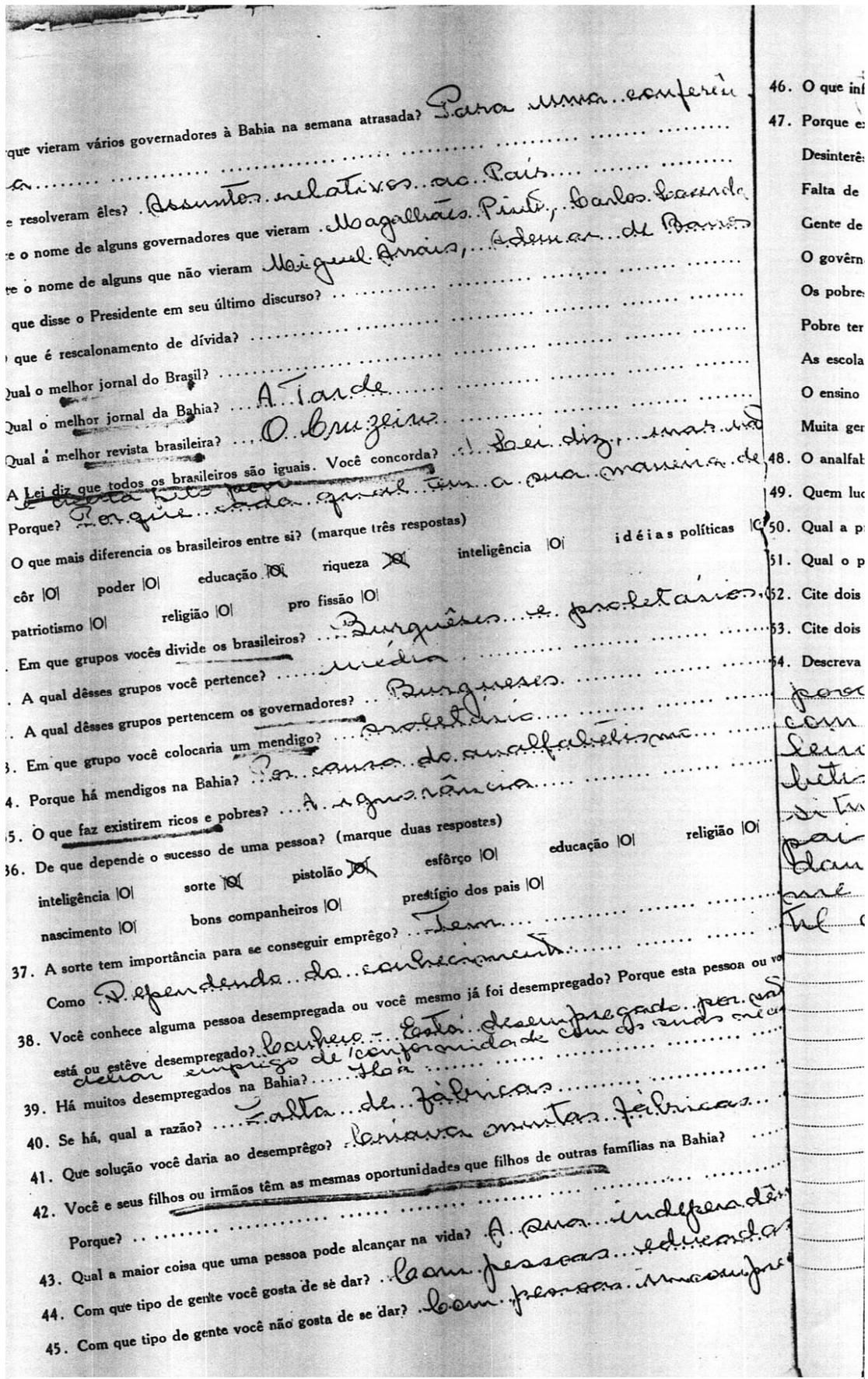


Figura 7: Segunda página da prova de admissão na Campanha de Alfabetização de Adultos do Sistema Paulo Freire, que vinha sendo implementado pelo Governo Goulart. Fonte: BNM 394, 1964, p. 1540. Grifos originais do documento.

1.368  
C11 B+35  
Ffif

46. O que influencia para uma pessoa vir a ser rica? ..... Os dentes

47. Porque existem analfabetos no Brasil (marque duas respostas)

Desinterêsse dos pais

Falta de inteligência

Gente de côr é mais rude

O govêrno não dá escolas

Os pobres não terem tẽmpo de ir para a escola

Pobre ter que trabalhar desde cẽdo

As escolas particulares cobrarem caro

O ensino ser mal feito

Muita gente aprender mas esquecer

48. O analfabeto tem culpa de ser analfabeto? Quem a tem? Não - Os pais

49. Quem lucra com a existẽncia de tantos analfabetos? Porque?

50. Qual a principal funçã da SUDENE? Ajudar a desenvolver o Nordeste

51. Qual o principal problema do Nordeste? ... A fome e falta de emprego do govêrno federal

52. Cite dois problemas da Bahia ... Falta de escolas e falta de fãbricas

53. Cite dois problemas da cidade de Salvador ... A mendicãncia e o analfabetismo

54. Descreva o povo brasileiro ... O povo brasileiro é um povo pacato, educado, simples, conformado com as suas necessidades. O povo brasileiro sofre muito, pois o indice de analfabetismo é enorme devido a situação econômica e financeira do país. A falta de alimentaçã imperia, dando margem a mendicãncia ser enorme. O indice de mortalidade infantil cresce dia a dia.

**Figura 8:** Terceira página da prova de admissão na Campanha de Alfabetização de Adultos do Sistema Paulo Freire, que vinha sendo implementado pelo Governo Goulart. Fonte: BNM 394, 1964, p. 1541. **Grifos originais do documento.**

Nas três páginas expostas, é possível observar trechos que foram sublinhados pelos próprios agentes da repressão. A seguir, os analisaremos brevemente.

Nas **Figuras 7 e 8**, chamamos a atenção para os destaques realizados nas seguintes questões: “A Lei diz que todos os brasileiros são iguais. Você concorda? “; “Em que grupo

vocês dividem (sic) os brasileiros? “; “A qual desses grupos pertencem os governadores? “, “Em que grupo você colocaria um mendigo? “; “O que faz existir ricos e pobres? “; “Você e seus filhos ou irmãos têm as mesmas oportunidades de outras famílias da Bahia?”; “O que influencia para uma pessoa ser rica?”; “O analfabeto tem culpa de ser analfabeto? Quem têm? “; “Quem lucra com a existência dos analfabetos? “.

Tais grifos indicam que os agentes da Ditadura associavam a Pedagogia Freireana à incitação de conflitos sociais na medida em que buscava problematizá-los. A partir do reforço dessa narrativa pelos agentes estatais, a perspectiva freireana passava a ser apresentada como “subversiva”, “esquerdista” e “comunista” pela sua preocupação em lançar luz sobre as desigualdades sociais e combatê-las, como já havíamos constatado a partir das palavras utilizadas nos IPMs para qualificá-la.

As perguntas sublinhadas na **Figura 1** – “qual o fato da História do Brasil que trouxe mais benefícios ao nosso país? “; “Qual medida poderá o Presidente tomar agora e que terá o maior benefício ao povo? “; “Qual mudança mais urgente que o Brasil necessita hoje? “; “Quem domina a política brasileira? “; “Quem aceita as mudanças no Brasil? “; “Quem impede as mudanças?” – Denotam a preocupação da Ditadura com o aceno para qualquer possibilidade de mudança que beneficiasse as classes populares, mesmo que estas fossem realizadas sem romper com a ordem democrática como sugerem as respostas dadas a tais questionamentos no documento apresentado.

Não sabemos se as respostas registradas foram fraudadas de alguma forma, mas, mesmo assim, é possível observar que as soluções apontadas indicam a necessidade de mudanças por meio das Reformas de Base, especialmente da Reforma Agrária, e não pela derrubada da democracia ou a implantação do comunismo, como a narrativa dominante nos IPMs apontava. O que nos parece que estava sendo problematizado eram as opiniões dos investigados sobre o Governo Goulart e as suas ações, como ilustra a seguinte pergunta: “Qual medida poderá o Presidente tomar agora e que terá o maior benefício ao povo? “.

De toda maneira, o Teste para trabalhar no PNA foi utilizado nos IPMs como uma prova contra os investigados. Para os agentes da repressão, eles “provavam” a identidade ideológica do indiciado. Já que, nos interrogatórios, eles eram interpelados com perguntas como: “Não achou que o Teste Paulo Freire era **profundamente de caráter político e de ideologia de esquerda**”? (BNM 394, p. 202, 1964. **Grifos nossos**); “Como adquiriu **conhecimentos**

**nitidamente de esquerda** que lhe permitiu ser aprovado no teste Paulo Freire? “ (BNM 394, p. 244-245, 1964. **Grifos nossos**).

De forma semelhante, a apreensão de livros de Freire ou sobre a sua Pedagogia com os indiciados também reforçava as suspeitas da prática de “subversão”. Livros estes que, apesar de não censurados pela Ditadura, apareciam nos inquéritos como indícios das atividades “subversivas” empreendidas pelos investigados. Nessa direção, contabilizamos a apreensão de cinco exemplares de *Educação como prática da liberdade*<sup>70</sup>, dois livros intitulados *Introdução ao Método Paulo Freire*<sup>71</sup>, e um polígrafo mimeografado com o título *Los Campesinos tambien pueden ser autores de sus propios textos*<sup>72</sup>. É interessante constatar que Freire, embora exilado nesse período, se fazia presente por meio da circulação de sua obra pelo país.

Depois dessa exposição sobre como o espectro do anticomunismo rondava os IPMs e as “provas” mobilizadas contra os investigados, queremos chamar a atenção para o fato de que, apesar da narrativa predominante nos IPMS carregar referências negativas acerca da Pedagogia Freireana como mostramos até aqui, ainda assim há registros de *professores, estudantes e outros investigados* que resistiram e ousaram contradizer os discursos dos *agentes da repressão*. Acreditamos que isso ocorria, principalmente, com figuras conhecidas e que, por conta das posições que ocupavam na época, podiam mobilizar a opinião pública em seu favor, como o próprio Paulo Freire e os nomes que veremos a seguir.

Por exemplo, foi registrado nos documentos que encontramos que o indiciado *Euclides Coelho de Souza*<sup>73</sup>, coordenador de um círculo de cultura em Curitiba, declarou que achava o Método de Freire “um dos mais modernos já tentados no Brasil” (BNM 390, p. 481, 1964). Por sua vez, Marcos *José de Castro Guerra*<sup>74</sup>, jornalista e professor da Campanha em Angicos, quando perguntado: “O que era conscientizar”? Teria respondido que “entende por ‘conscientizar’ o homem conhecedor do seu meio ambiente, alfabetizado e conhecedor do resto

---

<sup>70</sup> Livro escrito por Freire no exílio em 1965. No livro, o educador relata às experiências de alfabetização realizadas antes do golpe de 1964.

<sup>71</sup> Não localizamos a autoria da obra mencionada.

<sup>72</sup> Texto escrito por Freire durante o exílio no Chile. Trata-se do registro de uma conferência para educadores que atuavam em assentamentos da Reforma Agrária. Foi publicado pela primeira vez em 1968. FREIRE, Paulo. *Los campesinos tambien pueden ser autores de sus textos de lectura*. Santiago, ICIRA, 1968.

<sup>73</sup> Os dados registrados no IPM em que figurava seu nome, dão conta que possuía 29 anos e vivia em Curitiba, no Estado do Paraná. Sustenta-se que era relacionado ao Sistema Paulo Freire e ao Centro Popular de Cultura (CPC) da União Nacional dos Estudantes (UNE). Aparece nos documentos relacionado à Campanha Nacional de Alfabetização.

<sup>74</sup> De acordo o IPM, possuía 23 anos e vivia na cidade do Recife, em Pernambuco.

do país, em condições de fazer suas escolhas diante das situações que lhe foram apresentadas” (BNM 266, p. 2558, 1964).

Já o estudante universitário *Romão Silva*<sup>75</sup> relatou, em seu depoimento, que o Método Paulo Freire tinha “como característica fundamental receber o aluno, apenas sistematizando o material levantando dos próprios analfabetos; assim sendo, seria a condição existencial do alfabetizando que levaria a dinâmica do método, que se cria de acordo com a situação concreta que ele enfrenta” (BNM 390, p. 402, 1964).

Por último, *Paulo Freire* ao ser questionado “qual é verdadeiramente seu método de alfabetização” e se ele era de “ensino ou somente de alfabetização”, declarou que sua

... preocupação fundamental jamais foi a de apenas alfabetizar. Sua preocupação era sobretudo educar. (...) O Método seria o do diálogo, que é amoroso, humilde e reflexivo, esperançoso, comunicante. (...) O mais importante é que todo esse trabalho se funda num absoluto respeito a pessoa humana. Jamais aceitou ou defendeu a diminuição do homem, a sua massificação (...) o fundamental é educar, jamais indoutrinar (sic) (BNM 266, p. 2523, 1964).

Para encerrar este capítulo, destacamos que, ao seguirmos os movimentos institucionais da Ditadura para conferir ares de “legalidade” à repressão (e a ela própria), é possível constatar que a busca pela criminalização da Pedagogia Freireana foi propiciada pela escolha, que marcaria todo o Regime Autoritário, de “legalizar” a repressão contra seus opositores. O que, como já enfatizamos, reiteradas vezes ao longo deste trabalho, não diminuía a eficácia da repressão ou da violência empregada pelos agentes do Estado, pelo contrário, a tornava possível.

No decorrer desse processo, a Pedagogia Freireana não foi criminalizada por meio de uma lei específica criada nesse período. O que os agentes da Ditadura buscavam era enquadrar as práticas da Educação Popular como supostos crimes contra a Segurança Nacional, como já postulava a Doutrina de mesmo nome. No caso das atividades do PNA e de inspiração freireana, estas eram apontadas, pelos agentes da Ditadura, como uma “propaganda subversiva” que objetivava a transformação da realidade brasileira, como nos indicam os processos **BNM 387** e **BNM 393**. Nesse sentido, a narrativa hegemônica nos IPMs argumentava que o processo de ensino-aprendizagem de Paulo Freire incitava conflitos entre as classes sociais. Conflitos esses

---

<sup>75</sup> Segundo o que consta no IPM, possuía 23 anos e vivia na cidade de Curitiba, Paraná. No documento, os agentes estatais o relacionam ao CPC da UNE.

que, ainda de acordo com tal narrativa, beneficiavam tanto os comunistas como o governo deposto, os quais, segundo suas convicções, conspiravam contra a ordem estabelecida.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho constatamos que a Pedagogia Freireana foi um alvo constante da repressão no período da Ditadura Militar, em especial durante o recorte temporal analisado (1964-1972). Como vimos, a citação da Pedagogia de Freire nos IPMs do BNM foi mais expressiva nos primeiros anos do Regime e estava relacionada à destruição dos Movimentos da Educação Popular e à extinção da política educativa do Governo Goulart. Entretanto, nos anos seguintes, com o fechamento do Regime, essa proposta educacional continuou como um dos alvos das forças repressivas. Dessa forma, a sua contínua menção, entre o intervalo estudado, indica que, mesmo passadas as duas principais ondas repressivas do Regime (o ano do golpe e a edição do AI-5), os militares continuaram perseguindo a Pedagogia Freireana e os indivíduos que se aproximavam dela.

O registro de tal perseguição nos documentos oficiais do Estado brasileiro indica que os representantes da Ditadura buscaram inscrever a perseguição a esta perspectiva dentro da suposta “legalidade” que os mesmos se esforçavam para forjar naquele período. Já que, desde o golpe de 1964, os militares se preocuparam em normatizar, por meio de leis e de mecanismos institucionais, o tratamento dado aos que consideravam seus oponentes.

Por conseguinte, na esfera policial e militar, os agentes da repressão procuraram enquadrar práticas diversas como “crimes” contra a Segurança Nacional, o que, como vimos, também, ocorreu com as atividades relacionadas à Pedagogia de Freire. Diante desse *modus operante*, identificamos que a narrativa predominante nos IPMs apresentava a Pedagogia Freireana como vinculada às concepções das esquerdas e argumentava que o seu objetivo era facilitar a deflagração de um processo revolucionário (e comunista) no país. Dessa maneira, tal concepção educativa foi retratada com a ampla utilização de termos como “comunista”, “esquerdista”, “goulartiana”, “subversiva”, etc., portanto, estava permeada de representações ligadas ao fenômeno do anticomunismo que vigorava, mais forte do que nunca no país, em meio ao contexto da Guerra Fria.

Como já mencionamos na introdução deste trabalho, as narrativas presentes nos IPMs dizem mais sobre as concepções educacionais do Regime do que sobre a Pedagogia Freireana. Pois, quando os agentes da repressão afirmam, nos inquéritos, que essa proposta educacional visava a incitação da “luta de classes” (BNM 279, p. 11468, 1964) e a introdução de “todas as extensões (sic) sociais existentes” na mente dos alfabetizados (BNM 143, 1969, p.140), é

possível constatar a busca da Ditadura por se preocupar em instituir uma suposta harmonia social, ao menos nas aparências e por meio do silenciamento das desigualdades sociais. Ou seja, o movimento de criminalização da Pedagogia Freireana se apresentava como uma tentativa de contenção social no contexto estudado.

Ademais, o sentido que foi atribuído, majoritariamente, à alfabetização nos IPMs se opunha ao enunciado por Paulo Freire, o qual, através de sua obra e prática, enfatizava a necessidade de considerar o universo dos educandos para levá-los a refletir sobre a sua realidade, para assim assumir uma práxis libertadora no âmbito pessoal e no social. Do mesmo modo, a linha argumentativa de que a Pedagogia Freireana “incutia” questões políticas na mente dos alfabetizados indica que os militares consideravam os sujeitos dos setores populares como ignorantes e propensos à manipulação. Uma noção também oposta à expressa por Freire.

Por outro lado, enfatizamos que, neste trabalho, analisamos apenas as linhas gerais da narrativa dominante nos IPMs, mas pontuamos aqui a pertinência de análises mais aprofundadas sobre o emprego do léxico encontrado. Além disso, acreditamos que a sistematização dos nomes dos investigados e de seus respectivos dados, que expomos no quadro anexado na página 101, podem ser úteis para estudos de pesquisadores que focalizem a repressão à Pedagogia de Freire e contra as ações da Educação Popular. Especialmente, considerando que, como já mencionamos, ainda há muito para se pesquisar sobre a repressão empreendida contra aqueles que estavam no chão da escola e das experiências educativas populares no período da Ditadura.

No caso do presente trabalho, destacamos que a sistematização desses dados comprovou nossa hipótese de que a Ditadura não perseguiu somente militantes dos movimentos organizados que agiam no país. Pois, como vimos, 30 pessoas das 66 investigadas nos IPMs não foram identificadas, nem mesmo pelos agentes da Ditadura, como militantes ou integrantes de setores organizados da sociedade brasileira nos documentos estudados.

Apesar da narrativa hegemônica dos inquéritos apresentar a Pedagogia Freireana, de forma pejorativa, como parte de um suposto plano comunista de derrubada da ordem democrática no país, a nossa constatação, ao analisar os documentos anexados aos IPMs (Fichas de Culturas e o Teste de seleção para o Plano Nacional de Alfabetização), foi que essa proposta educativa não propunha a derrubada do regime de governo instituído no Brasil.

Na verdade, como indica a nossa análise teórica e documental, o que a proposta de alfabetização de Freire buscava era a ampliação dos marcos da cidadania, estendendo as classes

populares o direito ao voto, à saúde, à educação e à terra. Tais pautas seriam alcançadas, especialmente, por meio da conscientização dos alfabetizandos sobre a necessidade de votar em políticos que se comprometessem com as pautas populares, como as levantadas pelas bandeiras das Reformas de Base. Até porque, como já pontuou Weffort (1967, p. 2), as ideias de Paulo Freire “trazem, claras e explícitas, as marcas da experiência vivida pelo Brasil” dos anos de 1950 e 1960.

É importante indicar que o empenho da Ditadura em combater uma proposta educacional que objetivava ampliar a democracia participativa e apenas realizar reformas em favor das classes populares, demonstra a resistência das elites brasileiras a qualquer possibilidade de mudança. O que Florestan Fernandes (1976, p. 212) aponta como um sintoma da existência de uma ação político-cultural incompatível com a retórica liberal. Pois, curiosamente, o que vinha sendo combatido, por meio da busca pela criminalização da Pedagogia Freireana, era uma proposta ancorada na concepção liberal e não no projeto defendido pelos movimentos das esquerdas ou pelas correntes socialistas.

Contudo, se a Pedagogia de Freire e a sua proposta de alfabetização não eram revolucionárias no sentido de ter em seu horizonte o rompimento com a ordem vigente – já que, postulava ser possível torná-la mais justa por meio de reformas –, o mesmo não pode ser afirmado quando consideramos seus aspectos epistemológicos e metodológicos. Em tais quesitos, a proposta freireana era nitidamente revolucionária, pois rompia com tudo que era praticado até então no campo da Alfabetização de Adultos e ia contra toda uma estrutura que, como vimos, por décadas a fio, concebia os analfabetos como “ignorantes”, uma “chaga” nacional, “massa de manobra” e um empecilho para o desenvolvimento do país, como matizavam os projetos estatais de alfabetização implementados antes de Paulo Freire e, inclusive, foi posteriormente resgatado pela Doutrina de Segurança Nacional e pelas políticas educacionais da Ditadura.

Desse modo, não há como negar os avanços ensejados pela proposta do educador. Sobretudo, quando consideramos o que representava, do ponto de vista individual, adentrar no mundo letrado em uma sociedade que consolidava sua transição de uma ordem rural para a industrial. Isso fica claro em declarações levantadas, em áreas rurais e urbanas do Nordeste e do Sul do País, pela equipe de Freire no SEC e registradas em *Educação como Prática da Liberdade* (1975, p. 112):

Quero aprender a ler e a escrever”, disse uma analfabeta do Recife, “para deixar de ser sombra dos outros”. E um homem de Florianópolis, revelando o processo de

emersão do povo, característico da transição brasileira: “O povo tem resposta”. Um outro, em tom magoado: “Não tenho “paixão” de ser pobre, mas de não saber ler” (...) “Quero aprender a ler e a escrever para mudar o mundo”, afirmação de um analfabeto paulista para quem, acertadamente, conhecer é interferir na realidade conhecida. “O povo botou um parafuso na cabeça” afirmou um outro (p. 112).

A partir desse viés, podemos considerar que essa concepção educacional possuía um caráter emancipatório, pois possibilitava que as classes populares adquirissem habilidades essenciais para viver em uma sociedade que, cada vez mais, se apoiava no mundo das letras. E, ainda, estimulava a conscientização dos educandos sobre quais direitos básicos deveriam ser assegurados (e reivindicados) em um regime político dito como democrático.

Por fim, cremos que as potencialidades da Pedagogia Freireana podem ser dimensionadas até mesmo pela rapidez com que ela foi perseguida após o golpe de 1964 e pela constante vigilância empreendida contra aqueles que se inspiravam em tal pedagogia, como, aliás, vem sendo retomado, infelizmente, nos dias atuais.

## Referências Bibliográficas

### 1. Livros, artigos, teses e dissertações:

ABREU, Alzira Alves de et al (coords.). Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro – Pós-1930. Rio de Janeiro: CPDOC, 2010.

ALVES, Maria Helena M. Estado e Oposição no Brasil (1964-84). Petrópolis: Vozes, 1985.

AMORIM, Maria Aparecida Blaz Vasques. No interior... Ditadura militar e ensino superior (FAFI/UNESP): memórias sobre a intervenção na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto. Mestrado em história social. Universidade de São Paulo, 2009.

ARQUIDIOCESE DE SÃO PAULO. Brasil: Nunca Mais. Petrópolis, Vozes, 1985.

ARY, Zaira. Uma experiência de educação popular: Centro de Cultura Dona Olegarinha. Trabalho apresentado à Escola de Serviço Social de Pernambuco para obtenção do título de Assistente Social, 1962. Disponível em: <http://forumeja.org.br/df/sites/forumeja.org.br/df/files/zairaary.pdf>. Acesso em 27/01/2020.

ASSOCIAÇÃO DOS DOCENTES DA USP. O Controle Ideológico na USP: 1964-1978. São Paulo: Adusp, 2004.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich (VOLOCHINOV). Marxismo e filosofia da linguagem. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1979.

BATISTELLA, Alessandro. O Partido Trabalhista Brasileiro no Paraná (1945-1965). 2014. 380 f. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

BERNER, Vanessa O. B.; BOITEUX, Luciana; *et all*. Relatório final do projeto de pesquisa justiça autoritária? O judiciário do rio de janeiro e a ditadura militar (1964-1988), Rio de Janeiro, 2015.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas. Política de educação no campo: para além da alfabetização (1952-1963). São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. (Coleção PROPG Digital - UNESP). Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/109160>. Acessado em 17/02/21.

BARBOSA, Leticia Rameh. Movimento de Cultura Popular: impactos na sociedade pernambucana. Recife. Editora do autor, 2009.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil. São Paulo: Ática, 1982.

BORDIGNON, Talita Franciel. A Aliança para o Progresso e a educação como pretexto para a consolidação do capitalismo. In: Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH. São Paulo, julho 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Da educação fundamental ao fundamental da educação. In: MANFREDI, Silvia Maria (Org.) Cadernos CEDES. Concepções e experiência de educação popular. 4.reimpressão. São Paulo: Cortez, out. 1986.

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. In: FERNANDES, A.; SPIGOLON, N.; ALVARENGA, M. Entre árvores e sabiás, memórias de Paulo Freire –Conversa com Carlos Rodrigues Brandão. E-mosaicos, v. 6, p. 5-22, 2017.
- BRASILEIRO, Dimas; MENDONÇA, Djanyse. Educação popular e reforma universitária: Paulo Freire e a criação do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife (1962-1964). In: Estudos Universitários, revista de cultura da Universidade Federal de Pernambuco | v. 24/25 | n. 5/6 p. 1 - 78 | Dez 2004/2005.
- CHALOUB, Sidney. Trabalho, lar e botequim: o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da belle époque. 2 ed. Campinas: UNICAMP, 2001, p. 41.
- CHARTIER, Roger. A História Cultural entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Difusão Editora, 1988.
- CONFEA/CREA/MÚTUA. Láurea ao Mérito: Sistema Confea/Crea e Mútua. – Brasília: Confea, 2018.
- COSTA, Lúcia de Fátima Vieira da. Conhecimento proibido: a educação popular na visão dos guardiões da ordem. Mestrado em Ciências Sociais. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2004.
- COUTO, Miguel. No Brasil só há um problema nacional: a educação do povo (Conferência realizada na Associação Brasileira de Educação no dia 2 de julho de 1927). Rio de Janeiro: Typ. do Jornal do Commercio, de Rodrigues & C., 1927.
- CUNHA, Luís Antônio Cunha; Xavier, Libânia. Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). In: ABREU, Alzira Alves de et al (coords.). Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro – Pós-1930. Rio de Janeiro: CPDOC, 2010.
- DANTAS, Edgar; NUNES, Carlos Giovanni Antonino; SILVA, Rodrigo Freire de Carvalho e. Golpe Civil-Militar e Ditadura Na Paraíba: História, memória e construção da cidadania. 3. ed. João Pessoa: Editora Ufpb, 2014.
- ESG. DEPARTAMENTO DE ESTUDOS. Manual básico – MB - 75. Rio de Janeiro: ESG, 1975.
- FALCON, Francisco J. Calazans. História Cultural e História da Educação. In Revista Brasileira de Educação. v. 11 n. 32 maio/ago, 2006.
- FÁVERO, Osmar. Memória das campanhas e movimentos de educação de jovens e adultos (1947-1966). Texto apresentado no V Encontro Luso-Brasileiro de História da Educação, realizado em Évora, Portugal, 2005. Disponível em: <http://forumeja.org.br/df/files/leiamais.apresenta.pdf>. Acesso em: 03/01/2021.
- FÁVERO, Osmar (Org.). Cultura popular e educação popular: memória dos anos sessenta. Rio de Janeiro: Graal, 2º Edição, 2001.
- FÁVERO, Osmar. Paulo Freire: primeiros tempos. Revista Em Aberto, Brasília, v. 26, n. 90, p. 47-62, jul./dez. 2013.
- FICO, Carlos. "Espionagem, polícia política, censura e propaganda: os pilares básicos da repressão", in Jorge Ferreira e Lucília de Almeida Neves (orgs.). O Brasil Republicano. Vol. 4. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2003.

- FRIGOTTO, Gaudêncio. Capital humano. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França. Dicionário da educação profissional em saúde. 2.ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.
- GIROUX, Henry A. Professores como Intelectuais Transformadores. In: GIROUX, Henry A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, 157-164.
- GOMES, Angela de Castro; HANSEN, Patricia Santos (Orgs.). Intelectuais Mediadores: práticas culturais e ação política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.
- GONÇALVES, Nadia G.. Doutrina de Segurança Nacional e desenvolvimento na Ditadura Civil-militar: estratégias e a educação In: Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH. São Paulo, julho 2011.
- HOBBSBAWN, Eric. Era dos extremos: O breve século XX (1914-1991). Tradução: SANTARRITA, Marcos. São Paulo: Cia das Letras, 1997.
- IANNI, Octávio. Política de massas no campo. In: O colapso do populismo no Brasil. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1975, p.73-90
- FAÇANHA, Sabrina Carla Mateus. Alfabetização de jovens e adultos no estado da Paraíba: uma análise político-pedagógica das experiências da campanha de Educação Popular-CEPLAR. (Mestrado em educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013
- FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 18. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1988
- FREIRE, Paulo. Política e educação. Paulo Freire em entrevista a Carlos Alberto Torres. In: TORRES, C. A. Pedagogia da luta: da pedagogia do oprimido à escola pública popular. Rio de Janeiro: Graal, 2º Edição, 2001.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido. São Paulo: Editora Paz e Terra S/A, 2006.
- FREIRE, Paulo. Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo. In: FÁVERO, Osmar (Org). Cultura Popular, educação popular: Memórias dos anos 60. Rio de Janeiro: Gral, 1983.
- FERNANDES, Calazans; TERRA, Antônia. 40 horas de esperança: o método Paulo Freire – política e pedagogia na experiência de Angicos. São Paulo: Ática, 1994.
- FERNANDES, Florestan. A contestação necessária: retratos intelectuais de inconformistas e revolucionários. São Paulo: Ática, 1995
- FERNANDES, Florestan. A sociologia numa era de revolução social. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- GADOTTI, Moacir. Organização do trabalho na escola: alguns pressupostos. São Paulo: Editora Ática, 1993.
- GERMANO, José Willington. As Quarenta horas de Angicos. Educação e Sociedade, São Paulo, v. 43, n. 59, p. 389-393, ago., 1997.
- GODOY, Josina, M. L.; COELHO, Norma P. C. C. Livro de leitura de adultos. Recife: Prefeitura do Recife, 1962.

GOMES, Maria José Teixeira Lopes. Ditadura na Universidade Federal da Paraíba (1964-1971): Memória de professores. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2000.

GOMES, Rodrigo Lima Ribeiro. Educação Popular e Populismo: movimento de educação e cultura popular e luta de classes no Brasil (1961-1964). p. 243. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009

GOMES, Rodrigo Lima Ribeiro. Sentidos da Educação Popular na história brasileira. Movimento-Revista De educação, 7(12), 2020, 30-53. <https://doi.org/10.22409/mov.v7i12.34733>. Acesso em: 03/01/2021.

GORENDER, Jacob. Combate nas trevas – a esquerda brasileira: das ilusões perdidas à luta armada, 2. ed., São Paulo, Ática, 1987.

HEBLING, Milene Cristina. Memória e resistência: os professores no contexto da ditadura civil-militar (1964-1985). 2013. 234 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

ISHAQ, Vivien; FRANCO, Endrico Pablo; SOUSA, Teresa Eleutério de. A escrita da repressão e da subversão. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2012.

JANNUZI, Gilberta Martino. Confronto Pedagógico: Paulo Freire e Mobral. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

JOFFILY, Mariana. A “verdade” sobre o uso de documentos dos órgãos repressivos. Revista Dimensões, Vitória, v. 32, 2014, p. 2-28.

KOSELLECK, Reinhart. Futuro Passado. Contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto, Editora Puc-RJ, 2006.

LEHER, Roberto. Autoritarismo contra a universidade: o desafio de popularizar a defesa da educação pública. 1 edição – São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, Expressão Popular, 2019. Disponível em: <https://www.expressaopopular.com.br/loja/wp-content/uploads/2019/11/Autoritarismo-contra-a-Universidade-Express%C3%A3o-Popular.pdf>. Acessado em 02/03/2020.

LIMA, Marcos Roberto. A pedagogia da libertação no contexto da reestruturação capitalista: "da escola com pés no chão" aos desafios da educação popular no labirinto dos "Novos Movimentos Sociais". Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2018.

MAIA, Andréa Casa Nova. História Oral do movimento docente da UFMG. Belo Horizonte: APUBH, 1998.

MAIA, Andrea Casa Nova.; CARRIS, Luciene. Alguns aspectos da Revolução Russa nas páginas das revistas ilustradas do Brasil Republicano. Locus: Revista de História, [S. l.], v. 25, n. 2, 2019. DOI: 10.34019/2594-8296.2019.v25.28714. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/locus/article/view/28714> . Acesso em: 22 jan. 2022.

MANSAN, Jaime Valim. Subversivos: ditadura, controle social e educação superior no Brasil (1964-1988). 2014. Tese (Doutorado em História) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

- MATTOS, Marco Aurélio Vannucchi Leme de. Em nome da Segurança Nacional: os processos da Justiça Militar contra a Ação Libertadora Nacional (ALN) – 1969/1979. Dissertação de mestrado em História Social: Universidade de São Paulo, 2002.
- MENDONÇA, Sônia Regina. Estado, Educação Rural e influência americana no Brasil (1930-1961). Niterói: EDUFF, 2010.
- MINANI, Ademir Antônio. Dicionário da linguagem castrense. São Paulo: Editora do Autor, 2013
- MIRANDA, Kênia. Da educação popular à luta sindical: a organização dos trabalhadores da educação na ditadura civil-militar brasileira. In: Marcelo Badaró Mattos e Rubén Vega. (Org.). Trabalhadores e Ditaduras: Brasil, Espanha e Portugal. 1ed. Rio de Janeiro: 2014, v. 1, p. 347-368.
- MOMMSEN, Hans. Germans against Hitler. London/New York: I. B. Tauris, 2009.
- MOTTA, Rodrigo Patto Sá. Jango e o golpe de 1964 na caricatura. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- MOTTA, R. P. S. Comunismo e anticomunismo sob o olhar da polícia política. Locus: Revista de História, v. 16, n. 1, 13 dez. 2010.
- MOTTA, Rodrigo Patto Sá. As Universidades e o Regime Militar: cultura política brasileira e modernização autoritária. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.
- MOTTA, Rodrigo Patto Sá. Em guarda contra o “perigo vermelho”: o anticomunismo no Brasil (1917-1964). Rio de Janeiro: Eduff. 2 edição. 2020.
- PASSOS, Valmir Almeida. Educação de Jovens e Adultos: fatores e estratégias dos que permanecem e conseguem sucesso escolar. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.
- PAIVA, Vanilda. Educação popular e Educação de adultos. São Paulo: Edições Loyola, 1987.
- PAIVA, Vanilda. Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista. Editora Graal. São Paulo, 2000.
- PEREIRA, Anthony. Ditadura e Repressão. O Autoritarismo e o Estado de Direito no Brasil na Argentina e no Chile. São Paulo: Paz e Terra, 2010
- PEREIRA, Ludmila Gama. Nenhuma ilha da liberdade: Vigilância, controle e repressão na Universidade Federal Fluminense (1964-1985). Doutorado em história. Universidade Federal Fluminense, Niterói Biblioteca, 2016.
- PEREIRA, Rafaela Domingues. “O povo aprende a ler pelo ABC da revolução”: A presença do anticomunismo em notícias sobre o Método Paulo Freire na imprensa carioca (1963-1964). In: Anais da XXXV Semana de História da Universidade Federal de Juiz de Fora. Usos públicos da História e a construção da memória popular: Disputa, narrativa e resistência em tempos sombrios, p.144-153, 2019a.
- PEREIRA, Rafaela Domingues. Repressão judicial e trabalho docente: Os professores do Ensino Básico nos tribunais da Justiça Militar (1964-1972). Orientadora: Andréa Casa Nova Maia. (Monografia) Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro / Instituto de História, 2019b.

- PINHEIRO, Cláudio. Educação e Ditadura Militar: Relatos da história oficial e a memória de professores (1964-1985). Mestrado em educação. Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2006.
- PINTO, Álvaro Vieira. Ideologia e desenvolvimento nacional. Rio de Janeiro: MEC/ ISEB, 1956, p. 41-2.
- PINTO, Mariane Sousa. A coluna Criança é Criança de Ana Maria Machado: mediação cultural em tempos de autoritarismo (1975-1980). Rio de Janeiro, 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.
- PORTELLA JUNIOR, ELIO. A Cruz e a Espada: memórias docentes da educação de confissão batista em tempos de ditadura civil-militar (1964-1985). Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2016.
- REIS FILHO, Daniel. Ditadura militar, esquerdas e sociedade. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2000.
- RIDENTI, Marcelo. O fantasma da revolução brasileira. São Paulo, Editora da Unesp, 1993.
- ROLLEMBERG, Denise. “A ditadura civil-militar em tempo de radicalizações e barbárie. 1968-1974.” Francisco Carlos Palomanes Martinho (org.). Democracia e ditadura no Brasil. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2006, pp. 141-152.
- SCOCUGLIA, Afonso Celso Caldeira. Alfabetização, política e religião: o caso da cruzada de ação básica cristã (1965-70). CR Rom da 25ª Reunião Anual da ANPEd, Rio de Janeiro, v. 1, 2002. Disponível: [www.anped.org.br/reunioes/25/afonsocelsoscocugliat02](http://www.anped.org.br/reunioes/25/afonsocelsoscocugliat02). Acessado em 27/01/2021.
- SEMERARO, Giovanni. A primavera dos anos 60. A geração de Betinho. São Paulo: Loyola, 1994.
- SCHNORR, Giselle Moura. Pedagogia do Oprimido. In: SOUZA, Ana Inês (Org.). Paulo Freire Vida e Obra. 3. ed. São Paulo: Editora Expressão Popular Ltda, 2015.
- SILVA, Angela Moreira Domingues da. Ditadura e Justiça Militar no Brasil: a atuação do Superior Tribunal Militar (1964-1980). CPDOC/FGV: Rio de Janeiro, 2011 (Tese de Doutorado).
- SODRÉ, Nelson Werneck. Vida e morte na ditadura: 20 anos de autoritarismo no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1984.
- SOUZA, Ana Inês (Org.). Paulo Freire Vida e Obra. 3. ed. São Paulo: Editora Expressão Popular Ltda, 2015.
- SOUZA, Fabio Silva de. O Movimento de Cultura Popular do Recife (1959-1964)' 08/08/2014. f. Mestrado em HISTÓRIA SOCIAL Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo
- SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. In: REMOND, René (org.). Por uma história política. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, p. 231-269, 2003.

SPIGOLON, Nima Imaculada. *Pedagogia da Convivência: Elza Freire, uma vida que faz educação*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, 2009.

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

STEDILE, João Pedro. (Org.) *A questão agrária no Brasil, vol. 4 – História e natureza das Ligas Camponesas – 1954-1964*, São Paulo: Expressão Popular, 2006.

TEIXEIRA, Wagner da Silva. *Educação em tempos de luta: História dos Movimentos de Educação e Cultura Popular (1958-1964)*, Niterói: UFF, 2008 (Tese de doutorado).

TOLEDO, Caio Navarro. de. *Iseb: fábrica de ideologias*. São Paulo: Ática, 1977

TORRES, R. M. *Melhorar a qualidade da educação básica?: as estratégias do Banco Mundial*. In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

XAVIER, Libânia Nacif. "O Manifesto dos pioneiros da educação nova como divisor de águas na história da educação brasileira." *Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate*. Rio de Janeiro: FGV (2004): 21-38.

## 2. Fontes primárias:

### 2.1 Inquéritos do acervo Brasil Nunca Mais (BNM):

BNM 387

BNM 393

BNM 266

BNM 391

BNM 143

BNM 279

BNM 394

BNM 390

### 2.2 Legislação:

Ato Institucional nº 1, de 9 de abril de 1964. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ait/ait-01-64.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-01-64.htm). Acessado em 11/12/2021.

Ato Institucional nº 5. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ait/ait-05-68.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-05-68.htm). Acessado em 20.01.2022

Lei nº 1.802, de 5 de janeiro de 1953. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/1950-1969/L1802.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1950-1969/L1802.htm). Acessado em 06/02/2022.

Lei nº 31, 13 de março de 1967 (Lei de Segurança Nacional de 1967). Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-314-13-marco-1967-366980-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acessado em 06/02/2022.

Lei de Segurança Nacional de 1969. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-898-29-setembro-1969-377568-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acessado em 06/02/2022.

### 2.3 Notícias:

De terceiro pensador mais citado em trabalhos acadêmicos a inspiração para cientistas: o legado de Paulo Freire. Disponível em: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/historia-quem-foi-paulo-freire.phtml>. Acessado em 10/05/2020.

Weintraub ameaça tirar mural de Paulo Freire do MEC: “Fracasso da educação”. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2020/05/07/weintraub-ameaca-tirar-mural-de-paulo-freire-do-mec-fracasso-da-educacao.html>. Acessado em 28/07/2020.

Defensor da Ditadura, Jair Bolsonaro reforça frase polêmica: “o erro foi torturar e não matar”. Disponível em: <https://jovempan.com.br/programas/panico/defensor-da-ditadura-jair-bolsonaro-reforca-frase-polemica-o-erro-foi-torturar-e-nao-matar.html>. Acessado em 10/05/2020.

Vélez diz que livros didáticos vão mudar porque “não houve golpe em 1964”. Disponível em <https://www.dw.com/pt-br/v%C3%A9lez-diz-que-livros-did%C3%A1ticos-v%C3%A3o-mudar-porque-n%C3%A3o-houve-golpe-em-1964/a-48195188> . Acessado em 23/10/2020.

Governo Bolsonaro ganha na Justiça direito de celebrar Golpe Militar de 64. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/justica/governo-bolsonaro-ganha-na-justica-direito-de-celebrar-golpe-militar-de-64/>. Acessado em: 17/03/2021.

Dez anos de “Brasil: Nunca Mais”. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1995/7/14/opiniaio/10.html>. Acessado em 29/10/2020.

Plano de governo da chapa “Brasil acima de tudo. Deus acima de todos” [http://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/BR/2022802018/280000614517/proposta\\_1534284632231.pdf](http://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/BR/2022802018/280000614517/proposta_1534284632231.pdf). Acessado em 10/05/2020.

Entrevista de Paulo Freire à TV Cultura, 1989. Disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=dNfgiqjy0KE&ab\\_channel=pflkwy](https://www.youtube.com/watch?v=dNfgiqjy0KE&ab_channel=pflkwy). Acessado em 06/11/2020.

## ANEXO - Quadro: Dados dos 66 perseguidos

	<b>NOME</b>	<b>IDADE</b>	<b>OCUPAÇÃO</b>	<b>LOCALIDADE</b>	<b>ORGANIZAÇÃO DE ESQUERDA/MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO POPULAR</b>
1	<b>Cleide Almeida Fernandes</b>	25	Funcionária pública (Prefeitura)	Brasília - DF	PCdoB
2	<b>Sergio Roberto Vieira Motta</b>	24	Estudante	São Paulo - SP	JUC
3	<b>Helton Alves Lima</b>	24	Estudante universitário	Recife - PE	JUC
4	<b>Ricardo Alberto Aguado Gomez</b>	37	Desenhista	Brasília - DF	Não há indicação de que seria relacionado a alguma organização
5	<b>Gilberto Paiva Campos</b>	22	Estudante de medicina	Natal - RN	Não há indicação de que seria relacionado a alguma organização
6	<b>Marcos José de Castro Guerra</b>	Não consta	Estudante Coordenador da Campanha de Alfabetização	Não consta	Campanha de Alfabetização
7	<b>Floripe Ginani</b>	23	Estudante universitário	Natal – RN	Ação Popular
8	<b>Alexandre de Amaral Rezende</b>	21	Estudante universitário	Rio de Janeiro - RJ	Ação Popular
9	<b>Francisco José Malan de Paiva Chaves</b>	24	Estudante universitário	Rio de Janeiro - RJ	Não há indicação de que seria relacionado a alguma organização
10	<b>Haroldo Santiago</b>	28	Professor e comerciante	Belo Horizonte - Minas Gerais	Integrava a ala dos intelectuais do PCB
11	<b>Mario Jorge Dias Carneiro</b>	20	Professor das Mangabeiras e do Liceu Dom Bosco	Belo Horizonte - Minas Gerais	Não há indicação de que seria relacionado a alguma organização
12	<b>José Adão Pinto</b>	Não consta	Não consta	Belo Horizonte - Minas Gerais	Grupo de ação comunitária (GAC) e militante da CORRENTE
13	<b>Alfred Rappel</b>	36	Não consta	Rio de Janeiro - RJ	Não há indicação de que seria relacionado a alguma organização
14	<b>Roberto Celeste</b>	24	Funcionário público	Paraibuna - SP	Não há indicação de que seria relacionado a alguma organização

15	<b>José Fernandes da Silva</b>	37	Professor do ensino médio	Goiania - GO	Partido Comunista Brasileiro (PCB)
16	<b>Geraldo Ribeiro Pinto</b>	21 anos	Estudante e funcionário público estadual	Teresinha - PI	Não há indicação de que seria relacionado a alguma organização
17	<b>Arly Silva e Lisboa</b>	Não consta	Não consta	Não consta	Não há indicação de que seria relacionado a alguma organização
18	<b>Paulo Freire</b>	42	Professor	Recife - PE	Campanha Nacional de Alfabetização
19	<b>Ivanhoé Rodrigues Baracho</b>	36	Engenheiro agrônomo e func. da prefeitura	Recife - PE	Campanha Nacional de Alfabetização
20	<b>Jorge Monteiro de Oliveira Melo</b>	50	Funcionário público na Universidade de Recife	Recife - PE	Campanha Nacional de Alfabetização
21	<b>José de Castro Guerra</b>	23	Jornalista e professor	Recife - PE	Campanha Nacional de Alfabetização
22	<b>João Seixas Doria</b>	Não consta		Recife - PE	Campanha Nacional de Alfabetização
23	<b>Ribamar de Aguiar</b>	24	Professor	Natal – RN	Campanha Nacional de Alfabetização em Aracaju
24	<b>Almir Campos de Almeida Braga</b>	Não consta	Engenheiro da rede ferroviária	Recife - PE	Não há indicação de que seria relacionado a alguma organização
25	<b>José Ribamar de Aguiar</b>	24	Funcionário público estadual	Natal	Campanha Nacional de Alfabetização
26	<b>José Campelo Filho</b>	37	Bancário	Natal	Não há indício que seria relacionado a alguma organização
27	<b>Evaldo Lopes Gonçalves da Silva</b>	30	Funcionário público	Recife - PE	Não há indicação de que seria relacionado a alguma organização
28	<b>Francisco Floripe Ginani</b>	Não consta	Estudante universitário	Não consta	Campanha de pé no chão também se aprende a ler
29	<b>Geniberto Paiva Campos</b>	Não consta	Estudante universitário	Não consta	Campanha de pé no chão também se aprende a ler
30	<b>Heber Maranhão Rodrigues</b>	Não consta	Direitor rede ferroviária	Natal - RN	Não há indicação de que seria relacionado a alguma organização
31	<b>Orival Prazeres</b>	26	Estudante universitário	Não consta	Movimento estudantil
32	<b>Thiago de Mello</b>	Não consta	Não consta	Não consta	Não consta

33	<b>Luiz Fernando Montenegro Valls</b>	Não consta	Não consta	Rio Grande do Sul	POC – Partido Operário Comunista
34	<b>Miguel Arraes</b>	48	Político	Recife - PE	Movimento de Cultura Popular
35	<b>Allan Edison Moreno Fonseca</b>	Não consta	Estudante de Direito e vereador	Santo Ângelo - RS	Não há indicação de que seria relacionado a alguma organização
36	<b>Valmir José Resende</b>	30	Funcionário público	Belo Horizonte - MG	Não há indicação de que seria relacionado a alguma organização
37	<b>Alda Valls</b>	Não consta	Não consta	Rio Grande do Sul	POC – Partido Operário Comunista
38	<b>Terezinha Lisieux Leite Gurgel</b>	Não consta	Não consta	Crato - CE	Não há indicação de que seria relacionado a alguma organização
39	<b>José Honorio da Silva</b>	19	Estudante	Fortaleza - CE	Não há indicação de que seria relacionado a alguma organização
40	<b>Edson Rui Nina da Silveira</b>	23	Estudante	Fortaleza - CE	Não há indicação de que seria relacionado a alguma organização
41	<b>Helvecio Chaves Rocha</b>	Não consta	Secretário do Instituto Cultural Brasil Cuba	Não consta	Não há indicação de que seria relacionado a alguma organização
42	<b>Romão Silva</b>	23	Estudante universitário	Curitiba - PR	CPC da UNE
43	<b>Euclides Coelho de Souza</b>	29	Artista de teatro e alfabetizador - Coordenador do círculo de cultura	Curitiba - PR	Sistema Paulo Freire e CPC
44	<b>Rondon Toledo Goulart</b>	41	Funcionário do IBGE	Curitiba - PR	CPC da UNE
45	<b>Leon Naves Barcellos</b>	Não consta	Ex deputado.	Não consta	Não há indicação de que seria relacionado a alguma organização
46	<b>Reinaldo Morano Filho</b>	25	Advogado (contato com MPF na Faculdade)	Taquaritinga/SP	Não há indicação de que seria relacionado a alguma organização
47	<b>Maria José Veloso professora</b>	Não consta	Professora	São Francisco do Conde - BA	Não há indicação de que seria relacionado a alguma organização
48	<b>Ernesto Cláudio Drhmer</b>	Não consta	Superintendente da Refinaria	São Francisco do Conde - BA	Não há indicação de que seria relacionado a alguma organização
49	<b>Osler Chaves Mendes, 27</b>	27	Estudante da Escola Politécnica da Universidade da Bahia	Salvador - BA	Movimento estudantil

50	<b>João Moysés de Oliveira</b>	22	Estudante de Medicina da UFBA	Salvador - BA	Movimento estudantil
51	<b>Roberto Max de Argollo, 24 anos</b>	24	professor da Escola Politécnica da Bahia	Salvador - BA	Movimento estudantil
52	<b>José Luiz Gomes</b>	25	Estudante da Universidade da Bahia	Salvador - BA	Movimento estudantil
53	<b>José Raymundo Leite Matos</b>	18	Estudante secundarista	Salvador - BA	Movimento estudantil
54	<b>Carlos Mangieri,</b>	27	Estudante	Salvador - BA	Movimento estudantil
55	<b>José Luiz Pamponet Sampaio</b>	27	Estudante de Direito	Salvador - BA	Movimento estudantil
56	<b>Paulo Fernandes de Moraes Farias,</b>	Não consta	Professor do Colégio Estadual da Bahia e do Centro de Estudos Afro-Orientais da UFBA	Salvador - BA	Movimento estudantil
57	<b>Guido Alves da Rocha</b>	Não consta	Estudante de Medicina da UFBA	Salvador - BA	Movimento estudantil
58	<b>Jehorvan Lisboa Carvalho</b>	Não consta	Estudante da Faculdade de Medicina da Bahia	Salvador - BA	Movimento estudantil
59	<b>Miriam Galarda, Professora</b>	25	Não consta	Curitiba - PR	Não há indicação de que seria relacionado a alguma organização
60	<b>Marilda Chautard</b>	26	Professora de filosofia	Curitiba - PR	Não há indicação de que seria relacionado a alguma organização
61	<b>Carlos Eduardo Bosisio</b>	22	Estudante da Faculdade Nacional de Direito	Rio de Janeiro - RJ	Não há indicação de que seria relacionado a alguma organização
62	<b>Dilma Maria Maia Pereira Lara</b>	24	Funcionária da SEC-Professora	Curitiba - PR	Não há indicação de que seria relacionado a alguma organização
63	<b>Cândida Moreira Magalhães</b>	Não consta	Não consta	Não consta	Não há indicação de que seria relacionado a alguma organização
64	<b>Artur Jarder da Cunha Neves, Rio de Janeiro</b>	Não consta	Não consta	Rio de Janeiro - RJ	Não há indicação de que seria relacionado a alguma organização

<b>65</b>	<b>Ana Amélia Gadelha Lins Cavalcante</b>	Não consta	Não consta	Não consta	Não há indicação de que seria relacionado a alguma organização
<b>66</b>	<b>Mario Jorge Dias Carneiro</b>	21	Professor de matemática ginásio das mangabeiras	Belo Horizonte - BH	Não há indicação de que seria relacionado a alguma organização