UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

TAÍS ARAÚJO

Educação e democracia:
Uma análise das afinidades entre Paulo Freire, as ideias da Escola
Nova e do Nacional Popular (1957/1963)

São Paulo

2015

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

TAÍS ARAÚJO

Educação e democracia:
Uma análise das afinidades entre Paulo Freire, as ideias da Escola
Nova e do Nacional Popular (1957/1963)

Dissertação apresentada à Faculdade de
Filosofia, Letras e Ciências Humanas para
obtenção do título de Mestre em História.

Área de concentração: História Social

Orientador: Prof. Dr. Maurício Cardoso

São Paulo

2015

Nome: **ARAÚJO, Taís**

Título: **Educação e democracia: Uma análise das afinidades entre Paulo Freire, as ideias da Escola Nova e do Nacional Popular (1957/1963).**

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas para obtenção do título de Mestre em História.

Área de concentração: História Social

Aprovada em: ____/____/2015

Banca examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

À minha mãe e irmã por todo apoio incondicional que sempre deram para minha formação acadêmica. Dedico o texto a vocês.

Aos amigos, mais que fraternos: Natália, Edson, Sabino, William, Carla e Aninha, que compartilharam das angústias da vida universitária que nos uniu. E o especial apoio que deram durante todo o processo. Ao Robson, que foi orientador em tempo integral em muitos momentos dessa pesquisa.

Ao efêmero grupo Desvios formado em uma das greves características de uma boa formação na FFLCH.

Aos professores Marcos Napolitano e Bruno Bontempi Jr. pela dignidade e cordialidade de seus comentários na qualificação dessa pesquisa.

Ao professor Flávio Brayner por ter sido tão atencioso na minha visita ao Recife.

Ao Arquivo Público Estadual João Emerenciano de Pernambuco, ao Centro Pastoral Vergueiro e ao CEDIC, por disponibilizarem fontes de pesquisa.

A CAPES e ao departamento de História por proporcionarem as condições para a pesquisa acontecer. Ao professor e orientador Maurício Cardoso por me abrir as portas do universo acadêmico, numa longa caminhada que fazemos desde a graduação.

Ao GEEPC por ter me recebido no seu espaço de *filia* e de amor mundi. Em especial agradeço à querida Crislei, pela leitura atenta e generosa. Ao professor José Sérgio Fonseca de Carvalho, pelas aulas e palavras estimulantes, que sempre me convidam ao pensamento.

Ao Eder, por partilhar comigo a companhia daqueles que têm “coração selvagem”.

RESUMO

ARAÚJO, Taís. Educação e democracia: Uma análise das afinidades entre Paulo Freire, as ideias da Escola Nova e do Nacional Popular (1957/1963). 2015. 147 páginas. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

Nesta dissertação, analiso textos de Paulo Freire escritos no período entre 1957/1963, relativos à sua passagem por instituições como o Serviço Social da Indústria (SESI), o Centro Regional de Estudos Pedagógicos do Recife (CRR), a Ação Católica (AC), o Movimento de Cultura Popular (MCP) e o Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife (SEC). Optei por dividir os textos em três momentos da sua trajetória. No primeiro momento, Freire afirma suas ideias de educação vinculadas ao movimento da Escola Nova no Brasil; num segundo, está em foco sua filiação ao nacional popular propagado pelo Instituto de Estudos Brasileiros (ISEB); e no terceiro, a linguagem do existencialismo humanista cristão aparece com mais ênfase. O fio condutor dos textos, no período, é a vinculação entre educação e finalidades sociais. Nesses textos, sobressai a preocupação de Freire com a formação de personalidades democráticas, num país em processo de industrialização. Nesse contexto, as ideias da Escola Nova e do nacional popular encontram-se na sua concepção de educação vinculada com a formação da democracia no Brasil.

Palavras-chave: Paulo Freire, democracia, Escola Nova, Nacional Popular

ABSTRACT

ARAÚJO, Taís. Educação e democracia: Uma análise das afinidades entre Paulo Freire, as ideias da Escola Nova e do Nacional Popular (1957/1963). 2015. 147 páginas. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

This work aims at analyzing texts written by Paulo Freire within 1957/1963, covering his performance at institutions such as the Industry Social Service, Recife's Regional Center for Pedagogical Studies, the Catholic Action, the Popular Culture Movement, and the Cultural Extension Service of the University of Recife. These texts were divided into three moments related to his career. In the first moment, Freire affirms his view of education linked to the New School movement in Brazil; in the second, the focus is on his affiliation to the National Popular movement spread by the Brazilian Studies Institute; and in the third moment the Christian Humanist Existentialism language appears more clearly. The main theme underlying these texts is the association between education and social purposes. What stands out is Freire's concern on the formation of democratic individuals within a country undergoing an industrialization process. In this context, ideas from New School and national popular movements may be found in his perspective of education, which is associated to formation of democracy in Brazil.

Keywords: Paulo Freire, democracy, New School, National Popular

LISTA DE SIGLAS

ABE - Associação Brasileira de Educação
AC - Ação Católica
AP - Ação Popular
CEPAL - Comissão Econômica para América Latina e Caribe
CEPLAR - Campanha de Educação Popular de João Pessoa
CNBB - Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
CONTAG - Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CPC - Centro Popular de Cultura
CRR - Centro Regional de Estudos Pedagógicos do Recife
IBF - Instituto Brasileiro de Filosofia
IBESP - Instituto Brasileiro de Economia, Sociologia e Política
INEP - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
ISEB - Instituto Nacional de Estudos Brasileiros
JEC - Juventude Estudantil Católica
JUC - Juventude Universitária Católica
JK - Juscelino Kubitschek
MCP - Movimento de Cultura Popular do Recife
MEB - Movimento de Educação de Base
MEC - Ministério da Educação
PCB - Partido Comunista Brasileiro
PSB - Partido Socialista Brasileiro
PSD - Partido Social Democrático
UDN - União Democrática Nacional
ULTAB - União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil
USAID - United States Agency for International Development
SEC – Serviço de Extensão Cultura da Universidade do Recife
SESI – Serviço Social da Indústria
SUDENE – Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO I: AFINIDADES ENTRE PAULO FREIRE E IDEIAS DA ESCOLA NOVA: ESCRITOS DO SESI (1957/1958).....	18
<i>1.1 Uma cultura política dos intelectuais da educação: duas gerações unidas pelo otimismo pedagógico.....</i>	<i>22</i>
<i>1.2 Otimismo pedagógico e Escola Nova.....</i>	<i>32</i>
<i>1.3 As afinidades entre a Escola Nova e Paulo Freire nos textos de 1957/1958.....</i>	<i>39</i>
CAPÍTULO II: AFINIDADES ENTRE PAULO FREIRE E IDEIAS DO NACIONAL POPULAR: EDUCAÇÃO E ATUALIDADE BRASILEIRA (1959).....	57
<i>2.1 A educação voltada ao desenvolvimento nacional em Paulo Freire.....</i>	<i>59</i>
<i>2.2 Paulo Freire e a formação de elites reformistas: a busca por lideranças nacional populares.....</i>	<i>79</i>
<i>2.3 A Igreja Católica e os movimentos sociais no campo: a centralidade do homem rural no discurso político e pedagógico entre 1958/1964.....</i>	<i>90</i>
CAPÍTULO III: MUDANÇAS NOS TEXTOS DE PAULO FREIRE ENTRE 1960/1963 E AS IDEIAS DA ESCOLA NOVA E DO NACIONAL POPULAR NUMA OUTRA LINGUAGEM: ARTIGOS (1960/1963).....	99
<i>3.1 A ideia de Cultura popular e as apropriações do existencialismo humanista cristão.....</i>	<i>99</i>
<i>3.2 Os artigos de Paulo Freire entre 1961/1963.....</i>	<i>107</i>
<i>3.3 Construção do método e da memória: o mito Paulo Freire.....</i>	<i>120</i>
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	134
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	141

INTRODUÇÃO

Nesta dissertação analiso textos de Paulo Freire, escritos entre 1957/1963, resultantes da sua atuação em algumas instituições. Nesse período, o Serviço Social da Indústria (SESI), o Centro Regional de Estudos Pedagógicos do Recife (CRR), a Ação Católica (AC), o Movimento de Cultura Popular (MCP) e o Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife (SEC). Dos textos produzidos por Freire, destaca-se a ideia de educação afinada a alguns preceitos da Escola Nova e do Nacional Popular, voltada ao desenvolvimento econômico do país.

Pretendo demonstrar algumas mudanças operadas por Freire nos seus textos, ao longo desse período, tendo como perspectiva o nacionalismo. Assim, nos primeiros textos escritos no SESI, notam-se apropriações do movimento da Escola Nova no Brasil, sobretudo das ideias de Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo. Na sua tese, **Educação e atualidade brasileira**, escrita em 1959, Freire analisa a conjuntura brasileira de acordo com termos do nacional popular promovidos pelo Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB). Nos artigos publicados entre 1961/1963, Freire opta por descrever a realidade brasileira a partir de termos apropriados do existencialismo, tal como essa corrente filosófica foi lida em alguns círculos cristãos, a exemplo da Ação Católica e outros órgãos da juventude católica. A vinculação da educação a finalidades sociais e seu papel perante o desenvolvimento econômico do país é reiterada nos textos nesses diferentes momentos.

Apesar de se tratar de um movimento educacional com autores e tendências diversificados, o movimento da Escola Nova apresenta um princípio geral relacionado à concepção de escola como um instrumento para o desenvolvimento e a consolidação de uma cultura política democrática. Sobretudo no Brasil, essas ideias de renovação pedagógica foram apropriadas não só para formar o cidadão, mas com o objetivo de criar condições para que o indivíduo aderisse aos ideais democráticos ¹. Tal relação entre escola e democracia é própria da concepção pedagógica de John Dewey, principal referência para os educadores no período de penetração das ideias da Escola Nova no Brasil. De acordo com Clarice Nunes, para a Escola Nova, a função social da educação e seu caráter democrático é parte de um processo para desenvolver nos indivíduos

¹ FERREIRA, Adalgisa Leão. *Educar no deserto: paradoxo da educação para o exercício da cidadania*. 2014. Dissertação (Dissertação em Filosofia da educação). Universidade Federal de Pernambuco, p. 73.

“interesse pessoal nas relações sociais, na sua direção e na formação de hábitos que permitam mudanças sem que estas ocasionem desordens”².

Nos textos de Freire do período entre 1957/1963, essa concepção social de educação foi recorrente. Era uma forma de se conceber a educação que propunha um currículo do ensino primário e secundário empenhado numa finalidade prática, com o objetivo de contribuir para a formação de trabalhadores qualificados para uma sociedade industrial. A finalidade social da educação, tal como foi promovida pela Escola Nova, colocava-se em oposição ao que denominavam escola tradicional, cujo ensino propedêutico era qualificado como elitista, verbalista e decorativo, inadequado para uma sociedade que se democratizava.

Vanilda Paiva afirma que o trabalho de Paulo Freire no período pré-Golpe de 1964 foi uma “síntese pedagógica do período”, do “espírito da época”, por ter amalgamado as principais correntes filosóficas em conflito: católica, escolanovista e nacional desenvolvimentista³. A prisão e o exílio de Paulo Freire em 1964 e a publicação de seu primeiro livro, **Educação como prática da liberdade**, em 1965, a autora afirma que o Método Paulo Freire passou a ser visto como uma “pedagogia do Terceiro Mundo”, subversivo, uma “panaceia para os problemas pedagógicos” que se solidificou como o único método de educação popular do período entre 1958/1964.

Concordo com Paiva em relação às tendências filosóficas que guiaram Freire no período entre 1957/1964. Assim como a autora, proponho localizar mudanças nos textos de Freire, de acordo com as diferentes concepções filosóficas e instituições a que ele se referia. Procuro ressaltar nessa análise filiações pouco assumidas por Freire, como as mencionadas por Paiva. No período analisado, a primeira instituição importante que aparece na trajetória de Freire é seu trabalho no SESI, desde 1947. Suas funções na Divisão de Divulgação, Educação e Cultura eram a formação das professoras da instituição, que lecionavam para o ensino primário, e a realização de palestras educativas para os pais dos alunos. Concomitantemente, Freire dava aulas na Escola de Serviço Social e realizava cursos no Serviço Social da Paróquia do Arraial no Recife, ligado à Ação Católica (AC)⁴. Em 1955, fundou o Instituto Capibaribe com Anita Paes

² NUNES, Clarice. *Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos*. Educação & Sociedade, Ano XXI, n. 73, dezembro/00, p.28.

³ PAIVA, Vanilda Pereira. *Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980, p. 18.

⁴ A Ação Católica foi uma entidade laica, controlada pela hierarquia da Igreja, formada em 1935 com o objetivo de cristianizar a sociedade católica em crise. A Juventude Universitária Católica (JUC), Juventude Estudantil Católica (JEC) e Juventude Operária Católica (JOC) foram suas subseções, que

Barreto e Raquel Correia de Castro. O objetivo do órgão era propiciar formação de docentes a partir de teorias pedagógicas e psicológicas. Em 1956, compôs o Conselho Consultivo de Educação Municipal, como um dos “notáveis da educação”, no governo de Pelópidas Silveira, do Partido Socialista Brasileiro (PSB), eleito pela Frente do Recife.

Em 1960, Miguel Arraes, prefeito do Recife também eleito pela Frente, funda com Germano Coelho e outros intelectuais, o Movimento de Cultura Popular (MCP). Freire passou a integrar a entidade como diretor dos Projetos de Educação de Adultos. O MCP ganhou projeção devido à quantidade de escolas implementadas, aos métodos educacionais renovados e à possibilidade de promover uma educação popular conscientizadora. Freire, entretanto, atuou no MCP nos seus dois primeiros anos, tendo constantes conflitos em relação ao uso da cartilha adotada pelo movimento, o **Livro de Leitura para Adultos**. Freire realizava experiências esparsas de alfabetização de adultos sem o uso de manual, com o objetivo de ter no diálogo o principal método pedagógico. Com esses princípios, Freire ainda participou da campanha De pé no chão também se aprende a ler, de 1961, realizada por Djalma Maranhão, prefeito de Natal alinhado a Arraes. Porém, também nesse projeto, deu-se preferência ao Livro de Leitura do MCP.

Em 1959, Freire redigiu sua tese, **Educação e atualidade brasileira**, com o fim de prestar um concurso para a cátedra de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas Artes do Recife, porém não foi aprovado. Em 1962, recebeu um convite do reitor da Universidade do Recife para a direção do recém-criado Serviço de Extensão Cultural (SEC). Com apoio material e financeiro do SEC, Freire teve a possibilidade de desenvolver suas experiências na alfabetização de adultos, que despertaram o interesse do secretário de educação do Rio Grande do Norte, Calazans Fernandes. Em 1963, Freire realizou o projeto 40 horas de Angicos, com repercussão nacional do “Método Paulo Freire”, acolhido positivamente pelo governo de João Goulart.

A atuação de Freire, entre 1957/1964, foi, assim, marcada pela formação de uma *geração*, no sentido empregado por François Sirinelli ⁵. Um grupo de intelectuais

atuaram com maior autonomia em determinados contextos. Nos anos 1950, a AC acompanhou o posicionamento social do catolicismo, a partir da influência de Emmanuel Mounier, Teilhard de Chardin e Jacques Maritain - além da presença no Brasil, do Padre Louis Joseph Lebret.

⁵ Definida pelo autor como uma solidariedade de idade, por meio da qual se pode compreender heranças culturais, referências implícitas e explícitas, como uma geração se apossa do passado para realizar uma intermediação ou uma ruptura. Neste caso, há a tentativa de se fazer tabula rasa do que veio

católicos do Recife que partilhava a atuação dividida entre os movimentos populares de educação e cultura e instituições formais de ensino. Esses intelectuais possuíam vínculos com a geração passada, herdando concepções de educação e cultura atreladas à formação da nacionalidade.

Essa ideia de Sirinelli é pertinente à proposta de Daniel Pecaú, que estuda duas gerações de intelectuais e uma “cultura política” em comum entre elas: a primeira entre os anos 1925/1940 e a segunda entre 1954/1964. As duas gerações assemelhavam-se pela proximidade que mantinham com o Estado e pelo anseio de portarem-se como mediadores indispensáveis entre o povo e o poder público ⁶. Podem-se incluir, nas gerações de intelectuais apontadas por Pecaú, os educadores. Para tanto, apropriei-me da análise de Marta Carvalho. A autora deteve-se sobre o grupo de intelectuais da educação identificados com as ideias de Escola Nova, no período próximo ao delimitado por Pecaú como o da primeira geração. A análise de Carvalho volta-se às reformas da instrução pública no começo do século XX e sua relação com o grupo de educadores da Associação Brasileira de Educação (ABE), formada em 1924, de onde viriam as ideias para o Manifesto dos Pioneiros, em 1932 ⁷.

Assim, analiso os textos de Freire tecendo uma relação com os intelectuais da sua geração entre 1954/1964 e as suas concepções herdadas da geração anterior. O objetivo desta dissertação é problematizar os textos de Freire, escritos no período do pré-Golpe de 1964, inserindo-o nas tradições intelectuais pontuadas por Vanilda Paiva: catolicismo, escolanovismo e nacional popular. O fio condutor da análise é a relação entre educação e democracia, que Freire optou por manter como o ponto principal de seus textos ao longo do período analisado. Nesse sentido, há um esforço de pesquisa para relativizar uma “memória de consenso” forjada a respeito de Paulo Freire em relação ao período analisado.

O termo “memória de consenso” foi usado por Marcos Napolitano para questionar o “aparamento de arestas” em relação ao conceito de “resistência”, no combate à Ditadura Militar no Brasil, no plano da memória. O conceito de resistência

anteriormente. SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. In: RÉMOND, René (org.). *Por uma história política*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003, p. 254.

⁶ PÉCAUT, Daniel. *Os intelectuais e a política no Brasil*. São Paulo: Editora Ática, 1990, p. 9.

⁷ CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *Molde nacional e forma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*. Bragança Paulista: EDUSF, 1998. CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Reformas da instrução pública. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes, VEIGA, Cinthia Greive (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

omitiria debates e alternativas colocadas na época ⁸. Em grande parte dos escritos sobre Freire, há um consenso geral sobre o pioneirismo do Método Paulo Freire e seu caráter inovador na educação popular ⁹. Essa memória de consenso desconsidera sua formação intelectual e institucional e omite as arestas do pensamento de Freire em relação às suas dívidas à Escola Nova e ao nacional popular.

Tal memória, em parte, foi erigida pelo próprio Freire em entrevistas e nas suas próprias memórias sobre o período do pré-Golpe. Em **Pedagogia da esperança**, por exemplo, a fim de destacar o caráter político de sua concepção de educação, Freire afirmava: “nos anos 1950, mais talvez com a **intuição** do fenômeno do que com a compreensão crítica do mesmo, mas **já a ela chegando**” ¹⁰. Ou seja, mesmo não tendo ainda em seus escritos a concepção libertária característica de seu pensamento após **Pedagogia do oprimido**, de 1968, Freire buscava justificar esse período anterior com uma suposta “intuição” do caráter político da educação, já que efetivamente, ele ainda não falava nesses termos. Já em outra citação, Freire ressaltava a espontaneidade com que, na sua biografia, o conceito de educação seria popular:

Porque, mesmo quando não tivesse ainda, pela própria idade, percebido que estava já me preparando para algo que comecei a fazer mais adiante no campo da Educação Popular, foram importantes as experiências de que participei na adolescência, com meninos camponeses, com meninos urbanos, filhos de operários, com meninos que moravam em córregos, morros, numa época em que vivíamos um pouco longe do Recife. A experiência com eles foi me fazendo habituar com uma forma diferente de pensar e de se expressar, que era exatamente a sintaxe popular, a linguagem popular, a cuja compreensão mais rigorosa me dedico hoje como educador popular ¹¹.

Nessa entrevista, Freire afirmava que, nos anos 1950, já realizava uma educação popular libertária, ainda sem perceber. Remeteu-se à sua adolescência para buscar no passado uma justificativa para sua compreensão teórica atual, como educador popular. Nessa memória do passado, porém, toda sua experiência institucional, do período entre 1957/1964, foi omitida.

⁸ NAPOLITANO, Marcos. *Coração civil: arte, resistência e lutas culturais durante o regime militar (1964-1980)*. 2011. Tese (Tese de livre-docência). Universidade de São Paulo, p. 12.

⁹ SOUZA, Kelma Fabíola Beltrão de. *Educação e região: práticas anisianas e freyreanas fazem a educação do Recife/PE (1957-1964)*. 2013. Tese (Tese em Filosofia da Educação) – Universidade Federal de Pernambuco. A autora aponta esse consenso em torno do Método Paulo Freire na bibliografia sobre educação popular no Recife e o questiona.

¹⁰ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, p. 102. Grifo meu.

¹¹ FREIRE, Paulo, BETTO, Frei. *Essa escola chamada vida: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho*. São Paulo: Ática, 2007, p. 9.

Em outras ocasiões, quando Freire optou por mencionar o período, a sua estratégia foi assumir-se como “idealista”:

Creio que algumas observações podem e devem ser feitas a partir dessas reflexões. Uma delas é a crítica que a mim mesmo me faço de, em **Educação como prática da liberdade**, ao considerar o processo de conscientização, ter tomado o momento do desvelamento da realidade social como se fosse uma espécie de motivador psicológico de sua transformação (...) Se minha posição na época tivesse sido a mecanicista eu não teria sequer falado em conscientização. Falei em conscientização porque, mesmo tendo tido resvalamentos na direção idealista, minha tendência era rever-me cedo e, assim, assumindo a coerência com a prática que eu tinha, perceber nela embutido o movimento dialético consciência-mundo ¹².

Nesse trecho, Freire realizou uma autocrítica em tom de defesa. Ao mesmo tempo em que apontava o seu desvio idealista em relação aos motivadores psicológicos da educação, não admitia ser mecanicista. O importante, no seu discurso, era confirmar que já estava comprometido com a conscientização – sem se referir, no entanto, à sua tese ou a escritos anteriores, em que o termo não aparecia ainda. Simplificar seu “idealismo” a “resvalamentos” é uma forma de tentar minimizar os efeitos de uma postura “menos progressista” na sua formação. Enfim, o autor acaba por reafirmar a sua posição de coerência, mesmo com alguns desvios idealistas que teriam sido rapidamente revistos, por ele mesmo, por meio do método dialético.

Esses apontamentos de trechos do seu discurso memorialista são importantes para a representação de uma imagem que Freire ajudou a construir a respeito de si. Mesmo com sua formação marcadamente nacional popular e escolanovista, permeada por instituições, Freire privilegiava a espontaneidade e individualidade do seu pensamento, que supostamente apresentava-se sempre coerente com sua prática, apesar dos idealismos. Marcos Napolitano e Fábio Souza apontam a “autoimagem” construída pelo Movimento de Cultura Popular (MCP) de um movimento que pretendia pensar a cultura de maneira não elitista. Em documento, o MCP ressaltava a criação, para um movimento popular, de “condições necessárias ao fluxo e refluxo horizontal que impeçam a formação de quistos verticalmente organizados”. Ou seja, o MCP pensava-se como um movimento horizontal, mesmo mantendo laços com o poder público e estruturado por intelectuais ¹³.

¹² FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. APUD FREIRE (1992), op. cit. p. 103.

¹³ NAPOLITANO (2011), op. cit. p. 305. SOUZA, Fábio Silva de. *O Movimento de Cultura Popular do Recife*. 2014. Dissertação (Dissertação em História) – Universidade de São Paulo.

No caso de Freire, problematizar sua autoimagem me levou a analisar seus textos concomitantemente às tradições teóricas que foram omitidas por uma memória de consenso. Michel De Certeau propunha que “o gesto que liga as ‘ideias’ aos lugares é precisamente um gesto de historiador”¹⁴. Nesta dissertação, a análise do pensamento de Freire teve como objetivo relacionar suas ideias aos seus lugares de produção, às instituições que lhe serviram de referência.

Ao reconstituir a trajetória de Freire no período determinado pelos momentos de formação e reestruturação de suas ideias, pretendo não analisar uma vontade individual, mas sim um intelectual imerso nos debates e dilemas da sua época, que propôs a criação de um *sistema* de alfabetização de adultos, no âmbito de instituições acadêmicas e políticas, transitando entre espaços de diferentes níveis de autonomia. Como, nesse processo de escrita e publicação de sua tese e de artigos, os conceitos da Escola Nova, do nacional popular e da tradição católica foram redimensionados?

Esse caminho não é linear, nem uma progressão de ideias com o fim de consolidarem-se no educador popular do Terceiro Mundo, como generalizadamente foi representado após seu exílio. De acordo com Beatriz Sarlo, “não existe pacto de mimese entre cultura, ideologia e política” e sim “diferentes jogos de relações entre elementos sempre heterogêneos”. Portanto, não há um “princípio explicativo único” para a trajetória de um intelectual, mas conflitos e mudanças¹⁵.

Edward Said propõe que o intelectual seja aquele que atue no espaço público, defenda interesses universais, siga o caminho *outsider*, oponha-se a consensos e ideologias e compreenda/questione autoridades¹⁶. Said, na sua definição, opta por um conceito prescritivo do que *deveria ser* um intelectual de fato: crítico, autônomo. A caracterização de Freire como um *outsider* compõe a memória de consenso em torno do autor. Porém, nesta dissertação, procurei analisá-lo como um intelectual comprometido com instituições estatais e o poder público, aproximando-me da afirmação de Pecaute de que os intelectuais das duas gerações (1925/1940 e 1954/1964) se colocam acima da sociedade por se identificarem com o Estado, que “os acolhe bem demais”¹⁷.

Assim, Pecaute define os intelectuais enquanto uma categoria social detentora de um saber socialmente valorizado, tendo em vista que “as estratégias dos intelectuais só

¹⁴ CERTEAU, Michel de. *A Escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense, 2000, p. 65.

¹⁵ SARLO, Beatriz. *Paisagens imaginárias: intelectuais, arte e meios de comunicação*. São Paulo: Edusp, 2005, p. 151.

¹⁶ SAID, Edward. *Representações do intelectual: as Conferências Reith de 1993*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

¹⁷ PECAUT (1990), op. cit. p. 10.

podiam ser entendidas em relação ao papel atribuído por outros setores ao conhecimento científico do real”. Com o fim de entender porque os intelectuais de duas gerações - dos anos 1925/1940 e 1954/1964 - se investiram de uma “missão política” é preciso considerar o modo como eles mesmos interpretaram suas vicissitudes e papéis como detentores de um saber científico valorizado ¹⁸.

A fim de analisar, dentro do período entre 1957/1963, as mudanças na trajetória intelectual de Paulo Freire, busco sua própria percepção do papel dos intelectuais na sociedade a partir da educação. No primeiro capítulo, procuro analisar as categorias de Pecaút em relação às duas gerações de intelectuais. A partir de autoras como Marta Carvalho e Diana Vidal, intercalo os educadores na periodização proposta por Pecaút em relação à primeira geração de intelectuais, entre as décadas de 1920/1930. Assim, analiso brevemente as ideias de Escola Nova no Brasil, a partir do pensamento de John Dewey e a sua presença entre os educadores católicos. Por fim, apresento os textos de Freire escritos no SESI e suas relações com os temas ressaltados ao longo do capítulo.

No segundo capítulo, busco compreender o modo como se deu a apropriação de Freire dos conceitos de intelectuais do ISEB e sua relação com a análise sobre a relação um Brasil arcaico e outro moderno. Em meio a esse contexto, analiso o papel da educação para Freire, da sua adesão aos princípios de *frentismo* político e a centralidade da situação rural no discurso político e pedagógico.

Por fim, no terceiro capítulo, apresento as mudanças nos textos escritos por Freire, entre 1961/1963, momento em que o autor atuava no Movimento de Cultura Popular e em que realizou o projeto das 40 horas de Angicos, projetando-se, assim, nacionalmente como um método salvador.

¹⁸ Ibid.

CAPÍTULO I: AFINIDADES ENTRE PAULO FREIRE E IDEIAS DA ESCOLA NOVA: ESCRITOS DO SESI (1957/1958).

Nesse capítulo, pretendo analisar as aproximações entre textos de Paulo Freire e ideias da Escola Nova no Brasil a partir de sua passagem pelo Serviço Social da Indústria (SESI), baseando-me em alguns relatórios do autor escritos entre 1957 e 1958. O SESI pode ser considerado um “acontecimento biográfico”¹⁹, ou seja, fundante da sua trajetória enquanto intelectual da educação. As fontes de análise deste capítulo são os textos feitos por Freire, destinados às educadoras do SESI no formato de recomendações sobre como agir nas reuniões de pais e professores da instituição e também as sugestões de Freire sobre as cartas convocatórias a serem enviadas para os pais.

A fundação do SESI em 1946 foi consequência do desenvolvimento industrial e dos anseios por uma nova educação técnica pautada pela premissa de qualificar o operário e “transformá-lo por esta maneira em elemento de progresso técnico nas oficinas e nas indústrias nacionais”²⁰. Paulo Freire iniciou seu trabalho no SESI vinculado à Divisão de Divulgação, Educação e Cultura em 1947 com as atribuições de realizar palestras educativas para pais de alunos sobre a violência doméstica em relação às crianças e da formação de professoras. Essa instituição lhe proporcionou um contato mais sistemático com a educação. Por meio desse trabalho, Freire pode viajar para diversos estados brasileiros e inclusive conhecer pessoalmente Anísio Teixeira.

Essas recomendações são os únicos registros conhecidos a respeito da atividade de Paulo Freire na formação das professoras. Foram escritas por Freire entre os anos de 1957/1958 e, a pedido dele, divulgadas como documentos inéditos por sua esposa, Ana Maria Araújo Freire. A autora optou por publicá-las na biografia intitulada **Paulo Freire: uma história de vida**, em 2006. São documentos pouco analisados no conjunto de sua obra, porém relevantes sobre seu pensamento antes do reconhecimento provocado pelo Método.

A análise dos textos dessa época indicou a importância para Freire de tornar as pessoas participantes do processo de desenvolvimento nacional por meio da educação,

¹⁹ Conceito usado por GOMES, Angela de Castro. João Goulart: entre a memória e a história. In: FERREIRA, Jorge. REIS, Daniel Aarão (orgs.). *Nacionalismo e reformismo radical (1945-1954)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

²⁰ NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1976, p. 229.

concebida como um instrumento de “introjeção” de valores, por meio do qual se mudaria o comportamento dos alunos e de seus pais. Na sua concepção de educação seria fundamental a mudança de comportamento tanto das crianças como dos adultos. Assim, por exemplo, o trabalho das educadoras do SESI deveria projetar-se também para a família, tendo em vista a importância de “desenvolverem no homem brasileiro a capacidade de debater, de discutir os seus problemas, de descruzar os braços” ²¹. Nas recomendações às professoras do SESI destaca-se o papel atribuído ao educador em estreita relação com aquele do intelectual a serviço do desenvolvimento da nação.

O seu trabalho no SESI e também no Serviço Social da Paróquia do Arraial no Recife, instituição ligada à Ação Católica proporcionaram material para a análise de Freire e do grupo pernambucano responsável por esboçar conceitos de educação que fundamentaram as propostas dos relatórios para o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, de 1958. Os textos de Freire e as tendências no campo acadêmico nos anos 1950 convergem num esforço sociológico comum em analisar cientificamente experiências práticas. Assim como nas ideias da Escola Nova ²² há reiterada ênfase na necessidade em se modernizar as práticas pedagógicas por meio da incorporação de conhecimentos e métodos científicos. Como exemplo da relação entre métodos científicos e pedagogia, Anísio Teixeira afirma no seu discurso de posse da direção do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) que a instituição teria como objetivo investigar cientificamente a realidade brasileira e lançar as “bases de nossa ciência da educação” ²³.

²¹ FREIRE, Paulo. SESI – Divisão de Educação e Cultura. Aos educadores: Evite-se fazer conferências, o círculo de pais e professores deve ser debate. In: FREIRE, Ana Maria Araújo. *Paulo Freire: uma história de vida*. Indaiatuba: Villa das letras, 2006, p. 68.

²² A Escola nova é um amplo movimento originado na Europa e nos Estados Unidos, de diferentes vertentes, que se identificam por promover a centralidade do aluno no processo de aprendizagem, novos métodos e técnicas pedagógicas baseadas na observação pelo aluno de fenômenos naturais, e o princípio ativo da educação. No Brasil, esse movimento teve a particularidade de ser promovido por intelectuais como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, intelectuais comprometidos com instituições estatais e reformas educacionais. John Dewey, autor proveniente da Escola de Chicago e defensor da vinculação entre democracia e escola, foi um dos expoentes mais impactantes para os educadores brasileiros. De modo geral, se atribui à Escola Nova o vínculo entre educação e sociedade. Em relação ao Brasil, localiza-se nos anos 1920, mais especificamente nas reformas da instrução pública, as ideias desse Movimento generalizadas e associadas com a formação da nacionalidade. Outros aspectos importantes como o questionamento da autoridade do professor ou o excesso de experimentalismo nos métodos pedagógicos não foram tão assimilados pelos intelectuais brasileiros. Ressalta-se que nem o próprio John Dewey se reconhecia como educador da Escola nova, mas antes preferia o termo “escola progressiva”, a fim de se distanciar de concepções experimentalistas.

²³ TEIXEIRA, Anísio. Discurso de posse do Professor Anísio Teixeira no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. v.17, n.46, 1952. p.69-79.

Tal postura de analisar os problemas educacionais sob um prisma científico é tributária da inserção das ideias da sociologia da Escola de Chicago ²⁴ no Brasil, sobretudo por meio do influxo de trabalhos de Anísio Teixeira acerca de um dos seus mais reconhecidos expoentes, John Dewey. A Escola de Chicago, caracterizada por um conjunto de pesquisas sociológicas feitas entre 1925/1940 na Universidade de Chicago, privilegiava os trabalhos empíricos em relação às elaborações teóricas mais abstratas, estimulando os estudos sobre a realidade urbana orientados para a transformação social. O que não significava que os seus sociólogos abstinham-se de um quadro teórico, mas sim que sua preocupação central não seria a elaboração de macronarrativas sociológicas.

Assim, relativizando a importância de formulação de densas teorias, sobressai o atributo do cientista enquanto agente de transformações sociais, representado na tendência do pragmatismo formulado por Dewey. Toma-se a ciência como instrumento para solucionar problemas coletivos, sendo sua missão promover a autoregulação da sociedade e a intervenção social.

Essa concepção de ciência do pragmatismo era reiterada nos discursos dessa geração de intelectuais brasileiros delimitada por Pecaution entre os anos 1954/1964. Corresponde ao período entre a recém-criação da Petrobrás e o suicídio de Vargas - dois acontecimentos que ocasionaram o mito fundador do getulismo e as primeiras teorizações sobre o desenvolvimentismo - e o Golpe Militar. Assim, um antigo conflito entre, de um lado, nacionalistas e, de outro, aqueles que propunham a conciliação econômica com os Estados Unidos, acirrou-se nesse período. A partir de 1955, com a criação do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), os intelectuais alinhados a tendências de esquerda reivindicaram para si o papel de “intelligentsia” e a sua vocação para as mudanças sociais nacionalistas ²⁵.

Conforme propõe Pecaution, essa geração de 1954/1964 possui relações com a anterior, delimitada por ele entre 1925/1940, período marcado pela atuação dos intelectuais modernistas, positivistas, integralistas e pela formação do Centro D. Vital (que se transformou em Ação Católica). Pecaution estabelece essas relações em torno da ideia de que esses intelectuais almejavam para si uma vocação pública inerente a sua condição de pensadores comprometidos com os destinos da nação. Esses intelectuais, no contexto da educação, se encarregavam de ideais similares.

²⁴ TEODÓSIO, Armino dos Santos de Souza. *Escola de Chicago: heranças para o pensamento social contemporâneo sobre as cidades*. XI Congresso Brasileiro de Sociologia, setembro/2003, Campinas.

²⁵ PECAUTION, Daniel. *Os intelectuais e a política no Brasil*. São Paulo: Editora Ática, 1990 p. 103.

Por sua vez, essa carga ideológica de “missão” nos discursos dos educadores dos anos 1925/1940 tem correspondência com a dos pensadores da geração de 1954/1964. A partir das análises de Marta Carvalho, percebo que há uma relação entre o seu recorte temporal e a divisão de Pecaú. A autora estuda a instituição da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1924, as reformas educacionais ocorridas ao longo da década de 1920²⁶ e o movimento da Escola Nova consolidado com o Manifesto dos Pioneiros em 1932.

Assim, incorporo ao recorte geracional proposto por Pecaú, apesar de ser um pouco mais extenso, a análise de Carvalho sobre os educadores do mesmo período estudado por ela. Desse modo, como no recorte proposto por Pecaú, a geração de intelectuais de 1925/1940 legou a posterior uma cultura política. Os educadores do mesmo período deixaram aos seus herdeiros dos anos 1954/1964 a ideia de educação como uma missão, potencialmente solucionadora dos problemas sociais. John Dewey, representante da Escola de Chicago, é uma importante referência aos educadores das duas gerações, principalmente pela leitura que Anísio Teixeira realizou desse autor.

Autores como Daniel Chiozzini, Vanilda Paiva, Ana Waleska Mendonça afirmam que nos anos 1950/1960 os educadores estavam tomados pelas ideias do pragmatismo filosófico do movimento de Escola Nova e do nacional popular desenvolvimentista. Inclusive em 1959 há novamente um movimento a favor da Escola Nova expresso no Manifesto dos Educadores: Mais uma vez convocados²⁷.

Assim, pretendo analisar Paulo Freire nesse capítulo no contexto da segunda geração e de sua relação com a anterior. Por meio de seus escritos nota-se que entre duas gerações de pensadores sobreviveu uma cultura política comum centrada no valor da educação para a constituição da democracia. Nos textos dessa época de Freire são visíveis os traços da cultura política devido às suas concepções referenciadas em Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Gilberto Freyre e Oliveira Vianna, alguns intelectuais dos anos 1920/1930 citados por ele ao longo do seu trabalho até 1964. Primeiramente,

²⁶ Em especial a Sampaio Dória, entre 1920/1925.

²⁷ CHIOZZINI, Daniel Ferraz. *História e memória da inovação educacional no Brasil: o caso dos ginásios vocacionais (1961-1969)*. 2010. Tese (Tese em História da educação). Universidade Estadual de Campinas; PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos. Contribuição à história da educação brasileira*. São Paulo: Edições Loyola, 1973; MENDONÇA, Ana Waleska P. C. et. al. *Pragmatismo e desenvolvimentismo no pensamento educacional brasileiro dos anos 1950/1960*. Revista Brasileira de Educação, v.11, n. 31, jan/abr 2006; Manifesto dos educadores: mais uma vez convocados. http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc2_22e.pdf. Acesso em 13/01/2015.

optei por explicar os conceitos de Daniel Pecaute e de Marta Carvalho, a fim de esclarecer os vínculos entre as análises dos autores. Depois, na investigação dos textos de Freire, proponho interpretações que relacionam a problemática levantada em torno da cultura política que une duas gerações de intelectuais da educação e as ideias de Paulo Freire entre 1957/1958.

1.1.Uma cultura política dos intelectuais da educação: duas gerações unidas pelo otimismo pedagógico.

O objetivo dessa seção é averiguar a cultura política que une duas gerações de intelectuais preocupados com a educação. A primeira seria encontrada entre os anos de 1925/1940 e a segunda entre 1954/1964. Nessa cultura política, pode-se destacar a ideia de “educação para todos” que iria desembocar no movimento da Escola Nova que se consagrou na Era Vargas, inclusive na fundação do Ministério da Educação ²⁸.

Recorri à primeira geração de intelectuais da educação a fim de entender brevemente o sentido das reformas e posicionamentos pedagógicos dessa época com o fim de estabelecer um vínculo genético ou de *transmissão cultural* ²⁹ entre as duas gerações de educadores. Alguns chavões pedagógicos foram fundamentais na constituição do campo educacional, nos anos 1950/1960, baseados em ideias da Escola Nova, que se consolidaram na memória coletiva tais como: a formação dos cidadãos, a educação para a ação, o ensino que prepara para a vida e para a participação na economia do país, as críticas à sua massificação.

Daniel Chiozzini afirma que, nesse período, “permaneceu a utopia de formar indivíduos úteis socialmente, a partir de determinadas inclinações internas”, como é visível no caso do projeto pedagógico dos Ginásios Vocacionais, fundados em 1961, voltados ao desenvolvimento das aptidões dos alunos e de suas potencialidades ³⁰. Assim, Chiozzini encontra vestígios da educação renovada iniciada nos anos 1920 no ideal dos Vocacionais, dos anos 1960.

Em consonância, Marta Carvalho em **Molde nacional e forma cívica** constata a ideia de que a educação enquanto instrumento de transmissão de valores cívicos ou políticos no Brasil seria legado dos ideários pedagógicos do início do século XX,

²⁸ CHIOZZINI (2010), op. cit. p. 54.

²⁹ SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. In: RÉMOND, René (org.). *Por uma história política*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003, p. 255.

³⁰ CHIOZZINI (2010), op. cit. p. 54.

constituintes dos movimentos do “entusiasmo pela educação” e do “otimismo pedagógico”. A autora analisa o discurso dos renovadores da educação unidos em torno da Associação Brasileira de Educação (ABE), buscando decifrar o modo como os intelectuais da associação construíram uma realidade específica que seria o seu objeto de intervenção ³¹.

Carvalho retirou essa caracterização dos “entusiastas” e “otimistas” do livro **Educação e sociedade na primeira república**, de Jorge Nagle. De acordo com Carvalho, o autor denomina “entusiasmo na educação” a concepção partilhada na década de 1910 na qual a educação seria assunto de maior importância, percebida como o grande problema nacional, de cuja solução adviria o equacionamento de todos os demais. Já o “otimismo pedagógico” seria seu sucessor, na década de 1920, formado por educadores também “entusiastas”, porém que enfatizavam “a importância da nova pedagogia na formação do homem novo”, além da crença no poder da educação como solução dos problemas sociais ³².

Jorge Nagle, ao analisar esses dois momentos da educação no período da Primeira República, notou um movimento de afastamento das preocupações no campo pedagógico em relação à difusão da **escola alfabetizante** – cuja defesa implacável o autor atribui aos anos 1910 – para a unanimidade da difusão da **escola primária integral**, atribuindo-lhe feições do ensino profissional, nos anos 1920/1930 ³³. Para Nagle, dentre os otimistas pedagógicos era opinião comum que “os empecilhos para o desenvolvimento de uma sociedade aberta” seriam “derivados da incultura reinante no país” ³⁴. De acordo com essa ideia, afirma Marta Carvalho que o privilégio da educação no discurso sobre os problemas sociais do país seria parte de um “projeto de unidade e unificação”, que marcou sua presença no campo pedagógico e se fez ressoar ao longo das décadas como um *slogan*, que amalgama diversas formações discursivas na construção de uma “causa educacional” ³⁵.

Marta Carvalho, ao analisar a construção desse discurso educacional que se transformou em um *slogan*, critica a proposta de Vanilda Paiva sobre o mesmo assunto e redimensiona o termo “política” o estendendo também aos educadores da Associação

³¹ CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *Molde nacional e forma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*. Bragança Paulista: EDUSF, 1998, p. 12.

³² CARVALHO Ibid. p.32.

³³ NAGLE (1976), op. cit. p. 116.

³⁴ Ibid. p. 109.

³⁵ CARVALHO (1998), op. cit. p. 139.

Brasileira de Educação (ABE) e do “otimismo pedagógico”³⁶. Para Carvalho não se poderia afirmar que os otimistas pedagógicos abandonaram as questões políticas. Teria havido um deslocamento das preocupações dos educadores para a defesa de uma “nova educação”, baseada em princípios científicos, que procurava reformar a sociedade por meio de transformação nos homens.

O que interessa dessa discussão é apontar a relação entre educadores e política. Conforme afirma Daniel Pecaú, “os intelectuais brasileiros se entregam à ação política sem nenhuma hesitação e como se tivessem qualificação especial para fazê-lo. Em muitas ocasiões, eles se tornam protagonistas políticos centrais”³⁷. Assim, a partir das análises de Pecaú e Carvalho sobre a intelectualidade e a educação nos primeiros quarenta anos do século XX, compreende-se que foi sendo elaborada a ideia da educação como salvação, sendo os próprios educadores os principais protagonistas desse espírito de missão, por se imbuírem do papel político de formar e moldar a nação.

Por meio do conceito de *cultura política* é possível averiguar como algumas bandeiras fundamentais desse período persistiram até meados do século. Pecaú utiliza esse conceito para relacionar a geração dos anos 1954/1964 à anterior dos anos 1925/1940 no tocante a um conjunto compartilhado de ideias entre os intelectuais desses dois momentos. Apesar de haver rupturas consideráveis entre os dois grupos, tendo em vista o quadro conservador de 1930 em oposição às ideias de revolução social nos anos 1960, há uma significativa continuidade essencial pautada pela defesa do Estado Nacional. Nesse sentido,

A noção de cultura política destina-se a dar conta do fenômeno: significa, para nós, aderir a uma mesma concepção de formação do social. Desse ponto de vista, implica que tendências diversas, num primeiro momento contraditórias, possam surgir de uma mesma matriz geral; supõe-se também a difusão de um significado comum; e enfim, refere-se a formas concretas de sociabilidade e comunicação. A cultura política não diz respeito, portanto ao conjunto dos membros da sociedade, mas é antes constitutiva da identidade de um grupo³⁸.

³⁶ A Associação Brasileira de Educação é o objeto de estudo de Marta Carvalho no livro acima citado. Atribui-se a essa associação o lançamento em 1932 do Manifesto dos Pioneiros, a favor da escola pública e de novos métodos educacionais. Vanilda Paiva argumenta que teria havido despolitização entre os educadores nos anos 1920, referindo-se aos intelectuais da ABE, tendo em vista que o “otimismo pedagógico” deixou de priorizar a difusão da educação básica para deter-se nos métodos e técnicas pedagógicas modernizantes. Já Carvalho discorda desse conceito de “política”, o estendendo à ideia de educação como missão que constituía esses intelectuais.

³⁷ PECAUT (1990), op. cit. p. 7.

³⁸ Ibid. p.17.

Pecaut parte da afirmação de que esses dois grupos de intelectuais situados em momentos diferentes da história suscitariam e promoveriam uma cultura política pautada, de um lado, pela posição que eles mesmos se atribuem na sociedade a partir de sua autoimputada vocação nacional e, de outro, pelo reconhecimento por parte da sociedade da sua função de poder, enquanto elite dirigente. Desse modo, Pecaut vislumbra um campo intelectual atrelado ao político, que impossibilitaria um campo fundado em lógica interna de regras ³⁹. Os discursos educacionais são um meio de perceber a relação proposta por Pecaut de formação de uma cultura política, tendo em vista que nas duas gerações analisadas os intelectuais da educação partilhavam de um ideário comum, ainda que com princípios específicos, como exposto pelo autor.

Desse modo, sigo a proposta de Pecaut, de que os intelectuais da geração dos anos 1925/1940 compartilhavam uma cultura política com os de 1954/1964, à medida que se mantiveram semelhanças no modo de conceberem seu papel de elite dirigente da nação. Pecaut engloba três momentos históricos de constituição do pensamento brasileiro: 1) Entre os anos 1920/1930, o intelectual atuaria por ele próprio; 2) Nos anos 1950/1960, haveria instituições que abrigaram grupos de intelectuais, que passaram a preocuparem-se mais com a base científica do seu trabalho; 3) Nos anos 1970, com a expansão de universidades e centros de pesquisa, os intelectuais passam a comprometer-se com a especialização nos seus campos. Para Pecaut, nos três momentos, os intelectuais se entregaram à ação política e encontraram razão na própria realidade brasileira para justificar a importância de sua intervenção, ao atribuir-se a competência de assumir para si a responsabilidade pela ideologia, a “dimensão mais política do fenômeno político” ⁴⁰.

Ainda que cada geração tenha tido modos diversos de concretizar a responsabilidade que se colocavam na construção da nação, Pecaut afirma que a realidade ofereceria aos grupos de intelectuais “o espetáculo de um povo ignorante de seu destino”, sendo urgente a construção de um projeto nacional que conduzisse a nação ao encontro dela mesma. Dessa forma, os intelectuais se viam como os mediadores indispensáveis entre a elite e o povo.

³⁹ Nesse ponto, Pecaut assume sua discordância com análises pautadas pelo conceito de campo de Pierre Bordieu, como a de Sérgio Miceli. Para Pecaut, o aspecto fundamental da análise deve ser outro porque “as estratégias dos intelectuais só podiam ser entendidas em relação ao papel atribuído por outros setores ao conhecimento científico do real”. Ou seja, sua definição de intelectual vale-se do reconhecimento destes enquanto tais pela sociedade. In: Ibid. p. 21.

⁴⁰ Ibid. p. 8.

Da proposta de Pecaú, destaco a relação entre os intelectuais dos anos 1925/1940 e os dos anos 1954/1964 para compreender o elo entre duas gerações na construção da sua responsabilidade em erigir a nação. Enquanto a primeira preocupava-se em forjar a identidade nacional, as instituições e um povo a fim de assegurar a sua unidade, a posterior encontrava um povo já constituído, que dava coesão à unidade nacional. Portanto, depois do Estado Novo, tratava-se não de assegurar a formação da nação, mas de defendê-la dos ataques do imperialismo e de realizar a passagem para a democracia ⁴¹.

A respeito dos anos 1920, Milton Lahuerta identifica um clima de desilusão com a República decorrente da percepção do descompasso entre as atribuições das leis e sua aplicação na realidade. Mário de Andrade bradava suas angústias com tal “situação maldita” revelando a condição intelectual como uma “amarga posição”, que gerava a necessidade de redefinição da identidade social desse grupo, cuja perspectiva de missão ocuparia centralidade. Afirma Lahuerta que, nos anos 1920, “o questionamento da ordem faz-se com base num ângulo de visão genericamente modernista, que, buscando o ‘brasileiro’, recoloca com muita força a preocupação com o nacional e o tema do popular” ⁴², resultando numa identidade intelectual definida pela tentativa de construir a nação, o povo e o moderno.

Lahuerta aponta ainda que nos anos 1920 os intelectuais seriam o protótipo de um “intelectual-instituição”, semelhante ao modo como Pecaú vê nesses intelectuais a ausência de um princípio de identidade que os vinculasse a órgãos e instituições. Para Lahuerta seu reconhecimento e consagração não viriam da aceitação do público, tendo em vista o escasso mercado editorial dos anos 1920, mas sim de um âmbito estritamente intelectual, reproduzindo assim a dinâmica de salões e saraus ⁴³.

De forma similar, para Pecaú os escritores consolidavam-se não somente pela sua proximidade social com as elites dominantes, mas também por terem o domínio de um saber socialmente valorizado. Já nos anos 1920, esboçava-se uma concepção de Ciência do social, cara também aos autores dos anos 1950, pautada pela necessidade de uma administração científica dos homens tal qual da natureza. Os intelectuais atuavam nesse sentido como guardiães da formação científica da sociedade brasileira.

⁴¹ Ibid. p. 14.

⁴² LAHUERTA, Milton. Os intelectuais e os anos 20: moderno, modernista, modernização. In: DE LORENZO, Helena Carvalho, COSTA, Wilma Peres da (orgs.). *A década de 1920 e as origens do Brasil moderno*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997, p. 95.

⁴³ Ibid. p. 111.

Assim, essa geração dos anos 1925/1940 proclamou sua vocação para elite dirigente, que pretendia forjar um pensamento vinculado às realidades nacionais. Os intelectuais dessa geração estavam apoiados em autores do século XIX e da década de 1910, como Alberto Torres. Denunciavam os intelectuais alheios à vida social, que se abstinham de sua “situação maldita” ou da sua missão de moldar uma consciência nacional e de promover a organização das instituições nacionais. Pecaút aponta três tendências que se atrelavam a essa concepção de intelectuais, que deveriam dirigir as massas para civilizá-las: os nacionalistas defensores do Estado forte, como Olavo Bilac; os católicos reunidos em torno do Centro D. Vital, como Jackson Figueiredo e Amoroso Lima; e os liberais, como Fernando de Azevedo ⁴⁴.

Se a geração dos anos 1925/1940 imputava-se o encargo de ser elite dirigente com uma visão hierárquica da sociedade e de moldagem do povo, para os pensadores dos anos 1954/1964, sua legitimidade estaria em fazerem-se intérpretes das massas populares, com a missão de ajudá-los a tomar consciência de suas vocações revolucionárias e enquanto ideólogos demonstrar que o desenvolvimento econômico, a emancipação social e a independência nacional seriam três aspectos de um mesmo projeto com o objetivo de libertar a nação ⁴⁵.

Para ambas as gerações, assim, a ação e o conhecimento estariam intrinsecamente vinculados ao “real”. Para Pecaút, o intelectual brasileiro não precisa ter uma postura de engajamento, já que se encontra “na **mesma situação** que o político: participa de uma realidade cujos segredos ele detém”:

Desde os pensadores de 1930, que delinearam em detalhes o esquema de boa organização social, até os de 1955, que imaginaram o desenvolvimento correto, todos se achavam igualmente persuadidos de que expressavam apenas o que é, de fato, o social e o que é, de fato, o desenvolvimento – estavam convencidos de que as ideias comandam diretamente o devir histórico ⁴⁶.

Sendo assim, de acordo com Pecaút, nas duas gerações foram inventados “mitos unificadores” como forma de assegurar que o trabalho dos intelectuais expressasse o que seria de fato o social e o desenvolvimento. No caso dos pensadores dos anos 1950, o mito construído em suas proposições seria o da “transição”. Neste mito, o desenvolvimento econômico, a consciência de classes e o nacionalismo estariam no

⁴⁴ PECAUT (1990), op. cit. p. 26.

⁴⁵ Ibid. p.15.

⁴⁶ Ibid. p. 9. Grifo meu.

mesmo patamar. A realidade construída nos anos 1950 era de uma sociedade “em transição” para a democracia, na qual os intelectuais tinham a função de intervir para que o processo fosse conduzido consciente e racionalmente.

A intelectualidade dos anos 1950 foi estreitamente vinculada a um conjunto nascente de instituições públicas ou particulares, que se relacionavam de uma maneira ou de outra à esfera estatal. Diferentemente assim do protótipo de “intelectual-instituição” dos anos 1920 e da incipiente valorização dos intelectuais do Estado Novo, mesmo com a barganha de suas requisitadas posições de funcionários públicos.

Os intelectuais dos anos 1954/1964 conjugaram o sentido de missionário, encargo de sua posição social e à sua respectiva vocação pública para o trabalho profissional nessas instituições recém-formadas, tanto públicas quanto privadas. Mas essas instituições ainda não teriam a peculiaridade de produzir a figura do especialista, como ocorrerá na década de 1970 ⁴⁷. Nos anos 1954/1964 manteve-se a “saga modernizadora” dos intelectuais modernistas e de sua vocação pública com a significativa diferença de que os canais e instituições abertas à participação popular se mostravam viáveis e eram mais que promessa, uma concretude.

Para a geração de 1954/1964, a “saga modernizadora” apresenta-se em dois usos do conceito de democracia na área da educação. Entrelaçavam-se dois significados. O primeiro, mais emblemático da geração passada dos anos de 1925/1940, atrelava educação democrática aos métodos pedagógicos, ou seja, nas relações entre professor e aluno, a fim de formar o cidadão. O segundo era característico do contexto dos anos 1950/1960, ou seja, a democracia como participação política das massas. Algumas mudanças na situação econômica e educacional foram fundamentais para o redimensionamento que o conceito de democracia tomou com o governo JK, como a expansão do ensino primário e secundário, as campanhas de alfabetização, a sindicalização do campo e a abertura de canais institucionais para a participação dos intelectuais nas instâncias de poder.

Carlos Mallorquin afirma que o espírito do desenvolvimento, entre 1958/1964, revelou a relação entre a participação de intelectuais à frente de instituições e funções

⁴⁷ A figura do especialista é característica dos anos 1970, período em que os intelectuais não se percebiam mais como portadores de uma missão educativa, no sentido de Karl Mannheim, ou seja, livre das classes sociais e de interesses privados. E sim como profissionais inseridos em instituições como a USP e o CEBRAP. Florestan Fernandes em sua crítica aos seus contemporâneos utilizou-se da expressão “cidadania ilustrada” para definir esse período, sendo Fernando Henrique Cardoso um importante representante dessa tendência. Essa análise dos anos 1970 é realizada por: RODRIGUES, Lidiane Soares. *Florestan Fernandes: Interlúdio (1969-1983)*. São Paulo: Hucitec: Fapesp, 2010.

executivas, “e a emergência dos projetos de ‘reforma’ no Brasil”. Por exemplo, da atuação de Celso Furtado na CEPAL construiu-se um “poder profético” ⁴⁸ a partir da publicação de seus livros, decorrente das relações de poder travadas nessa instituição e depois na SUDENE. Pode-se afirmar o mesmo em relação a Freire no SESI e depois na Universidade do Recife, assim como a posição de Álvaro Vieira Pinto no ISEB. As propostas políticas desses intelectuais enraizados em instituições estatais tornavam-se mobilizadoras da ação de movimentos reformistas.

Portanto, seguindo a proposição de Pecaut, os intelectuais no Brasil não precisaram entrar num “corpo a corpo” com a história, pois já haviam se outorgado a responsabilidade com o conhecimento da realidade nacional. A prerrogativa de construção da nação subsistiu entre as duas gerações com a notória diferença em relação aos anos 1925/1940, no qual se esperava forjar um povo e assegurar sua unidade. Os educadores dos anos 1920 amarguravam-se com a “situação maldita” manifestada por Mário de Andrade, pois para eles o presente era um pesadelo, que deveria ser superado no futuro por uma sociedade democrática ⁴⁹.

Já para os pensadores dos anos 1950, o momento vivido por eles estava intensamente povoado de esperanças trazidas pela industrialização do país. Enquanto os intelectuais nos anos 1920 aspiravam a ser modernos e “aí aparece a verdade deslocada – o simples querer prova que não éramos”, já que a arte e o pensamento estavam apartados da técnica e da ciência ⁵⁰; nos anos 1950, as bases científicas da produção intelectual era uma realidade concretizada por meio de instituições como a CEPAL, o ISEB, a CNPq, a CAPES e os centros regionais de pesquisa.

Apesar das diferenças quanto às expectativas em relação à própria realidade, há na cultura política uma relação comum com o Estado e o regime democrático. Para a geração de 1925/1940 a rejeição da democracia era constituinte de uma visão de política que apostava no fortalecimento do Estado e numa concepção hierárquica da sociedade. Já para a de 1954/1964, a democracia era uma bandeira que se mostrava em vias de realizar-se, entretanto não se delineava como um princípio plenamente definido. Pecaut

⁴⁸ MALLORQUIN, Carlos. *Celso Furtado: um retrato intelectual*. São Paulo: Xamã, Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

⁴⁹ Sobre o sentimento de pesadelo impingido ao presente, afirma Marta Carvalho: “Na oposição construída por imagens de um país futuro desejado, país de prosperidade, é que se constitui a importância da educação como espécie de chave mágica que viabilizaria a passagem do pesadelo para o sonho. Romper com a sociedade presente, transformá-la em passado, superá-la são operações que se constroem no discurso”. CARVALHO (1998), op. cit. p.141.

⁵⁰ BRITO, R. APUD LAHUERTA (1997), op. cit. p. 96.

aponta que os intelectuais brasileiros, em ambos os períodos, se atraíram por uma tradição autoritária de “organizar a sociedade pelo alto”.

De acordo com Pecaú, ainda que a segunda geração desses intelectuais valorizasse a participação popular, o nacionalismo acabava subordinando o tema da democracia. Os intelectuais pouco questionavam as instituições estatais, porque não havia um confronto aberto com o Estado, mas sim conformação. O nacionalismo seria o idioma político dominante no país, comum aos órgãos e agentes do Estado e aos intelectuais, que ocupavam aí um espaço estratégico, limitando assim uma defesa plena da participação direta popular na constituição da democracia.

Por conseguinte, a geração de intelectuais dos anos 1954/1964 incorpora uma tradição nacionalista para defender a mediação do Estado como condutor do desenvolvimento capitalista. Estado este que se comporta como agente político “excessivamente jurisdicionado, recoberto pela norma do direito e que busca sua legitimidade na realização de fins sociais”⁵¹. Para Pecaú, a filiação dos intelectuais ao Estado mostrou que a adesão à democracia acompanhou-se de concepções contraditórias em relação às instituições democráticas. Pois, de um lado, se defendia a participação popular nas decisões públicas, mas de outro se esperava que o Estado fosse o realizador de políticas públicas.

É possível localizar os educadores dentro das duas gerações apontadas por Pecaú. Se conforme o autor, esses intelectuais compartilhavam uma cultura política decorrente da sua posição de proximidade com o Estado, os educadores desses dois momentos também aderiram a essa forma de conceber a formação do social. O elo que os uniria numa mesma cultura política, para além da questão mais genérica de construção da nação, seria o otimismo pedagógico.

Vanilda Paiva baseia-se em Jorge Nagle para definir claramente a diferença entre duas concepções de educação. O “otimismo” seria a “preocupação com o funcionamento eficiente e com a **qualidade** dos sistemas de ensino ou dos movimentos educativos”, caracterizando-se como a “tecnificação do terreno pedagógico”, à medida que os educadores dos anos 1920, momento a que o termo seria referido, teriam, na visão dela, abstraído as questões políticas⁵². Esse período da história da educação seria diferente do anterior, em meados da década de 1910, que ganhou a alcunha de

⁵¹ LAHUERTA, Ibid. p. 101.

⁵² PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos. Contribuição à história da educação brasileira*. São Paulo: Edições Loyola, 1973, p. 30. Grifo meu.

“entusiasmo da educação”, por trazer preocupações mais quantitativas do que qualitativas, relacionadas à difusão do ensino. Paiva afirma que os educadores dos anos 1920 não deixaram de ser entusiastas da educação, ou seja, de percebê-la como solução para os outros problemas sociais, mas passaram a priorizar os debates sobre técnicas e metodologias pedagógicas a fim de se centrarem na qualidade da educação oferecida no sistema público.

Marta de Carvalho localiza historicamente, a partir dos eventos em São Paulo, como a crise do modelo paulista de educação pública operou mudanças nos paradigmas do conhecimento entre educadores. Como o objetivo de expandir a escola a fim de nacionalizar os imigrantes em São Paulo mostrava-se limitado, pela sua lentidão, os educadores passaram a reivindicar reformas que acelerassem os processos de alfabetização. Erradicar o analfabetismo seria, na nova lógica, prioridade das reformas, já que “o imigrante de quem os republicanos históricos haviam esperado o aprimoramento da raça brasileira passa a ser visto como ameaça ao caráter nacional”⁵³. Para Carvalho, o aperfeiçoamento de métodos e técnicas pedagógicas visava adequar o comportamento dos operários à República que se formava, a partir da reforma de costumes, de mecanismos de controle do cotidiano das populações pobres nas cidades e de estímulo ao trabalho.

Assim, para Carvalho, esses dois momentos localizados no início do século XX, complementam-se. A ideia que já vinha dos primeiros republicanos, de “educação para todos” era denominada de “entusiasmo pela educação”. Essa ideia teria sido aprimorada com o aparecimento do “otimismo pedagógico”, nos anos 1920, que resultou na preocupação com a qualidade do ensino e no embasamento da educação na ciência experimental em associação com a psicologia⁵⁴.

No terceiro momento, que analiso em conformidade com a geração de intelectuais delimitada por Pecaú, entre 1954/1964, os educadores pensavam o fenômeno pedagógico nas suas características quantitativas, por ser questão de prioridade a expansão da alfabetização e do ensino formal. Mas também era prioritário determinar métodos e técnicas modernas de educação, a fim de combater a “escola tradicional” inadequada que existia no Brasil. Assim, os educadores desse período alinhavam duas concepções de educação em disputa: a formação do homem novo,

⁵³ CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Reformas da instrução pública. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes, VEIGA, Cinthia Greive (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 227.

⁵⁴ Ibid. p. 229.

preparado para a sociedade industrializada a partir da escolarização correta e a necessária expansão da escolarização a toda a população.

O movimento de Escola Nova encontrava-se assim, nos anos 1950/1960, ao ideal de desenvolvimento da nação. Nota-se essa confluência de posições no intuito de formar, pela escolarização, os cidadãos preparados para o regime democrático, num contexto industrial. Portanto, a cultura política dos intelectuais da educação do período entre 1954/1964 não se desfez dos ideais de Renovação pedagógica. Antes, os conjugou com a defesa do desenvolvimento nacional, conduzido pelos intelectuais, que se reconheciam como mediadores do Estado. O discurso da nação é preponderante na forma como as ideias da Escola Nova, geradas na Europa e nos Estados Unidos, chegaram ao Brasil. Houve um encontro entre alguns pressupostos da Renovação pedagógica e as duas gerações de intelectuais da educação discriminadas acima. Nos anos 1925/1940 os educadores aspiravam a formar a nação “pelo alto”, por meio de um discurso higienista e civilizatório. Já nos anos 1950/1960, pensava-se que com a nação formada, era imperativo adequar o comportamento das massas à participação popular no espaço público. Em ambos os casos, os educadores seriam os mediadores desse processo atribuindo finalidades sociais à escola.

1.2. Otimismo pedagógico e Escola Nova.

De acordo com Diana Vidal, denomina-se Escola Nova um discurso renovador sobre a escola produzido por um movimento de educadores localizado no começo do século XX, que se aglutinava em torno de suas críticas à “escola tradicional”⁵⁵. No Brasil, essas ideias foram apropriadas em torno do desejo de conformação da nação. A vertente de mais penetração aqui foi a representada por John Dewey.

Para os renovadores, a aplicação de preceitos da psicologia no processo educativo seria a marca dessas ideias novas. Vidal reproduz um documento em que o renovador uruguaio Manoel Bernardez buscava enaltecer as reformas de Fernando de Azevedo, no Rio de Janeiro entre 1927/1930. Bernardez afirmou que “Antes do advento da psicologia experimental, não existiam senão meios de pressentir, hoje existem os meios de saber”, ou seja, os educadores de seu tempo possuiriam os instrumentos

⁵⁵ VIDAL, Diana. Escola nova e processo educativo. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes, VEIGA, Cinthia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 497.

proporcionados pela psicologia para conhecer o espírito da criança e as leis de seu crescimento: “Hoje sabemos que a criança cresce como uma pequena planta, segundo leis que lhe são próprias, e que não chega a possuir verdadeiramente senão o que adquiriu e assimilou por um trabalho pessoal”⁵⁶.

Bernardez com seu texto representa o discurso renovador da Escola Nova, marcado por propostas de mudanças no modelo escolar da sua época, utilizando o termo “tradicional” de forma pejorativa. De acordo com Diana Vidal: “Era pela diferença quanto às práticas e saberes escolares anteriores que se construía a representação do ‘novo’ nessa formação discursiva”. O discurso renovador é reconhecido pela centralidade da criança no aprendizado, pelo respeito às normas higiênicas, pela disciplinarização do corpo e seus gestos, pela cientificidade dos saberes e fazeres sociais e pela valorização do ato de observar, intuir e construir conhecimento do aluno⁵⁷.

Daniel Chiozzini afirma que a elite brasileira teria expurgado o potencial inovador do liberal pragmatismo, vertente de Dewey que chegou ao Brasil como Escola Nova. Assim, nos anos 1920, teria sido reforçado seu caráter conservador, em vista de seus interesses de adequação do país ao capitalismo mundial. A leitura dos educadores brasileiros pautava-se pelo desejo de adequação das massas à República recém constituída. Segundo Marta Carvalho os intelectuais da Associação Brasileira de Educação (ABE), relacionados à Escola Nova, auto representavam-se como “elite”, se incumbindo de organizar o país, movimento no qual se construíram representações de povo moldado segundo suas concepções. Conforme Carvalho: “nessas encenações – no intertexto discursivo em que se produzem – uma ‘realidade’ aparece como situação a ser transformada”.

Os educadores, na linha do otimismo pedagógico, não só defendiam a expansão da educação como se articulavam em torno de um “novo credo pedagógico: a aposta numa sociedade nova, moderna, que as lições da guerra faziam entrever como dependente de uma nova educação, redefinida em seus princípios e em suas práticas e largamente baseada na ciência”⁵⁸. Desse modo, consolidava-se entre os educadores a ideia de que o papel da escola seria transformar os homens, que por sua vez possibilitariam as mudanças sociais dentro dos parâmetros de uma sociedade moderna.

⁵⁶ BERNARDEZ, Manoel. A nova política de educação no Brasil. APUD Ibid.

⁵⁷ VIDAL, Ibid. p. 497.

⁵⁸ CARVALHO (1998), op. cit. p. 39.

No contexto brasileiro, a discussão sobre alfabetização, assunto de maior importância no campo educacional, tomava outros rumos nos anos 1920 com a mudança de perspectiva entre os educadores a partir do otimismo pedagógico, contido nas propostas de reforma da instrução escolar. Levados pelo “novo credo pedagógico” de transformação integral dos homens e de modernização da sociedade brasileira, outros aspectos do combate ao analfabetismo seriam desenvolvidos. Marta Carvalho, conforme afirmação acima, exemplificou essa mudança na concepção de alfabetização ao analisar o caso de São Paulo em relação à escolarização dos imigrantes. Jorge Nagle, de forma semelhante, afirma que:

nega-se a importância ao mero combate ao analfabetismo, pois o problema é difundir a escola primária ‘integral’. Sob esse aspecto, expõe-se a necessidade de ‘abandonar esse prurido de alfabetização a toque de caixa, procurando dar, progressivamente, ao povo brasileiro, não o ABC, as quatro operações e pouco mais, porém uma cultura que o faça uma partícula ativa do progresso do nosso país’⁵⁹.

Nagle traz a expectativa dos educadores da década de 1920 em promover uma educação que não fosse somente o ensino de mecanismos de leitura e escrita, mas sim de cultura. As novas propostas de reforma educacional propunham combater o analfabetismo a partir de reformas mais eficientes e moralizantes. Nesse contexto, surge a emblemática Reforma Sampaio Dória em 1920. A Reforma priorizava a extensão da escola às populações marginalizadas, nos marcos propostos pela Liga Nacionalista da década de 1910. De acordo com Carvalho,

Em nome da erradicação do analfabetismo, a Reforma reduziu a escolaridade primária obrigatória de quatro para dois anos. Fazendo-o, pretendia estar capitalizando o sucesso do modelo paulista, sintetizando-o em uma fórmula que o condensasse em uma formação básica de dois anos, extensiva a toda a população⁶⁰.

Nagle e Carvalho concordam com o diagnóstico de que esse “novo credo pedagógico” levou os educadores a rejeitarem a proposta de lei formulada pelo paulista Sampaio Dória, em 1920, cujo objetivo imediato era “exterminar a chaga do analfabetismo”⁶¹. Os debates decorrentes dessa proposta marcaram o campo pedagógico, especialmente no que tange às políticas de alfabetização. A esse respeito, explica Marta Carvalho que “na implementação política dessa nova escola, as

⁵⁹ NAGLE (1976), op. cit. p. 113.

⁶⁰ CARVALHO (2006), op. cit. p. 228.

⁶¹ NAGLE (1976), op. cit. p. 204.

proposições da pedagogia da Escola Nova são consideradas mais eficientes do que podia ser a fórmula de Sampaio Dória” ⁶², porque a formação básica de dois anos extensivos a toda a população com o fim de condensar a aprendizagem no exercício das “faculdades perceptivas” e “desenvolvimento da capacidade de conhecer” do aluno significaria irremediável perda na qualidade do ensino integral de quatro anos.

De acordo com Carvalho, a resistência à Reforma Sampaio Dória tornou-se emblemática de duas concepções diferentes na área da educação. Esse debate pode ser explicado pela ênfase nas questões propriamente pedagógicas defendidas como bandeiras pelos Renovadores da educação. Essas questões são relativas a toda uma nova forma de se pensar em metodologias mais ativas de ensino-aprendizagem como o empenho no uso dos corpos, do trabalho manual, nas múltiplas atividades, na habilidade dos gestos, na importância dos instrumentos e dos materiais com que se trabalha, com o intuito de libertar a escola da concepção de criança substancialmente passiva, receptora. Conforme afirma Carvalho, “a escola verbalista era repelida” em prol das novas ideias pedagógicas calcadas em “processos e métodos da vida”. Assim, inspiradas por essas ideias, as reformas da instrução propostas em diversos estados brasileiros, ao longo da década de 1920, objetivaram não só difundir o ensino primário, o que não seria suficiente, pois “se este ensino não forma homens, não orienta a inteligência e não destila o senso comum, que é o eixo em torno do qual se organiza a personalidade humana, pode fazer eleitores, não terá feito cidadãos” ⁶³.

Clarice Nunes, de acordo com essa ideia, afirma que “almejava-se da escola primária mais do que novas carteiras, quadros ou salas. Pretendia-se construir nela um *estado de espírito moderno*”. Dessa forma, os educadores visavam intervenções que modificassem o “*habitus pedagógico* combinando, ao mesmo tempo, todo um processo de renovação pedagógica via a formação docente e uma séria tentativa de reformar os costumes das famílias que enviavam seus filhos às escolas”, ou seja, na difusão da instrução estava em jogo uma “reforma do espírito público” ⁶⁴.

Na crítica dentro do campo educacional à Reforma Sampaio Dória atribuiu-se o termo “fetichismo da alfabetização intensiva” para designar seus apoiadores, tornando-se a reforma o “emblema de um mal a se evitar” ⁶⁵. Marta Carvalho aponta que nesse

⁶² CARVALHO (2006), op. cit. p. 228.

⁶³ CAMPOS, Francisco. Pela civilização mineira. APUD Ibid. p. 238.

⁶⁴ NUNES, Clarice. (Des)encantos da modernidade pedagógica. In: LOPES, FARIA FILHO, VEIGA (2006), op. cit. p.374.

⁶⁵ CARVALHO (2006), op. cit. p 237.

debate operavam representações sobre a escola, que deveria deixar de ser um instrumento formal de alfabetização para tornar-se, nas palavras de Lourenço Filho, “organismo vivo, capaz de refletir o meio”, que devia “aperfeiçoar a inteligência infantil aos problemas de seu ambiente próprio, radicando o aluno ao seu pequeno torrão” e ainda configurar-se um órgão capaz de implementar os “ideais nacionais de renovação”⁶⁶. A escola deveria ainda institucionalizar “uma educação popular eficiente, capaz de reerguer o nível do país, tornando cada cidadão um valor novo da produção nacional”⁶⁷.

Anísio Teixeira foi um desses educadores que reprovou a Reforma Sampaio Dória. Em 1928, retornou de viagem dos Estados Unidos, onde teria tomado contato mais intenso com o trabalho de Dewey. Com o intuito de realizar a Reforma da instrução pública na Bahia, publicou no mesmo ano o livro **Aspectos americanos de educação**. Segundo Marta Carvalho, trata-se de um importante texto no qual concebia a educação como “processo de contínua transformação, reconstrução e reajustamento do homem ao seu ambiente social móvel e progressivo”. Reiterava, assim, a tendência pedagógica contra o “fetichismo da alfabetização” voltando-se para o lema escolanovista “educar para a vida”, ou seja, para muitos outros aspectos sociais além da instrução em si. A respeito propriamente da Reforma Sampaio Dória, Anísio posicionou-se contrário, afirmando que “não progredimos por saltos”⁶⁸.

Essa frase de Teixeira é elucidativa do que era a Escola Nova no Brasil. Esperava-se que as mudanças sociais viessem “de cima”, ou seja, da intervenção estatal. Tanto entre os intelectuais da educação entre 1925/1940 quanto entre 1954/1964 partilhavam o princípio comum de formar ou consolidar a nação, tendo na centralidade da educação, a solução dos problemas sociais. Segundo Pecaú, os intelectuais dos anos 1925/1940 estavam empenhados em agir “de cima” ou “dar forma” à sociedade. Para Carvalho, a educação era considerada pela ABE uma “moldagem do povo”, que deveria ser difundida cautelosamente e não “por saltos”, como era representada a Reforma

⁶⁶ Ibid. p. 241.

⁶⁷ Ibid. p. 243. Anísio Teixeira foi convidado pelo governador da Bahia para realizar uma reforma educacional no estado, em 1926. Sua proposta de reforma também foi respaldada pela mesma crítica ao “fetichismo da alfabetização intensiva”, que se tornou bandeira da campanha educacional da ABE e plataforma política das iniciativas governamentais de reformas na instrução pública. Sobre o dilema ensino primário incompleto para todos ou integral para alguns, Carvalho afirma que para Goes Calmon: “a solução paulista deveria ser evitada, pois, armado por uma instrução incompleta, esse ‘homem inculto e primitivo’ se tornaria mais frágil e mais ‘desadaptado às condições de vida’. Retirado de seu ‘mundo elementar e sem asas seguras para atingir os progressos que o fizeram antever’ ele seria um ‘elemento de desequilíbrio social’”.

⁶⁸ Ibid. p. 238.

Sampaio Dória. Assim, não bastava para esses educadores difundir a alfabetização da população, mas antes formar adequadamente os cidadãos.

Marta Carvalho afirma que na história da educação dos anos 1920/1930 não é incomum encontrarmos um discurso que antagoniza renovadores liberais pragmáticos e os educadores católicos. A autora, no entanto, ao analisar a formação da Associação Brasileira de Educação (ABE) defende que a entidade “amalgamou projetos nacionalistas diversos”. Assim, dentro da mesma organização conviviam grupos católicos e liberais laicos. O grupo católico era próximo de Jackson de Figueiredo, que “ênfatizava o papel das ‘elites’ na construção de um nacionalismo a partir do ‘sentimento patriótico’ existente na ‘multidão’”. E o dos liberais “igualmente atribuía a ‘elites’ um papel fundamental na formação da nacionalidade, coincidindo com o nacionalismo católico ao propor a relação ‘povo-elites’ como relação não mediada pela razão” ⁶⁹.

Ao analisar a passagem do “entusiasmo” para o “otimismo” pedagógico, Nagle apresenta o exemplo do Centro D. Vital, que em 1930 deu origem à Ação Católica Brasileira. O Centro era uma entidade que partilhava do entusiasmo pela educação nos anos 1910. Na Carta Pastoral de D. Leme, de 1916, afirmava-se que seria a ausência de instrução geral religiosa a causa dos males da educação. Mas, ao se converter em instituição abertamente confessional ao longo da década de 1920, o Centro passa da defesa da expansão do ensino primário para a de preocupação com o conteúdo do ensino religioso. Relegava para segundo plano a “causa educacional” de difusão da escolarização para propagar o ensino religioso, a partir de justificativa semelhante a dos educadores que condenaram a Reforma Sampaio Dória: “instruir por instruir é tarefa ociosa e prejudicial; o que importa é educar e para que haja educação é preciso impregnar o processo dos ensinamentos da doutrina cristã, católica” ⁷⁰.

Postura similar a do Centro D. Vital, encontra Nagle em Carneiro Leão, Fernando de Azevedo, dentre outros educadores renovados liberais e laicos, ao argumentarem que o desenvolvimento da inteligência dos homens de um país “só é valiosa quando é uma inteligência aplicada, isto é, mobilizada pela influência das escolas ‘práticas’; por isso mesmo, o saber pelo saber é algo sem significação” ⁷¹.

⁶⁹ CARVALHO (1998), op. cit. p. 43.

⁷⁰ NAGLE (1976), op. cit. p. 106.

⁷¹ Ibid. p. 116.

Daniel Chiozzini analisa que a ideia de Inovação educacional dos colégios vocacionais tem no termo “vocaço” premissas do humanismo cristo de Emmanuel Mounier e Teilhard de Chardin, ao mesmo tempo em que se ampara na filosofia de John Dewey, liberal-pragmtica, voltada para o alvio das tenses sociais da sociedade industrial.

Desse modo, haveria tanto renovadores liberais e laicos quanto catlicos humanistas que partilhavam dos ideais escolanovistas, tais como estes chegaram ao Brasil, pelo vis de Ansio Teixeira e suas leituras de Dewey e aglutinando o ideal de formao da nao e do papel dos educadores nesse processo. Projetavam que a escola deveria ter finalidades sociais, tornando-a “prtica”, voltada para a vida e o trabalho, formadora de valores nacionalistas, cvicos e no caso dos catlicos, religiosos.

Assim, de acordo com os autores, havia um repdio “escola tradicional” tanto entre catlicos quanto entre os liberais laicos. Nas palavras de Nagle, para os renovadores, na escola “se ministrava um ensino formalista, preso cultura clssica, que poderia embelezar o esprito, mas no transformava as criaturas em foras propulsoras da riqueza nacional”. Uma educao prtica se fazia necessria e urgente contra a escola tradicional, porque as escolas renovadas “substituindo a inrcia pela atividade, o cio pelo trabalho, os centros de consumo em fontes de produo, transformaro a riqueza, solidificaro a economia e fixaro a grandeza do pas” ⁷².

Essas consideraes no anulam as tenses que existiam entre renovadores e a alta hierarquia da Igreja Catlica, que, entretanto, at os anos 1960 no teria assimilado as ideias da Escola Nova, temendo perder espao numa rea - a educao - em que at ento sua influncia era predominante. As disputas entre D. Vicente Scherer e Ansio Teixeira em 1958 do mostra dessas divergncias, ao procurarem, em suas formaes discursivas, antagonizar as concepes de educao catlicas e renovadas ⁷³.

⁷² Ibid. p. 112.

⁷³ Ansio Teixeira esteve envolvido em discusses com membros da Igreja desde a publicao em 1936 do seu livro **Educao para a democracia: introduo Administrao Nacional**, quando afirmava que o poder de educar se transferia da Igreja para o Estado medida que ambos se separavam devido s transformaes polticas operadas em pases como Frana e em todos os latinos. Porm em 1958 deu-se o pice da discusso. Quando Teixeira era diretor do INEP e da CAPES e supervisor dos Centros Regionais de Pesquisa, foi escrito um manifesto por D. Vicente Scherer, assinado por outros bispos gachos e entregue ao Presidente da repblica por D. Helder Cmara. O documento se iniciava como um protesto contra a “revoluo social, atravs da escola, preconizada pelos rgos governamentais”. Ansio Teixeira ainda foi acusado de pregar que a escola nica seria “preparatria e executora da Revoluo Social”, o acusando, claro, de socialista. Esse debate encontra-se em: ESQUINSANI, Rosimar S. S. *A recepo regional ao debate que precedeu a LDB 4024/1961*. Revista HISTEDBR. 2008.

Assim, os textos sobre educação de Paulo Freire entre 1957/1964, como se verá a seguir, é mais um exemplo de um educador católico influenciado pelo movimento de Escola Nova. Nos escritos do SESI, a serem analisados adiante, algumas premissas da Renovação pedagógica aparecem reiteradamente. Em outros textos, a linguagem católica, sobretudo relacionada a correntes filosóficas do existencialismo, predomina. Esse movimento será analisado nos capítulos seguintes.

1.3. As afinidades entre a Escola Nova e Paulo Freire nos textos de 1957/1958.

Vanilda Paiva analisou como Paulo Freire condensou as duas tradições principais do movimento de Renovação pedagógica, a laica e a católica, com o *reformismo desenvolvimentista* isebiano até 1964 ⁷⁴. Nos seus textos de 1957/1958 sobressai a vertente da Escola Nova nas suas recomendações metodológicas às professoras do SESI. Tal qual a Associação Brasileira de Educação (ABE), Freire reconstruiu um objeto no seu discurso, que seria a realidade que o educador deveria mudar. Nos seus trabalhos do SESI, Freire teceu imagens sobre o povo que representavam o objeto de intervenção dos intelectuais da educação e dos professores no desenvolvimento da nação.

Nos anos 1950, houve uma reformulação na tradição do otimismo pedagógico que passou a se projetar tendo em vista as mudanças sociais decorrentes da industrialização. Nos anos 1925/1940 a escola colocava-se contra a família, atuando como corretora de comportamentos desviantes ⁷⁵. Já nos textos de Freire não se trataria

⁷⁴ Entende-se por projeto reformista-desenvolvimentista o propalado pelo ISEB, cujo objetivo era constituir e lançar bases de um pensamento brasileiro autêntico e não alienado, por meio de elaboração de um projeto teórico-ideológico. Alienação é concebida em razão da antinomia consciência ingênua-consciência crítica, sendo característica de um país subdesenvolvido a primeira. O Brasil estaria passando por um processo de transição de uma a outra, iniciado com a industrialização, buscando atingir a consciência crítica numa sociedade aberta, ou seja, desenvolvida, democrática e capitalista. O nacionalismo é um componente fundamental de tal projeto, sendo seu objetivo “levar uma comunidade à total apropriação de si mesma, (...) um ser para si” nas palavras de Corbisier. Freire era particularmente admirador de Álvaro Vieira Pinto, para quem o nacionalismo deveria ser projeto coletivo consciente. In: SCHELLING, Vivian. *A presença do povo na cultura brasileira: ensaio sobre o pensamento de Mário de Andrade e Paulo Freire*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990; TOLEDO, Caio Navarro de. *ISEB: fábrica de ideologias*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997 e MOTA, Carlos Guilherme. *Ideologia da cultura brasileira (1933-1974): pontos de partida para uma revisão histórica*. São Paulo: Editora 34, 2008.

⁷⁵ CUNHA, Marcos Vinícius da. A escola contra a família. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes, VEIGA, Cinthia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 461.

de corrigir os pais, mas sim de convencê-los a participarem de forma ativa das reuniões pedagógicas com o objetivo de portarem-se como *personalidades democráticas*, passando também por um processo de formação, assim como seus filhos na escola.

A concepção de elite dessa geração modificou-se devido ao clima cultural entre 1957/1964, uma “era de ampliação e revisão reformista” ⁷⁶ e do “messianismo de um ideal de pureza revolucionária” ⁷⁷. No final da década de 1950, a situação da realidade brasileira mostrava-se diferente aos intelectuais, por parecer mais promissora. Para Roland Corbisier, por exemplo, as condições possibilitadoras do “advento de uma intelligentsia nacional, aberta aos problemas do país e empenhada em sua solução, capaz de converter-se em órgão da consciência nacional” ⁷⁸ estavam postas. Para Hélio Jaguaribe, o Brasil encontrava-se num baixo grau de “educação democrática”, ocasionando o incremento do capitalismo de forma “inconsciente, sobretudo para os membros da classe média” ⁷⁹. Pelas palavras de ambos os intelectuais do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), o momento vivido não era de uma “situação maldita” dada aos intelectuais, mas sim de auspício, em razão das mudanças aceleradas que a industrialização teria provocado.

De acordo com Milton Lahuerta, a concepção de moderno nos anos 1920 significava ruptura com um passado atrasado e arcaico. Seria a percepção dos “Dois Brasis”, já delimitada entre os pensadores brasileiros desde o final da Primeira República e que prevaleceu vigente pelo menos até meados da década de 1960 ⁸⁰. As noções de modernização, urbanização, industrialização e democratização foram pautas que ocuparam os educadores desde os anos 1920, apropriadas nos anos 1950 ao lado da autoimputação da tarefa de produzir ideologia para as mudanças político-econômicas, e consequentemente, culturais do país. Nos dizeres de Pecaú, os intelectuais teriam o privilégio decorrente da “incultura reinante no país” de “estarem à frente de seus contemporâneos” e ainda se sentiam livres de toda a herança do passado e de todo o peso do presente, certos do caminho que deveriam seguir:

⁷⁶ MOTA (2008), op. cit. p. 77.

⁷⁷ TOLEDO (1997), op. cit. p. 143.

⁷⁸ CORBISIER, Roland. Formação e problema da cultura brasileira APUD MOTA (2008), op. cit. p. 205.

⁷⁹ MOTA, Carlos Guilherme. *Ideologia da cultura brasileira (1933-1974): pontos de partida para uma revisão histórica*. São Paulo: Editora 34, 2008, p. 197.

⁸⁰ LAHUERTA (1997), op. cit. p. 98. A tese dos “Dois Brasis” foi apresentada por Jacques Lambert em livro com mesmo nome, “cujo consumo ainda não foi suficientemente avaliado para se fazer ideia do preço pago (pelos esquerdas, inclusive) aos dualismos que parasitaram as análises sobre o Brasil, parece surgir como um marco na história das interpretações sobre o Brasil”. Basicamente Lambert avalia o traço geral do povoamento no Brasil, mais litorâneo que interiorano e a persistência da estrutura colonial. In: MOTA (2008), op. cit. p. 207.

Não é por acaso que professam sem cessar a urgência de um ‘projeto nacional’. Desse modo, são os únicos, ao lado de políticos excepcionais, a se subtraírem à imperfeição e ao atraso e, conseqüentemente, a formar uma camada social com vocação para conduzir a nação ao encontro de si mesma

⁸¹

Assim, nos anos 1950 persiste a ideia formada nos anos 1920 de que a educação teria por finalidade transformar o homem brasileiro em elemento de produção, necessário à economia nacional e à elevação dos padrões de vida. Desse modo, os intelectuais preocupados com a educação e tomados pela industrialização e pela tese dos “Dois Brasis” assimilaram decisivamente a relação entre economia e educação.

Retomando a relação entre as duas gerações é visível que os primeiros tentaram dar forma à massa disforme que era o povo brasileiro e questionar o papel do intelectual alienado das causas sociais, porém sem deslocar o seu lugar de elite aristocrática a quem caberia dar o molde final à nação por meio de um trabalho intelectual. Para os segundos, criou-se o germen da forma economicista de se pensar em educação e cultura ⁸². Acreditavam que as condições necessárias para a ascensão das massas estavam dadas, porém o povo ainda seria despreparado para o exercício da democracia. O intelectual, então, não se veria mais como uma elite aristocrática, mas antes reformista, que deveria preparar os setores populares a fim de inculcar-lhes a responsabilidade pelos rumos da nação e de formar os quadros para a vida democrática.

Apesar das particularidades, em ambas há uma identidade intelectual pautada pela ideia de missão, de salvaguarda dos interesses da nação, de encontro com o autêntico popular a fim de conformá-lo a um ideal de sociedade, de pretensão por portar o modo científico e racional de vida que deveria expandir-se.

Ao se analisar os textos de Freire do período entre 1957/1958, o autor articulava as questões da Escola Nova sublinhando o papel dos professores na construção da democracia a partir da educação. Demonstrava preocupação central com a forma de “debate” que deveria guiar as reuniões pedagógicas e introduzia o tema da mudança comportamental de crianças e pais populares.

⁸¹ PECAUT (1990), Ibid.

⁸² WARDE, Mirian. Prefácio. In: FREITAS, Marcos Cesar de. *Álvaro Vieira Pinto: a personagem histórica e sua trama*. São Paulo: Cortez: USF-IFAN, 1998, p. 11.

Porém, diferentemente de outros educadores renovados como Anísio Teixeira ou mesmo Florestan Fernandes ⁸³, nos seus textos Freire não se atém à escola pública enquanto seu objeto de pesquisa e de atuação, sobretudo porque convoca entidades privadas e religiosas a atuarem na educação, a exemplo do Sesi e da Ação Católica, organizações às quais estava vinculado. Essa observação não é de pouca importância por ser indicativa do entrelaçamento entre as tendências mais liberais e laicas com as católicas e privadas no âmbito da Renovação pedagógica no pensamento de Paulo Freire. Essas instituições privadas teriam o dever público de colocarem-se à disposição do desenvolvimento nacional.

Os documentos produzidos por Freire no Sesi são orientações às educadoras para realização de reuniões pedagógicas com pais e professoras. Os temas dessas recomendações são: a coordenação dos Círculos de pais e professoras a partir da forma debate; o respeito à individualidade da criança; a necessidade dos castigos infantis; a participação dos pais na organização da merenda escolar; a necessidade de ordem e higiene; a motivação para o estudo da criança e a disciplina.

Particularmente, o texto sobre a importância da forma do debate nas reuniões de pais a fim de que todos fossem estimulados a dar sua opinião e contribuir para o trabalho educativo estava afinado ao seu projeto reformista desenvolvimentista. Tanto que todas as orientações iniciavam-se com: **SESI – Divisão de Educação e Cultura. Aos educadores: evite-se fazer conferências, o círculo de pais e professores deve ser debate.** Na orientação **Aos educadores: considerações ao temário: as reuniões de pais e professores e sua influência sobre uns e outros** ressalta Freire:

aspecto que não deve ser descuidado, porém, é o que se prende à possibilidade de as reuniões desenvolverem no homem brasileiro a capacidade de debater, de discutir seus problemas, de descruzar os braços. É nesse sentido que estas reuniões são cada vez mais uma oportunidade de educação democrática ⁸⁴.

⁸³ Nos anos 1950, Florestan Fernandes erigiu um *projeto acadêmico-político*, que consistia em questões teórico-metodológicas articuladas ao seu anseio pela organização institucional da atividade científica sociológica. Desse modo, o centro ou o substantivo do seu pensamento, nessa época, era a Universidade e as possibilidades de intervenção do sociólogo relacionado com a instituição. Seria na construção da sua *Sociologia aplicada*, que se encontrava a participação do autor na Educação, já que Florestan postulava a intervenção social do *intelectual moderno* perante a relação inorgânica entre sociedade e instituições. Tornou-se figura pública com a Campanha pela Escola Pública, o que atesta a sua proposta de projeto de luta do intelectual contra o *horizonte cultural sufocante*. Essa passagem da vida do autor foi analisada por: RODRIGUES (2010), op. cit.

⁸⁴ FREIRE, Paulo. Considerações ao temário: as reuniões de pais e professores e sua influência sobre uns e outros. APUD FREIRE (2006), op. cit. p. 69.

Para Freire, não bastava impor os seus valores às famílias das crianças, mas sim convencê-los da necessidade deles, de forma discursiva e democrática, estimulando a participação consciente nos problemas da escola mais imediatamente e da região e do país, prospectivamente. No texto **Sugestões: como coordenar um Círculo de pais e professoras**, Freire é claro quanto a suas proposições: “A reunião não deve ser discursiva, mas um debate”. Do mesmo modo, era sugerido que o orientador das reuniões não falasse em nome do grupo na falta de participação dos pais, “transformando-a em discurso, quando deve ser diálogo”. Na falta de participação,

O que é natural entre nós e explicável por uma série de fatores, intrínsecos uns, extrínsecos outros ao homem, entre eles, o baixo nível econômico e educativo, deve o orientador da reunião provocar ao máximo, o nascimento das respostas às perguntas do temário ⁸⁵.

A relação entre educação e democracia indica o sentido do projeto modernizador nas suas sugestões às educadoras e a valorização no campo pedagógico de técnicos da educação com novas formas democráticas e modernas nas escolas. Nota-se que a forma democrática deveria ser priorizada pelos educadores, ainda que fique clara a necessidade de em certos momentos a discussão ser direcionada por eles, tendo em vista “o baixo nível econômico e educativo” dos pais. A menção, no texto, a fatores que seriam “intrínsecos” ao homem para explicar a sua falta de participação nas reuniões aponta para a importância dos estudos de psicologia para os educadores, indicando que condições de natureza social tinham implicações psicológicas ⁸⁶.

Nesse caso, sobressai a perspectiva deweyana no texto de Freire ao explicar as características individuais, como a falta de disposição dos pais para a participação no debate, em termos de motivações internas e psicológicas. Sem deixar, porém, de acrescentar os fatores “extrínsecos” e econômicos como a pobreza.

Outro conselho na mesma orientação é: “Nem o orientador da reunião nem as professoras devem assumir comportamento que revele ‘ar’ superior ou paternal”, condizente com a preocupação fundamental em torno do formato das reuniões e das relações entre educadores e público, que se pretendiam democráticas. Ainda na mesma orientação, pode-se vislumbrar sua concepção geral de educação nesse período no trecho a seguir:

⁸⁵ FREIRE, Paulo. Sugestões: como coordenar um Círculo de pais e professoras. APUD FREIRE (2006), p. 67.

⁸⁶ Marcos Vinícius Cunha analisa o impacto da psicologia nas premissas da Escola Nova. In: CUNHA (2006), op. cit. p. 460.

Uma preocupação muito grave deve ter o orientador em face do fato de serem ele e as professoras, de modo geral, pessoas da chamada classe média, com um sistema de valores diferentes em muitos aspectos do da classe do grupo. Muita atenção deve ser dada ao processo de tentativa de mudança de comportamento do grupo – o que deve ser feito com habilidade e respeito para que não resulte negativo o trabalho. Citamos como exemplo a crença mágica de muitos pais – problema já sentido em Círculos de Pais e Professoras feitos por nós – na ‘pisa’ de muçum para o tratamento de incontinência (sic) urinária. Só com habilidade o educador poderá conseguir mudança de comportamento nesses casos. Este comportamento está enraizado numa matriz culturológica⁸⁷.

Nessa passagem, Freire caracteriza a realidade dos pais marcada pela influência de “crença mágica” das classes populares. O que se espera da educadora é que ela possa transformar essa crença presente no grupo de pais, tendo como perspectiva seus próprios valores, reconhecidamente de “classe média”, ainda que de forma habilidosa e respeitosa. O diálogo recorrentemente requisitado das educadoras não deixa de ser dirigido e direcionado, afinal devem prevalecer nas reuniões os valores delas e quem deve sair transformado são os pais, as classes populares. A recomendação de título **Discussão** define esse termo da seguinte maneira: “Consiste na reunião de um pequeno grupo, com um líder, para discussão de um problema”, sendo que na “discussão sem formalismo o líder abre a reunião sem criar obstáculos”. Assim, o educador deveria portar-se como líder dos debates, não colocar-se no papel de fazer discursos aos pais, mas sim convencê-los dos valores trazidos pelos temas das reuniões.

Freire escrevia com as recomendações um modelo de carta de convocação a ser assinada pelas professoras e enviada aos pais, se elas estivessem de acordo. Essas cartas eram escritas em formato de perguntas:

Carta Convocatória: O assunto de nossa conversa será Castigo.

O homem faz sempre as coisas:

I - Porque tem uma causa para fazê-las

II - Para alguma finalidade

III – De certa maneira

O senhor, por exemplo, come, porque tem fome (causa), come para viver (finalidade). Come desta ou daquela maneira – sentado a uma mesa, de paletó, com garfo e faca, de colher, etc. Se substituirmos agora, no exemplo, o ato de *comer* pelo de *castigar*, teremos:

Castigamos o menino:

I - Porque temos *causa* - O menino errou

II- Para uma *finalidade* – Corrigir o menino, mudar o comportamento do menino.

III – Castigarmos de certa *maneira* – Batendo no menino, ameaçando o menino etc.

⁸⁷ FREIRE APUD FREIRE (2006), op. cit. p. 67.

Quando o senhor castiga seu filho o senhor tem se preocupado com a causa do castigo, com sua finalidade, com a maneira de castigar o menino? Ou o senhor castiga por qualquer motivo? O senhor bate muito no menino? Acredita que batendo muito no menino o senhor obtém o bom comportamento dele? Ou ele fará o que o senhor quiser porque tem medo do senhor? E a educação deve fazer gente medrosa ou gente consciente? O que acha disto tudo?

Estude essas questões todas com sua mulher e seus amigos e venha a reunião debatê-las⁸⁸.

Pelas perguntas endereçadas aos pais dos alunos, esperava-se a condução do debate proposto em direção a uma resposta certa: a educação deve formar homens conscientes e não medrosos. O caminho para se chegar a essa conclusão é aproximar o tema de forma simples e com exemplos do cotidiano familiar e argumentar a partir de perguntas. Portanto, o objetivo a ser alcançado na reunião pelas educadoras deveria ser questionar o uso dos castigos físicos pelos pais de forma democrática, promovendo um debate a fim de mudar tal postura.

Em outras recomendações às professoras, Freire realiza o mesmo movimento no texto, de partir de experiências da família, propondo às professoras que evitassem condenar os comportamentos dos pais, para assim ser realizado o trabalho de convencimento, que seria positivo se levasse à *adesão* dos pais às propostas da instituição:

Às vezes o exagero do castigo se fundamenta em dados de experiências vividas: o comportamento externo do menino muda sob a pressão do castigo violento. O que há aí, porém não é mudança autêntica, mas medo, que leva o menino a atitudes falsas. O castigo, porém – sem o qual e ao lado do prêmio, sobretudo este, não pode haver formação da personalidade moral – o castigo não visa à criação de pessoas medrosas, mas conscientes. O que se há de obter é a *adesão* do menino aos princípios. Toda vez que ele sair dos padrões, tenta-se seu retorno. Essa volta do menino aos padrões e sua permanência neles e o seu bom crescimento são estimulados por sanções, positivas (prêmios) e negativas – castigos⁸⁹.

Tanto em relação aos pais como às crianças importava que o educador conseguisse desenvolver uma atitude que lhes parecesse mais adequada à democracia enquanto forma de vida e até mesmo mais produtiva: “Estes (os castigos) são menos produtivos do que aqueles (prêmios) com relação à mudança interna do menino. É essa diferença entre o que há de dentro do menino e sua exteriorização que o nosso homem não percebe”. Para Freire, os pais deveriam aprender uma forma mais correta de incutir as responsabilidades nas crianças que não seriam os castigos severos, mas sim atitudes positivas, prêmios, estímulos para gerar uma autêntica adesão da criança aos valores do

⁸⁸ FREIRE, Paulo. Considerações em torno do Temário: Castigos, em abril de 1957. APUD Ibid. p. 71.

⁸⁹ Ibid. p. 72.

mundo adulto e democrático. O pai deveria perceber o que era um fato para os educadores: que a educação deveria atingir a psicologia da criança. De maneira semelhante as professoras deveriam conseguir a adesão consciente dos pais às propostas da reunião, também por meio de atitudes positivas e exemplares. As educadoras atuariam assim com uma missão pedagógica em relação aos pais das crianças, impondo-se a responsabilidade de retirar o véu que encobriria a realidade da família ⁹⁰.

Estes objetivos pautavam-se pela formação de personalidades democráticas a partir de um ponto de vista psicologizante, atributo de uma educação renovada, que condenava o autoritarismo da escola tradicional e da sociedade de modo geral. A psicologia experimental era um instrumento importante para os educadores outorgarem cientificidade à pedagogia, que buscava valorizar a individuação da criança. De acordo com Diana Vidal, acreditava-se que os métodos de ensino tornassem o trabalho do aluno individual e eficiente e deveriam ser “a base da construção do conhecimento infantil. Devia a escola, assim, oferecer situações em que o aluno, a partir da visão (observação), mas também da ação (experimentação) pudesse elaborar seu próprio saber”. Desse modo, deslocava-se na relação de ensino-aprendizagem o “ouvir” para o “ver”, associando o “ver” ao “fazer” ⁹¹. Os novos métodos de ensino baseavam-se na valorização do aprendizado pelo exemplo dos professores e pelo contato direto das crianças com a natureza. Assim, observar experiências e processos para recriá-los por si mesmas era um dos aspectos mais importantes da situação educativa.

Na relação educativa com os pais, os postulados da observação e da ação também eram importantes para Freire. Na carta convocatória da reunião a respeito do tema do respeito aos pais e professores, Freire propõe à família a seguinte reflexão:

O respeito que nossos filhos devem ter a nós e aos professores depende ou não muito mais de nós e dos professores do que deles? Somos nós ou não quem dá exemplos de respeito ou de desrespeito a nossos filhos? Um pai, por exemplo, que não respeita a seu pai ou mãe, que não respeita sua mulher está

⁹⁰ A ideia de que a pedagogia é um ato de se retirar o véu que encobre a realidade é de Rancière. O autor escreve sobre as implicações de uma sociedade dominada pela lógica da explicação: “Antes de ser o ato do pedagogo, a explicação é o mito da pedagogia, a parábola de um mundo dividido em espíritos sábios e espíritos ignorantes, espíritos maduros e imaturos, capazes e incapazes, inteligentes e bobos. O procedimento próprio do explicador consiste nesse duplo gesto inaugural: por um lado, ele decreta o começo absoluto – somente agora tem início o ato de aprender; por outro lado, ele cobre todas as coisas a serem aprendidas desse *véu de ignorância* que ele próprio se encarrega de retirar” In: RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante. Cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 24. Grifo meu.

⁹¹ VIDAL (2006), op. cit. p. 498.

ensinando seu filho a respeitá-lo? Se ele desrespeita, não adianta dizer ao filho que deve respeitar os mais velhos ⁹².

As indagações colocadas no texto têm uma resposta na sua última linha. Espera-se educar por meio de exemplos, da observação das crianças da postura dos mais velhos e não por discursos, teorias, abstrações. Para não deixar dúvidas, nas recomendações às educadoras sobre o mesmo tema, reafirma Freire:

Parece-nos que a discussão deste temário deve dirigir-se no sentido de se deixar bem claro ao pai que aí, como em outros ângulos da educação dos filhos, o seu exemplo vivo vale muito mais do que a sua palavra. Não adianta, na verdade, falar do respeito se se age desrespeitosamente.

Assim, pelos excertos se percebe a concepção de Freire em relação à educação, profundamente apropriada de ideias da educação renovada. Desse modo, a observação e a ação são os meios mais adequados de se aprender, interiorizar valores e comportamentos. A essa ideia Freire junta a preocupação com a forma do diálogo nas reuniões com os pais, mas também na educação das crianças.

O ponto de maior contato entre Freire e a escola renovada seriam as críticas à escola tradicional, como na passagem a seguir: “‘O respeito à pessoa do educando’ é algo que vem sendo descurado constantemente entre nós. Não há dúvida de que há razões de ordem histórico cultural que explicam certos ângulos desse desrespeito ao educando, filho ou aluno” ⁹³. A busca pelo respeito ao estudante e sua individualidade tem paralelo com valorização dos pais nas reuniões. As educadoras, líderes dos debates, deveriam buscar espaço para que os pais se colocassem e se reconhecessem. É sugerido por Freire que a educadora oriente os pais a falarem seu nome antes de se manifestarem, que ouça as opiniões e peça que o grupo as responda, devendo ela mesma posicionar-se somente ao término da discussão. Uma sugestão geral é estimular que as pessoas presentes na reunião manifestem seus pontos de vista. Ou seja, viam-se nos pais, alunos em potencial, que deveriam aprender a serem democráticos.

Outro assunto caro à educação renovada e similar ao de respeito aos alunos é a ideia de “direitos das crianças”, que aparece nas considerações intituladas **Os mexericos e as queixas dos meninos, escrito para o Núcleo Roberto Simonsen, bairro de Mangueira, Recife, em abril de 1957**. Sobre esse tema, aparece claramente o papel dos

⁹² FREIRE, Paulo. Considerações ao Temário: Respeito aos pais e professores, para o Núcleo Barbosa Lima Sobrinho, de Olinda, Pernambuco, escrito em maio de 1957. APUD FREIRE (2006), op. cit. p. 75.

⁹³ Ibid.

pais na carta convocatória: “O menino que se queixa a seu pai de um ato de seu irmão está ou não exercendo um direito dele? E se o pai não receber a queixa, considerando-a como um mexerico, estará ou não exercendo mal sua autoridade?”. O papel das educadoras do SESI seria o de ouvirem as queixas das crianças, tendo em vista que “a queixa é uma atitude lícita, um direito”, mas separarem-nas dos mexericos, que diferentemente das queixas, são desleais. Assim, “é importante que se incuta no educando essa consciência de lealdade no caso de queixar-se” ⁹⁴. Nesse caso, é importante notar que ainda que se busque assegurar um direito à criança e cultivar a sua consciência acerca dele, quem deve discriminar queixa do mexerico são os educadores e pais, que teriam autoridade para tal.

O assunto da disciplina na criança, decorrente do papel de autoridade exercido pelos pais e educadores, também foi uma das pautas debatidas nos Círculos de pais e educadores. Freire questiona uma visão alegadamente comum entre os pais de que a disciplina seria concebida como castigo. Para Freire, “disciplinado é o menino que adere às normas. A disciplina não é qualquer coisa só externa, mas interna, sobretudo. Não é realmente disciplinado, obediente, o menino temeroso” ⁹⁵. Nesse tópico, ele trata da mesma ideia que apareceu no assunto “castigos”. Ou seja, a educação deveria desvencilhar-se de tentar aplicar a autoridade do pai ou do professor pelos castigos e pelo medo. Essa concepção estava diretamente relacionada com a ideia de formação das personalidades democráticas pela escola, afinal com pessoas medrosas não seria possível consolidar a democracia.

Os renovadores teceram críticas a aspectos excessivamente experimentais da Escola Nova. Mesmo com a centralização da criança no processo educativo e o entendimento de que ela é um sujeito de direitos, a questão da autoridade de pais e professores se manteve como um dos pressupostos básicos da educação. Anísio Teixeira, seguindo a linha de Dewey, criticou possíveis consequências de certas tendências da Escola Nova como o desejo da criança em protelar suas tarefas, se a ela fosse deixada a cargo sua própria formação, partindo exclusivamente de seus interesses. Para Dewey e Teixeira, a Escola Nova seria reprovável se fosse “caindo no empirismo

⁹⁴ FREIRE, Paulo. Os mexericos e as queixas dos meninos, escrito para o Núcleo Roberto Simonsen, bairro de Mangureira, Recife, em abril de 1957. Aos educadores. APUD Ibid. p. 70.

⁹⁵ FREIRE, Paulo. Considerações em torno do temário: Disciplina, escrito para os Núcleos Presidente Dutra, do bairro de Casa Amarela, Recife; Diniz Passos, de Jaboatão e Jader Andrade em 1957. APUD FREIRE Ibid. p. 81.

rasteiro e na improvisação desprovida de conteúdo sob a justificativa de uma liberdade (mal compreendida) da criança”⁹⁶.

Assim, o assunto da disciplina, tratado de forma similar ao dos castigos, tem eminente importância no conjunto dessas recomendações. É o texto mais longo dentre os que foram analisados e o que retoma em diversos momentos a importância do tato do educador para discutir o assunto com os pais, como se pode ver na seguinte passagem: “as sugestões a serem dadas com o fim de se conseguir a mudança de atitude dos pais não devem ser no sentido de uma mudança total. O educador deve estar advertido desta realidade: as mudanças de atitudes bruscas de uma posição para outra (...) podem provocar consequências até piores”. Para tanto, Freire recomendava ao educador comparar fatos vividos pelo grupo:

- O Sr. Pedro nos disse que bate muito no filho, que o ameaça etc., mas Tonho, seu filho, faz sempre as mesmas coisas.
 - O Sr. João nos disse que não bate no filho, que conversa com ele, que o esclarece quanto as coisas.
- O menino do Sr. João não faz as coisas “proibidas”. Esclarecido pelo pai, o menino obedece.
- Comparar as duas atitudes e fazer que os pais discutam então a improdutividade da violência⁹⁷.

Assim como no tema dos castigos, nessa recomendação, Freire aponta para a improdutividade da violência. Os novos métodos de educação pautados pela psicologia e reivindicados pelas ideias de Escola Nova representadas por Anísio Teixeira, como a criação da autoridade interna, significavam o anseio por incutir tanto na criança como nos pais os valores da democracia, que deveriam ser por eles internalizados. Esse comportamento seria visto como mais produtivo para o alcance dos objetivos finais da educação.

Mais uma vez, aparece no temário a preocupação com a formação das famílias. Da educadora era esperado que conseguisse uma mudança de atitude dos pais, mesmo que fosse aos poucos. Aliás, era recomendado que em casos graves a mudança viesse de modo progressivo e não brusco. O convencimento das famílias a respeito dos valores trazidos pelo SESI seria realizado, de modo satisfatório, se não fossem desconhecidas

⁹⁶ NUNES, Clarice. *Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos*. Educação & Sociedade, Ano XXI, n. 73, dezembro/00, p. 33. Nunes comenta que Anísio Teixeira preferia o termo Escola progressiva a Escola Nova. É de se notar que o termo Escola Nova também não aparece em Freire, talvez pelo receio em não identificar-se com esses aspectos mais voluntaristas, criticados tanto por Dewey quanto por Teixeira.

⁹⁷ FREIRE APUD FREIRE (2006) op. cit. p. 80.

das educadoras “as condições econômicas, sociais e culturais da família”, que se refletiam no comportamento apresentado. Assim, os renovadores dos anos 1950 não se colocavam “contra a família” como nos anos 1920, mas sim a favor da sua formação, por meio do convencimento: “muita preocupação para fugir do academicismo. Cuidado com os termos usados. Objetividade e cordialidade. Nunca dizer: ‘Vocês pais etc’ e sim: ‘nós os educadores, pais ou professores etc.’”⁹⁸. O educador deveria despir-se de sua formalidade acadêmica para travar diálogo com os pais, mas essa ação tinha uma direção bem formulada, que o educador deveria ter consigo. Desse modo, a ação pedagógica tinha uma finalidade clara, que deveria ser a mudança de comportamento.

O temário da merenda escolar é representativo do formato que o diálogo deveria adquirir. Na carta convocatória aos pais, Freire propõe que sejam elaboradas questões como as seguintes: “o senhor acha que os pais devem ajudar a escola ou não, na solução do problema da merenda? Será que o senhor acha que a escola deve fazer o trabalho sozinha? Se o senhor acha que os pais não devem ajudar, por que não devem?”. Sua intenção fica manifesta na recomendação aos educadores sobre o mesmo tema. Freire afirma que a participação dos pais seria imprescindível para o fornecimento da merenda escolar, já que o SESI poderia fazê-lo sem ajuda dos pais. Importava, contudo:

despertar o pai e o próprio aluno para a necessidade de debater, de discutir a assistência que recebiam. Importa que sejam promovidos de uma posição *passiva*, de meros *assistidos*, a quem não se consulta para outra posição, ativa, de participação, de agente de *sua própria recuperação*.

Nesse caso, é explícita não só a condução do diálogo pelas educadoras, mas ainda a criação de uma espécie de simulacro de democracia. A ação pedagógica seria simular um espaço onde fosse necessária a ajuda dos pais à escola para assim promover uma situação de fomento da participação ativa dos pais nos destinos da vida escolar dos filhos. No mesmo texto, Freire propõe a criação de uma comissão de pais que estudasse e discutisse um plano de colaboração dos pais em relação à merenda e outros assuntos que surgissem. A professora deveria participar constantemente dessa comissão, exercendo sua função de líder do grupo.

A participação dos pais, orientada pelas educadoras, seria o objetivo mais imediato dos Círculos de pais e educadores, entretanto, a finalidade última seria a postura participativa dos pais na vida política do país. Na mesma recomendação, Freire

⁹⁸ FREIRE, Paulo. Aos educadores. Considerações em torno de temário: disciplina. APUD FREIRE (2006), op. cit. p. 81.

afirma que o assistencialismo comprometeria o “crescimento” do povo e a sua promoção, ambos necessários para a democracia no Brasil. A assistência deveria então educar para o homem ser agente no processo de sua assistência.

Nesse sentido, o temário “ordem” é significativo de alguns princípios já apresentados em outros textos. Freire insiste na necessidade de “fabricar” o conceito de ordem junto com os pais na reunião. Para tanto, seria produtivo a educadora partir de exemplos do cotidiano, como: “para uma jangada estar em ordem ela precisa se encontrar com os seus componentes, suas peças em equilíbrio, ajustadas”. Esses fatos da vida material seriam um primeiro meio de se perceber a necessidade da ordem, que num segundo momento, deveria se transpor para outros âmbitos: “podemos dizer que uma jangada está em ordem e com ordem, isto é, está materialmente ‘arrumada’, e equilibradas a autoridade e a liberdade dos homens que a governam, dentro de sua hierarquia”⁹⁹. Nesse trecho, pode-se apreender a concepção de democracia em Freire como a possibilidade de formação de espaços comuns entre pessoas de uma comunidade que possam ter a chance de discutir problemas públicos, mas seguindo uma ordem hierárquica mantida pela estabilidade das instituições. Essa ordem, como ele próprio frisou não só nesse mas em outros textos, deveria dar-se pelo convencimento, a manifestação interna da ordem e não pelo seu oposto, à força, que seria a sua imposição.

Por fim, dois temas tratados por Freire e pelas educadoras nos Círculos de pais e professores foram a higiene e a motivação para o estudo nos alunos. Nessas recomendações nota-se a relação tecida por Freire entre os temas e seus aspectos sociais. Em relação à higiene, Freire aponta que “o comportamento do homem se enraíza em matrizes culturais” e que o educador não conseguirá mudá-lo a partir de dissertações sobre o tema ou dizendo que as práticas dos pais são erradas. A proposta é “levar as pessoas a experimentar procedimentos tidos por elas como negativos, dentro de sua moldura cultural”. Assim, aponta causas sociais, tais como a falta de água encanada, de luz elétrica e o baixo poder aquisitivo, para a má higiene das famílias em sua casa, com suas roupas, seu corpo e sua mente. Dentre esses fatores, Freire destaca que “as faltas de orientação do lazer, enfatizadas pela ausência de centros diversionais prejudicam igualmente a higiene mental do nosso homem” e invoca as educadoras a

⁹⁹ FREIRE, Paulo. Considerações em torno do Temário: Ordem, para o Sub-Núcleo de Pontas de Pedra, Goiana, Pernambuco, em abril de 1957. APUD FREIRE (2006), op. cit. p. 74.

convencer os pais de que a higiene mental dos alunos deveria ser a preocupação constante de pais e professores ¹⁰⁰.

Ainda que tenha havido um deslocamento do lugar da higiene no discurso pedagógico, não mais baseado em concepções médicas, mas sim culturais, a crença na educação como regeneradora e moralizadora dos costumes das populações pobres manteve-se firmemente até os anos 1960. O projeto modernizador proposto nas concepções de entusiasmo pedagógico a partir dos anos 1920, conforme afirma Marta Carvalho, redimensionava os mecanismos de controle sobre a população dos grandes centros urbanos. Os males sociais não eram mais examinados como se fossem determinados por raça ou condições climáticas, mas sim por causas culturais.

Diana Vidal afirma que já nos anos 1920/1930, o discurso baseado na psicopedagogia substituiria o higiênico, predominante em meados da década de 1910 e início dos anos 1920. O discurso higienizador não desapareceu, mas se transformou nas técnicas de aprendizagem moderna cuja preocupação seria racionalizar as capacidades do corpo da criança.

De acordo com essa ideia, Marta Carvalho analisa o discurso do renovador Carneiro Leão, que com o propósito de buscar métodos pedagógicos eficientes considera o uso da sociologia pelas Escolas Normais “como estratégias de intervenção saneadora do meio social, reativando o ‘entusiasmo da educação’”. Em seu discurso, Leão propõe uma escola que “possa despertar e fortalecer a capacidade de ação, o amor ao trabalho, a inteireza moral, a formação do caráter, em suma. A Escola que cultiva a inteligência, o coração e as mãos” ¹⁰¹. Assim, a formação do caráter e de bons hábitos, de acordo com dispositivos psicobiológicos, predominou nos discursos pedagógicos, anteriormente marcados pelo determinismo racial e regional. Nessa reorganização do discurso, a escola e o educador adquiriram papéis fundamentais de realizarem as mudanças de comportamento nos alunos e nas famílias. As preocupações de Freire com a “higiene mental” das famílias e dos alunos é associada a esse momento de mudança de percepção no discurso pedagógico, voltado mais ao saneamento da mente do que dos corpos, das roupas ou dos modos.

A recomendação de Freire sobre o temário: “O que fazemos para o menino estudar” apresenta proximidade com tais aspectos da Renovação pedagógica. Logo no

¹⁰⁰ FREIRE, Paulo. Considerações ao Temário: Higiene, escrito em maio de 1957, para o Núcleo Ponta de Pedra. APUD Ibid. p. 77.

¹⁰¹ LEÃO, Carneiro APUD CARVALHO (2006), op. cit. p. 240.

início do texto Freire reconhece a necessidade do estudo ter uma finalidade, reprovando assim a instrução por ela mesma:

a criança precisa ser motivada para estudar. O seu estudo precisa de aparecer a ela como algo agradável e capaz de provocar-lhe consciência de finalidade. Estudar por estudar, e em caráter obrigatório apenas, sem que se junte ao ato do estudo uma finalidade e sem que se lhe empreste um certo ar de alegria transforma o estudo em tarefa penosa e antiapática¹⁰².

A passagem acima demonstra conformidade com o temário da higiene, visto que a alegria do estudo contribuiria para uma mente saudável, além de ser mais produtiva do ponto de vista escolar. Outra questão a se apontar do excerto é a finalidade que o estudo deve ter, evocando a discussão sobre as determinações em relação à função imediata na sociedade da instrução ou do estudo. Para essa função tornar-se algo prático, deveria ser realizada por meios adequados e num tempo regular e ser instrumento de valores pré-determinados. A alegria e simpatia que os momentos de estudo devem proporcionar é uma das premissas mais importantes para os educadores defensores da Escola Nova, por buscar em métodos de ensino que guiassem os alunos nesse sentido, de interiorizar certos valores sem que essa ação fosse traumática ou inadequada para o desenvolvimento da criança.

No mesmo texto, Freire aponta causas sociais para a falta de interesse da criança pelo estudo. O autor afirma o autor que as dificuldades das famílias operárias amadureceriam a criança precocemente, lhe roubando os momentos do estudo e da brincadeira. Desse modo “quanto menores forem os padrões de conhecimento das famílias, tanto mais desinteresse pelo estudo e menos possibilidades para o menino”. Aos pais era recomendado que mantivessem a criança ajudando a família de preferência em afazeres domésticos, porém que “os pais reconheçam nele sua imaturação (sic) psicobiológica, sua necessidade de brincar”. Assim, causas sociais interfeririam no processo de desenvolvimento psicológico da criança, levando à desmotivação para os estudos.

Por fim, Freire propõe que as educadoras esclareçam os pais acerca da necessidade em encarar os estudos como algo a ser feito com alegria, como um hábito diário, com o seu acompanhamento e sem parecer uma penalidade imposta à criança.

¹⁰² FREIRE, Paulo. Considerações em torno do temário: O que fazermos para o menino estudar, escrito para o Núcleo Agamenon Magalhães, Moreno, em maio de 1957. Aos educadores. APUD FREIRE (2006), op. cit. p. 78.

Assim, há um paralelo entre a experiência escolar do SESI com os princípios da Escola Parque inaugurada em 1950 por Anísio Teixeira, que participou da Associação Brasileira de Educação (ABE), nos anos 1920, do Manifesto dos Pioneiros em 1932, do INEP, fundando em 1952 e ainda do ISEB. Teixeira foi uma das principais fontes de Freire para sua concepção de educação ativa e voltada para a vida e a realidade do mundo do trabalho.

A Escola Parque procurava fornecer à criança uma educação integral, cuidando de sua alimentação, higiene, socialização e preparação para o trabalho e a cidadania. Objetivos similares à missão do SESI de formação cívica do trabalhador, desde a infância. A instrução fornecida pelo SESI deveria ser calcada em valores éticos e sociais, dotando-o assim não só de técnicas como a leitura, a escrita e o cálculo, mas sim lhe desenvolvendo hábitos e atitudes, a fim de capacitá-lo a “viver vida mais completa e feliz, e de forma a adaptar-se com mais facilidade à modificação de seu meio” ¹⁰³. Concepções baseadas na ideia de que o ensino básico deveria voltar-se à formação integral e cultural dos alunos.

Em Anísio Teixeira, essa percepção é decorrente da relação de Dewey entre educação e democracia, que deveria desenvolver um interesse pessoal nas relações sociais na direção e formação de hábitos provocadores de mudanças, sem ocasionar desordens sociais. Desse modo, os discursos educacionais deveriam levar em consideração o papel da sociedade e da cultura no desenvolvimento natural da criança tecendo correlação entre interesse do aluno e disciplina, experiência, pensamento e educação ¹⁰⁴.

A Escola de Chicago focalizou os agentes sociais nas suas análises sociológicas, concebendo-os como intérpretes do mundo. As pesquisas empíricas no âmbito da pedagogia deveriam coletar dados e elucidar significados das práticas dos agentes inseridos no seu mundo social ¹⁰⁵. Os estudos localizados teriam importância crucial para as correntes pragmáticas por oferecerem aos pesquisadores da educação e aos educadores noções retiradas das próprias experiências dos sujeitos sociais das relações pedagógicas.

¹⁰³ Caderno SESI. APUD REPA, Marcos Henrique. *Escola e mobilidade social: um estudo sobre os egressos do SESI Vila Cisneros*. São Paulo, 2008. Dissertação (Dissertação em História da educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

¹⁰⁴ NUNES (2000), op. cit. p.27.

¹⁰⁵ TEODÓSIO, Armino dos Santos de Souza. *Escola de Chicago: heranças para o pensamento social contemporâneo sobre as cidades*. XI Congresso Brasileiro de Sociologia, setembro/2003, Campinas.

Essas ideias vão ao encontro do papel das educadoras proposto por Freire de que nas reuniões o grupo de pais deveria ser levado ao debate, sendo preciso “levar aos pais a ‘arrancar’ de dentro de si respostas às perguntas do temário, repetidas pausadamente pelo orientador da reunião”. Assim, o esperado é “obter dos pais que dêem respostas às perguntas, de acordo com seu conhecimento de senso comum. Caberá ao educador, depois, fundado nessas respostas, dar *soluções de saber científico*” ¹⁰⁶. Ou seja, as educadoras teriam um papel educativo de fundo social e com finalidades democráticas de formar hábitos de participação e disciplina nos pais e nos seus alunos, a fim de em ambos provocarem mudança de comportamento. Esses valores deveriam se guiar pela ciência, sem cair em desordens sociais.

Assim, o contexto do reformismo desenvolvimentista de fins da década de 1950 foi um período de retomada e expansão do pragmatismo da Escola Nova no Brasil, sobretudo a tendência representada por Dewey. De acordo com Mendonça, o Estado brasileiro seria o “lugar privilegiado para a formulação e legitimação tanto do ideário pragmatista quanto da ideologia desenvolvimentista”, tendo em vista a articulação entre industrialização, desenvolvimento científico e renovação educacional. A escola progressiva, no sentido de Anísio Teixeira seria um meio de melhoria social.

Portanto, não bastava a simples difusão do ensino básico para a população, mas reconstruir as escolas e seus objetivos, com o fim de consolidar o processo de mudança ocasionado pela industrialização que promoveria a estabilização do modo de vida democrático. Uma educação mais eficiente deveria vir a substituir a tradicional, acadêmica e livresca. Dessa forma, para a Escola Parque “o pragmatismo seria simultaneamente método de ensino e diretriz de formação ética dos alunos” ¹⁰⁷, assim como as escolas do SESI. Nos anos 1950/1960, a educação escolar seria a via de condução do país ao progresso, ao desenvolvimento econômico e à democracia.

Nesse processo de mudanças que a escola teria a responsabilidade de ocasionar, os professores teriam o papel fundamental de atuar diretamente com alunos e famílias. Seria sua missão propor e estimular a adoção de novos valores. A esse respeito, Clarice Nunes aponta que a formação docente, desde os anos 1920

como pedra de toque das reformas de instrução pública no país, foi realizada dentro de um *ethos salvacionista* que, apesar de sua historicidade,

¹⁰⁶ FREIRE, Paulo. Aos educadores. Considerações em torno do temário: Disciplina. APUD FREIRE (2006), P. 80. Grifo meu.

¹⁰⁷ MENDONÇA (2006), op. cit. p. 109.

permaneceu e pode ser detectada nos discursos de alguns educadores atuais, mesmo quando renegam a tradição moderna em que foi colocada a contribuição dos intelectuais liberais. Mesmo aí quando se busca construir uma ‘experiência pedagógica inovadora’, muitas vezes voltamos a tomar de empréstimo seus nomes, seus *slogans*, seus sonhos ¹⁰⁸.

Os escritos de Freire no SESI que estavam voltados à formação das educadoras da instituição inserem-se também numa “época que demonstra as limitações dos intelectuais que elaboram projetos econômicos a partir ‘de cima’, sem fixação nenhuma das populações em questão” ¹⁰⁹, que exige distanciamento e objetividade da análise acadêmica a fim de se evitar a reprodução de *slogans* e mitos produzidos por ideologias da época.

¹⁰⁸ NUNES (2006), op. cit. p. 394.

¹⁰⁹ MALLOQUIN (2005), op. cit. p. 19.

CAPÍTULO II: AFINIDADES ENTRE PAULO FREIRE E IDEIAS DO NACIONAL POPULAR: EDUCAÇÃO E ATUALIDADE BRASILEIRA (1959).

Neste capítulo analiso a presença das ideias do nacional popular na concepção freireana de educação e de cultura voltadas à consolidação da democracia no Brasil. De modo geral, os intelectuais da geração de 1954/1964 estavam centrados no que consideravam a necessidade de conscientização da sociedade brasileira, tarefa que se justificaria pelas transformações estruturais por que vinha passando. Entrelaçavam-se com essas questões as reflexões acerca da cultura popular, da educação, da alienação e, especialmente, da autenticidade do processo de desenvolvimento nacional.

A análise dos intelectuais dessa geração esclarece seu papel nos projetos culturais e educacionais, que ambicionavam transformar as relações e estruturas sociais vistas como arcaicas, pautadas por desigualdades históricas, pela repressão e pelo autoritarismo. Esses intelectuais entendiam que o tempo no qual viviam estaria na contramão desse arcaísmo, sendo caracterizado pela industrialização, urbanização, democratização e participação popular. Os intelectuais da educação mais importantes estavam comprometidos com instituições vinculadas à preocupação governamental com a melhoria e expansão da educação. Um exemplo era a erradicação do analfabetismo, considerado um dos grandes males e entraves para o almejado desenvolvimento econômico do país.

Nesse contexto, analiso a tese de Paulo Freire, **Educação e atualidade brasileira**, escrita em 1959 para pleitear o cargo de catedrático de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas Artes de Pernambuco no Recife. Desde 1947, Freire trabalhava no ensino superior na Escola de Serviço Social, ao lado de um grupo de católicas intelectuais da educação como Anita Paes Barreto, Lourdes de Moraes, Dolores Coelho e Hebe Gonçalves. Em 1952, passou a exercer o cargo de professor catedrático interino de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas Artes. Prestou o concurso para efetivação desse cargo, mas não foi aprovado. A partir de 1961, retorna ao meio acadêmico na função de professor assistente de Newton Sucupira.

Em sua tese, Freire realizou uma reflexão sobre os problemas da educação nacional à época. Para Freire, os pesquisadores da área deveriam se debruçar sobre as condições da educação no país e se colocarem em “relação de organicidade” com o contexto histórico-cultural nacional. Nesses termos, o autor trata do planejamento educacional, dos conceitos de natureza, cultura e circunstância, do desenvolvimento

nacional e da necessidade de combater posturas assistencialistas, defendendo assim a educação como o meio de promover consciência crítica na população.

Outros documentos são considerados para cotejar com a análise das ideias do nacional popular nos escritos de Freire. São eles os relatórios do setor de educação do Serviço Social da Paróquia do Arraial no Recife, relacionada à Ação Católica, e o relatório final do Seminário Regional de Educação de Adultos de Pernambuco, preparatório para o II Congresso Nacional de Educação de Adultos de 1958; e dois textos decorrentes desse seminário: os relatórios preliminar e final do Tema III de Pernambuco: **A educação de adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos**. O II Congresso foi uma tentativa de rever políticas públicas em relação à educação de adultos, principalmente a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos realizada nos anos 1940/1950, e buscar soluções mais adequadas ao problema.

Tendo em vista a complexidade da trama histórica que envolve uma personagem como Paulo Freire, suas posições teóricas, assim como de outros intelectuais, são difíceis de discernir a partir de uma só perspectiva. As intrincadas afinidades teóricas desses pensadores foram postas continuamente à prova em debates políticos de fôlego da época, tornando as posições instáveis ¹¹⁰. Nesse sentido, concordo com Pierre Rosanvallon, que não se propõe a classificar os pensadores de acordo com “um vasto catálogo das escolas de pensamento e das doutrinas”, já que “a arte da classificação substitui o pensamento e a compreensão das obras”. Rosanvallon por exemplo, não apostava na possibilidade de compreender algo de Benjamin Constant qualificando-o de liberal puro ou a respeito de Saint-Simon identificando-o como um socialista utópico. O autor vale-se da proposta analítica de Max Weber de “compreender”, que implica

reconstruir a forma como os atores elaboram sua compreensão das situações, em detectar as recusas e atrações a partir das quais os atores pensam sua ação, em desenhar a árvore dos impasses e das possibilidades que estrutura implicitamente seu horizonte. Método empático, porque supõe a capacidade de retomar uma questão situando-se no interior de seu trabalho. Mas empatia naturalmente limitada pelo distanciamento que permite pensar as zonas escuras e as contradições dos atores ou dos autores ¹¹¹.

¹¹⁰ Os termos “trama” e “personagem” são mobilizados por Marcos Cezar de Freitas em seu estudo sobre Álvaro Vieira Pinto. O autor também se refere ao texto de Rosanvallon e ao método weberiano. In: FREITAS, Marcos Cezar. *Álvaro Vieira Pinto: a personagem histórica e sua trama*. São Paulo: Editora Cortez: USF-IFAN, 1998, p. 15/16.

¹¹¹ ROSANVALLON, Pierre. *Por uma história conceitual do político (nota de trabalho)*. Rev. Bras. de Hist. São Paulo, v.15, nº 30, PP 9-22, 1995.

Rosanvallon analisa a forma com que os atores sociais procuraram erigir respostas ao que conceberam como problemas de sua época, além de produzirem “zonas escuras” e contradições em suas obras ou discursos. No caso da trajetória de Freire, seus textos dos anos 1957/1963 atestam a filiação do autor com o nacional popular e a sua relação com as ideias da Escola Nova. Trata-se de uma fase “obscura”, mencionada apenas brevemente pelos comentadores.

Para a compreensão desses textos, busco referências teóricas do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) nos textos de Freire. Apesar de o autor não ter sido formalmente membro do instituto, suas referências aos autores isebianos é recorrente, assim como o idioma comum do nacional popular nos seus escritos. O ISEB era formado por um núcleo de intelectuais com o objetivo de elaborar instrumentos teóricos para estimular e promover o desenvolvimento nacional, além de intervir na gestão político-econômica governamental. Após 1958, passaram a almejar influência sobre organizações nacionalistas como sindicatos e movimentos de cultura. Já a partir de 1960, sob a direção de Álvaro Vieira Pinto, o discurso do ISEB radicalizou-se em favor das reformas de base, aproximando-se do Partido Comunista Brasileiro (PCB).

2.1 A educação voltada ao desenvolvimento nacional em Paulo Freire

O nacional popular foi um termo genericamente aplicado às reflexões realizadas pelos apoiadores do desenvolvimento urbano-industrial proporcionado por governos como o de JK e Jango. Nesses anos, sobretudo na década de 1950, disseminou-se a tendência entre a intelectualidade a aderir a posturas nacionalistas entrelaçadas à defesa da participação política das classes populares e da liderança da burguesia industrial e nacional no processo de desenvolvimento do país ¹¹².

Miliandre Garcia de Souza relacionou o nacional popular a uma “pedagogia estética” propagada pela intelectualidade no campo artístico, acadêmico e cultural. O nacional popular foi fomentador de debates sobre a função social da arte, da cultura e da educação, além da defesa da nacionalização, da importância da popularização das artes

¹¹² Exceções apontadas por Carlos Guilherme Mota em relação aos intelectuais das décadas de 1950/1960: Antonio Candido, Raymundo Faoro e Florestan Fernandes. Depois, nos anos 1970/1980, o autor aponta a si próprio, Marilena Chauí e Caio Toledo Navarro que consolidaram a interpretação crítica em relação ao nacional popular, sobretudo nas análises sobre o ISEB e os CPCs. In: MOTA, Carlos Guilherme. *Ideologia da cultura brasileira (1933-1974): pontos de partida para uma revisão histórica*. São Paulo: Editora 34, 2008. TOLEDO, Caio Navarro de. *ISEB: fábrica de ideologias*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

e da cultura de modo geral e do engajamento dos artistas e dos intelectuais. Nas palavras de Ferreira Gullar, o nacional popular não seria uma teoria guiadora de projetos, mas antes o sentimento de valorização da cultura brasileira ¹¹³. Essa afirmação indica que se tratava de ideias difusas na sociedade brasileira.

Segundo Miliandre Souza, a generalização do conceito de nacional popular entre os intelectuais vincula-se à formação de uma “nova classe média” no Brasil no final dos anos 1950. Essa nova classe pretendeu relacionar-se com as classes populares a partir de uma “ida ao povo”. Esses intelectuais atribuíam-se assim um papel histórico de agência nas mudanças sociais, por meio da cultura. Os projetos de desenvolvimento nacional na América Latina dos anos 1950 ampliaram a entrada de jovens na universidade, pois se buscava formar intelectuais e técnicos dispostos a participar da vida política e pública. Néstor García Canclini acredita que esse tenha sido um “recurso-chave para a modernização” ¹¹⁴ de alguns países, em que podemos incluir o Brasil. A preocupação desses jovens seria tornar menor a distância entre o culto e o popular a fim de modernizar estruturas autoritárias em países de colonização exploratória. Por tais motivos, a geração de 1954/1964 diferencia-se da anterior, conforme analisou Daniel Pecaú, havendo uma ruptura na constituição das elites intelectuais a partir de um alargamento nessa categoria.

Além do ISEB, outras instituições como a Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL), o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), a União Nacional dos Estudantes (UNE), os Centros Populares de Cultura (CPCs), o Movimento de Cultura Popular (MCP) e a Ação Popular (AP) propagaram as ideias do nacional popular, em diferentes intensidades. Por meio da atuação desses grupos é possível reconhecer a popularização de uma visão de mundo expressa numa morfologia particular ao Terceiro Mundo, que buscava interpretar a realidade nacional, dar vazão ao ser da nação e legitimar suas posições a partir da cientificidade das interpretações. As

¹¹³ A autora diferencia o conceito difundido no Brasil daquele formulado por Gramsci. In: SOUZA, Miliandre Garcia. *Do Arena ao CPC: o debate em torno da arte engajada no Brasil (1959-1964)*. 2002. Dissertação (Dissertação em História) – Universidade Federal do Paraná. De acordo com Marcos Napolitano, as referências do nacional popular seriam tomadas mais de Lucaks do que de Gramsci. In: NAPOLITANO, Marcos. A “estranha derrota”: os comunistas e a resistência cultural ao regime militar (1964-1968). In: NAPOLITANO, Marcos. CZAJKA, Rodrigo. MOTTA, Rodrigo Patto Sá (orgs.) *Comunistas brasileiros: cultura política e produção cultural*, belo Horizonte: Editora UFMG, 2013, p. 328. Acredito que se formos procurar um autor para ser referência aos intelectuais da época, além de Lucaks, seria Karl Mannheim.

¹¹⁴ GARCIA, Néstor Canclini. Introdução. In: *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011, p. XXXIV.

referências ao Terceiro Mundo e ao subdesenvolvimento revelam um diagnóstico que analisava o Brasil a partir de seu atraso ¹¹⁵.

Freire compartilhou com intelectuais coetâneos o idioma do nacional popular até o Golpe de 1964. Sua concepção de atuação intelectual diante do quadro nacionalista que se desenhava foi apropriada das leituras do sociólogo Karl Mannheim, decisivo nas formulações do nacional popular. Celso Furtado apresenta um comentário esclarecedor da importância do autor: “como estudioso de Mannheim, estava convencido de que um amplo esforço de reconstrução institucional tornara-se indispensável, se o objetivo era preservar a liberdade do homem” ¹¹⁶. Os intelectuais do ISEB compartilhavam desse esforço de reconstrução institucional. A revolução brasileira estava delineando-se por reformas importantes, sem a necessidade de violência, tendo nos intelectuais e na educação progressista seus bastiões.

Na tese de Freire, Mannheim é um dos autores mais citados, ao lado de isebianos como Roland Corbisier, Guerrero Ramos, Hélio Jaguaribe e Álvaro Vieira Pinto. Entre os educadores citados, destaca-se Fernando de Azevedo e principalmente Anísio Teixeira ¹¹⁷. Seu objetivo na tese era analisar a educação na atualidade dos anos 1950, tendo em vista um confronto entre hábitos antigos e novos. Essa convivência do velho com o novo, segundo Freire, gerava na população brasileira um comportamento contraditório, expresso na oposição entre a “inexperiência democrática” do país e a “emersão” do povo na vida pública decorrente da industrialização. O desenvolvimento econômico gerado pelo incremento das indústrias teria provocado a aparição das classes populares na cena pública, o que exigia sua incorporação ao processo de industrialização por meio da “ideologia do desenvolvimento”:

Mas, o que é preciso, é aumentar-lhe o grau de consciência dos problemas de seu tempo e de seu espaço. É dar-lhe uma “ideologia do desenvolvimento”. E o problema se faz então um problema de educação. “De educação e organização ideológica”, acrescentaria o professor Hélio Jaguaribe ¹¹⁸.

¹¹⁵ FREITAS (1998), op. cit. p. 23/24.

¹¹⁶ FURTADO, Celso APUD REZENDE, Maria J. de. *Celso Furtado e Karl Mannheim: uma discussão acerca do papel dos intelectuais nos processos de mudança social*. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences* Maringá, v. 26, n. 2, p. 239-250, 2004, p. 240.

¹¹⁷ Carlos Guilherme Mota afirma que Celso Furtado teria passado pelo ISEB, assim como Anísio Teixeira, Miguel Reale, San Thiago Dantas, Villa Lobos, Cassiano Ricardo, Fernando de Azevedo, Sérgio Buarque, Sérgio Millet, Gilberto Freyre, Pedro Calmon. As distâncias entre esses pensadores em relação ao tema do desenvolvimento reformista seriam pequenas. In: MOTA (2008), op. cit.

¹¹⁸ FREIRE, Paulo. *Educação e atualidade brasileira*. 1959. Tese. (Tese em História e Filosofia da Educação). Universidade do Recife, p.28.

No processo de fornecer ideologia à população brasileira, a educação teria um papel fundamental de ser o instrumento para essa “organização ideológica”. Numa das recomendações de Freire às educadoras do SESI, já aparece a ideia da necessidade de mudança do comportamento popular: “Citamos como exemplo a crença mágica de muitos pais (...). Só com habilidade o educador poderá conseguir mudança de comportamento nesses casos. Este comportamento está enraizado numa **matriz culturológica**” ¹¹⁹. O termo “culturológico” volta a aparecer na sua tese, quando afirma: “faltavam ao povo suportes culturológicos capazes de por essa solidariedade no plano legítimo da política” ¹²⁰. Assim, as características como “solidariedade” que seriam basilares na democracia deveriam ser desenvolvidas por suportes culturais e educacionais.

Para Freire, o Brasil passava por um processo de transição, em que se transformaria a consciência da população. A fase em que o país se encontrava na sua época, de “consciência transitivo ingênua”, era caracterizada pela:

simplicidade na interpretação dos problemas. Pela tendência a julgar que o tempo melhor foi o tempo passado. Pela transferência da responsabilidade e da autoridade, em vez de sua delegação apenas. Pela subestimação do homem comum. Por uma forte inclinação ao “gregarismo”, característico da massificação. Pela impermeabilidade à investigação, a que corresponde um gosto acentuado pelas explicações fabulosas. Pela fragilidade da argumentação. Por forte teor de emocionalidade. Pela desconfiança de tudo que é novo. Pelo gosto não propriamente do debate, mas da polêmica. Pelas explicações mágicas. Pela tendência ao conformismo ¹²¹.

Na caracterização da consciência transitivo ingênua, as relações sociais no Brasil estariam comprometidas pela “emocionalidade”, além da simplicidade nas análises, pela falta de responsabilização, pela massificação, pelo conformismo e pelas “explicações mágicas”. Esses seriam aspectos dos centros urbanos que deveriam ser transformados, com vistas a alcançar o patamar da “consciência transitivo crítica”. Essa terminologia refere-se à divisão da história do país exposta por Freire. O autor dividia a história em três fases: consciência transitiva ingênua e crítica e a consciência “intransitiva”, característica do mundo rural. Esta última revelava um “quase compromisso entre o homem e a sua existência”, que restringiria os homens a uma vida “vegetativa”. A essas

¹¹⁹ FREIRE, Paulo. Sugestões: como coordenar um Círculo de pais e professoras APUD FREIRE, Ana Maria de A. *Paulo Freire: uma história de vida*. Indaiatuba: Villa das letras, 2006, p. 67.

¹²⁰ FREIRE (1959), op. cit., p. 69.

¹²¹ Ibid., p. 30.

pessoas seria possível somente a captação de problemas situados na sua “esfera biologicamente vital”.

Sob essa perspectiva faseológica, o problema cultural posto para um país de passado colonial seria a inautenticidade desses povos, por serem alienados. Nessas condições, Freire afirma que “em todo nosso *back-ground* cultural, inexistiam condições de experiência, de vivência da participação popular na coisa pública, situado no poder externo, na autoridade externa. Não havia povo” ¹²². Nesses termos, Freire interpreta as revoltas populares do período colonial como “perturbações”, características do “mutismo” do povo, ou seja, de seu alheamento da vida pública. As revoltas populares coloniais não seriam assim uma “voz autêntica”, sinônimo para ele de “dialogação”.

Para explicar o que seriam as rebeliões coloniais, Freire recorre a uma citação de Oliveira Vianna, que as descreve como iniciativas de uma nobreza apaixonada: “o aparente espírito eleitoral que o povo massa revelava (...) não partia propriamente dessa massa, não era iniciativa dela – e sim da nobreza, sempre apaixonada, dos senhores rurais, que a incitavam e a induziam à luta”. Para Freire, a condução dos movimentos políticos desde a época da colônia estaria a cargo de uma elite, que tinha ideias equivocadas, por não romper com a situação de submissão colonial. A mesma opinião vale para as manifestações políticas no período republicano:

Para nós, é preciso esclarecermos, o mutismo brasileiro existiu inclusive na ‘algazarra’ dos primeiros comícios ‘democráticos’ logo após a importação da democracia, forma de governo, a que faltaram os aspectos fundamentais à democracia, forma de vida ¹²³.

Desse modo, de acordo com Freire, o principal entrave político no Brasil para a formação de uma consciência crítica teria sido historicamente a transplantação de um regime político sem organicidade nas suas relações sociais. Assim, o Brasil seria um país formalmente democrático apenas por possuir as instituições desse tipo de regime. Faltaria-lhe, porém, a experiência de democracia enquanto modo de vida. Freire discrimina esse modo de vida como o comportamento baseado no diálogo, na participação da população na vida comum, na responsabilização social e política.

Portanto, a fase colonial ainda se faria presente no processo de transição de um país agrário para um industrial, impedindo o autêntico desenvolvimento da cultura, da

¹²² Ibid. p. 69.

¹²³ Ibid. p.67.

história, da formação do povo e da democracia como modo de vida. Para Freire, seria uma necessidade tornar a nação “ser para si”, já que o ser nacional seria imaturo, devido ao seu passado colonial alienante. Decorre daí o projeto desenvolvimentista em Freire: tornar o país nacional e autêntico dependeria da “maturidade” desenvolvida num processo histórico. Ou seja, era preciso adquirir uma postura de “maior abertura de consciência aos problemas nacionais”, já que “somente a consciência de si mesmo” lhe daria a maioria ¹²⁴.

É desse modo que democracia é para Freire uma forma de vida assim como em John Dewey e Anísio Teixeira, para quem o processo democrático seria o desenvolvimento nos indivíduos de um interesse pessoal nas relações sociais ¹²⁵. Esse modo de vida os responsabilizaria por sua comunidade, formando hábitos que permitiriam mudanças sem haver desordens. Por outro lado, democracia seria também uma questão de “consciência transitiva crítica”, descrita como a capacidade de interrogação, inquietação e de dialogação, possíveis de se concretizarem somente no meio urbano.

Assim, no lugar das condições para a democracia, Freire identifica a presença maciça de instituições assistencialistas, uma marca da história do país, que se fazia presente na atualidade. O problema do assistencialismo seria não desenvolver o senso de responsabilidade pela administração pública e por conseguinte promover homens passivos e alienados. O resultado seria negativo para a nação, pois “quanto mais deixemos o nosso homem mudo e quieto, fora do ritmo de nosso desenvolvimento a que se liga estreitamente a nossa democratização, tanto mais obstaremos o desenvolvimento e a democratização” ¹²⁶.

Freire analisava os fatores que impediram a democracia de se realizar plenamente na sociedade brasileira à luz de Oliveira Vianna, para quem o problema da democracia no Brasil seria a falta de condições para sua implantação. Cita Freire: “Toda humanidade europeia, afirma Oliveira Vianna, evoluiu desde seus primórdios sob este regime de vivência política. Entre nós, pelo contrário, o que predominou foi o mutismo do homem”. Amparado por Vianna, Freire diagnosticou no Brasil a ausência de condições para a democracia autêntica. Tais condições seriam os procedimentos

¹²⁴ Ibid. p. 50.

¹²⁵ NUNES, CLARICE. *Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos*. Educação & Sociedade, Ano XXI, n. 73, dezembro/00, p. 27.

¹²⁶ FREIRE (1959), op. cit. p.15.

baseados no diálogo por meio de uma educação que desenvolvesse a criticidade, incentivando a participação política.

Portanto, Freire reprovava a alienação, que não seria própria da fase de democratização. Essa análise atrela condições econômicas aos regimes políticos, pois historicamente a colonização exploratória e os centros urbanos criados de cima para baixo teriam sido determinantes para a ausência de condições políticas que tornariam possíveis o autogoverno e a democracia nos países subdesenvolvidos. Essa ideia é compartilhada por Guerrero Ramos, para quem somente com as “alterações da estrutura material” proporcionadas pela industrialização, teriam sido viáveis a urbanização e a alteração no consumo popular. Esses fatores teriam permitido a emergência da consciência crítica.

Essa consciência seria proveniente da formação de indivíduos democráticos, responsáveis pelos problemas nacionais, abertos ao diálogo e à solidariedade. De acordo com Freire, “a nossa experiência, por isso que era democrática, tinha de se fundar no diálogo, uma das matrizes em que nasce a própria democracia”. Assim, haveria uma forma de pensar e de se colocar publicamente baseada no diálogo, que seria a condição do surgimento de uma democracia.

Para se realizar a passagem da consciência ingênua das sociedades que se industrializavam para a crítica era necessária uma educação democrática cuja funcionalidade seria garantida pela forma do diálogo, denominada por Freire “dialogação”, em explícita referência a Guerrero Ramos: “A ‘assistencialização’ é o máximo de passividade do homem diante dos acontecimentos que o envolvem. Opõe-se ao nosso de ‘dialogação’ que coincide com o de ‘parlamentação’ do professor Guerrero Ramos”¹²⁷. Freire relacionava a democracia às formas de vida baseadas no diálogo em oposição ao assistencialismo. Seria uma questão de internalizar algumas disposições psicológicas, conforme afirmava sobre a “família brasileira”, que “ainda não soube realizar o trânsito da autoridade externa, típica do patriarcalismo, para a interna, exigido pela democratização”¹²⁸. A educação deveria caminhar para promover essas formas de vida. Para Freire, a democracia era condicionada à formação das personalidades democráticas.

Álvaro Vieira Pinto foi o intelectual isebiano mais preocupado com as questões propriamente educacionais, além de ser o autor de quem Paulo Freire estava mais

¹²⁷ Ibid. p. 53.

¹²⁸ Ibid. p. 49.

próximo ideologicamente, sobretudo em relação à educação das massas. Nos escritos de Freire, a educação seria o meio a partir do qual se deveria difundir “o progresso da ideologia na consciência nacional”, a fim de clarear as consciências e “recuperar economicamente as comunidades”, para assim ampliar a consciência popular do desenvolvimento ¹²⁹. De acordo com Vieira Pinto, o planejamento racional da sociedade seria uma etapa fundamental para o desenvolvimento da nação, pois, para ele, o “nacional” relacionava-se ao “racional” ¹³⁰. Desse modo, a questão principal, para os intelectuais, seria a superação do subdesenvolvimento e da consciência ingênua que se atrelava a este estágio econômico.

Freire estabeleceu como objeto da sua tese o que ele denominava a antinomia fundamental na sociedade brasileira e “a posição que deve assumir o nosso agir educativo diante dela”. A antinomia identificada por Freire seria “o jogo de dois polos – de um lado, a ‘inexperiência democrática’, formada e desenvolvida nas linhas típicas de nossa colonização e, de outro, a ‘emersão do povo na vida pública nacional’, provocada pela industrialização do país”. Essa definição é uma paráfrase da “contradição principal” entre países subdesenvolvidos e imperialismo de que se vale Vieira Pinto para analisar a realidade brasileira. Assim, a contradição de classe entre burguesia e operariado seria uma contradição secundária perante a principal.

A proposta pedagógica de Freire a partir dessa antinomia é que a educação deve proporcionar condições de participação política das classes populares e sua ingerência na vida pública. Porém, Vieira Pinto e Freire não sustentavam que soluções pedagógicas fossem o suficiente para resolver os problemas nacionais. Os meios de produção determinariam o modo de produção. Ou seja, para resolver os problemas nacionais seria necessária a presença de condições econômicas que possibilitassem o desenvolvimento. Estabelecidas essas condições, a escola e a educação teriam um papel proeminente na formação da “consciência crítica”.

Em Freire e Vieira Pinto, a finalidade social da educação seria a humanização. Assim, o diálogo entre educador e aluno não seria importante somente para cultivar a individualidade da criança ou do adulto. Antes, a valorização do diálogo, em Freire e Vieira Pinto, revelaria a essência da humanidade do educando e não simplesmente suas características individuais. A educação democrática, para ambos, deveria ser um princípio para os educadores progressistas tendo em vista uma condição prévia: a

¹²⁹ Ibid., p.19.

¹³⁰ TOLEDO (1997), op. cit. p. 46.

existência de condições favoráveis para sua implantação. Ou seja, somente a defesa de outro tipo de educação não bastaria: “democracia não é especificamente uma ideia ou teoria, mas um clima cultural, não será possível um trabalho educativo democrático verdadeiro a que faltem condições que constituam esse clima” ¹³¹.

Assim, a finalidade social da educação, própria de uma postura de otimismo pedagógico não seria posta em questão, mas sim complementada pela concepção de que as condições econômicas seriam determinantes nos processos sociais e políticos. O resultado da educação se averiguaria na transformação resultante da consciência do aluno. Para Vieira Pinto, o educador seria o vínculo entre a busca de autoconsciência que qualquer pessoa realiza por meio da educação, inerente à existência humana, e a “máxima consciência historicamente possível” ¹³², viabilizada pelas estruturas materiais apropriadas, como a industrialização. O educador, então, seria portador de uma consciência mais avançada com relação à do educando, devendo levá-lo a perceber quais seriam as questões nacionais de maior urgência. Em síntese, tanto alunos quanto professores possuiriam saberes relevantes acerca do mundo, porém o educador seria aquele com um acúmulo maior de conhecimento e que deveria operar uma mudança mais significativa no educando do que o contrário.

Sendo assim, a educação continuaria tendo papel fundamental na solução dos problemas nacionais, porém com a condição de existência prévia de uma estrutura material adequada à promoção da democracia e do desenvolvimento. Freire referenda a posição de Vieira Pinto em citação do autor na sua tese:

‘Vemos assim, que a possibilidade de superação da antinomia democrática, e, portanto, de promoção do desenvolvimento nesse regime político, depende da presença de ideias e do grau de claridade das consciências. Logo depois: ‘(...) o processo de desenvolvimento é função da consciência das massas’. ‘Contudo, mais uma vez damos a palavra ao mestre Vieira Pinto, é imprescindível dedicar algumas palavras ao menos à segunda questão a que há pouco nos referimos, a saber: como se poderá promover o progresso da ideologia na consciência nacional, de que modo se difunde, por que meios é possível favorecer essa difusão? Enunciar essa questão é simplesmente formular o problema da educação das massas’ ¹³³.

De acordo com a passagem acima, o incremento do desenvolvimento dependeria da difusão de uma consciência “clarificada”, ou seja, atenta aos problemas nacionais de luta contra o imperialismo. Se a industrialização teria provocado as primeiras

¹³¹ FREIRE (1959), op. cit. p. 64.

¹³² FREITAS (1998), op. cit. p. 191.

¹³³ FREIRE (1959), op. cit. p. 20.

possibilidades de desenvolvimento nacional, a educação era necessária ao prosseguimento desse processo. O autor pontua ainda que não se trata de qualquer educação, mas de uma “educação das massas”, que promova o “progresso da ideologia na consciência nacional”. Continua Freire: “Foi exatamente uma educação dessas, que deve implicar num trabalho com o povo e nunca sobre o povo ou simplesmente para ele, através dos grupos, que tentamos realizar em nossa comentada experiência”. Enfim, a educação das massas deveria operar uma mudança na consciência dos educandos que passassem por essa experiência, função que a escola não estaria atendendo. A experiência própria a que Freire se referia era o trabalho no SESI.

Tendo em vista as tarefas atribuídas à educação, é possível identificar um ponto de aproximação entre Freire e Vieira Pinto com a Escola Nova na condenação da escola tradicional. Logo no início de sua tese, Freire cita Anísio Teixeira, em **Educação não é privilégio**, a fim de corroborar suas críticas à escola de seu tempo:

A uma sociedade que se democratiza, insistimos em oferecer, não uma educação com que ‘visássemos a formação de todos os brasileiros para os diversos níveis de ocupações de uma democracia moderna, mas tão somente a seleção de um mandarinato das letras, das ciências e das técnicas’ afirma um dos mais lúcidos educadores brasileiros atuais, o professor Anísio Teixeira, em que o educador se harmoniza com o pensador e o cientista social¹³⁴.

Por meio da citação que Freire realiza de Anísio Teixeira, é evidente a crítica à escola por não cumprir sua função social de formar pessoas habilitadas a diversos tipos de trabalho numa sociedade industrial como o Brasil aspirava a ser. Outra crítica de Teixeira assimilada por Freire refere-se ao “centralismo asfixiante” do sistema educacional sobre as escolas. O planejamento educacional, para ser orgânico, necessitava recorrer às condições locais e regionais de cada escola. Assim, na contramão dos problemas apresentados pelo sistema escolar, o SESI surgiria como uma “experiência de ação democrática”, em que foram criadas condições nas quais se iria “aprendendo democracia mais rapidamente” por meio da “introjeção” do “sentido do desenvolvimento no homem brasileiro, para fazê-lo participante”.

A fim de realizar esse objetivo, Freire descreve duas expectativas de um educador democrático sobre a escola:

A nossa educação tem que apresentar uma duplicidade de planos instrumentais: o do preparo técnico com que se situará o homem nacional

¹³⁴ Ibid. p. 10.

aptamente no processo de desenvolvimento. O da formação de disposições mentais com que adira ao desenvolvimento, aceitando inclusive conscientemente, os traumas e as restrições decorrentes da industrialização, às vezes necessariamente apressada ¹³⁵.

Assim, “situar o homem no processo de desenvolvimento” significava estimular a identificação dos operários com a fábrica, para responsabilizar-se por ela, assim como pela escola de seus filhos, pelo bairro ou comunidade e pelos problemas nacionais, sobretudo pelo desenvolvimento econômico autônomo. A educação, então, teria um conteúdo técnico e útil ao desenvolvimento do capitalismo no país e promoveria a transformação da consciência a fim de que os operários aceitassem o desenvolvimento, mesmo que num primeiro momento esse processo aparentemente lhes causasse restrições ou fosse contra seus interesses próprios. Portanto, educação democrática seria a técnica, instrumentalizada para a resolução dos problemas nacionais:

Temos deixado bem claro, em todo o corpo de nosso estudo que, para a nossa sociedade, o seu desenvolvimento econômico é um imperativo existencial. Este desenvolvimento, porém não será feito a não ser que aceleremos a formação de nossos quadros técnicos – de técnicos de nível superior, de nível médio, como ainda, os quadros de operários qualificados ¹³⁶.

Nesse trecho, o desenvolvimento é um processo inexorável. Se a educação não acompanhasse a aceleração da economia nacional, alguns problemas surgiriam: as personalidades democráticas não se formariam, abrindo espaço para a “massificação” e para o protagonismo da “consciência ingênua” no lugar da “crítica”, assim como não ocorreria a formação dos quadros técnicos, necessária para que o processo se realizasse a contento.

A defesa do ensino técnico concretizava-se com a crítica à educação “decorativa” ou tradicional, pedra de toque das ideias de Escola Nova no Brasil. A mesma condenação está presente nos documentos de fundação das Classes experimentais como aponta Daniel Chiozzini. São duas matrizes teóricas diferentes que confluíram na criação dessas Classes, em 1959, ambas com o objetivo de flexibilizar o currículo do secundário, ao incluir disciplinas *práticas*: a primeira, norte-americana, enfatizava o ensino técnico; a segunda, francesa, a introdução de novas metodologias de aprendizagem. Essas tendências, de acordo com o autor, se popularizavam nos meios educacionais, “tais como a valorização da atividade prática do aluno e a educação como

¹³⁵ Ibid. p. 18.

¹³⁶ FREIRE (1959), op. cit. p.38.

preparação para o trabalho”, que contribuiriam para o crescimento econômico. De acordo com Chiozzini, esse modelo de ensino já estava em curso em instituições representantes do empresariado como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SESC) e o SESI ¹³⁷.

Por outro lado, Carlos Guilherme Mota sublinha a busca por quadros técnicos pelo ISEB. Na perspectiva dessa instituição, a modificação da essência da sociedade até então dependente requeria algumas condições econômicas tais como: a substituição de importações, a criação da indústria nacional e do mercado interno, o incentivo ao comportamento livre e racionalmente planejado. Para tanto, deveria haver mudanças na mentalidade com a criação de novos técnicos, núcleos e institutos de pesquisa e um *novo tipo de político* capaz de planejar o desenvolvimento do país ¹³⁸.

De acordo com Mota, para os intelectuais do ISEB, a educação e a cultura deveriam estar “implicados dialeticamente” com o desenvolvimento industrial, para acompanhar as demandas de novas fábricas. Assim como uma “ideologia do desenvolvimento nacional” formulada por eles próprios seria condição *sine qua non* para o desenvolvimento. O instituto colocava-se no patamar de promover o pensar não pelo seu prazer, mas sim voltado para a solução dos problemas nacionais.

Freire defendeu em sua tese a existência de um ensino técnico, em todos os níveis de escolaridade. Freire, no entanto, não concebia essa proposta como um espaço de formação de especialistas. Para ele, o ensino “verdadeiramente humanista” seria aquele que também prepararia o estudante tecnicamente e seria condição para o desenvolvimento. Para Freire, esse tipo de educação extrapolaria os limites da escola e seria necessário para vencer a “antinomia fundamental”. Esse objetivo não seria viabilizado enquanto se mantivessem preconceitos históricos nutridos pela intelectualidade com relação ao trabalho manual e ao próprio ensino técnico. Freire afirmava que tal postura de preconceito seria característica da “inexperiência democrática”.

Na sua tese, Freire tem um objetivo prático a ser alcançado a partir de suas perspectivas teóricas que reuniam economia e educação. Sua finalidade era promover o progresso econômico e social para a sociedade. Desse modo, Freire encarava seu trabalho no SESI como uma pequena realização daquilo que era esperado para a nação.

¹³⁷ CHIOZZINI, Daniel Ferraz. *História e memória da inovação educacional no Brasil: o caso dos ginásios vocacionais (1961-1969)*. Tese de doutorado. UNICAMP: Faculdade de Educação, p. 10.

¹³⁸ MOTA (2008), op. cit. p. 211.

Para Freire, instituições como o SESI seriam imprescindíveis no trabalho educativo, por diferentes motivos. Em primeiro lugar, essas instituições iam além do sistema meramente escolar, denunciado por ele diversas vezes como superposto à realidade, acadêmico, propedêutico, seletivo, antidemocrático, enfim “um dos mais fortes pontos de sufocação do desenvolvimento econômico”, por ser um agir educativo “florido” e sem consonância com a realidade. Em segundo lugar, esses órgãos, como o SESI, eram capazes de realizar o processo de “substituição” de hábitos mentais, em direção ao *devenir democrático* com mais potencialidade que a escola formal, como se pode observar na seguinte passagem de sua tese:

O próprio tipo de política de ‘clientela’ (...) vem exigindo, com a crescente superação da estrutura econômica em que repousa, um forte trabalho de educação e organização ideológica, para a sua **substituição** por um tipo de política verdadeiramente democrática, em identificação com as nossas condições faseológicas atuais ¹³⁹.

Na passagem, Freire afirma que o próprio público ou clientela da escola formal exigiria um novo tipo de educação. Seria função da escola fornecer ideologia a seus alunos a fim de substituir hábitos autoritários enraizados na população brasileira por hábitos democráticos. Essa substituição seria necessária tendo em vista as condições econômicas industriais do país.

De acordo com Vanilda Paiva, a perspectiva de mudança de comportamentos sociais e culturais era uma premissa de Freire apropriada de Mannheim. As instituições teriam a função de disciplinar o processo social e de promover *conscientemente* a mudança cultural ¹⁴⁰. Para Freire, os agentes históricos deveriam ter conhecimento do contexto social no qual se situavam a fim de conseguirem agir. A sua atividade no Serviço Social da Paróquia do Arraial, instituição assistencial ligada à Ação Católica, e no II Congresso Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos, como um dos representantes do grupo de Pernambuco, são dois exemplos significativos, além do SESI, da atuação que o educador deveria ter baseada nesses termos. Uma passagem de um relatório feito por Freire apresenta essa perspectiva de mudança comportamental:

se as crianças não têm consciência do estável e do permanente, não distinguem o mutável, não é assim o adulto, a quem uma experiência de vida, mesmo faltosa de educação sistemática, total ou parcial, como neste caso, lhe

¹³⁹ FREIRE (1959), op. cit. p. 28. Grifo meu.

¹⁴⁰ PAIVA, Vanilda Pereira. *Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980, p. 38.

dá posição diante dos fatos e das coisas que não as têm as crianças. estas posições, quase todas se enraízam nos padrões de comportamento do grupo. muitas delas porém são estereótipos resultantes de **visões deformadas da realidade**. em qualquer dos casos estamos sempre diante de um problema – mudar. esta é realmente uma das fundamentais preocupações da educação de adultos sobretudo em países como o nosso, que começando a sofrer o impacto da industrialização, apresentam uma desproporção assustadora entre progresso técnico requerido pela própria industrialização e o desenvolvimento psicológico, educativo, social do povo. é imperiosa, em alguns casos, a ênfase da educação de adultos que ajudará a diminuir a diferença entre aqueles dois pontos ¹⁴¹.

Esse trecho tem três ideias principais: a) a diferença entre o modo como as crianças veem o mundo e os adultos, cuja experiência de vida interfere na ação educativa; b) a constatação da experiência dos adultos é um fato de importância para se realizar a ação educativa, embora essa experiência não seja valorizada: ao contrário, são apontados os estereótipos enraizados no comportamento desses grupos, resultantes de uma *visão deformada da realidade*; c) a equalização, no final, dos dois tipos de educação, a infantil e a de adultos, tendo em vista a necessidade de mudança de comportamento nos dois casos.

Trata-se na avaliação feita por Freire de assumir que a educação de adultos seja pensada metodologicamente de forma diferente da voltada às crianças. Entretanto, o autor assume que deve se manter o desnível pressuposto numa ação educativa entre professor e aluno de qualquer natureza. Apesar de o adulto possuir sua visão de mundo, esta precisaria ser mudada pelo educador, assim como na formação das crianças. O papel do educador é mudar essa “visão deformada da realidade” dos adultos e direcionar a formação de comportamentos e hábitos das crianças para o modo de vida democrático.

De maneira semelhante, n’**O relatório final do tema III**, escrito em 1958 e preparatório para o II Congresso Nacional de Educação de Adolescentes e de Adultos, uma das recomendações do grupo sobre o conteúdo dos cursos a serem realizados para adultos era a geração de “novas atitudes frente à família, vizinhos, bairro, município – espírito de solidariedade e compreensão”. Aliada aos cursos, foi proposta a criação de “clínica de conduta e de orientação profissional para averiguar as dificuldades e reações que impedem ao adulto a posse de atitudes coerentes com um normal e atualizado padrão de vida” ¹⁴². Nas duas propostas, é visível que a experiência ou visão de mundo do adulto é um diferencial em relação à educação das crianças, porém não

¹⁴¹ FREIRE, Paulo. Documento sem título de março de 1957 APUD FREIRE, Ana Maria (2006), op. cit. p. 89. Grifo meu.

¹⁴² FREIRE, Paulo. O Relatório Final do Tema III APUD Ibid. p.120.

positivamente. O modo como os adultos viam seu contexto seria a matéria-prima da atuação dos educadores, que deveriam mudá-lo, inclusive por meio do trabalho de psicólogos e pedagogos em clínicas.

A educação deveria impedir a “involução do ímpeto popular”, a partir de uma planificação democrática, mas sem se afigurar como dirigismo. Um exemplo das “visões deformadas da realidade” que Freire comenta em sua tese é o do voto:

os pleitos eleitorais, que vem se sucedendo após a chamada redemocratização do país, estão revelando este ímpeto anti-quietista. Não que estes pleitos venham, todos eles, demonstrando a melhor escolha do povo. Mas vem significando (...) a vontade de ter vontade. De autodeterminação do povo. Governo que já começou a perder eleição no Brasil ¹⁴³.

A experiência das classes populares deveria ser o ponto de partida do educador, servindo como um canal de diálogo entre ambos. Mas, tendo em vista que as escolhas políticas da população nem sempre seriam as melhores, a educação deveria assegurar a erupção de mudança. Nesse sentido, a necessidade de diálogo não significaria que os diferentes pontos de vista estariam em igualdade. Os pontos de vista do educando estariam invariavelmente submetidos à consciência intransitiva ou ingênua. Assim, seria uma exigência do modo de vida democrático que o ponto de vista popular fosse transformado tendo como modelo o do educador, cuja consciência seria crítica.

Desse modo, as classes populares teriam escolhas que nem sempre Freire considerava as mais apropriadas para a fase de transição democrática pela qual passava o país. Porém, um trabalho de educação realizado nas escolas, mas principalmente em outras instituições e nos próprios partidos progressistas, seria decisivo para estimular o “anti-quietismo nacional”, como ele afirma:

temos, então, de nos capacitar desta verdade: uma sociedade que vem sofrendo alterações tão radicais e às vezes até bruscas, como a nossa, e em que as transformações tendem mais e mais a contar com a participação do povo, que já não se satisfaz, como antes, com as velhas posições quietistas diante dos problemas, necessita de uma reforma urgente e total no seu processo educativo. Reforma, repita-se, em adequacidade com as suas condições especiais. E mais ainda, que atinja a própria organização e o próprio trabalho de agência ou instituições sociais outras, ultrapassando os limites mesmos das estritamente pedagógicas ¹⁴⁴.

¹⁴³ FREIRE (1959), op. cit. p. 36.

¹⁴⁴ Ibid. p. 90.

A mudança apregoada por Freire deveria conduzir à inserção das populações no processo de transformações sociais. O sistema escolar, dentre outras instituições, deveria ser reformado para não recair no perigo da massificação, o que ocorreria caso a consciência da população permanecesse como transitiva ingênua. O processo de massificação proveniente da formação das grandes cidades e a alienação eram dois fenômenos preocupantes para Freire, para quem a massificação impedia a formação da “pessoa humana”, que deveria realizar-se plenamente ¹⁴⁵.

Outro perigo do processo de desenvolvimento era a possibilidade de que a consciência se mantivesse no estágio de “intransitividade”, segundo o qual um povo apresenta desejo indiferenciado por mais coisas, porém sem o requerido esforço para distingui-las ou obtê-las. Ou seja, existiria um tal estágio de consciência, ao qual estaria submetida grande parte da população brasileira nas regiões rurais e também em focos nos centros urbanos, em que as pessoas não saberiam as suas necessidades, nem mesmo o que deveriam desejar. Quer dizer, se a população não estivesse corretamente inserida no modo de vida urbano, não desenvolveria consciência de seus interesses, nem perspectiva sobre o seu contexto ou consciência crítica.

Nesse caso, é premente o problema das “crenças mágicas”, nos dois estágios anteriores ao da consciência crítica: o da consciência transitiva ingênua e o mais “primitivo”, o da intransitividade. A permanência dessas visões de mundo “mágicas”, não racionais dificultaria o discernimento: “confundem-se as notas características dos objetos e dos estímulos da circunstância e o homem se faz então mágico”. Assim, teria a “nota mágica” perdurado do estágio de intransitividade ao de consciência ingênua: “é a consciência do quase homem massa, em quem a dialogação mais amplamente iniciada do que na fase anterior da consciência intransitiva se deturpa e se transforma ou se distorce”. Essa deturpação da consciência ingênua poderia comprometer a democracia ao levá-la à massificação ¹⁴⁶.

Freire apontava nos escritos dessa época a importância do diálogo, do debate e da discussão enquanto formas pedagógicas, com o propósito de fazer com que os educandos – sejam eles crianças ou pais – resistissem à desenraização causada pela civilização industrial e se identificassem, por sua vez, aos métodos e procedimentos

¹⁴⁵ NAPOLITANO, Marcos. *Coração civil: arte, resistência e lutas culturais durante o regime militar (1964-1980)*. 2011. Tese (Tese de livre-docência). Universidade de São Paulo, p. 307.

¹⁴⁶ FREIRE (1959), op. cit. p. 31.

científicos e não aos mágicos ¹⁴⁷. Além dessa expectativa, a transitividade da consciência deveria ser exercitada de forma crítica, ou seja, racional.

Com esse objetivo, Freire recorreu a Mannheim ao afirmar a necessidade “que tem o nosso tempo em ritmo acelerado de mudanças de ter, em nossas escolas, não apenas centros de alfabetização de nossos meninos, mas centros onde se formem hábitos de solidariedade e de participação” ¹⁴⁸. Freire complementa essa ideia em nota de rodapé com uma citação de Mannheim ressaltando que a escola não deveria isolar-se do mundo que a cerca, sendo obrigada a aceitar a educação para a mudança. Desse modo, com base em Mannheim, Freire condenava uma escola que somente ajustasse as crianças à sociedade, sem prepará-las para resolver os problemas que o futuro traria. Assim, a escola não seria somente uma introdução do aluno à sociedade, mas sim agente de mudanças sociais.

Em síntese, a educação da população teria o fim de incentivar hábitos democráticos, voltados ao diálogo e à participação, num país que se industrializava. Nesse sentido, Freire analisa um bairro do Recife n’**O relatório final do tema III** com a seguinte caracterização: “daí ser comum viver-se de ‘biscates’ nesta zona, sem mínima estabilidade econômica, o que provoca, fatalmente, desequilíbrios emocionais, que se agravam em face da incultura do povo”. Esse trecho mostra como Freire está de acordo com o pensamento pedagógico que busca modificar o modo de vida popular, por considerá-lo “inculto” ou comandado pelos instintos. De acordo com Marcus Vinícius da Cunha “cabia à escola efetivar a **aculturação** de todos os que iam sendo deixados à margem da nova realidade e produzir mudanças culturais que atingissem toda a população.” Para tanto, a preocupação dos educadores estava em lidar com os “excluídos da vaga modernizante. Representantes do país velho e subdesenvolvido que devia ser ultrapassado” ¹⁴⁹.

No mesmo relatório citado acima, Freire confirma que o empenho da educação em relação ao homem seria mudar sua postura ao “fazê-lo sair da condição de marginal para a de participante do trabalho, da produção, do rendimento. Aí vale a pena ressaltar ainda o papel das escolas profissionais e rurais, de todos os tipos.” Freire ressalta que os três tipos sociais marginais habitantes dos mocambos da região do Recife que seriam o

¹⁴⁷ Ibid. p. 33.

¹⁴⁸ Ibid. p. 97.

¹⁴⁹ CUNHA, Marcus Vinícius da. A escola contra a família. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes, VEIGA, Cinthia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 459, grifo meu.

objeto de pesquisa da comissão da qual fazia parte eram os proletários, subproletários e mendigos. Essas categorias seriam os excluídos da modernidade que deveriam adequar-se a ela por meio da educação, inclusive profissionalizante.

Assim, Freire está de acordo com Vieira Pinto, para quem educação era importante por possibilitar o acesso à sociedade do trabalho de forma cada vez mais elaborada: “a proliferação quantitativa (do desenvolvimento) determina a pressão ascendente das massas, que se traduz pelo ingresso de um número cada vez maior de indivíduos no que poderíamos chamar de área culturalmente iluminada da sociedade”. Dessa forma, haveria um “salto de qualidade” na vida dos trabalhadores que adquirissem consciência crítica. O acréscimo de elaboração da realidade material que os circundam seria capaz de exacerbar seu entendimento sobre sua própria história:

se cresce assim a quantidade dos que ingressam nessa área, ainda mais numerosa é a multidão dos que se vão colocando em torno dela, essediando-a, numa pressão crescente para nela penetrar. ora o alargamento quantitativo da área de cultura é acompanhado por um movimento qualitativo de transformação de consciência¹⁵⁰.

De acordo com Vieira Pinto, haveria uma área de cultura em que as pessoas deveriam incluir-se a fim de clarearem suas consciências. Para o autor, o problema da consciência ingênua seria não perceber as necessidades de mudanças estruturais ao seu redor. Já a consciência crítica seria patrimônio das massas, inerente a elas, mesmo que não este fosse o seu desejo. Sobre essa questão, afirma Marcos Freitas:

tal forma de pensar, antes de tudo racionalista, poderia estar pouco evidente às pessoas simples, desprovidas de um extenso universo de expressão. Contudo, a consciência crítica estaria em constante estado de latência no seio das massas do terceiro mundo. Cumpriria aos intelectuais, emancipados em relação ao pensar ingênuo, revelar às massas o que já as caracterizaria independente de intervenção externa¹⁵¹.

Desse modo, para Vieira Pinto, não existiria uma *consciente intenção revolucionária* na massa. A conscientização dependeria de um trabalho de politização realizado por um educador. De modo similar, para Freire era necessário um trabalho educacional articulado entre entidades variadas, tendo em vista que as condições materiais exigidas para a emergência da consciência crítica já estavam postas.

¹⁵⁰ FREITAS (1998), op. cit. p. 70.

¹⁵¹ Ibid. p. 102.

Assim, a necessidade de mostrar às massas a realidade brasileira e de conscientizá-las a respeito do nacionalismo estava relacionada à lógica de Vieira Pinto segundo à qual praticamente todos os fenômenos sociais seriam dados da consciência e a revolução seria realizada pelo emergir da consciência crítica. Freire concorda com essa suposição e a complementa, amparado por Mannheim, ao apontar que os partidos políticos teriam papel educativo na mediação em relação à reflexão sobre os erros do povo, portador de uma “visão deformada da realidade”. O intuito de Freire era superar o assistencialismo e o estágio que seria correspondente a esse tipo menos elaborado de consciência, o da “rebelião popular”. Ambos seriam indicadores da consciência ingênua e não da pretendida crítica.

Portanto, para Freire “é urgente que nossa escola se centre nas nossas condições culturais de hoje para que não apenas ajude a nossa democratização, mas também evite os **perigos** contidos no próprio ímpeto de participação popular” ¹⁵². Assim, Freire não só desqualificava a atuação popular que não fosse direcionada a garantir o regime democrático, como a condenava por não incentivar a consciência crítica. A escola seria o instrumento por excelência que legitimaria a democracia e a participação popular, que deveria ser realizada dentro da ordem vigente.

Tal concepção sobre as formas de participação popular na política demonstram que, de alguma forma, a intenção dos educadores dos anos 1920 de “superar o Jeca Tatu no trabalhador hiper-produtivo” ¹⁵³ acompanhou os intelectuais dos anos 1950. Em Freire, esse desejo expressou-se no modo como ele desvalorizava as “crenças mágicas”, por se configurar como uma realidade a ser superada. Essa transformação seria realizada pela forma do diálogo e da discussão, em prol da sociedade do futuro e do progresso, balizada por valores da democracia e da indústria. Para tal finalidade, apoiava-se na educação formadora de consciência crítica promovida além da escola tradicional, na formação técnica e industrial.

Assim, a preocupação com a educação em Freire expandia o escopo da ação da escola, ao integrá-la a um projeto mais amplo de ação educacional centrada na atuação de um educador alinhado ao desenvolvimento nacional: “o problema transcende instituições pedagógicas de educação formal e exige planejamento que envolva a própria estrutura de instituições em que a educação se processa informalmente”. Essas

¹⁵² FREIRE (1959), op. cit. p. 103. Grifo meu.

¹⁵³ CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *Molde nacional e forma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*. Bragança Paulista: EDUSF, 1998, p.141.

instituições seriam tanto as públicas quanto as privadas, incluindo as empresas: “dessa forma necessitamos no momento não apenas de uma revisão de todo o nosso processo educativo, (...) Mas também de planejamento que vise a situar todas essas agências sociais (...) Em uma linha diferente” ¹⁵⁴. Desse modo, em Freire, a defesa da escolarização ampla submetia-se à concepção de educação como um instrumento estratégico na promoção do nacional popular com vistas a desenvolver a democracia no país.

A ideia de que as instituições deveriam estar à frente das mudanças é comum a Freire e aos intelectuais do ISEB. Revela que os seus objetivos eram produzir uma ideologia que não fosse somente um “puro exercício de pensar” ou um “discurso abstrato”, mas sim forjada por ser uma exigência da nação, a fim de “tomar consciência” de seu subdesenvolvimento e de lutar pela superação desse estágio a partir de um projeto desenvolvimentista ¹⁵⁵.

Tal ideal de projeto é coerente com o anseio em promover uma “Terceira posição” possível para os agentes políticos em relação ao bloco capitalista-imperialista dos Estados Unidos e ao planejamento socialista soviético. Essa ideia de Terceira via derivava da articulação com o que acontecia em países da África e Ásia, da introdução do pensamento existencialista entre a intelectualidade e de uma “visão muito particular e ambiciosa do papel da ideologia e dos intelectuais na condução do futuro político do país” ¹⁵⁶.

A posição da Terceira via ia ao encontro do alinhamento dos países do Terceiro Mundo e da elaboração de imagens redentoras de burguesias nacionais que resistiriam ao imperialismo, num contexto de descolonização e conquista de independência em países como Índia, China, Egito. Essa ideia de Terceira via combinava-se com a proposta política de Mannheim, segundo a qual o intelectual deveria propor-se a pensar num meio caminho entre os extremismos, colocar-se a serviço da democracia. Assim, deveria eximir-se de apoiar as planificações baseadas em ditaduras, tanto de direita como de esquerda, tendo que manter-se na defesa da criação de “estruturas por onde deveria fluir uma nova sociedade” ¹⁵⁷.

¹⁵⁴ FREIRE (1959), op. cit. p.88.

¹⁵⁵ TOLEDO (1997), op. cit. p. 26.

¹⁵⁶ FREITAS (1998), op. cit. p. 54.

¹⁵⁷ REZENDE, Maria J. de. *Celso Furtado e Karl Mannheim: uma discussão acerca do papel dos intelectuais nos processos de mudança social*. Acta Scientiarum. Human and Social Sciences Maringá, v. 26, n. 2, p. 239-250, 2004, p.241.

2.3 Paulo Freire e a formação de elites reformistas: a busca por lideranças nacional populares.

O *frentismo* ou civilismo foi característico da luta política dos comunistas desde a definição pelo partido de sua “nova política” em 1958. De acordo com Marcos Napolitano, o golpe de 1964 forçou uma decadência política para o Partido Comunista Brasileiro, que não se refletiu da mesma forma na área cultural. Napolitano afirma que “em certo sentido, os artistas comunistas e seus *compagnons de route* foram bem sucedidos na defesa de valores do nacional popular, da aliança de classes pela democracia, na denúncia do autoritarismo e das mazelas do regime” ¹⁵⁸. Essa política viria desde 1958 e permaneceria até fins dos anos 1970. Rodrigo Patto Sá Motta aponta que para se entender essa força do comunismo na sociedade brasileira, deve-se considerá-lo como uma cultura política. Os elementos culturais da política comunista seriam um modo de justificar a longevidade do comunismo e “porque a influência da cultura comunista transcendeu os limites das organizações partidárias” ¹⁵⁹. Próximo do argumento dos autores, de que havia um alargamento das ideias culturais dos comunistas para além do PCB, Roberto Schwarz apontou em 1969 que o Partido Comunista teve o mérito de difundir o anti-imperialismo na sociedade brasileira nos anos 1950 até o golpe de 1964. Segundo o autor, o “complexo ideológico ao mesmo tempo combativo e de conciliação de classes” teria detido a hegemonia teórica entre a intelectualidade ¹⁶⁰.

Tendo em vista que princípios do PCB extrapolavam o âmbito meramente partidário, Paulo Freire compartilhou as concepções reformistas e *frentistas* do nacional popular com os comunistas, apesar de não ter se filiado a nenhum partido político, nesse momento. Em uma nota de rodapé de sua tese, afirmou que havia uma tarefa de grande importância aos partidos brasileiros, o “trabalho de formação e informação do povo pelo debate dos nossos problemas – dos grandes e pequenos problemas nacionais. A estrutura econômica, política e social do país, o esforço de industrialização”. Freire afirma que os partidos têm um “papel educador” e, nessa missão, “à exceção do PCB

¹⁵⁸ NAPOLITANO, Marcos. A “estranha derrota”: os comunistas e a resistência cultural ao regime militar (1964-1968). In: NAPOLITANO, Marcos, CZAJKA, Rodrigo. MOTTA, Rodrigo Patto Sá (orgs.) *Comunistas brasileiros: cultura política e produção cultural*, Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013, p. 318.

¹⁵⁹ MOTTA, Rodrigo Patto Sá. A cultura política comunista: alguns apontamentos. In: Ibid. p. 18.

¹⁶⁰ SCHWARZ, Roberto. Cultura e política (1964-1969). In: *O pai de família e outros estudos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, p. 65.

mesmo na ilegalidade e, até certo ponto do PSB, de modo geral, o que fazem nossas agremiações políticas é omitir-se e ceder o terreno para atuação dos políticos que, trabalhando para si, preferem usar procedimentos assistencialistas”¹⁶¹.

Apesar de Freire afirmar que o PCB e o PSB eram partidos comprometidos com o desenvolvimento, a sua própria atuação intelectual era independente de partidos políticos. Seu envolvimento político se daria em instituições atuantes em prol do desenvolvimento nacional do país como o SESI. Dessa maneira, o estudo que Freire se propôs a realizar na sua tese tinha como objetivo respaldar teoricamente suas experiências de educação no SESI e valorizar a instituição:

A autenticidade que atribuímos à nossa experiência, que não foi só nossa, mas de um grupo de auxiliares, também, grupo pequeno, mas bem centrado no problema, e igualmente do então presidente da instituição, o industrial Sebastião de Holanda Cavalcanti – repousa, sobretudo, no fato de ter sido uma experiência de educação social, em relação de organicidade com nossa atualidade. Experiência que oferecia ao homem proletário oportunidades para a sua participação¹⁶².

Freire afirma que teria havido um esforço pedagógico de sua equipe, incluindo ainda o próprio presidente do SESI, com o fim de “educar socialmente” os operários da instituição. O SESI seria uma instituição afinada com as demandas de seu tempo e que teria dado as condições propícias para a participação dos operários na vida pública. Na seguinte passagem, Freire afirma que sua experiência no SESI teria implicações para o projeto desenvolvimentista:

Foi exatamente uma educação dessas, que deve implicar num trabalho com o povo e nunca sobre o povo ou simplesmente para ele, através dos grupos, que tentamos realizar em nossa comentada experiência. E é precisamente uma educação assim que, ultrapassando as paredes da escola, precisa ser incrementada entre nós.

Medita-se, ainda, no que representa para países subdesenvolvidos como o Brasil, mas em processo de desenvolvimento, a inserção do povo no esforço da recuperação econômica de suas comunidades. E não só econômica, mas política e social. O que representa a criação e a amplitude de uma consciência popular do desenvolvimento. O sentido da responsabilidade social do homem. O que não poderão fazer comunidades assim ideologizadas no esforço de sua recuperação.

A nossa experiência, no âmbito realmente pequeno – o das limitadas fronteiras da instituição – nos autoriza a falar positivamente de um trabalho educativo dessa ordem.

O convite que fizemos ao operário para que se tornasse, através de seu clube, responsável também pela recuperação da instituição, participando assim, verdadeiramente, de nossa administração, foi aceito. O operário foi chamado.

¹⁶¹ Nota de rodapé N. 10. FREIRE (1959), op. cit. p. 58.

¹⁶² Ibid. p. 16.

Veio até nós. Participou. Atuou. Resolveu problemas. Sugeriu medidas. Sentiu-se responsável ¹⁶³.

Para Paulo Freire, o trabalho educativo realizado no SESI era positivo por ultrapassar o espaço escolar. Dessa forma, conseguiria inserir as classes populares na atuação em prol de suas comunidades, por meio de uma “educação social”. A sua experiência seria modelar, um projeto político, de reforma nas estruturais empresariais com o fim de criar canais de participação dos operários nos destinos das fábricas. Os trabalhadores teriam aceitado um “convite” para se responsabilizarem pelo SESI e as equipes dirigentes do SESI teriam comprovado, nas palavras de Freire, “a receptividade à liderança democrática a que responderam positivamente. Liderança que se torna difícil na medida mesma em que é plástica e permeável”. Para Freire, essas lideranças estão numa situação “em que repele toda posição ‘ingenuamente’ quietista. E exige dos que lideram crescente convivência com o povo e seus problemas, somente a partir de que é possível a tentativa de suas soluções” ¹⁶⁴. Desse modo, as instituições brasileiras comprometidas com o desenvolvimento da nação teriam a responsabilidade de criar condições que contribuíssem para a participação política das classes populares, a exemplo do SESI. A educação social promovida por Freire, com apoio de sua equipe e do próprio presidente do SESI seria exemplar por ter formado as personalidades democráticas necessárias ao desenvolvimento nacional, por ter incutido o sentimento de responsabilidade nos operários.

O modelo de liderança industrial moderna, preocupada com a industrialização do país realizada em termos do nacional popular, seria aquela que se dispunha a ceder espaço para que o operário se posicionasse e se responsabilizasse pela empresa. Esse processo de educação social formaria operários responsáveis pela sua fábrica, pela comunidade, pela escola dos filhos e pelos destinos do país, conforme o próprio Freire afirma, ao criticar o assistencialismo:

E essa responsabilidade, diminuída progressivamente, acabará por desumanizar o homem e massificá-lo. Assim, é que se nos afigura importante, em todos os sentidos, a ingerência do homem brasileiro nos destinos de sua fábrica. De seu sindicato. Nos destinos da escola de seu filho. De sua comunidade local. De seus clubes. A participação do operário na própria administração de sua fábrica, através de sugestões, de críticas, que lhe fossem dando consciência sempre crescente de sua posição no contexto geral

¹⁶³ Ibid. p. 19/20.

¹⁶⁴ Ibid. p. 20.

de seu trabalho. Que o fizessem identificar-se humanamente neste contexto e não ‘coisificamente’¹⁶⁵.

A partir da preocupação com a massificação e com a desumanização das pessoas no processo de industrialização do país, Freire apontava que a responsabilização da população pelos rumos do país seria uma forma de assegurar a consolidação da democracia livre dos perigos da massificação. Assim, era esperado que o trabalho educativo condicionasse os operários à atuação no seu contexto mais imediato: o local de trabalho, a fábrica:

Não foram isolados os exemplos de clubes operários ligados ao Sesi e funcionando nas dependências dos núcleos sociais da instituição, que se puseram em disponibilidade para cooperar na solução de problemas que, antes, eram considerados de responsabilidade exclusiva do Sesi. Erradamente exclusiva, acrescente-se¹⁶⁶.

Nesse trecho, Paulo Freire defende que os operários deveriam responsabilizar-se pelo Sesi assim como os industriais já o faziam, pois ambos deveriam comprometer-se com a instituição. Freire havia se referido aos industriais do Sesi como lideranças democráticas. O autor afirma que a solução dos problemas do Sesi não seria exclusivamente de sua direção, mas antes seria também dos operários da instituição. A aliança entre operários e industriais no desenvolvimento econômico nacional proposta nesse trecho afinava-se, assim, com a defesa do ISEB e do Partido Comunista Brasileiro (PCB) da liderança da burguesia nacional no processo de desenvolvimento capitalista no Brasil a ser feito em aliança com as classes populares.

Entre os anos 1940/1960, os comunistas lideraram movimentos políticos no Terceiro Mundo tendo por base teses leninistas do VI Congresso da III Internacional, centrado na questão colonial. Nesse congresso, deliberou-se que o imperialismo travava o desenvolvimento nas colônias, assim como a dominação estrangeira impedia o livre desenvolvimento das forças econômicas. O trabalho de militância deveria ser realizado em conjunto com o movimento democrático burguês nacionalista, dirigente do movimento de trabalhadores e camponeses dentro dos países oprimidos. Por fim, a revolução nas colônias não seria de imediato comunista, mas antes se consolidaria a partir de um programa de reformas pequeno-burguesas¹⁶⁷.

¹⁶⁵ Ibid. p. 38.

¹⁶⁶ Ibid.

¹⁶⁷ FREITAS (1998), op. cit. p. 153.

Os intelectuais do ISEB estavam de acordo com essas premissas da III Internacional. Imputavam-se uma “vocação teorizante” sobre a realidade brasileira, por acreditarem que o país estaria vivendo uma “fase política” própria de nações que passavam pelo processo de desenvolvimento, o que exigiria a fabricação de ideologias. Roland Corbisier até mesmo parafraseia Lênin ao afirmar que não haveria desenvolvimento sem uma ideologia própria: “Se é verdade, como já se disse que não há movimento revolucionário sem teoria do movimento revolucionário, não haverá desenvolvimento sem a formulação prévia de uma ideologia do desenvolvimento nacional”. Para Corbisier poderiam acontecer mudanças sem ideologia, mas seu real desenvolvimento precisaria de ordenação e planejamento ¹⁶⁸.

Há afinidades entre a concepção reformista e aliancista do PCB com a do ISEB. Hélio Jaguaribe descreveu a “estrutura-tipo” vivida pelo Brasil nos anos 1950 como uma “fase da transformação, caracterizada pela enérgica e acentuada propensão ao desenvolvimento”. Nessa fase, a “linha de maior representatividade ideológica para todas as classes sociais” corresponderia à de maior autenticidade histórica. Desse modo, os setores dominantes de todas as classes sociais teriam os “mesmos interesses situacionais” que coincidiriam com “as necessidades objetivas de todo o país” ¹⁶⁹. Em geral, os isebianos entravam num consenso a partir dessa análise conciliatória de classes de Jaguaribe, acreditando na existência de uma “unidade ideológica” correspondente à fase histórica vivida pelo país.

Corbisier não deixa dúvidas quanto ao caráter da ideologia de libertação nacional, a ser forjada pelos intelectuais consensualmente aos interesses e reivindicações da burguesia nacional. Tais interesses coincidiriam com os do desenvolvimento nacional ¹⁷⁰. A defesa da burguesia nacional e da importância de se criar uma esfera pública de atuação política dentro da ordem foi uma ideia corrente na intelectualidade dos anos entre 1954/1964 ¹⁷¹.

Desse modo, as concepções de “frente única” e de revolução brasileira em curso a ser realizada dentro do próprio modo de produção capitalista eram frequentes nos discursos da intelectualidade, ainda que aparecessem de formas diferentes. Vieira Pinto afirmou que as mudanças sociais possíveis se dariam sem ruptura no regime político: seria “revolucionária a mudança social consubstanciada na passagem do estado de

¹⁶⁸ TOLEDO (1997), op. cit. p. 46.

¹⁶⁹ Ibid. p. 50.

¹⁷⁰ MOTA (2008), op. cit. p. 205.

¹⁷¹ SOUZA, Miliandre (2002), op. cit. p. 6.

subdesenvolvimento ao pleno desenvolvimento, embora dentro do mesmo regime produtivo, desde que esta é a mudança que constitui a máxima modificação possível”¹⁷².

Já de acordo com o PCB, “surgiu e se fortaleceu cada vez mais uma burguesia interessada no desenvolvimento independente e progressista da economia do país”, ideia que justificava o dualismo entre forças modernas e arcaicas na configuração econômica do país: “Enquanto altera a velha estrutura econômica e cria uma nova e mais avançada, o desenvolvimento capitalista nacional entra em conflito com a exploração imperialista e a estrutura arcaica em decomposição”. Assim, “nas condições presentes de nosso país, o desenvolvimento capitalista corresponde aos interesses do proletariado e de todo o povo”¹⁷³.

Essa postura é condizente com a “nova política” assumida pelo partido em 1958, após os debates internos entre a militância provocados pela divulgação do relatório secreto de Krushev no XX Congresso do Partido Comunista da União Soviética (PCUS). Um artigo de Agildo Barata condensa as propostas de autocrítica que seriam assimiladas pelo Comitê Central: a nova compreensão de internacionalismo, mantendo o PCB independente dos outros partidos comunistas; a caracterização da Revolução Brasileira como anti-imperialista e agrária anti-feudal; a formação de uma ampla frente única nacional e democrática contra o imperialismo norte-americano, o principal inimigo do desenvolvimento brasileiro; a conquista de um governo nacional e democrático dentro do atual de JK, que “introduzirá na vida do país um democratismo que elevará o movimento de massa ao mais alto nível, possibilitando que se coloquem na ordem do dia as transformações que abrirão caminho para o socialismo” e, finalmente, a proposição de um caminho pacífico para a revolução brasileira, partindo da defesa da legalidade democrática e fazendo da constituição um instrumento de luta¹⁷⁴.

Assim, as premissas partilhadas entre o ISEB e o PCB acerca da realidade brasileira, da necessidade de uma revolução pacífica dentro da ordem vigente, do imperativo de desenvolver o capitalismo no Brasil e a aliança com a burguesia nacional, também foram fundamentais nos escritos de Freire no período do pré-Golpe. É próprio dos reformistas do desenvolvimentismo considerarem que o problema maior do país era

¹⁷² VIEIRA PINTO APUD TOLEDO (1997), op. cit. p. 90.

¹⁷³ FREITAS (1998), op. cit. p. 156.

¹⁷⁴ BARATA APUD SEGATTO, José Antonio. *Reforma e revolução: as vicissitudes políticas do PCB (1954-1964)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995, p. 59.

a alienação e os perigos da massificação, decorrentes da condição colonial. Desse modo, a luta de classes seria uma contradição secundária perto daquela primordial - a antinomia entre “desenvolvidos” e “subdesenvolvidos” - ideia amparada pelas teses da III Internacional, a qual discutiu o tema do colonialismo.

Para Corbisier, por exemplo, nação não é um ente, mas uma função ou meio para alcançar uma finalidade: “um país não é coisa alguma, mas *está sendo*”. Ou seja, a definição do ser nacional se operaria em relação ao seu passado, mas principalmente tendo em vista a construção da democracia no seu futuro, a chamada “sociedade aberta”. Esta era a perspectiva a ser alcançada. Sendo assim, como afirma Caio Toledo, “a aliança entre as classes torna-se o pressuposto básico, em termos de organização social, nessa fabricação ideológica da burguesia desenvolvimentista, reformista, nacionalista” ¹⁷⁵. A cultura deveria estar voltada para a realização do desenvolvimento, responsabilidade de todas as classes não comprometidas com as forças do Imperialismo e seus agentes internos.

Assim, para os adeptos do reformismo desenvolvimentista, a política significava o planejamento do Estado. Essa função estaria a cargo de todas as classes sociais, mas principalmente da burguesia nacional. Freire, em citação de Anísio Teixeira, concorda que aos brasileiros estaria dada a necessidade de entregar-lhes a direção dos negócios do país em razão de ser uma das tarefas determinadas da fase histórica em que viviam ¹⁷⁶. Essa afirmativa pontua que o princípio do autogoverno, que seria a base da democracia, estaria vinculado à determinação da “fase histórica” e não seria propriamente uma decisão política, mas antes uma questão de planejamento estatal liderado por uma burguesia nacional autêntica.

A ação política deveria se prevenir da espontaneidade e do imprevisível. Um projeto prévio seria indispensável à ação. Essa ideia é semelhante ao modo como Mannheim concebia o conhecimento científico e objetivo enquanto formas de proporcionar a possibilidade de controle dos elementos irracionais da vida social. A sociologia - seu objeto de estudo - estaria a cargo de ajustar os indivíduos a uma civilização urbano-industrial. Assim, o autor relacionava em sua obra as proposições da sociologia do conhecimento com a necessidade do planejamento democrático, visando superar ou eliminar dilemas e tensões do capitalismo. Essa atitude decorria da concepção de ação humana em Karl Marx, de quem o autor retirou a ideia de que o

¹⁷⁵ TOLEDO (1997), op. cit.

¹⁷⁶ FREIRE (1959), op. cit. p.47.

conhecimento total e real das condições de existência seria um pré-requisito para a ação
177.

Portanto, para promover o desenvolvimento econômico era necessário “decifrar o Brasil” ou, em outras palavras, “dar forma e estrutura a um país que despertou”¹⁷⁸. Desse modo, havia um projeto de atuação política *frentista*, que se pode observar em escritos dos intelectuais do ISEB, de Freire e do PCB, o qual se propunha direcionar o desenvolvimento do país, por meio da reunião das classes populares com a burguesia nacional. Nesse projeto, a cisão entre políticos e povo não é em si questionada, antes se propõe que ela aconteça de um novo modo. Supõe-se que a democracia não seria direta, mas mediada por intelectuais, educadores, políticos e a burguesia nacional. Para Freire, estes teriam o dever de estar em “intimidade com o povo” para poder “observar as suas reações a novos estímulos”, provocadores de superação e da “substituição de posições quietistas”¹⁷⁹.

Para Álvaro Vieira Pinto e Freire, o conteúdo da frente única nacionalista e desenvolvimentista deveria partir das classes populares. Seria esperado que a frente única popular nacional se edificasse a partir das visões de mundo das classes populares, porém estas deveriam estar adequadas à “fase” de modernização pela qual passava o país e essa “promoção” seria realizada pela educação. Freire, referindo-se a Vieira Pinto, afirmava ser necessário um:

vasto e profundo trabalho de educação das camadas populares, como das elites, pelos padres, pelos pastores, pelos políticos, pelos jornalistas, pelos educadores, com que se introjete no homem comum, como no homem público, a necessidade da reforma de que resultará, se bem feita, a humanização de milhões de brasileiros¹⁸⁰.

As premissas de Vieira Pinto de que o conteúdo da frente nacional deveria partir da visão de mundo das classes populares, apropriadas por Freire, significava que essa visão de mundo deveria ser preparada pela educação. A preocupação de Freire, nesse trecho, referia-se à formação tanto das camadas populares quanto das elites tendo um mesmo objetivo em comum, no caso, a humanização que seria decorrente da realização da reforma agrária, citada por ele. Mas de modo geral, esse anseio aplicava-se a todas as

¹⁷⁷ FORACCHI, Marialice Mencanini. Introdução. In: FORACCHI, Marialice Mencanini (org.). *Karl Mannheim: sociologia*. São Paulo: Ática, 1982, p. 12-13.

¹⁷⁸ CORBISIER, Roland. APUD TOLEDO (1997), op. cit. p. 63.

¹⁷⁹ FREIRE (1995), op. cit. p. 20.

¹⁸⁰ Ibid. p. 26.

outras reformas decorrentes da industrialização e do desenvolvimento do capitalismo. A educação tinha o objetivo claro de formação de elites condutoras desse processo reformista ¹⁸¹.

Para a formação dessas elites dirigentes, o caráter do ensino secundário era essencial a Freire. Sua proposta era de uma escola que levasse seus alunos a lugares de seus interesses como: fábricas, bancos, postos de saúde e que trouxesse para escola esses lugares, por meio de seus representantes. Desse modo, se poderia fazer muito para a ideologia do desenvolvimento nacional, com especialistas em sala de aula ¹⁸².

Numa crítica à escola de seu tempo, afirmava que a instituição viria renunciando a uma fundamental tarefa, a criação e a mudança de atitudes no sentido da democracia. Era preciso “criar o caráter democrático” para evitar os “perigos contidos no próprio ímpeto de participação popular”. Para o desenvolvimento se fazer autêntico “precisa de um clima que seja capaz de, aproveitando todo o ímpeto do povo, consubstanciado no que se vem chamando de rebelião popular, lhe dê condições de estabilidade e equilíbrio. E isto só a educação faz” ¹⁸³. Freire cita Fernando de Azevedo para afirmar que mesmo com o clima novo, a escola insistiria em fórmulas passadas, de passividade.

Para Freire, a primeira revisão a ser feita na escola seria o seu currículo, que deveria voltar-se ao trabalho prático. Nesse ponto, Freire criticava o ensino secundário, especificamente, por sua tendência em se fazer meio de seleção social ou de “status”. Citando Anísio Teixeira, afirmava que o secundário promovia um ensino “decorativo” representativo do passado, de uma fase em que as classes de mando se mantinham por seu prestígio e não pela competência. Porém, a expansão da escola secundária não seria solução para os problemas. Freire afirmava que era manter-se numa posição ingênua aceitar a multiplicação dessa estrutura curricular. Ou seja, “em nome de maior democratização do ensino ou da cultura” mantinham-se as péssimas condições “higiênico-pedagógicas” da escola e a falta de docentes competentes. Freire condenava esse processo por não ser, de fato, democratização, mas apenas ampliação de possibilidades de um ensino seletivo e antidemocrático ¹⁸⁴. Promover esse sistema

¹⁸¹ De acordo com Marcos Napolitano, antes do Golpe Militar de 1964, estava em jogo uma agenda reformista do governo Jango apoiada por uma elite intelectual que também apostava no reformismo e na revolução. Essa agenda articulava: voto do analfabeto, reforma agrária, nacionalismo econômico, legalização do Partido Comunista. In: NAPOLITANO, Marcos. *1964: História do regime militar brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2013, p. 13. Incluo Paulo Freire nessa elite apontada por Napolitano.

¹⁸² FREIRE (1959), op. cit. p. 102.

¹⁸³ Ibid. p. 103.

¹⁸⁴ Ibid. p. 112.

escolar não significaria formar as elites necessárias ao processo de desenvolvimento nacional.

De acordo com Bontempi Jr., a necessidade de educar as elites, compartilhada entre os intelectuais próximos ao grupo do jornal O Estado de S.P. e por Fernando de Azevedo “ancorava-se na premissa de que a extensão cultural seria o meio mais eficaz de aproximar as massas das fontes de transmissão da cultura e elevar-lhes o nível de conhecimentos”¹⁸⁵. Uma citação de Azevedo esclarece o que ele entendia por democracia, que:

consiste, praticamente, não no “governo do povo pelo povo”, o que em última análise, é uma ficção, mas no governo por elementos “diretamente” tomados do povo e preparados pela educação. Não há salvação para a democracia senão na escolha e pela escolha de capacidades. O problema da educação sobreleva, por isso, em alcance social e político, a todos os outros problemas, numa república decidida a entregar seu governo a uma “aristocracia de capacidades”¹⁸⁶.

Para Azevedo, a democracia deveria ser consolidada por uma elite bem formada na educação básica reformada. Assim, se teria uma verdadeira democracia e não uma “ficção”. Da mesma forma, Freire acreditava que a formação das elites, que liderariam o processo de desenvolvimento nacional, deveria passar por uma escola adequada a esse fim prático:

deve-se levar à massa (...) a maior soma de informações, educá-la para a opção (...) em todos os casos e, sobretudo, formar a partir delas as elites. É precisamente isto, que é fundamental aos povos modernos, mas, sobretudo àqueles a que faltam, como ao nosso, experiências democráticas, ou complexos culturais democráticos, que a “assistencialização” não faz¹⁸⁷.

Não obstante as diferenças entre os projetos ideológicos defendidos por Freire e Azevedo, é possível reconhecer semelhanças entre ambos na proposta de preparação de elites como condição de consolidação da democracia. Uma sociedade democrática se desenvolveria no Brasil a partir da formação de uma elite esclarecida do seu papel modernizador. O contrário disso, para Freire era a “rebelião popular” ou a “algazarra” do povo, e para Azevedo, uma “ficção”. Para Álvaro Vieira Pinto, a postura de que a ideologia do desenvolvimento deve provir das massas significava igualmente a

¹⁸⁵ BONTEMPI JR, Bruno. *Em defesa de “legítimos interesses”: o ensino secundário no discurso educacional de O Estado de S.Paulo (1946-1957)*. Revista Brasileira de História da Educação, julho/dezembro, 2006, nº12, p. 139.

¹⁸⁶ AZEVEDO, Fernando APUD PECAUT (1990), op. cit. p. 30.

¹⁸⁷ FREIRE (1959), op. cit. p. 46.

necessidade de educá-las: “é a existência de quadros intelectuais capazes de pensarem um projeto de desenvolvimento sem fazê-lo à distância, mas consubstancialmente com as massas”¹⁸⁸. Assim, a interferência do povo na solução dos problemas do país deveria ir crescendo aos poucos, conforme sua formação para a democracia se consolidasse, por meio de uma educação adequada.

Era característico desse processo de desenvolvimento nacional a sua condução por uma aliança entre classes e a ideia de que o povo deveria intervir na solução dos problemas nacionais, mas tendo o “palco” de atuação política previamente montado e o projeto já definido. Nessas concepções, o papel do povo era aderir conscientemente e de acordo com o esperado pelos intelectuais. Afirmo Freire: “Nunca ditamos uma solução aos operários ligados ao SESI, através de seus clubes. Nunca ditamos uma solução aos pais de alunos de escolas sesianas, ligado a elas e a nós por meio de suas associações. O caminho para nossos projetos foi sempre o do diálogo”¹⁸⁹ A adesão deveria ser esperada pelo esclarecimento e não pela imposição, porém os intelectuais determinavam o projeto político a que deveriam aderir.

Desse modo, para o desenvolvimento da democracia deveria haver a racionalização das visões de mundo das pessoas, para escapar da pior consequência das novas condições da fase do “trânsito”: a massificação. Esse processo seria negativo, pois não formava nas classes populares a consciência de seus interesses e desejos, deixando sua ação transcorrer baseada nos instintos e ajustada às situações.

Essa posição revelava que a atuação política das classes populares deveria seguir um roteiro já pré-estabelecido pelas lideranças intelectuais, a fim de evitar a “involução do ímpeto popular”. Ou seja, Paulo Freire ressaltava que os intelectuais deveriam por em ação um trabalho educacional humanista preventivo dos perigos advindos da participação popular desordenada. A rebelião popular por si só não bastaria para atestar a emergência de consciência crítica. A transformação significativa ocorreria à medida que as pessoas renunciassem a velhos hábitos e aderissem a novas atitudes de participação e envolvimento com os problemas da comunidade. Essa transição só seria realizável com a presença de intelectuais e educadores comprometidos com a formação de personalidades democráticas e da conciliação entre burguesia, intelectuais e classes populares.

¹⁸⁸ Ibid, p. 21.

¹⁸⁹ Ibid.

2.3 A Igreja Católica e os movimentos sociais no campo: a centralidade do homem rural no discurso político e pedagógico entre 1958/1964.

A Ação Católica Brasileira (AC), grupo laico de atuação política pautada por princípios cristãos, passou por uma intensa reformulação nos anos 1950, marcada pela descentralização organizativa e pela criação dos setores estudantis: Juventude Universitária Católica (JUC) e Juventude Estudantil Católica (JEC). Adquiriu, assim, outro horizonte de atuação, mais amplo do que nas suas origens, quando pautada pela ideia de “recristianização” do mundo. Na visão de Amoroso Lima, a AC passou a promover um “espírito de renovação e de audácia criadora, absolutamente ‘catastrófica’, para os temores e as prudências dos nossos meios católicos sul-americanos, em geral conservadores e reacionários, da velha escola” ¹⁹⁰. Nesse discurso, percebe-se um esforço em sublinhar as transformações da AC em direção a uma atuação mais independente da alta hierarquia da Igreja.

A JUC e a JEC eram os setores mais radicalizados dentre as instituições leigas católicas. Seus princípios reformistas foram articulados ao trinômio apostolado-missão-ação com o objetivo de transformação da sociedade. Na formação intelectual dos militantes passava-se dos temas filosóficos e teológicos aos sociais e políticos.

A nova configuração da Igreja Católica deveu-se aos acontecimentos do Concílio Vaticano II, que se iniciou em 1962. A parte progressista do clero investiu na análise social sobre a realidade do mundo e pressionou a instituição para concretizar a sua opção pelos pobres, vistos como oprimidos do sistema capitalista. A intenção renovadora do Concílio é relacionada ao papa João XXIII a uma “flor de inesperada primavera”, por incentivar a adesão dos católicos às questões populares. Essa inesperada virada dos princípios missionários católicos fez da AC um espaço de ação política e de crítica ao capitalismo.

Cabe destacar que no Brasil os supervisores das atividades leigas na JUC e JEC tomavam partido das causas defendidas por membros do movimento estudantil ¹⁹¹.

¹⁹⁰ LIMA, Amoroso. APUD COSTA, Marcelo Timotheo da. Operação cavalo de Tróia: a Ação Católica Brasileira e as experiências da Juventude Estudantil Católica (JEC) e da Juventude Universitária Católica (JUC). In: FERREIRA, Jorge. REIS, Daniel Aarão (orgs.). *Nacionalismo e reformismo radical (1945-1954)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007, p. 441.

¹⁹¹ Os assistentes eclesiais, ligados à hierarquia da Igreja e que tinham a função de supervisionar o trabalho missionário dos leigos passaram por um processo de “conversão” através do envolvimento cotidiano com as tarefas do movimento estudantil, suas pautas e propostas. In: Ibid. p. 442.

Desde os anos 1950, com o objetivo de reciclar a identidade católica, a instituição passava a disputar órgãos públicos e a ocupar espaços com suas indicações. A esse respeito afirma Marcos Cezar Freitas:

A Igreja católica após 1952 (data da fundação da CNBB) passou a defender a delimitação de um setor que deveria ser nacionalmente identificado como seu: um setor privado, porque não abria mão de sua identidade institucional, mas com aspiração a setor público, porque punha em questão a relevância social de suas obras e as respectivas demandas por financiamento ¹⁹².

Esse ímpeto da Igreja Católica em garantir seu espaço nas instituições públicas beneficiou intelectuais católicos que haviam passado de posições de extrema direita para a esquerda. Álvaro Vieira Pinto, por exemplo, teve sua vaga no IBESP (instituição embrionária do ISEB) garantida pelo fato de ter pertencido à Ação Integralista, apoiada pela Igreja Católica nos anos 1930. Um movimento similar pode ser visto na trajetória dos intelectuais do Movimento de Cultura Popular (MCP). Apesar de não ter sido formado por ex-integralistas, sua constituição deveu-se a uma rede de intelectuais católicos provenientes dessa abertura da Igreja para as questões sociais. O próprio Freire, que ocupou cargos na Secretaria de educação da prefeitura do Recife e do Governo do estado, além de sua participação no MCP e da criação do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife (SEC), também se beneficiou do fato de pertencer a um grupo de intelectuais católicos. Suas credenciais como um educador renovador e católico abriram-lhe essas portas institucionais.

A Juventude Católica Universitária (JUC), em meados dos anos 1950, ficava restrita ao “universo ideológico do catolicismo tradicional” ¹⁹³, voltada sobre si mesma, acatando a alta hierarquia da Igreja. Seu objetivo seria transformar as consciências individuais para que uma ordem harmônica e justa imperasse no mundo, espelhada na vontade de Deus. Porém, com as preocupações sociais assumidas pela Igreja desde fins da década de 1950, a relação entre autonomia e instituição tornou-se tensa para os membros da JUC. O acirramento de posições dentre a militância católica foi consequência de um duplo movimento, por postular o combate ao capitalismo dentro dos parâmetros estabelecidos pela hierarquia, e também por passar por um processo de

¹⁹² FREITAS (1998), op. cit. p. 77.

¹⁹³ RIDENTI, Marcelo. Ação Popular: cristianismo e marxismo. In: RIDENTI, Marcelo, REIS, Daniel Aarão (orgs.). *História do marxismo no Brasil: partidos e movimentos após os anos 1960*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007, p. 229.

moldar-se e de instituir-se radicalmente dentro da instituição, até os anos 1960, desenvolvendo princípios próprios.

Em 1959, a JUC lançou um documento intitulado **A necessidade de um ideal histórico**, expressão retirada da obra de Jacques Maritain. Tal programa previa a necessidade da atuação cristã e de uma postura engajada dos jovens cristãos na sociedade capitalista. A JUC foi atacada por parte da alta hierarquia da Igreja, porém defendida por um dos mais importantes expoentes dessa mudança de atuação católica, D. Hélder Câmara. Por iniciativa de Câmara, foi criada em 1952 a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). A CNBB foi um órgão de importante atuação política para os católicos no Brasil, por ser o único que os congregava nacionalmente, sem vinculação com Roma.

Em 1956, a CNBB declarou que “A Igreja se proclama sem nenhuma vinculação com as situações injustas e se coloca ao lado dos injustiçados”. Ainda em 1958, a instituição declara que:

Interessa-nos tudo o que convém à pátria. Julgamos assim de nosso dever dar uma palavra em torno do movimento nacionalista (...). Estamos ao lado de tudo o que, no movimento nacionalista, exprime valorização de nossas indústrias de base, de nossas riquezas naturais, elevação do nível de vida, recuperação de áreas subdesenvolvidas, independência econômica, aumento de capital e soerguimento político. Somos por um nacionalismo são e equilibrado, enquanto atende às necessidades de uma soberania nacional que rejeita qualquer escravidão do tipo capitalista ou de feitio marxista ¹⁹⁴.

Nessa citação, a CNBB colocava-se a favor do nacional popular nos termos do desenvolvimento da indústria nacional, desde que fosse “são e equilibrado”, ou seja, que ocorresse dentro dos limites da democracia e do regime político existente. Outra ideia que aparece é o alinhamento político a uma Terceira via, nem capitalista, nem socialista. Essa postura também apareceu no documento da JUC ao esboçar o conceito de “ideal histórico”. De acordo com essa proposta, a militância deveria buscar uma solução cristã para os problemas sociais que não fosse nem a adesão ao comunismo, nem a conformidade ao capitalismo.

Nesse contexto de interesse católico pelo espaço público, Paulo Freire destacava-se no meio educacional como um educador católico, próximo a grupos como a Ação Católica. Alinhava-se politicamente com grupos nacionalistas e reformistas, imbuídos dos princípios apontados pela CNBB, de mudanças sociais dentro da ordem

¹⁹⁴ CNBB APUD FREITAS (1998), op. cit. p. 79.

existente. Nos anos 1950, o movimento político que mais se adequava a essa postura seria a Frente Popular ¹⁹⁵, formada pelo PCB e pelo PSB, que apoiou Pelópidas Silveira para o governo do estado de Pernambuco em 1947, derrotado por Barbosa Lima Sobrinho do PSD.

O Partido Socialista Brasileiro (PSB), fundado em 1947, a partir da tendência denominada Esquerda Democrática, representava uma categoria de intelectuais que se identificavam a uma “nova geração”. Nas palavras de Paulo Emílio, um de seus filiados, esses intelectuais passaram a “não considerar mais a Rússia como um ponto de referência fundamental” ¹⁹⁶. Assim como a Ação Católica e PSB esperavam que os princípios da liberdade e da igualdade pudessem harmonizar-se num socialismo humanizado. Esse processo seria possível a partir da formação de uma militância por meio da educação política da classe operária. Havia uma tendência à valorização da educação e do papel político do intelectual no PSB. Os problemas do Brasil seriam resolvidos, em grande parte, pela difusão da cultura.

O PSB tecia relações entre o socialismo democrático e a ideia de “ensinar” política. Assim, estava também alinhado à perspectiva que contrapunha arcaico e moderno, tendo como meta superar o “atraso secular” do país. No seu diagnóstico, a preocupante ausência de democracia seria sintomática da aspiração por modernização nos movimentos culturais e políticos ¹⁹⁷. As pautas do PSB promoviam a unidade de forças contra o atraso; o otimismo com as mudanças pautado pela democracia; a educação como veículo das transformações; o socialismo que formasse o binômio com o progresso; a função social da propriedade.

Em 1955, com a formação da Frente do Recife, organizada pelo PCB e PTB, Pelópidas Silveira, do PSB, é apoiado como candidato a prefeito, na primeira eleição direta para o cargo. Seu estilo de governo eram os debates públicos com as associações de bairro. Manteve o cargo até 1959, mesmo enquanto vice de Cid Sampaio no Governo do estado. Freire mantinha relações orgânicas com a Frente do Recife, antes mesmo de sua participação no governo de Miguel Arraes. Em agosto de 1956, Pelópidas Silveira o convidou com mais nove educadores para compor o Conselho Consultivo de Educação do Recife como um grupo de “notáveis da educação”.

¹⁹⁵ O próprio Freire assume que votou em Gilberto Freyre, filiado à fração Esquerda Democrática da UDN, para deputado federal, em 1945. Desse agrupamento seria fundado o Partido Socialista Brasileiro.

¹⁹⁶ GOMES, Paulo Emílio Salles. Plataforma da nova geração. APUD HECKER, Alexandre. Propostas de esquerda para um novo Brasil: o ideário socialista do pós-guerra. In: FERREIRA, REIS (2007), op. cit. p. 39.

¹⁹⁷ Ibid. p. 47.

Para as eleições a governador e vice em 1958, a Frente apoia Cid Sampaio, representante da burguesia industrial, filiado à UDN, um nome de consenso. Ainda que Miguel Arraes, à época deputado federal, tivesse proposto um candidato mais próximo das classes populares, para o PCB tratava-se de por em prática a Frente Única com a burguesia. Na conformação da Frente havia especificidade nos acordos políticos, pois, enquanto em âmbito nacional a UDN era a maior inimiga das esquerdas, em Pernambuco era sua aliada, em detrimento do PSD, aliado às esquerdas em grande parte dos estados, mas ali seu inimigo ¹⁹⁸. Já Arraes foi eleito prefeito do Recife, pela Frente, no ano posterior, no mesmo momento em que Cid Sampaio cedeu à pressão das Ligas Camponesas e desapropriou o Engenho Galileia.

Ao longo das décadas de 1950/1960, três movimentos políticos foram relevantes nas áreas rurais: o ressurgimento das Ligas camponesas em 1955 - sendo a primeira delas no Engenho Galileia em Pernambuco -, o Movimento de Educação de Base (MEB) e os sindicatos rurais. As Ligas estavam em luta contra as expulsões do campo e a prática do cambão (o trabalho sem remuneração, que os proprietários estendiam cada vez mais a fim de pressionar a saída dos camponeses de suas terras). Sua prática mais significativa era representar os trabalhadores rurais nos fóruns da justiça para reivindicar indenizações, que poderiam frear os proprietários de terra.

O Movimento de Educação de Base (MEB) estava pautado pelas orientações gerais da Igreja Católica de voltar-se às questões sociais. Dentre suas pautas, defendia um projeto modernizador da agricultura nordestina, visando integrá-la ao desenvolvimento nacional. Na interpretação do MEB, o atraso no campo seria fruto da concentração fundiária e uma âncora para o desenvolvimento do país, por deixá-lo vulnerável perante os interesses imperialistas. O desenvolvimento nacional era associado diretamente à eliminação do latifúndio. Os integrantes do MEB apropriaram-se da análise da CEPAL de que o crescimento no campo seria entravado pela presença dos latifúndios improdutivos e das “formas feudais” existentes nas relações de produção. A reforma agrária era a pauta de mais urgência para os movimentos rurais.

Desse modo, o meio rural passou a ter centralidade nos discursos políticos e de ação cultural e educativa. O destino da nação encontrava-se entrelaçado ao que acontecia no campo. Um exemplo foi a passagem de Eduardo Coutinho, membro do Centro Popular de Cultura da UNE, pelo sertão da Paraíba. Coutinho presenciou o

¹⁹⁸ MONTENEGRO, Antonio Torres. SANTOS, Taciana Mendonça. Lutas políticas em Pernambuco... A Frente do Recife chega ao poder (1955-1964). In: FERREIRA, REIS, op. cit. p. 474.

protesto dos trabalhadores rurais contra a morte de João Pedro Teixeira, o que lhe deu a ideia para a filmagem de **Cabra marcado pra morrer**.

Desde os anos 1950, a questão agrária fazia-se assim um espaço importante de disputa entre as esquerdas, a Igreja Católica e os sindicatos rurais. Essa mudança devia-se a um novo olhar para a realidade rural, atribuindo causas econômico-sociais às suas mazelas, antes interpretadas exclusivamente como naturais ¹⁹⁹. Os camponeses deixaram de compor somente parte da retórica da esquerda para serem objeto da ação dos movimentos políticos-culturais. A sua participação em revoluções como em Cuba e na China e na Guerra do Vietnã seriam experiências vivas de outro modo de se fazer política, pautado por novos atores sociais.

Os movimentos de organização política aumentaram a percepção do nordeste como uma região problemática e conseqüentemente a pressão para a implementação de políticas públicas. Assim, em 1959 foi criada a SUDENE com o fim de buscar soluções para os problemas estruturais do nordeste. Entre 1955 e 1962, as eleições de Pelópidas Silveira do PSB para prefeitura do Recife e de Cid Sampaio e Miguel Arraes para o governo de Pernambuco são expressões, em alguma medida, de demandas da população por políticos que se identificassem em algum grau com as reformas sociais, sobretudo a agrária.

Em 1961, a realização do **I Congresso nacional de lavradores e trabalhadores agrícolas** deixa clara a existência de disputas entre as Ligas e a ULTAB (União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil), criada em 1954 com apoio do PCB. No começo da década de 1950, as duas organizações aproximavam-se em relação à defesa de propostas mais radicais de transformação no campo, inclusive pela via armada. Porém no final da década e início dos anos 1960, o PCB mudou de posição, passando a defender medidas mais imediatas no campo e priorizando o desenvolvimento do capitalismo, tendo à sua frente a burguesia nacional e o proletariado. A atuação do PCB no campo passou a priorizar a formação de sindicatos rurais.

A aprovação de dispositivos legais relativos à sindicalização rural e o reconhecimento das entidades pelo Ministério do Trabalho, em 1962, ampliou o termo de “empregado rural” para “trabalhador rural”, que abarcava assim maior número de pessoas em diferentes condições de trabalho. No ano seguinte, firmou-se o Estatuto do

¹⁹⁹ GRZYNSZPAN, Mario. DEZEMONE, Marcus. As esquerdas e a descoberta do campo brasileiro: Ligas Camponesas, comunistas e católicos. In: FERREIRA, REIS, op. cit. p. 213.

Trabalhador Rural, que estendia ao campo os direitos trabalhistas. Se no início dos anos 1950, contavam-se cinco sindicatos rurais, em 1964 somavam-se mais de mil, além das Ligas, que optaram por se manter como entidades civis, a fim de resguardarem a sua autonomia política. Houve ainda no período a criação de uma organização nacional, a CONTAG (Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura), disputada pelo PCB, Igreja e jovens da esquerda católica, que se envolveram com a criação dos sindicatos rurais a partir do trabalho de educação nas escolas radiofônicas do MEB.

Assim, dadas as novas orientações políticas e sociais da Igreja Católica nos anos 1960, seu interesse pela questão rural é crescente. A formação do MEB demonstrava que a Igreja estava a par da importância política que a população rural vinha adquirindo. Nos seus discursos iniciais, o MEB criticava os programas de extensão no campo dos anos 1950, acusando-os de assistencialistas. Diferentemente, o MEB propunha-se a realizar uma ação cooperacionista que evitasse o paternalismo nas populações. Sua metodologia baseava-se numa tendência de “autonomização da ação”, voltada para a realidade local do homem rural ²⁰⁰.

Assim, o MEB operava em chave parecida às concepções de Paulo Freire. Ambos condenavam as ações assistencialistas e a escola tradicional ao proporem uma educação focada no diálogo e nos estudos de realidade, ou seja, partindo das demandas locais, em instituições paralelas à escola pública. Essa confluência de ideias mostra-se na participação de educadores católicos ligados ao MEB no II Congresso de Educação de Adultos, realizado em 1958, do qual também participou Paulo Freire como redator dos relatórios do Grupo de Pernambuco. No Congresso, as críticas do MEB à educação brasileira destacavam-se por apontarem o problema dos métodos e de concepções de ensino para a população adulta, tratada como receptor passivo. Ressaltavam-se denúncias contra a Campanha de Educação e Alfabetização de Adolescentes e Adultos, que teria sido pouco eficaz tendo em vista os seus métodos de ensino tradicionais.

Para o MEB tratava-se de não reproduzir a cultura de dominação, em termos similares às propostas de Freire:

Podemos transferir para o camponês as nossas necessidades, os nossos critérios e valores que condicionam e motivam o seu comportamento. Isso acarreta uma série de prejuízos verificados no nosso trabalho. O primeiro e o

²⁰⁰ SOUZA Cláudia Moraes de. *Pelas ondas do rádio: cultura popular, camponeses e o MEB*. 2007. Tese (Tese em História) - Universidade de São Paulo, p. 42.

mais sério foi o da ineficácia e da inexistência de comunicação (troca) entre educando e educador e vice-versa²⁰¹.

Assim como nos textos de Freire, o diálogo era sublinhado como método de ação perante as classes populares, tomando sua visão de mundo como ponto de partida, estabelecendo comunicação e troca. Porém, em outro texto, fica claro que deveria prevalecer o ponto de vista dos educadores do MEB, cuja cultura universal e moderna deveria ser incorporada pela população rural: “Há muito o que transmitir às classes menos favorecidas, no que diz respeito aos progressos da civilização”²⁰².

A Igreja demonstrou preocupação com a situação rural brasileira pelo fato de ser eminente, para a instituição, nessas regiões de “barbárie” a exigência de paz social. De acordo com Cláudia Souza, “o discurso inicial apontava a situação do campo como grave responsabilizando-a por problemas políticos e sociais que colocavam em risco a paz no meio rural”. O MEB seria ainda uma estratégia de disputa da consciência do homem rural com os comunistas, que estavam presentes nos sindicatos rurais. Nesse processo, a educação destacava-se, para a CNBB, como instrumento principal para integrar e ajustar o homem do campo à produção brasileira: “Reiteramos nossa confiança no MEB e estamos certos de que sem a educação de base será vão o esforço de recuperação econômica, por mais aparato técnico que se revista o planejamento”²⁰³.

No documento de 1963 intitulado **Mensagem da Comissão Central da CNBB**, a Igreja Católica esclarecia que não bastava o acesso à terra para a resolução das contradições do campo, mas eram necessárias educação, assistência e tecnologia para promover a empresa agrícola. Ou seja, tendo em vista o fim das agitações no campo, a existência de condições culturais e educacionais para as transformações estruturais dentro da ordem social eram imprescindíveis.

Na visão do MEB, “as populações rurais, condicionadas a uma pulverização, dispersas nos desertos dos sertões, ou semi-agrupadas em vilas e fazendas, analfabetas, distantes das cidades e ausentes do processo político e cultural do país são o exemplo da submissão”²⁰⁴. Desse modo, de acordo com o MEB, essas populações rurais, ao migrarem para as cidades, ficariam suscetíveis à cultura de massa e aos perigos da

²⁰¹ MEB/ NACIONAL. Linha pedagógica para material didático na Amazônica. S/d. Fundo MEB-CEDIC. APUD Ibid. p. 79.

²⁰² MEB/NACIONAL. Caravana Popular de Cultura. 1962. Fundo MEB/CEDIC. APUD Ibid, p. 80.

²⁰³ CNBB. *A Igreja e a Situação do Meio Rural Brasileiro*. 1961. APUD Ibid. p. 47.

²⁰⁴ MEB/NACIONAL. Conceito de cultura popular. Texto de formação. Fundo MEB-CEDIC, s/d. APUD Ibid. p. 78.

alienação e conformismo. Assim, o campo tornava-se prioridade para a intervenção educativa do movimento tendo em vista a situação agravante de dominação cultural.

Paulo Freire travou contato com essas instituições, preocupadas com a cultura e a educação no campo, denunciando à escola tradicional, ansiando a modernização do campo e a superação da contradição entre atraso e moderno. São as bandeiras difusas do nacional popular que se encontravam com a ação educativa proposta por essas instituições a respeito da esperada mudança do comportamento das classes populares em direção à democracia.

CAPÍTULO III: MUDANÇAS NOS TEXTOS DE PAULO FREIRE ENTRE 1960/1964 E SUA RELAÇÃO COM OS MOVIMENTOS DE EDUCAÇÃO POPULAR.

3.1 A ideia de Cultura popular e as apropriações do existencialismo humanista cristão.

Neste capítulo, analiso textos publicados por Paulo Freire entre 1961/1963, que apresentam mudanças em relação ao período anterior. Os seus primeiros textos, no final da década de 1950, caracterizam-se pelas ideias relativas aos temas da Escola Nova no Brasil e principalmente ao nacional popular isebiano. Já na primeira metade da década de 1960, os textos de Freire apresentam mudanças conceituais, mas principalmente no estilo da sua escrita. Paralelamente, é um período no qual Freire expandiu suas experiências educacionais protagonizando movimentos culturais de alfabetização.

Entre 1960 e 1962 Paulo Freire acompanhou as atividades do Movimento de Cultura Popular (MCP), fundado em 1960 por Germano Coelho e por Miguel Arraes, prefeito do Recife. Atuou também na elaboração do projeto de alfabetização realizado em Natal, na prefeitura de Djalma Maranhão, De pé no chão também se aprende a ler, em 1961. Porém, sua experiência mais relevante no período foi o projeto-piloto do programa regional de alfabetização, 40 horas de Angicos, em 1963 no Rio Grande do Norte. O convite para a coordenação desse projeto foi feito pelo secretário de educação de Natal, Calazans Fernandez. A ideia inicial era implantá-lo em todo o estado.

Desse momento resultaram três artigos de Freire: **Escola primária para o Brasil**, publicado em 1961 na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos; **O professor universitário como educador**, escrito para a Estudos Universitários: Revista de Cultura da Universidade do Recife, em 1962, e, por fim, **Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo**, publicado pela mesma revista em 1963.

Nesses escritos, Freire manteve os conceitos provenientes da sua leitura dos intelectuais do ISEB e a linguagem característica dessa tradição, porém, nos três artigos, algumas ideias próprias do existencialismo humanista cristão obtiveram mais destaque do que em textos anteriores, como a definição de “mundo” e de “humano”, além do entendimento da educação como comunicação e humanização. Já as suas afinidades com tendências da Escola Nova no Brasil, principalmente a crítica à “escola tradicional”, ficaram menos explícitas, como será apontado adiante. Freire referiu-se ao

sistema escolar somente no artigo de 1961. Nos seguintes, o assunto praticamente não apareceu. Nos artigos de 1962 e 1963, publicados quando Freire era diretor do Serviço de Extensão Cultural (SEC) da Universidade do Recife, o autor não desenvolveu temas presentes em escritos anteriores, como as críticas contundentes à escola formal e à educação tradicional, a defesa da regionalização do sistema escolar e do ensino técnico. Sua opção foi definir a atividade docente como um ato de humanização e de comunicação, a sociedade brasileira em trânsito, a relação do ser humano com o mundo e com seu contexto.

Desse modo, temas da tradição do otimismo pedagógico e a ideia de formar quadros técnicos, conforme propunham os intelectuais do ISEB, cederam espaço para a centralidade dos termos da filosofia existencialista cristã, como “humano”, “mundo”, “cultura”. Delimitava-se assim um projeto de educação próprio de Freire. O autor realizava então recortes nas suas leituras a fim de selecionar conceitos mais fundamentais na elaboração de seu método de alfabetização, de acordo com a sua concepção de alfabetização sem o uso da cartilha. Assim, a ideia de que a educação deveria ser instrumento de construção da democracia como modo de vida, tão presente na sua tese e nos relatórios anteriores, aparece numa só passagem desses artigos. A sua concepção de educação voltada a finalidades sociais manteve-se nesses artigos, mas a democracia como meta a se alcançar não está mais presente nos seus escritos.

A diferenciação entre cultura e natureza foi um tema analisado mais enfaticamente nos seus artigos de 1962/1963. A ideia de que a educação deveria proporcionar uma mudança, tanto no educador quanto no educando, manteve-se nos textos. A cultura passou a ser encarada como forma de humanização dos indivíduos e não mais como um instrumento para promover a democracia.

Assim, apresento alguns documentos dos movimentos culturais do período para compará-los com as mudanças ocorridas nos textos de Freire no mesmo período, ainda que não seja estabelecida uma relação de causa entre os dois fenômenos, isto é, a participação de Freire nos movimentos e os artigos escritos na mesma época. Apesar das referências em comum ao existencialismo cristão entre Freire e os movimentos culturais, Freire privilegiou os conceitos de acordo com sua apropriação iseibiana das leituras. As ideias do existencialismo humanista cristão não são novas nesses textos, mas passam a ser mais valorizadas pelo autor nos artigos dos anos 1960.

Cláudia Souza afirma que o MEB tinha no conceito de cultura popular um projeto político, originário de um “escopo filosófico e teórico do pensamento católico e

seu encontro com o culturalismo brasileiro do IBF, nos anos 1940”. A cultura popular era definida nos termos de uma “cultura autêntica do povo”, a ser “retomada como forma de combate a uma cultura dominante e ideológica” ²⁰⁵, dentro do quadro do pensamento dualista.

O Instituto Brasileiro de Filosofia (IBF) também foi citado por Vanilda Paiva em **Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista**. Tratava-se de uma instituição importante para a intelectualidade brasileira das décadas de 1940/1950, onde atuaram filósofos como Hélio Jaguaribe, que depois fundariam o ISEB. Intelectuais do IBF/ISEB, a exemplo do próprio Jaguaribe, acreditavam que o país passava por uma crise cultural resultante do crescimento econômico promovido pela industrialização. Assim, os problemas brasileiros seriam solucionados por uma reforma cultural. Essas ideias foram apropriadas do pensamento de Ortega y Gasset, fundamental para a conceituação de cultura desses intelectuais.

O MEB, em consonância com essa interpretação, entendia que a crise da cultura seria superada por uma reforma do repertório de tradições e valores mediadores das relações sociais nas comunidades rurais. A reforma seria necessária porque entendiam que a sociedade brasileira estava submetida a uma dominação cultural, que impedia a promoção do homem e dos valores universais de solidariedade, fraternidade e cooperação. Dessa forma, a cultura do homem do campo era interpretada como tradução da sociedade tradicional brasileira. Nas cidades, o problema seria a existência da cultura de massa, que ao destruir as tradições do homem rural, o inseria no mundo do consumo e da alienação. Sendo assim, “o propósito da ação cultural do MEB deveria ser o de fazer emergir uma outra cultura, liberta dos limites da dominação e da massificação cultural”, ou seja, uma cultura que passasse de “arma ideológica” das elites a “instrumento de promoção social” ²⁰⁶.

Cláudia Souza pontua ainda que o MEB aprofundava em seus escritos uma visão dicotômica entre cultura das elites e cultura popular. De acordo com o MEB, as classes dominantes teriam o aparato para impor a cultura universal, enquanto o povo manteria um conjunto de práticas que reunia a “cultura oral, transmitida de pai para filho e o folclore”. Assim, o MEB objetivava o desenvolvimento cultural das comunidades pobres, rurais.

²⁰⁵ SOUZA, Cláudia Moraes de. *Pelas ondas do rádio: cultura popular, camponeses e o MEB*. 2007. Tese (Tese em História) - Universidade de São Paulo, p. 76.

²⁰⁶ Ibid. p. 79.

Portanto, a cultura popular era concebida pelo MEB como uma ação instrumental reparatória da cultura tradicional e da dominante. Nessas condições, observa-se uma ambiguidade fundamental na concepção de cultura popular no MEB, já que ao mesmo tempo em que se pensava no homem rural como um criador de novas expressões culturais, tratava-se da sua cultura como tradicional, limitada ao folclore, primitiva, rústica, arcaica, subalterna. Desse modo, seria dever da militância do movimento mudar essas características negativas ²⁰⁷.

De forma semelhante, Fábio de Souza afirma que o Movimento de Cultura Popular do Recife (MCP) concebia a cultura popular como folclórica ²⁰⁸. A sua valorização seria um método estratégico de incluir as classes populares no processo pedagógico proposto pelo movimento. No estatuto do MCP, afirmava-se que o intuito do movimento seria a “elevação do nível cultural das massas”. Assim, valorizava-se a cultura popular enquanto folclore com o objetivo de transformá-la a partir de um ponto de vista científico, o dos intelectuais e estudantes universitários. Segundo o próprio fundador do MCP Germano Coelho, a “falta de consciência das camadas populares nordestinas quanto a suas potencialidades era um dos fatores que contribuíram para esse cenário de dominação”. Sendo assim, o movimento assumia a postura de suprir essa lacuna dentre as classes populares, de conscientizar a população nordestina em relação à sua missão política ²⁰⁹. Assim como aparece em documentos do MEB, para o MCP a cultura popular seria um instrumento de condução das classes populares em direção à participação política na sua comunidade.

Em 1962, surgiu a Ação Popular (AP), um movimento feito pela Juventude Universitária Católica (JUC) com o fim de radicalizar as ideias de “socialismo humanista”. Os princípios políticos da AP eram uma mistura de marxismo e cristianismo. Seu surgimento foi decorrência da pressão exercida pela alta hierarquia da Igreja Católica, à qual a militância da JUC não podia mais ceder ou acomodar-se.

A insubordinação da JUC perante a Igreja iniciou-se com a apropriação do “ideal histórico” proposto por Jacques Maritain como horizonte político da juventude católica. Esse conceito foi proposto no documento **Diretrizes mínimas para o ideal histórico do povo brasileiro**, lançado no Congresso Nacional da JUC de 1960. O termo indica as soluções cristãs que a entidade deveria buscar para combater os problemas

²⁰⁷ Ibid. p. 83.

²⁰⁸ SOUZA, Fábio da Silva. *O Movimento de Cultura Popular do Recife*. 2014. Dissertação (Dissertação em História) – Universidade de São Paulo, p. 81.

²⁰⁹ Ibid. p. 43.

sociais. Porém, uma tendência à esquerda dentro da própria JUC passou a questionar o “ideal histórico” baseado na construção de uma nova cristandade. Essa ala, inspirada pelo Pe. Lebrete e por Emmanuel Mounier, buscava mesclar o humanismo cristão à análise da luta de classes marxista.

Nesse contexto, a AP consolidou-se como força política independente em 1963 na realização de seu I Congresso. No documento resultante desse evento, o ideário cristão ainda está presente em afirmações como “compromisso com o homem” ou na indicação para a militância sobre a tríade “visão, opção e ação”. Porém, formalmente, a recém-criada instituição aboliu as referências explícitas ao cristianismo ²¹⁰.

Em 1963, a AP lançou um panfleto intitulado **Cultura popular**. Nesse texto, a AP postulava que a cultura popular deveria ser “intencionalmente universal” para permitir a “abertura” das consciências num grau crescente de universalidade. Deveria também ser comunicável ao povo a ponto de levá-lo a assumir sua posição de sujeito da própria criação. A AP, assim como o MEB, apresentava uma dicotomia fundamental entre os conceitos. A cultura popular seria oposta à denominada “cultura moderna”. Esta era definida como a que serve a uma determinada classe, com o objetivo “inautêntico” de dominação ²¹¹.

Para a AP, como para o MEB e para o MCP, a cultura popular seria um instrumento de atuação política cujo objetivo era mudar a visão de mundo das classes populares. No panfleto **Cultura popular**, a AP afirmava que um movimento de cultura popular deveria promover a elaboração da “cultura **com** o povo”, fazendo-o participante da comunidade cultural, e não criar uma “cultura **para** o povo”. Nesse sentido, o objetivo da militância do movimento seria dar condições “ao homem assumir a sua posição de sujeito da própria criação cultural e de operário consciente do processo histórico em que se acha inserido” ²¹².

Nas três instituições, MEB, MCP e AP, portanto, é possível observar na formulação do conceito de cultura popular uma crítica ao assistencialismo. Em relação ao MEB existia um anseio dos integrantes do movimento de evitar a identificação com outros projetos anteriores de extensão realizados para a população rural. De acordo com Cláudia Souza, havia uma tendência no movimento de “autonomização da ação”, que

²¹⁰ RIDENTI, Marcelo. Ação Popular: cristianismo e marxismo. In: RIDENTI, Marcelo, REIS, Daniel Aarão. (orgs.). *História do marxismo no Brasil: partidos e movimentos após os anos 1960*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007.

²¹¹ AP. Cultura popular. APUD FÁVERO, Osmar (org.). *Cultura popular e educação popular: memória dos anos 1960*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

²¹² Ibid. p. 83.

aparecia na metodologia adotada, baseada em “estudos de realidade”, e no desejo das equipes da descentralização do comando da sede no Rio de Janeiro. Os “estudos de realidade” eram uma pesquisa a ser feita pelos educadores que privilegiavam a realidade local da população atendida, onde deveria ser instalada a escola rural ²¹³. Para o MEB, era essencial que o objetivo de promoção do homem rural a sujeito político fosse alcançado com metodologias que o movimento considerava como modernas, partindo do diálogo e da autonomia no planejamento de ações pedagógicas.

Com princípios similares, o MCP, de acordo com Fábio Souza, atribuía-se a finalidade de promover intervenções educativas que formassem “homens livres, autônomos e conscientes”. Esse desejo não se mostrava possível na sociedade autoritária vigente. Para tanto, o MCP trabalhava para “estimular no povo, um sentido de iniciativa própria e auto-confiança, único meio de convencer este mesmo povo de que ninguém, senão ele, pode realizar a tarefa de sua emancipação” ²¹⁴. Desse modo, há similaridade no MCP e no MEB na defesa de um projeto de cultura popular que estimulasse a formação de sujeitos políticos, repudiando assim a ação assistencialista.

No discurso proferido em 1963, no I Encontro de Alfabetização e Cultura Popular, Miguel Arraes, governador de Pernambuco, apresenta crítica semelhante ao assistencialismo: “Já está findando a sociedade paternalista que existia no Brasil, dos homens milagrosos que iriam salvar o Brasil do abismo. E a cultura popular tem um papel destacado nesse processo” ²¹⁵. Arraes apontava a sua concepção de “transição” pela qual passaria o Brasil, de um país paternalista a um democrático. A cultura popular, nesse contexto, teria o poder de conscientizar as classes populares para a participação política, reprovando o assistencialismo anterior ao se referir aos “homens milagrosos”.

A postura de colocar-se como alguém que impõe a realidade brasileira às classes populares seria identificada por esses movimentos à arrogância intelectual, pois seria uma ação verticalizada vinda de uma pessoa que sabe para outra que é ignorante. Já o diálogo, ou a comunhão, em termos católicos, seria partir da horizontalidade, em que a visão de mundo dos populares seria essencial à ação.

A AP, que mantinha militantes tanto no MEB como no MCP, possuía uma linha de atuação mais radicalizada do que a preconizada por esses movimentos. A AP identificava-se com o marxismo e com a perspectiva de revolução socialista, ainda que

²¹³ SOUZA, Cláudia (2007), op. cit. p. 42.

²¹⁴ Depoimento de Silke Weber, coordenadora do projeto das Praças de Cultura ao jornal Última Hora em 16 de agosto de 1962. APUD SOUZA, Fábio (2014), op. cit. p. 61.

²¹⁵ Jornal Movimento - 20 de setembro de 1963, pág. 05: “Arraes: cultura deve ser revolucionária”.

com um projeto peculiar, que também a diferenciava do Partido Comunista. A AP assumia-se como a vanguarda da revolução brasileira, mas “inserida geográfica e afetivamente dentro das massas populares”. Ou seja, a cultura deveria ser tomada como parte do processo de conscientização para a “libertação do povo”. Assim, de acordo com Marcos Napolitano, a AP aspira a construir um “elo possível entre universal e local (comunidade popular), desde que a cultura seja apropriada pelas classes populares num processo paulatino que incremente tanto a subjetividade da pessoa, quanto sua conexão com o mundo” ²¹⁶.

O elemento de coesão entre o MEB, o MCP e a AP seria uma concepção de cultura popular afinada à ideia de vanguarda. Não se trata, no entanto, de uma vanguarda no sentido leninista convencional do PCB, mas antes na linha da Revolução Chinesa, Cubana ou do muralismo mexicano. A América Latina passava por um momento em que a arte, a cultura e a educação adquiriam uma função delimitada pela conscientização popular e pela atuação dos operários e camponeses. A partir dessa função politizada da cultura e da arte, os movimentos vislumbravam uma ação pedagógica fundada na relação entre educação e cultura popular, expandindo os limites do “escolar” a fim de agregar a relação da educação com a vida, o trabalho, o cotidiano e as práticas culturais tradicionais.

É com base nesse contexto que se pode constatar a mudança no sentido do termo “educação popular”. Se até esse momento o termo referia-se de modo genérico à difusão da educação escolarizada pública para a população, a partir dos anos 1960 passa a ter um sentido diferente. O MEB, por exemplo, definia “educação de base” de acordo com as orientações da UNESCO, ou seja, como um processo educacional que fosse capaz de “levar conhecimentos às comunidades carentes favorecendo a aquisição de mecanismos necessários para a ação comunitária e mudanças de atitudes e comportamentos sociais”. A expressão educação de base passava a significar intervenção e mudança de atitudes e de valores do homem não escolarizado. Ao longo dos anos, o MEB redimensiona o termo, que passa a considerar a ação educativa como um processo de conscientização política ²¹⁷.

A noção de comunidade presente no conceito de educação de base no MEB também aparece na concepção de cultura popular para o MCP e para a AP. A ideia de

²¹⁶ NAPOLITANO, Marcos. *Coração civil: arte, resistência e lutas culturais durante o regime militar (1964-1980)*. 2011. Tese (Tese de livre-docência). Universidade de São Paulo, p. 302.

²¹⁷ SOUZA, Cláudia (2007), op. cit. p. 33.

um indivíduo enraizado numa comunidade, onde interviria politicamente, é fundamental na questão da formação da pessoa humana. Esse elemento “personalista” é estruturante do princípio de ação política promovida pela cultura popular. A pedagogia seria buscada como saída para a formação humanizada das pessoas numa sociedade de massas, a fim de prepará-las para a democracia ²¹⁸.

Nesse contexto, a juventude católica organizada em torno dos movimentos culturais e da AP preocupava-se com a transformação do povo em massa e colocava-se em busca de métodos pedagógicos menos diretivos. O combate ao assistencialismo era uma bandeira desses movimentos. Tinha-se em vista que, nessa condição, a responsabilidade da pessoa humana não era desenvolvida. Para os católicos esse aspecto era uma necessidade da alma humana. A massificação, ao impedir a formação de pessoas responsáveis, impedia o desenvolvimento do próprio sentimento católico.

Apesar dos movimentos de alfabetização e de educação de base não organizarem os trabalhadores diretamente, a exemplo de um partido, as discussões geradas em seu meio almejavam a conscientização política. O papel da educação seria, nessa perspectiva, possibilitar a ampliação daquilo que já existiria previamente nas pessoas, a sua capacidade de agir como sujeitos. A aprendizagem dos códigos da leitura e escrita seriam instrumentais para essa essência humana oprimida pela cultura tradicional ou pela de massas. Apesar das vontades de lideranças políticas, as próprias classes populares enquanto sujeitos deveriam se organizar contra injustiças que estavam vivendo, após passarem pelo processo transformador da alfabetização e da educação de base.

Desse modo, a alienação das massas seria uma das maiores preocupações dos movimentos culturais e da AP, por considerarem a conscientização do sujeito e a formação da pessoa humana fundamentais na prática da educação popular. Ainda que cada um dos movimentos citados possuísse características próprias e tenha passado por trajetórias intelectuais diferentes, haveria em comum entre eles a instrumentalização da educação e da cultura popular na luta contra a alienação do homem rural e massificado.

Procurarei mostrar que Paulo Freire concordava com essas perspectivas comuns presentes nos movimentos culturais e na AP, mas com a sua leitura peculiar do existencialismo por meio dos autores do ISEB, sobretudo Roland Corbisier e Álvaro Vieira Pinto. Assim, os textos de Freire estavam caracterizados pela linguagem do

²¹⁸ PAIVA, Vanilda Pereira. *Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980, p. 101.

nacional popular, mais do que os documentos apresentados dos movimentos. Freire não define “cultura popular” em oposição à de “elite”, preferindo manter a concepção de cultura isebiana, valendo-se da perspectiva do *frentismo* reformista desde seus relatórios do SESI até os escritos de 1961/1963 e mesmo na publicação de **Educação como prática da liberdade**, em 1964.

3.2 Os artigos de Paulo Freire entre 1961/1963.

De acordo com Vanilda Paiva, o trabalho de Paulo Freire entre 1958/1964 teria sido uma *síntese pedagógica* do período, por agregar as principais correntes teóricas em conflito na época: a católica, a escolanovista e o nacional-desenvolvimentismo. A autora afirma que o isebianismo de Freire não foi unívoco, mas sim resultado de um caminho de pesquisa que foi se modificando. Assim, Freire teria acompanhado os autores do Instituto Brasileiro de Filosofia (IBF), a fundação do ISEB e a formação da Ação Popular (AP). De uma inicial atividade teórico-especulativa, Freire teria passado para a militância em movimentos culturais. Para Paiva, neste momento de sua trajetória, Jacques Maritain e Emmanuel Mounier foram autores fundamentais nos seus escritos.

O livro de Paiva intitulado **Paulo Freire e o nacional-desenvolvimentista** tem como foco a relação de Freire com o nacional popular, apesar de a autora afirmar que, nesse momento, o catolicismo radical teria sido a sua maior referência teórico-política. Paiva parte da perspectiva de que, a partir de 1960, o ISEB entrou em decadência como referência à intelectualidade e que Freire teria passado à tentativa de romper com as amarras do “populismo”, tão bem representado na sua tese de 1959 ²¹⁹.

Embora a linguagem do existencialismo cristão desponte com mais ênfase em textos de 1960, Freire mantém uma leitura própria desses autores pelo viés isebiano no período posterior. Não se podem considerar tendências teóricas paralelas uma à outra. Freire apresenta uma leitura do existencialismo cristão imbricada à dos intelectuais do ISEB.

Em 1960, Freire realizou a conferência que daria origem ao artigo **Escola primária para o Brasil**, publicada em 1961 na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. A comunicação teve lugar no Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife (CRR), instituição dirigida por Gilberto Freyre e subordinada ao INEP de

²¹⁹ PAIVA (1980), op. cit. p. 20.

Anísio Teixeira, O artigo é dividido em quatro partes. No seu início, Freire identifica dois tipos de sociedades: as que atingem ou se aproximam de sua etapa de autodeterminação, a fim de serem “sujeitos de seus próprios pensamentos” em oposição às “alienadas”, que culpam seu povo pelos problemas, fracassam em encontrar soluções e oscilam entre desesperança e acomodação.

Em comparação com sua tese de 1959, observa-se que seu ponto de partida antes era a “antinomia fundamental” entre a inexperiência democrática do país e a “emersão” do povo na vida pública nacional. Freire buscava verificar qual seria o papel da educação nesse contexto de transição. Já no artigo de 1961, sua análise da conjuntura inicia-se com a dicotomia entre sociedades alienadas e autodeterminadas, afinando-se assim com a linguagem existencialista da esquerda católica. Sua referência na análise de conjuntura do Brasil continua sendo Álvaro Vieira Pinto. Para Freire a contradição principal do Brasil ainda é a de nação contra imperialismo, porém privilegiando o termo “autodeterminação” e “alienação”, em vez da antinomia que apontava a inexperiência democrática. Ou seja, com uma linguagem diferente, Freire reafirma suas proposições isebianas.

Em seguida, no artigo, Freire caracteriza o contexto brasileiro afirmando: “Daí que se prejudique em parte a sua historicidade e as sociedades fortemente alienadas, a rigor, tenham mais geografia que história” ²²⁰. Freire não cita a referência, mas essa ideia, que vem de Roland Corbisier, segundo a qual na colônia não haveria cultura nem história, já foi analisada por ele na tese de 1959. Para Freire e Corbisier, a cultura e a história seriam domínios de países independentes, sujeitos de suas ações.

Assim, o conceito de cultura que Freire optou por manter em seus textos derivou das leituras isebianas sobre o tema. Mas sua preocupação se redimensionou para a formação das plenas capacidades dos indivíduos numa sociedade de massas. Essa questão aproxima-se da análise de Emmanuel Mounier, para quem capitalismo e comunismo eram condenáveis por ameaçarem à “pessoa”, ou seja, não o indivíduo abstrato do liberalismo, mas antes o ser humano e seu potencial espiritual realizável ²²¹.

Essas ideias já apareciam nos textos anteriores de Freire, porém, entre 1961/1963, o autor privilegia a formação da pessoa humana à da nação, ainda que não apresente uma postura de rompimento com o nacional popular. Antes teria

²²⁰ FREIRE, Paulo. Escola primária para o Brasil. In: In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Vol XXXV, abril-junho, 1961, N. 82, págs. 15-33, p. 16.

²²¹ NAPOLITANO (2011), op. cit. p. 307.

redimensionado alguns termos da análise, privilegiando conceitos como o de “pessoa” e minimizando o espaço de outros como o de “nação” e “desenvolvimento”. Tendo em vista que autores isebianos como Álvaro Vieira Pinto receberam formação católica e passaram pela AC, os elementos do nacional popular do ISEB não estariam em contradição com os do existencialismo cristão.

No artigo, Freire apresenta também a oposição entre “acomodação” e “integração”. Sendo a primeira característica de uma sociedade alienada onde o homem seria “imerso no tempo e no espaço” e a segunda de uma sociedade crítica, historicizada e racional. Nesse artigo, Freire entende que uma sociedade resultante da razão seria aquela em que os homens são sujeitos de seu tempo. Diferentemente de sua tese de 1959, em que o planejamento racional da sociedade aparece como um *apriori* da democracia.

Diante da polarização entre os dois tipos de sociedade que Freire apresenta, a educação teria a finalidade de instigar o senso de responsabilidade na maioria da população. Assim, as pessoas seriam capazes de distinguir os desafios da realidade adequadamente das distorções provenientes de uma sociedade de massas. Freire remete esse papel pedagógico às “elites não alienadas” em posição orgânica com as tarefas de seu tempo.

Nesse texto aparece uma referência a Karl Jaspers, inclusive à tradução de **Razão e anti-razão em nosso tempo** realizada por Vieira Pinto. Freire afirma que o diálogo seria a “forma autêntica de comunicação, sem o qual não haveria criticidade e integração”. Essa citação é importante porque já é sinal da linguagem diferente que o autor adota para suas premissas isebianas, como por exemplo, na passagem: “A comunicação que não venha da razão e não provoque razão é mero comunicado, imposto ou doado. É domesticação” ²²². Se a valorização da razão aparecia na tese associada ao desenvolvimento da nação, nesse artigo Freire a redimensiona em termos existencialistas, mais próximos da denúncia da alienação.

Freire analisa a proposição de Karl Popper a respeito de sociedades fechadas e abertas, utilizando pela primeira vez tal dicotomia. De acordo com essa ideia, o Brasil estaria num processo de transição de uma a outra. Em textos anteriores, Freire parte de Oliveira Vianna a fim de analisar as causas históricas da impossibilidade da democracia desenvolver-se no país. Já no artigo, o termo democracia não aparece tanto. Em seu

²²² FREIRE (1961), op. cit. p. 17.

lugar utiliza a terminologia proposta por Popper de “sociedade aberta”. Assim, nesse momento vencer a inexperiência do diálogo se colocaria como “necessidade vital”.

Nesse artigo, os temas das reformas de base, do ensino público e do desenvolvimento nacional aparecem somente na última parte. Freire dedica-se à análise da escola e da educação sob a ótica do nacional popular: “Somos hoje uma sociedade para a qual o desenvolvimento econômico, a industrialização é um imperativo existencial” ²²³. Diante dessa exigência, Freire pontuava que era uma necessidade incorporar o povo crítica e conscientemente ao processo. O desafio apresentado por uma sociedade em transição como a brasileira seria a reforma do inadequado sistema educacional. Tal reforma aconteceria em duas partes: na formação de técnicos e cientistas de vários níveis e mão de obra qualificada e na constituição de disposições mentais críticas nos homens a fim de aderirem ao desenvolvimento, evitando seu desenraizamento.

Assim, Freire segue um eixo de pensamento semelhante ao da sua tese. Ao formular o quadro geral marcado pelo desenvolvimento econômico, pontua o papel da educação nesse contexto. Novamente, observa-se o otimismo pedagógico da sua análise quando afirma que a escola atual seria “ininstrumental” para a sociedade de trânsito. Freire apresenta críticas à escola tradicional a partir da “constatação de sua insuficiência quantitativa e de sua dolorosa inadequacidade faseológica”. A falta de escolas é explicada em razão do subdesenvolvimento do Brasil e de historicamente o poder público ter tido descaso com a educação pública ²²⁴.

Já a sua inadequacidade é o tema principal de sua análise e de suas preocupações quanto ao sistema escolar. Afirma Freire que:

A inadequacidade de nossa escola primária consiste na sua verbosidade, no exagero da memorização, na sonoridade da palavra, com que fugindo à realidade em que se situa, se superpõe a ela. Daí por que, sem a ‘inserção’ no seu contexto que a faria autêntica, é uma escola que não infunde esperança. Consiste na falta de diálogo de que resultam a inexistência de ‘comunicação’ e a exacerbação do ‘comunicado’. É uma escola que, em regra, vem ‘domesticando’ o educando, precisamente quando, no trânsito que estamos vivendo, mais se precisa de capacidade crítica, somente com que será possível a integração com o ritmo acelerado de mudanças. Uma escola que dita, que impõe, que faz ‘doações’ é uma escola inadequada com o clima cultural de uma sociedade que se desaliena e busca sua promoção de ‘objeto’ a ‘sujeito’. É inadequada com o surto de democratização, em que está inserido o país ²²⁵.

²²³ Ibid. p. 21.

²²⁴ Ibid. p. 20.

²²⁵ Ibid. p. 21.

Nesse trecho aparecem as principais críticas de Freire à escola no Brasil, sobretudo quanto ao seu caráter “verbalista” e “oral” pautado por métodos como a memorização. Mas é a ideia de falta de diálogo que nesse trecho aparece como um dos principais problemas da escola. Na tese de 1959, esse aspecto estava mais fortemente associado à inexperiência de democracia no país. Em consequência, a falta de diálogo seria responsável pela domesticação dos alunos e pelo excesso de comunicados impostos pela escola. Esses termos aparecem timidamente na tese, já nesse artigo são fundamentais para caracterizar a escola que deve ser superada. Assim, “domesticação”, “doação” e “comunicação” são termos que aparecem com mais centralidade nesse artigo e nos demais textos desse período.

Outro termo importante na sua caracterização da educação é a de que a escola deve estar afinada a uma sociedade que se “desaliena”. Nesse ponto, Freire se encontra próximo do léxico dos movimentos culturais e da AP, preocupados fundamentalmente com a alienação da sociedade de massas. Por esse motivo, Freire afirma que a escola deveria buscar a promoção dos alunos de “objetos” a “sujeitos”.

Assim, para Freire, a escola deveria voltar-se ao trabalho, ao diálogo, à participação e à comunicação. Em resumo, ser uma “escola democrática”. Na concepção de escola que formula nesse artigo, Freire une a caracterização da Escola Nova já exposta em sua tese de que a escola deveria ser um instrumento para a formação de personalidades democráticas com o léxico do existencialismo cristão. Desse modo, critica o sistema escolar por ser “fechado” e “assistencializador” e por não adequar-se à fase da sociedade “aprendiz da democracia”, de “abertura” ²²⁶. Nessa passagem, ao propor que a sociedade brasileira deveria ser uma aprendiz da democracia e da abertura, Freire mistura a ideia de aprendizado existencial da democracia, cunhada por Mounier, ²²⁷ com o termo sociedade aberta, de Popper, autor que não havia aparecido antes nos seus escritos.

Para Freire, a escola atual seria oposta a esse ideal, ou seja, livresca e superposta à realidade local, regional e nacional. Ela não teria o caráter de “agente de câmbios sociais”. Esse desprezo pela realidade nacional, por parte da escola, teria resultado no baixo número de operários qualificados. De acordo com Freire, as escolas nos centros urbanos deveriam conhecer as necessidades do mercado de trabalho, tendo em vista que

²²⁶ Ibid. p. 31.

²²⁷ NAPOLITANO (2011), op. cit. p. 307.

grande parte da mão de obra passaria por ela. A escola deve “oferecer um conhecimento básico aos clientes para que se identifiquem com seu meio e nele atuem”. Esse seria o papel da escola primária, o de estar “voltada para uma constante do momento nacional (...) o seu desenvolvimento” ²²⁸.

Freire primeiro aponta que a educação precisaria de condições econômico-sociais estruturais para romper o “ciclo vicioso” do subdesenvolvimento. Ou seja, o Brasil seria subdesenvolvido pelas condições precárias de educação e saúde, porém essas áreas seriam inadequadas por ser o país subdesenvolvido. Assim, a industrialização seria a condicionante para romper com o ciclo e colocar o país em vias de desenvolver-se. Por outro lado, a democracia precisaria da escola para a formação de cidadãos e para fazer-se plena e orgânica. Portanto, o “otimismo”, a crença no poder da escola na solução de problemas políticos e sociais, ainda caracterizava a sua concepção de educação, em 1961.

Desse modo, Freire propõe que sociedades beneficentes, clubes recreativos, sindicatos, associações religiosas, centros urbanos ou em menor escala, as comunidades rurais brasileiras, que estariam atuando em prol de elaborar respostas aos desafios dos novos tempos, pudessem ser aglutinadas e sistematizadas pelo poder público. A exemplo do que ocorreria no Movimento de Cultura Popular, citado por ele.

Assim, a crença na imprescindibilidade da educação no preparo das pessoas para o desenvolvimento econômico completava-se com a ideia de que o poder público deveria “alimentar a apetência educativa das populações”. Esse trabalho conjunto era fundamental para não recair no assistencialismo, que Freire teria reprovado insistentemente na sua tese de 1959. Nesse artigo, essa concepção reaparece em outros termos: “E sem essa ‘apetência educativa’, a escola, ao invés de reivindicação, é doação. Motivo por que sua instrumentalidade decresce” ²²⁹. Ou seja, a preocupação em denunciar o assistencialismo das instituições escolares mostra-se como a reprovação da postura de “doação” promovida pelas escolas, o que as tornavam pouco instrumentais para o clima de desenvolvimento.

Nesse artigo, percebemos que ainda há uma relação entre educação e desenvolvimento que se aproximava de outros pensadores da época, sobretudo Álvaro Vieira Pinto e Anísio Teixeira. Este último tinha sido uma de suas fontes na tese de 1959, além de uma de suas grandes influências e também frequentador do ISEB. Esse

²²⁸ FREIRE (1961), op. cit. p. 28.

²²⁹ Ibid. p. 27.

aspecto da obra de Teixeira verifica-se em artigo publicado também na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, em 1961, intitulado **Educação e desenvolvimento**. Nesse texto, afirma Teixeira que o Brasil passava por um processo de transição provocado pela industrialização, que seria dinâmico, implacável e irreversível. Em termos bastante próximos do ISEB e de Freire, afirmava que: “Aliás, toda fase de transição é fase de luta entre o velho e o novo, e a arte de conduzir tais batalhas, extremamente difícil, em virtude de contradições que gera o próprio processo revolucionário de transformação” ²³⁰.

Freire esperava que a liderança do processo de desenvolvimento fosse feita por uma elite reformista, sem causar desordens ao regime vigente democrático. Do mesmo modo, Anísio Teixeira deixa claro que as mudanças sociais devem ser feitas dentro da ordem. E, assim como Freire, teme as revoltas populares que se excedam nas suas manifestações: “O maior perigo desse estilo de industrialização está na conservação ou excesso dos seus aspectos negativos, os ódios e medos que deram origem ao movimento de independência” ²³¹. Somente uma elite proveniente da classe média alinhada à “nova ordem industrial” conseguiria garantir que esse processo minimizasse os efeitos negativos apontados.

Teixeira, ao contrário de Freire e dos demais isebianos, não mantinha tanto otimismo em relação ao seu presente. Afirma que

Não seria preciso contradição maior para marcar a situação de confusão e de crise em que vivemos. A verdade é que estamos cada vez mais longe da formação do cidadão indispensável ao difícil funcionamento da democracia liberal. E por isto mesmo é que a análise da situação educacional é suscetível de tornar patente grande parte dessas contradições que, a meu ver, podem quebrar a coesão e a textura de nossa sociedade ²³².

Anísio Teixeira acreditava que, por meio da educação, seria possível *perceber* esse problema: as instituições aristocráticas que teimariam em se manter numa sociedade em processo de democratização. Porém, o “eterno problema” do país, a permanência de estruturas provenientes de uma mentalidade autoritária, somente seria resolvido pela política. Adverte que o SENAI, por exemplo, que seria um serviço de qualidade, não teria conseguido se desvencilhar do paternalismo que reinava na sociedade brasileira. Assim, sem uma classe média com uma mentalidade industrial

²³⁰ TEIXEIRA, Anísio. Educação e desenvolvimento. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v. 35. n. 81, jan/mar. 1961. p. 27.

²³¹ Ibid.

²³² Ibid.

dirigindo o processo de desenvolvimento brasileiro, seria impossível pensar numa educação voltada para o desenvolvimento ²³³.

No artigo de Freire percebem-se ideias teóricas compatíveis com o que Anísio Teixeira defendia em relação ao nacional popular, ainda que ambos divergissem em relação ao papel da educação nesse processo, sendo Freire mais otimista do que Anísio nesse ponto. Ambos relacionavam-se com o Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife (CRR), uma instituição importante na área da educação no Recife, onde participavam como visitantes Anita Paes Barreto e Maria Antônia MacDowel e, de modo formal como pesquisadores, Paulo Rosas e Josina Godoy, todos sócios-fundadores do Movimento de Cultura Popular (MCP). Assim, não há entre o CRR e o MCP uma separação entre intelectuais da escola formal e da educação popular, visto que eles transitavam de uma a outra instituição. Apresentavam análises tanto sobre o sistema de ensino quanto sobre os movimentos de educação populares.

Freire participava do Centro Regional somente como ouvinte, e às vezes como debatedor. A única conferência que realizou em âmbito do CRR aconteceu em 1960, a já citada **A Escola primária para o Brasil**. Freire elaborou ainda um projeto que seria executado em conjunto com Anita Paes Barreto e Noêmia Varela intitulado **Vocabulário infantil de crianças de 7 a 12 anos, em Pernambuco**, em 1957, que não foi aprovado por não ser a área de pesquisa a que o INEP estava voltado naquele momento ²³⁴.

Os temas da conferência de 1960, que se transformou em artigo, e do projeto que enviou ao CRR indicam que os interesses de Freire não se resumiam à educação informal de adultos, incluindo também o ensino primário e escolarizado, temática recorrente no CRR. Porém parece ter havido pouco espaço para Freire no Centro, não em razão da falta de afinidade teórica com Gilberto Freyre e Anísio Teixeira, como se pode ver nas citações em sua tese e nesse artigo, mas talvez da sua excessiva aproximação com o intelectual Álvaro Vieira Pinto. Anísio Teixeira partilhava das ideias do nacional popular e visitava o ISEB, porém se posicionou em prol da tendência representada por Hélio Jaguaribe, mais distante da concepção de educação das massas. Freire, em seu alinhamento com Vieira Pinto, poderia ter, em decorrência, uma posição de menor prestígio no CRR.

²³³ Ibid.

²³⁴ SOUZA, Kelma Fabíola Beltrão de. *Educação e região: práticas anisianas e freyreanas fazem a educação do Recife/PE (1957-1964)*. 2013. Tese (Tese em Filosofia da Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, p. 126.

Também no MCP Freire ocupava uma posição marginal, tanto que em 1962 distanciou-se de suas atribuições no movimento. Sua legitimidade institucional como um intelectual da educação logrou em estabelecer-se quando foi nomeado livre-docente pelo reitor João Alfredo da Costa Lima, de quem Freire já era amigo desde os tempos de SESI. Logo depois, em 1962, foi criado o Serviço de Extensão Cultural (SEC), sob a direção de Freire. Com o aparato institucional do SEC Freire finalmente conseguiu meios de realizar suas experiências na educação popular, com base nas suas concepções do nacional popular e do existencialismo cristão.

Como diretor do SEC, publicou na Estudos Universitários: Revista de Cultura da Universidade do Recife. Em 1962 seu artigo denominado **O professor universitário como educador** é imbuído de termos do existencialismo cristão. Inicia o texto afirmando que a atividade docente estaria enraizada no processo de “individualização” pelo qual teria passado o ser humano. Freire argumenta que “esta atividade docente, de que jamais se afastou é um dado de sua própria existência. Ela está essencialmente ligada à sua qualidade espiritual, que o faz um ser capaz de discernir e transcender” ²³⁵.

O artigo de 1962 retoma a linha de pensamento de seu texto anterior redimensionando o conceito de “pessoa humana” como centro da sua concepção de educação. Retoma a distinção entre seres humanos e animais, sublinhando a capacidade criadora e comunicativa dos homens. Assim, a educação deveria ser “esforço de transmissão precisamente porque humano e portanto espiritual, ser também formador e não simples e puramente informador ou catalogador” ²³⁶. Nessa passagem, sobressai o conceito de educação como formação da pessoa humana.

Outra ideia que reaparece na escrita desse artigo é a caracterização da sociedade brasileira como uma “transição” da forma “fechada” para a “aberta”. Aparece ainda uma nova citação de Karl Popper, ao imbricar o racionalismo filosófico à transcendentalidade: “Minha insistência em que nós é que fazemos as decisões e carregamos a responsabilidade, diz Popper que não deve ser tomada como implicando em que não possamos ou não devamos ser auxiliados pela fé ou inspirados pela tradição” ²³⁷. Nesse trecho, é importante para Freire prover o ser humano da capacidade de responsabilizar-se pelo mundo, ser uma pessoa consciente de seu papel social.

²³⁵ FREIRE, Paulo. *O professor universitário como educador*. In: Estudos Universitários. Revista de Cultura da Universidade do Recife. Vol I, julho-setembro, 1962 p. 45.

²³⁶ Ibid.

²³⁷ Ibid.

A linguagem do nacional popular, ainda que com menor destaque, mantém-se na relação entre educação e sociedade. Freire afirma que “o professor se faz educador autêntico na medida em que é fiel a seu tempo e a seu espaço. Sem esta fidelidade, mesmo bem intencionado, se compromete a sua atividade formadora”. Assim, há uma ligação entre ser um formador e estar engajado nos problemas de seu tempo. Em complemento a essa ideia, Freire demonstra sua preocupação com a qualidade da educação: “É que não pode haver formação do educando se o **conteúdo** da formação não se identifica com o clima geral do contexto a que se aplica. Seria antes uma deformação” ²³⁸. Freire vincula o que seria um ensino de qualidade, ou, nas suas palavras, “autêntico”, ao conteúdo da educação, que deveria estar em relação com o nacional popular, o contexto da sua época. Assim, tema caro aos educadores do otimismo pedagógico, a expansão do sistema escolar não seria bem vinda sem uma determinação expressa do conteúdo do ensino.

Um último aspecto a se ressaltar desse artigo é que pela primeira vez aparece o termo “conscientização” nos escritos de Freire, reiterando a ideia de que em seus textos dos anos 1960 teria havido uma radicalização paralelamente aos movimentos de cultura e educação popular. Propõe que o professor e seus alunos deveriam analisar juntos as causas da rebeldia juvenil. A partir dessa análise, teria início a “conscientização do problema e se marcharia para a sua exata compreensão”. Assim, postula que

as universidades brasileiras cumprirão sua fundamental missão na medida em que seus professores nos integremos às novas condições do país e nos tornemos na verdade o que devemos ser: educadores e não transmissores de comunicados ²³⁹.

Para Freire, as universidades deveriam formar elites compromissadas com o reconhecimento das contradições sociais brasileiras. Ao educador caberia um papel fundamental missionário nesse processo de conscientização.

No artigo de 1961, Freire ressaltou o papel do MCP no processo de desalienação da sociedade brasileira e na sua tese de 1959 ratificou o papel do SESI diante do processo de democratização do país. Nesse artigo de 1962, assim como anteriormente, Freire valorizou o papel da Revista Estudos Universitários na “busca do autêntico em que se empenha a Universidade do Recife”. Ou seja, Freire sempre se referia à sua própria experiência como a prova empírica do acerto de suas proposições teóricas.

²³⁸ Ibid. p. 46. Grifo meu.

²³⁹ Ibid.

Assim, ele mesmo estaria cumprindo na prática as proposições missionárias com que caracterizava o papel da educação no país.

No artigo **Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo**, de 1963, Freire apresenta novamente a distinção entre homens e animais, ressaltando a capacidade criadora dos seres humanos no mundo. Reitera as referências ao aspecto transcendente dos homens, a diferença entre “acomodação” e “integração” e a relação entre tempo e espaço como dimensões das relações que o homem trava com o mundo. Além da caracterização da sociedade de trânsito, da passagem de formas “fechadas” para “abertas” e do papel do educador perante essa situação nova. Freire realiza uma citação a Karl Jaspers e Gabriel Marcel também no início desse texto. A diferença deste para os artigos anteriores desse período (1961 e 1962) é que logo de início Freire caracteriza esses aspectos humanos que ele considera como essenciais com maior detalhamento. O termo “Criador”, que aparecerá em textos futuros com mais constância, tem nesse artigo uma primeira menção, ao afirmar que o homem teria a capacidade de transcender por “relacionar-se com o Criador”²⁴⁰.

Do mesmo modo que nos outros artigos, Freire aponta temas do nacional popular diluídos da linguagem marcadamente isebiana. Assim, os termos “nação”, “antinomia” e “desenvolvimento” não são centrais na sua análise. Mas a ideia geral de que o país passaria de uma forma de vida para outra, indicando a democratização das instituições mantém-se. Em vez de identificar a “antinomia fundamental”, porém, retoma os termos de Popper (sociedade aberta e fechada). Reafirma que as alterações econômicas pelas quais passou o país foram responsáveis pelos fatores desse processo de “abertura”.

Uma ideia que volta a aparecer é a de rebelião popular. Na sua tese de 1959, Freire tinha dedicado mais atenção ao tema, que desapareceu nos artigos de 1961 e 1962. Nesse texto de 1963, voltava a afirmar que: “Sem passado de experiências decisórias, dialogais, emerge o povo em rebelião”. Explica em nota de rodapé que o povo ficou “atônito” diante das novas experiências de engajamento proporcionadas pela “abertura”, mas adverte que a consciência resultante desse processo é fortemente ingênua²⁴¹. Assim, com a mesma perspectiva que desenvolveu em sua tese, identifica rebelião à subversão como sendo o contrário de revolução. Ou seja, a atuação popular

²⁴⁰ FREIRE, Paulo. *Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo*. Estudos Universitários Revista de Cultura da Universidade do Recife, n. 04, abril/junho 1963, p. 99.

²⁴¹ Ibid. p. 105.

deveria ser observada e dirigida pelos intelectuais críticos. Pois se resultasse de formas de consciência ingênua, seriam perigosas para o futuro da democracia/sociedade aberta.

A educação surge na sua concepção como forma de evitar esse perigo da “rebelião popular”. O tom do otimismo pedagógico reaparece à medida que Freire encerra na educação uma finalidade social, a de garantir que, no trânsito, o país alcance a sociedade aberta, dotando a população de consciência transitiva crítica. A questão da comunicação, que se tornou central nos artigos de 1961 e 1962, nesse texto, também se apresenta constitutiva da definição de educação ideal para Freire:

Por isso mesmo a educação de que precisamos, em face dos aspectos aqui apontados e de outros implícitos nas várias contradições que caracterizam o trânsito brasileiro, há de ser a que liberte pela conscientização. Nunca a que ainda mantemos em antinomia com o novo clima cultural – a que domestica e acomoda. A que comunica e não a que faz comunicados ²⁴².

Além da menção aos “comunicados” como forma que a educação não deveria admitir, Freire propõe que a educação deveria libertar pela conscientização. No artigo anterior, **O professor universitário como educador**, esse termo aparece pela primeira vez, diluído no texto. Já nessa passagem, a questão da libertação como finalidade última da educação é central na definição de seu conceito.

Esse artigo tornou-se célebre para os comentaristas de Freire por ele o ter escrito logo após a experiência do projeto 40 horas de Angicos. Nesse texto há uma breve exposição do método, após as considerações teóricas apontadas acima. Freire ainda conclui, após citar estudos de Jarbas Maciel ²⁴³, que a forma de levar o analfabeto à “superação de suas atitudes básicas, mágicas diante da realidade” seria por meio de um “método ativo, dialogal e por isso crítico e criticizador”. Ou seja, após identificar que um dos mais graves problemas da educação brasileira seria a falta de diálogo, propõe que a solução seria um método semelhante ao que ele mesmo havia aplicado no projeto de Angicos.

Freire afirma que na elaboração de seu método, havia “superado o professor” com a figura do coordenador de debates, assim como a escola noturna daria espaço para

²⁴² Ibid. p. 110.

²⁴³ Jarbas Maciel era um dos professores da Universidade do Recife que participavam do Serviço de Extensão Cultural e que presenciou o surgimento do Método Paulo Freire. O referido estudo é baseado na pesquisa de Bertrand Russel a propósito da redução das ciências a vocabulários mínimos. Maciel parte dessa premissa a fim de observar o modo como as pessoas captavam dados da realidade e os nexos criados entre eles. A conclusão é que a partir de palavras simples, do cotidiano esses dados eram mais facilmente percebidos pelas pessoas. In: Ibid.

o círculo de cultura, e em vez de aluno haveria o participante do grupo. O artigo acabou funcionando como um meio de promover o método, por meio de afirmações como: “Trezentos homens eram alfabetizados em Angicos em menos de 40 horas. Não só alfabetizados. 300 homens se conscientizavam e se alfabetizavam em Angicos. Trezentos homens aprendiam a ler e a escrever, e discutiam problemas brasileiros” ²⁴⁴. Essa afirmação mostra que, para Freire, o mérito da escola não estaria em simplesmente ensinar a ler, escrever ou contar. Fundamentalmente, a escola deveria adequar seu conteúdo e procedimentos didáticos ao processo de desenvolvimento econômico que estaria em curso.

Por esse motivo, Paulo Freire praticamente não sugere que a democratização da escola estaria vinculada à expansão da rede escolar. A proposta de aumentar a quantidade de escolas vem sempre acompanhada da determinação do conteúdo da educação que ela deveria promover, ou seja, a conscientização das classes populares, sua inserção no mercado de trabalho e a superação de sua visão de mundo “mágica”.

Os artigos **O professor universitário como educador** e **Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo** publicados pela revista Estudos Universitários, em âmbito do Serviço de Extensão Universitária (SEC), consolidaram um estilo de escrita próprio de Paulo Freire. Apesar do idioma do nacional popular aparecer diluído, tendo em vista que os termos “nação” e “desenvolvimento” não se encontram em evidência nos textos, as ideias gerais isebianas se mantiveram. A diferença fundamental é que a descrição da sociedade em trânsito, da mudança de uma forma arcaica para uma moderna e o papel da educação perante esse novo quadro, são retomados numa linguagem permeada por termos do existencialismo cristão.

Pela primeira vez, Freire relaciona o papel da educação diretamente com “conscientização”, ainda que sua perspectiva não seja tão radicalizada quanto dos movimentos culturais, muito menos em relação à juventude católica representada pela Ação Popular (AP). Sua proposta política mantém-se afinada com os intelectuais do ISEB, ao pensar numa perspectiva de “síntese” nacional a partir da cultura, que não chega para ele a se apresentar na dicotomia cultura popular e de elite. Seu horizonte político é a democracia, que admite mudanças sociais realizadas dentro da ordem, e não pela “rebelião popular”, que condenava por ser emocional, acrítica e violenta.

²⁴⁴ Ibid. p. 124.

Freire considerava que defender a democracia era aspecto de “ordem” e não de subversão, tendo em vista que a democracia se identificava com as “forças do trânsito”. Estas superariam as contradições da sociedade brasileira por meio de “respostas verdadeiras” a serem levadas “pacificamente às soluções desejadas”. Assim, a posição reacionária seria contrária a esse avanço e ao povo. Ela é que deveria ser chamada de subversiva: “Se os reacionários acusam os que estão com o trânsito de serem subversivos, na verdade, eles é que o são, por manter a sociedade fora do tempo”. Para Freire, as atitudes reacionárias ou assistencialistas estariam em contradição com a “vocação natural da pessoa em ser sujeito e não objeto e com a democracia” ²⁴⁵.

Essa perspectiva propõe que a democracia seja um aspecto “natural” do ser humano. Assim, a educação apenas ativaria disposições internas à pessoa humana. A política é encarada de um ponto de vista individualizante e condicionada pela educação. Assim, Freire mantém a premissa de sua tese de 1959 e dos relatórios produzidos no SESI de que a solidificação da democracia num país com contradições como o Brasil seria dependente da formação de “personalidades democráticas”, uma tarefa da educação. Essa ideia guarda semelhanças com a educação como modo de vida de Anísio Teixeira e Dewey. Porém, Freire afina seu conceito com a concepção de Mounier, que acreditava na realização plenamente espiritual da pessoa humana numa comunidade autêntica, o que seria uma “democracia da pessoa” ²⁴⁶. Afasta-se, assim, das questões relacionadas ao sistema escolar em si.

No artigo **Escola primária para o Brasil**, Freire ainda realiza uma longa exposição acerca do que seria esperado da escola de um modo geral. Porém em **O professor universitário como educador e Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo**, Freire praticamente não se refere ao sistema escolar formal, delimitando seu espaço na educação popular. Ainda que o método tivesse a ambição de ser universal, superando o espaço escolar e propondo um novo modo de escolarização, como será analisado a seguir.

3.3 Construção do método e da memória: o mito Paulo Freire.

A primeira experiência atribuída ao Método Paulo Freire foi realizada no Movimento de Cultura Popular (MCP), no Centro de Cultura Dona Olegarina de Recife, em 1961. Da turma formada por cinco adultos analfabetos, dois desistiram nos

²⁴⁵ Ibid. p. 107.

²⁴⁶ NAPOLITANO (2011), op. cit. p. 307.

primeiros dias. Paulo Rosas reproduz uma afirmação de Paulo Freire sobre a experiência: “os alfabetizandos eram de origem rural, ‘revelando certo fatalismo e certa inércia diante dos problemas. Completamente analfabetos’”²⁴⁷. No vigésimo dia foi realizado um teste, cujo resultado foi positivo. No trigésimo dia, já liam e escreviam. Outras experiências similares foram repetidas. Porém foram casos esparsos. No artigo **Alfabetização e conscientização: uma nova visão do processo**, Freire traça um histórico do método e retoma essa experiência, afirmando que conseguiu expandir o sistema com a verba do MEC para o Serviço de Extensão Cultural (SEC).

O papel de Freire no MCP como diretor da Divisão de Pesquisa e coordenador do Projeto de Educação de Adultos e da organização de Círculos e Centros de Cultura não lhe garantia preponderância nos rumos do Movimento. Suas experiências de alfabetização foram exíguas, como a realização da experiência do Centro de Olegarinha e algumas outras sem finalização. A princípio, o problema principal entre Paulo Freire e Germano e Norma Coelho era a forma da conscientização e a ideia de *transmiti-la*, o que poderia acabar escapando do diálogo, considerado por Freire a base da democracia plena. O uso ou não da cartilha não era um problema menor dentro do MCP, mas antes determinante da atuação marginal de Freire no movimento. Portanto, por mais que o MCP fosse um espaço considerável da sua formação política, não seria ainda lá que encontraria as condições para a formulação de suas práticas. Norma Coelho considerava à época que

O Livro de Leitura para Adultos, de nossa autoria, teve ampla repercussão. As últimas aulas, Lição 75- “República” e Lição 77- “Paz” foram escritas pelo presidente do MCP, Germano Coelho, para transmitir uma síntese do Movimento e as linhas gerais de sua ideologia²⁴⁸.

O **Livro de Leitura para Adultos** era considerado expressão da ideologia do movimento, de acordo com Germano Coelho. Assemelhava-se mais a um manifesto do MCP. Ainda que não fosse um problema de conteúdo, pois o Livro de Leitura abordava os temas do nacional popular. Anísio Teixeira chegou a elogiar a qualidade do material disposto no Livro:

²⁴⁷ ROSAS, Paulo. *Papéis avulsos sobre Paulo Freire, I*. Recife: Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas: Ed. Universitária da UFPE, 2003, p. 26.

²⁴⁸ COELHO, Norma P. C., GODOY, Josina, M.L. Apresentação do livro de leitura para adultos do MCP. APUD COELHO, Germano. *MCP: história do Movimento de Cultura Popular*. Recife: Ed. do autor, 2012.

Confesso haver lido a cartilha com inesperado entusiasmo. As privações, as esperanças e os direitos dos brasileiros tecem e entrelaçam aquelas frases lineares e singelas, e fazem do aprender a ler uma introdução à liberdade e ao orgulho de viver. Por tudo isso considero essa cartilha a melhor cartilha para adultos que, até agora, conheci no Brasil ²⁴⁹.

Freire também participou da campanha De pé no chão também se aprende a ler, de 1961, realizada por Djalma Maranhão dentro de um espectro mais progressista. Maranhão, assim como Arraes, procurava por em prática projetos educacionais, sobretudo aqueles vinculados à alfabetização de adultos. Na campanha De pé no chão, apesar da participação de Freire, também foi predominante o uso do **Livro de Leitura do MCP** ²⁵⁰.

Portanto, apesar de Paulo Rosas afirmar que Germano Coelho encorajou Paulo Freire no projeto de alfabetização sem cartilhas, no cotidiano do Movimento a aceitação não ocorreu sem conflitos, já que a proposta que vinha sendo colocada em prática era a do **Livro de Leitura**, visível nos relatórios das educadoras do MCP ²⁵¹. Enfim, Rosas afirma que os conflitos não impediram o apoio de Coelho às duas propostas ²⁵², mas o fato é que Freire participou mais ativamente do MCP nos seus dois primeiros anos. De acordo com Flávio Brayner, Freire achava a cartilha do MCP ultrapassada. Dois grupos pelo menos se formavam no interior do MCP. Um em torno de Freire, acompanhado por Jarbas Maciel, Paulo Rosas, Paulo Pacheco e Anita Paes Barreto, equipe que trabalhava no Serviço de Extensão Cultural (SEC). E o outro formado por Germano Coelho, com apoio de Arraes e do PCB ²⁵³.

A partir de 1962, Freire passaria a dedicar-se quase exclusivamente ao Serviço de Extensão Cultural (SEC) da Universidade do Recife, onde como diretor teria mais autonomia e condições materiais para sua prática. Assim, exercendo o cargo de diretor do SEC, Freire foi convidado por Calazans Fernandes, secretário da Educação do Rio Grande do Norte, para realizar o projeto de Angicos. No livro **40 horas de esperança: o método Paulo Freire: política e pedagogia na experiência de Angicos**, Fernandes

²⁴⁹ O autor cita o texto em seu livro de memórias, porém sem a fonte. APUD Ibid. p. 31.

²⁵⁰ GERMANO, José Willington. *Lendo e aprendendo: a campanha de pé no chão*. São Paulo: Editora Autores Associados: Cortez: 1982, p. 109.

²⁵¹ Nas fichas de controle das professoras sobre o conteúdo do ensino e do aprendizado consta o item: *Cartilha ou livro de leitura adotado*, o qual elas deveriam preencher. Frequentemente a resposta era: “o nosso”, apesar de aparecerem outros livros. MCP Prontuário Funcional 1501 D. Arquivo Público Estadual de Pernambuco Jordão Emerenciano, Anexo – DEOPS.

²⁵² ROSAS, Paulo (2003), op. cit. p.65.

²⁵³ BRAYNER, Flávio. *Partido comunista em Pernambuco: mudança e conservação na atividade do partido comunista brasileiro em Pernambuco (1956/1964)*. Recife: FUNDAJ/ Editora Massangana, 1989, p.108.

deixa claro que o projeto foi gerado como uma promessa de um novo método de alfabetização rápido e eficiente, que somente depois foi denominado *método Paulo Freire* ²⁵⁴. O livro fornece um depoimento sobre a realização da experiência e os dilemas existentes devido ao financiamento da *United States Agency for International Development* (USAID). A verba era proveniente do programa Aliança para o Progresso, proposto pelo presidente dos Estados Unidos John Kennedy para a América Latina. Calazans Fernandes denomina de *revolução* o projeto em Angicos, gerada em meio a diretrizes de Estado e jovens ginasianos e universitários ²⁵⁵.

O sucesso das 40 horas de Angicos, que contou com a participação do presidente João Goulart na *última hora* de aula e com repercussão internacional, consagrou Freire e a denominação ao seu sistema de *método Paulo Freire*, a fim de propagandear o acontecimento ao resto do país como a salvação do analfabetismo, criada ali em Angicos. Calazans Fernandes recorda seu encontro com Freire, a fim de convencê-lo a participar do projeto, que por ser financiado pela USAID, causava conflitos ideológicos à época. Com o aceite do educador, após algumas exigências, Fernandes afirma que propôs o nome *Método Paulo Freire* a uma metodologia que certamente se transformaria em política nacional ²⁵⁶. A propaganda em torno do método significava que a antiga promessa governamental de eliminar um antigo problema, considerado por políticos e intelectuais um dos maiores entraves para o desenvolvimento do país, tivesse nascido ali, no governo de Aluísio Alves.

A propaganda em torno do método Paulo Freire tem sua explicação no anseio dos governantes de procurar uma solução salvadora para o analfabetismo, considerado uma das piores “doenças” do país. O contexto era de fracasso da grande Campanha de Educação de Adultos Analfabetos iniciada em 1940 e de multiplicação dos movimentos culturais e educacionais. Até mesmo a gestão de John Kennedy no governo norte-americano preocupava-se com essa questão nos países latino-americanos, principalmente por causa do impacto da Revolução Cubana.

Assim, na escolha de Freire para coordenar o projeto em Angicos levou-se em consideração um método que fosse aplicável em larga escala e barato. De acordo com Vanilda Paiva, sua posição cristã era respeitada e as tensões que teve com os comunistas na campanha de Arraes para o governo de Pernambuco foram vistas com aprovação

²⁵⁴ FERNANDES, Calazans, TERRA, Antonia. *40 horas de esperança: o método Paulo Freire: política e pedagogia na experiência de Angicos*. São Paulo: Ática, 1994, p. 7.

²⁵⁵ Ibid. p 8-9.

²⁵⁶ Ibid. p. 72.

pelo governo de Aluísio Alves, do Rio Grande do Norte. Paulo Freire representava uma opção segura contra os governos considerados subversivos pela USAID, o de Arraes e o de Djalma Maranhão ²⁵⁷.

Segundo Brayner, o conteúdo do **Livro de leitura** era uma espécie de “summa” de toda cultura de esquerda da época. A cartilha insistia na questão da conquista de cidadania popular por meio do voto, como nas lições: “Com o voto o povo decide a vida da sociedade”, “Pelo estudo ele (o camponês) torna-se, em realidade, um cidadão livre” ou “O verdadeiro líder defende os direitos do povo. Ele guia o povo em suas dificuldades; o povo o segue conscientemente”. Ele mesmo escreve no artigo **Conscientização e alfabetização** que temas como desenvolvimento regional e nacional, reformas de base, entre elas a constitucional, nacionalismo, imperialismo, remessa de lucros para o estrangeiro, voto do analfabeto, ‘coronelismo’, socialismo teriam sido discutidos nos grupos de alfabetização em Angicos ²⁵⁸. O problema seria a questão metodológica. Estava em jogo a politização dos analfabetos e não só aprender a ler e escrever. Ou seja, um tipo de conscientização que não fosse uma imposição ou um “comunicado”. Dessa forma, o método de Freire poderia partir das mesmas situações do **Livro de leitura do MCP**, mas o fundamental era conscientizar as classes populares a fim de torná-las sujeitos. Por ter conflitos com Germano Coelho, Freire foi requisitado pelo governo de Aluísio Alves. As divergências de Freire com o MCP se alongavam a Arraes, Maranhão e PCB, ainda que não estivessem em tendências políticas opostas.

Calazans Fernandes recorda-se de ter conhecido Freire numa de suas passagens pelo Instituto Joaquim Nabuco. Teria sido Gilberto Freyre o apresentado a uma aluna de Freire, Maria José Monteiro, que frequentava seus cursos na Escola de Serviço Social. Monteiro teria relatado que, nas aulas, Freire referia-se a um projeto franco-africano de alfabetização feito com projeção de slides por um padre haitiano. Um assistente de Freire, Nicéas, estava nessa época desenhando as situações-problema para os slides e aplicava o método numa turma noturna num bairro de Recife, enquanto membro do MCP. Freire teria levado Monteiro e sua turma de alunos para acompanhar a experiência. Fernandes interessou-se pelo projeto e foi conversar com Freire no Serviço de Extensão Cultural (SEC), em 1962, quando já era diretor.

A proposta de coordenar o projeto não foi aceita, por Freire, sem titubeios. Após ser convencido por Calazans Fernandes, Freire exigiu a participação de estudantes

²⁵⁷ PAIVA (1980), op. cit. p. 23.

²⁵⁸ FREIRE (1963), op. cit. p.125.

universitários como monitores das aulas e na direção do projeto, a não interferência partidária e a independência técnica a fim de utilizar aparelhos de projeção de slides no processo. Em seu artigo, Freire acrescenta que seria uma das exigências “uma educação que se voltasse para a libertação do povo, para sua emancipação interna e externa” ²⁵⁹. Porém os objetivos da Aliança eram mais o avanço da democracia do que propriamente libertar o povo. Fernandes afirma que:

Concordávamos todos com a necessidade de obtermos instrumentos leves, funcionais, a baixo custo, que não dependessem de energia elétrica. Se o propósito principal da Aliança era “alfabetizar 7,5 milhões de nordestinos, e pelo voto, conduzir às mudanças e à reforma agrária”, como fora pregado em Punta del Este, a revolução dependia de **mensagens corretas** e de instrumentos ágeis capazes de transmiti-las à maior quantidade de analfabetos possível. Isso representava colocar alfabetizadores pelos sertões e cidades, com fichas e projetores, para iluminar as mentes de sertanejos, se necessários sentados no chão sob grandes árvores, diante de um lençol branco estendido, no desencadeamento dos fonemas básicos da língua ²⁶⁰.

De acordo com Fernandes, a Aliança buscava um método rápido, eficiente e que preparasse o povo para a vida democrática. Mesmo que as condições estruturais não fossem as mais adequadas, o que importava era a alfabetização e a garantia do direito de voto a partir da transmissão de “mensagens corretas”. O conteúdo da alfabetização aparece aqui, como no artigo de Freire, com algum direcionamento. No caso da Aliança, o objetivo seria conseguir as reformas democráticas básicas por dentro da ordem. Assim, a reforma agrária, principal polêmica do governo de Jango, não deveria ser realizada “na marra” como propunha Francisco Julião, das Ligas Camponesas, mas pelo caminho da cidadania formal, pelo voto.

Assim, com a realização do projeto de Angicos, Freire tornou-se reconhecido pela representação de um método próprio, único e quase milagroso. Em Angicos, pouco tempo após a campanha de alfabetização, a cidade conheceu sua primeira greve, registrada na seguinte fala de um operário em um jornal: “Antes nunca teríamos a coragem de nos queixar. Nunca poderíamos falar com os chefes porque nos sentíamos muito pequenos. Hoje falaríamos com o próprio presidente” ²⁶¹. O expressivo dessa frase reproduzida por Calazans é a relação direta formulada entre o método Paulo Freire e a greve que aconteceu na cidade. Os méritos do método seriam não apenas alfabetizar,

²⁵⁹ Ibid. p. 124.

²⁶⁰ FERNANDES, TERRA (1994), op. cit. p. 75.

²⁶¹ Ibid. p. 194.

mas sim formar cidadãos - ou, na fala de Freire, conscientizar as classes populares. Nessa concepção, a política é dependente da educação.

Angicos foi um divisor de águas na trajetória de Paulo Freire. De um professor universitário com certa expressividade na educação popular do MCP para o reconhecimento nacional de um método revolucionário. De defensor da ordem e da democracia para representante dos anseios não diretivos da juventude católica socialista. A esquerda, que se encontrava dividida tendo em vista o financiamento do método pela USAID, foi aos poucos o incorporando. Nem mesmo a AP, a princípio, assentiu com a participação de sua militância no projeto de Angicos. Alguns estudantes criticavam Arraes por este não ter dado oportunidade de se desenvolver o projeto em Pernambuco, tendo Freire de fazê-lo com financiamento dos Estados Unidos. Como foi exposto anteriormente, Freire tinha pouco espaço no MCP, tendo em vista que o movimento, com apoio de Arraes, preferia o **Livro de leitura**. Além do alinhamento a favor da cartilha, Arraes, PCB, Djalma Maranhão, AP e SUDENE repudiavam o financiamento da USAID na realização de projetos como o de Angicos.

Tendo realizado o projeto e angariado reconhecimento nacional, Freire, no artigo **Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo**, começa a cultivar uma autoimagem que associava o método à libertação dos homens. Não só o seu artigo, como os demais do volume n.04 da Revista Estudos Universitários, de 1963, buscaram legitimar o método Paulo Freire como a solução para a educação e para a democracia no país. No artigo de 1963, Freire criticava nominalmente a Aliança para o progresso, que seria “uma dessas formas amaciadoras”, ou seja, uma forma assistencialista de não promover a “vocação natural da pessoa em ser sujeito” e consequentemente a democracia. Afirmava que:

Ela é resultado direto da Revolução Cubana. Muitos a entendem como algo novo, um capítulo inteiramente novo nas relações entre EUA e América Latina. Nós a entendemos apenas simplesmente como uma sequência lógica da guerra fria, produto da luta pela hegemonia mundial entre duas facções: EUA e URSS. Perceberam os EUA principalmente a partir da Revolução Cubana que a América Latina representa uma importante força na estratégia daquela luta mundial. Esta percepção infelizmente é feita a partir da visão de sua sociedade e isto faz necessariamente com que os objetivos do programa de ajuda sejam os objetivos de quem dá e não de quem recebe ²⁶².

²⁶² FREIRE (1963), op. cit. p. 108.

Porém, a crítica ao programa da Aliança não invalidaria o projeto das 40 horas, para Freire. Apesar de não tratar diretamente dele na alusão à Aliança, afirmava que “precisamos de soluções rápidas e seguras aos problemas do país”, fazer as reformas básicas, das quais resultariam instrumentos para a “nossa real emancipação interna e externa”. A preocupação era “levar o povo emerso a inserir-se no processo criticamente”. Assim, procurando justificar sua própria experiência em âmbito da Aliança, ressaltava que “Sempre confiamos no povo, sempre rejeitamos fórmulas doadas. Sempre acreditamos que tínhamos algo a permutar com ele, nunca exclusivamente a oferecer-lhe” ²⁶³. A citação a Angicos aparece no final do artigo, ao traçar “histórico” do método. Enumera, assim, as experiências iniciais no MCP, como no Centro de Cultura Dona Olegarinha, a verba proveniente do MEC por Darcy Ribeiro para expansão dos projetos, a participação na CEPLAR (Campanha de Educação Popular de João Pessoa), Angicos e a campanha De pé no chão também se aprende ler em Natal. Salienta as suas exigências para a coordenação do projeto das 40 horas, como afirmado acima, incluindo a “educação que se voltasse para a libertação do povo”, o que não consta em outros documentos, além da menção nesse artigo pelo próprio Freire.

Os principais artigos do volume n.4 da revista Estudos Universitários são, além do escrito por Freire, o de Jarbas Maciel, **Fundamentação teórica do sistema Paulo Freire de educação**, o de Jomard Muniz de Brito, **Educação de adultos e unificação da cultura**, o de Aurenice Cardoso, **Conscientização e alfabetização: uma visão prática do sistema Paulo Freire** e o de Pierre Furter, **Alfabetização e cultura popular na politização do nordeste brasileiro**. Esses artigos têm em comum frisar a novidade do Método Paulo Freire, a possibilidade de sua universalização, valorizar os aspectos políticos e sociais da educação e o tom do otimismo pedagógico. Por otimismo, entendo a concepção social de educação e seu papel na constituição da democracia e nas mudanças sociais, em outras palavras, a atribuição de uma finalidade social ao ato pedagógico.

Em Jomar Muniz de Brito, o otimismo aparece na afirmação de que numa sociedade que se democratiza, seria urgente a educação de massas e a extensão cultural. Pois, pela educação, seria possível “transitar de uma cultura de subsistência para uma reflexiva”. Jarbas Maciel também escreve sobre a democratização da cultura, mas num tom mais católico:

²⁶³ Ibid. p.111.

Quando um professor alega, por exemplo, que não pode ensinar os fundamentos da Antropologia Cultural a simples homens do povo – operários, etc. – a culpa lhe cabe, unicamente, e não a eles, pois que não foi capaz de apropriar-se dos *canais comuns* de comunicação entre ele mesmo e os operários, mediante um ato de amor, dando-lhe os que lhes faltava e tomando-lhes os que não tinha, num profundo voto de humildade e de crença na pessoa humana, de onde nasce o verdadeiro e invencível espírito democrático²⁶⁴.

Na mesma linha da “democracia da pessoa”, Aurenice Cardoso aponta que o diálogo seria “a técnica fundamental do Sistema Paulo Freire”. O diálogo tornaria o homem responsável, característica que se incorporaria a ele de modo vivencial. Continua Cardoso: “Daí a importância da educação como experiência de vida, que valoriza as relações aprendizagem-amadurecimento”. Para a consolidação de um regime democrático, a responsabilidade da população seria imprescindível, o que lhe seria inculcado por meio de uma educação voltada para esse fim. A passagem mais “otimista” do texto de Cardoso seria a afirmação de que:

Investigações dessa natureza levaram o Prof. Paulo Freire a elaborar não só um método ativo, mas um sistema de educação de adultos, que leva os analfabetos não só a se alfabetizar, mas a ganharem consciência de sua responsabilidade social e política. O sistema proporcionaria ao homem, muito mais que o simples alfabetizar, pois através da discussão de problemas locais, regionais e nacionais torna-o mais crítico e o leva posteriormente a se conscientizar e a se politizar²⁶⁵.

Nessa passagem, aparece a aprovação de um método pedagógico que não fosse só simplesmente o ensino da leitura e da escrita. Essa finalidade extra escolar imputada ao ensino, que no caso seria a politização, é característica da postura do otimismo pedagógico que se propunha a realizar uma educação que fosse além do contar, ler e escrever, nos anos 1920. O que estava em questão à época era a constituição de valores cívicos e civilizacionais. Nesse trecho, é a formação de sujeitos conscientes e livres.

Maciel também apostava num método que fosse além da alfabetização. Para ele, a alfabetização deveria vincular-se a um sistema integrado de educação, todo ele baseado nas “reduções” que fundamentaram o método:

Todavia, o SEC não poderia fazer do Método de Alfabetização de Adultos do Prof. Paulo Freire sua única e exclusiva área de interesses e de trabalho. A alfabetização deveria ser – e é – um elo de uma cadeia extensa de etapas, não

²⁶⁴ MACIEL, Jarbas. Fundamentação teórica do sistema Paulo Freire de educação, p. 136. APUD FÁVERO Osmar (org.). *Cultura popular e educação popular: memória dos anos 1960*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

²⁶⁵ CARDOSO, Aurenice. Conscientização e alfabetização: uma visão prática do sistema Paulo Freire, p. 162. APUD Ibid.

mais de um método para alfabetizar mas de um sistema de educação integral de fundamental. Vimos surgir assim ao lado do Método Paulo Freire de Alfabetização de Adultos, o Sistema Paulo Freire de Educação, cujas sucessivas etapas – com exceção da atual etapa de alfabetização de adultos – começam já agora a ser formuladas e, algumas delas, aplicadas experimentalmente, desembocando com toda a tranquilidade numa autêntica e coerente Universidade Popular ²⁶⁶.

Pierre Furter, partindo da mesma postura dos autores citados, afirmava que a “democracia não é apenas um slogan eleitoral, mas uma maneira de viver que começa na escola”. Porém o autor estabelece uma diferença clara entre a geração anterior de pedagogos, representada no Recife por Gilberto Freyre e Anísio Teixeira do Centro Regional (CRR) e a atual, do Método Paulo Freire. De acordo com Furter, ter a escola como modelo de democracia seria uma utopia:

Para as autoridades e os dirigentes do Estado é o modelo (a escola democrática) daquilo que eles devem agora multiplicar (...) No entanto, essa ‘revolução de baixo para cima’ não é mais seguida, hoje em dia, pela nova geração de educadores. Esta, tomando em consideração as dimensões sociais da educação, censura a geração anterior por sua utopia educativa. ²⁶⁷

Essa distinção tão clara entre a geração de educadores ligada ao Método Paulo Freire e o Centro Regional, de Gilberto Freyre e Anísio Teixeira, aparece somente nesse artigo de Furter. A questão da “novidade” do método é reiterada ao longo do texto, mais contundentemente do que nos outros artigos da revista. Furter defendia “uma mentalidade completamente nova que toma corpo” com a sua geração, a urgência de imaginar “novas técnicas revolucionárias”, a experiência de Natal (Campanha De pé no chão) como uma “nova mentalidade”. Porém, assim como ele entende democracia enquanto um modo de vida, conforme exposto acima, em outras passagens, Furter demonstrava acordo com a linha do otimismo pedagógico. Quando afirmava, por exemplo, que a educação não poderia

afastar-se duma compreensão global da situação social brasileira, sob pena de provocar, por uma alfabetização apressada, o aparecimento de um verdadeiro lumpenproletariat. É o que o prof. Paulo Freire tem estudado teoricamente e tentou resolver pela criação do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife. (...) Com efeito, no Brasil não há, como na África, um estrangulamento do processo educativo, pela ausência dum ensino secundário (...) mas a educação secundária brasileira corrompe, pelo seu caráter verbalista, autoritário e irresponsável, o processo de democratização ²⁶⁸.

²⁶⁶ MACIEL (1983), op.cit. p. 129.

²⁶⁷ FURTER, Pierre, *Alfabetização e cultura popular na politização do nordeste brasileiro*. Estudos Universitários: Revista de Cultura da Universidade do Recife. N.4 abril/junho, 1963, pp. 103-114, p.105.

²⁶⁸ Ibid. p. 110.

Assim, no próprio artigo de Furter há passagens que indicam a postura do otimismo pedagógico que ele havia rejeitado como “utopia”. Por mais que a sua geração não estivesse preocupada com as mudanças modernizantes no espaço escolar e com a constituição de escolas modelo, a exemplo da Escola Parque, citada por Furter, eles estariam depositando na educação a responsabilidade pelo desenvolvimento da democracia. É visível na sua afirmação de que o secundário “corrompe” o processo de democratização. Tal qual Anísio Teixeira e Gilberto Freyre, a escola seria fator de mudanças sociais.

Nos outros artigos, a marca da “novidade” do método também é recorrente. Maciel, ao expor a teoria dos vocabulários mínimos, que teria derivado da “redução” de Bertrand Russel, viria

não só para explicar a grande originalidade do método de alfabetização de adultos do Prof. Paulo Freire – precisamente aquilo que o fazia a superar a cartilha e obter a alfabetização em tempo recorde de 28 a 40 horas – como também para servir de poderosas ferramentas na formulação e realização das etapas seguintes do Sistema até à universidade popular ²⁶⁹

Nessas etapas seguintes, é válido afirmar que se utilizaria de um material pedagógico produzido pela CEPLAR (Campanha de Educação Popular na Paraíba), uma espécie de “Manual de capacitação cívica” intitulado “Força e trabalho”, um “livro bem programado”, no qual se aprofundaria a ideia de redução. Ou seja, nesse livro, as obras da literatura nacional estariam reduzidas a vocabulários mínimos a fim dos adultos recém alfabetizados utilizarem-no para leituras iniciais. Assim, Maciel critica a cartilha, propondo que o método a teria “superado”, mas recorre a um livro cujo conteúdo seria determinado pela equipe para a leitura dos alunos. Essa ânsia em formatar um conteúdo que engessaria a educação numa finalidade a ser seguida estritamente, é uma preocupação dos otimistas pedagógicos. Por mais que Maciel quisesse desvencilhar-se da cartilha, recairia num método similar com o livro “bem programado”.

A ideia de “método” propagada em todos os artigos da revista representava, para seus autores, uma nova concepção de educação. Esperava-se que o resultado fosse a sua universalização para um outro sistema de ensino no Brasil. Essa transformação seria protagonizada pelos próprios autores dos artigos. Maciel afirmava que o Sistema Paulo

²⁶⁹ MACIEL (1983), op. cit. p 140.

Freire teria criado fatos novos, como a substituição do professor pelo coordenador de debates, da sala de aula pelo círculo de cultura. Freire havia feito a mesma observação no seu artigo, que o método viria superar a escola tradicional.

Jomar Muniz Brito afirmava que para se superar as contradições do desenvolvimento, a educação deveria ser feita como resistência a ideias cristalizadas no campo: assistencialismo, conformismo, otimismo, demagogia. Assim, deveria ser projetada enquanto movimento plural, diversificado, contingenciado. Citando Karl Jaspers, justifica que a educação de adultos seria uma educação cultural. Desse modo, o Sistema Paulo Freire configurava-se como um exemplo de educação cultural, que se ampliaria como um projeto de reformulação da escola primária brasileira ²⁷⁰.

Aurenice Cardoso postulava que o método estava inserido num sistema, junto com processos e técnicas e que deveria ser funcional. Criticava o sistema educacional brasileiro, por considerá-lo intrinsecamente orgânico, porém desvinculado da realidade e por isso não funcional. Diferentemente,

Investigações dessa natureza levaram o Prof. Paulo Freire a elaborar não só um método ativo, mas um sistema de educação de adultos, que leva os analfabetos não só a se alfabetizar, mas a ganharem consciência de sua responsabilidade social e política. O sistema proporcionaria ao homem, muito mais que o simples alfabetizar, pois através da discussão de problemas locais, regionais e nacionais torna-o mais crítico e o leva posteriormente a se conscientizar e a se politizar.

Ou seja, o Método Paulo Freire seria funcional porque se constituiria num sistema, mais amplo do que o simples ensino de técnicas de leitura e escrita. Ao explicar as fases do método, Cardoso enfatiza que os dados obtidos pela pesquisa do vocabulário da região, a ser feita pelos monitores antes do processo, seria uma forma de combater o material vindo de fora, como era a cartilha, “importado de outras regiões, carregado de interesses que não os daquela população, distante dos problemas, da vida e da condição dos adultos, possa ser eficaz” ²⁷¹.

Assim, esses artigos trazem a construção de uma autoimagem do método como pioneiro, universalizável, funcional, politizado, não diretivo. Nesse ponto, há uma semelhança com a afirmação de Marcos Napolitano acerca do Movimento de Cultura Popular: “o MCP se pensava como um ‘movimento’ dinâmico e horizontalizado, ainda que tivesse laços com o poder público e fosse estruturado a partir de intelectuais (...) o que importa assinalar é que sua **autoimagem**, conceitualmente falando, difere da

²⁷⁰ BRITO (1983), op. cit. p. 151.

²⁷¹ CARDOSO (1983), op. cit. p. 164.

militância cultural nacionalista e vanguardista dos comunistas”²⁷². Assim, como o MCP valia-se do discurso do nacional popular, mas construía uma autoimagem de desenlace desse discurso, o Serviço de Extensão Cultural (SEC) estava imbuído da tradição do otimismo pedagógico forjada nos anos 1920, ao mesmo tempo em que no seu discurso queria se distanciar dela.

É significativo que na década de 1970, a Teologia da libertação tome para si a autoimagem formulada pelos intelectuais do MCP, da SEC, da AP, marcando esse período pré-Golpe de uma efervescência política vinda da atuação das classes populares junto com os movimentos culturais. Com o golpe de 1964 e o desmonte do governo Jango e de uma “elite reformista” que dava base ao Estado, Freire foi exilado e as experiências de educação popular foram extintas. De acordo com Paiva, a associação entre Freire e a subversão acabou por redimensionar o Método e torná-lo representante de uma pedagogia do Terceiro Mundo, marcado pelas revoluções e insurgências ocorridas nos anos 1960/1970.

Assim, Freire, vivenciando outros contextos e tomado pelas representações construídas em torno do método, vai distanciando-se do nacionalismo, com a tentativa de não identificar-se nem mesmo como “método”. Em entrevista ao Pasquim, em 1978, ao ser perguntado sobre o método, ele responde:

Eu tenho até minhas dúvidas se se pode falar de método. E há, há um método. Aí é que está um dos equívocos dos que, por ideologia, analisam o que fiz procurando um método pedagógico, quando o que deveriam fazer é analisar procurando um método de conhecimento e, ao caracterizar o método de conhecimento e dizer, mas, esse método de conhecimento é a própria pedagogia²⁷³.

Assim, Freire acusa seus críticos de realizarem leitura errada do que seria o método, porém, como foi analisado, em 1963, não havia dúvidas de que seria não só um método, mas um sistema de educação. Ao analisar seu passado, Freire não assume esse movimento em seu pensamento, antes prefere afirmar que teria sido “ingênuo”:

E recordo que desde o princípio, desde o primeiro momento em que fui curiosamente atraído pela ação educativa, por n razões, já orientei a minha mirada à análise do que fazer no Brasil de forma crítica ao sistema educacional tradicional que se impunha como objeto de minha reflexão. E fui ingênuo nesses primeiros momentos. Na minha prática, na perspectiva de

²⁷² NAPOLITANO (2011), op. cit. p. 305. Grifo meu.

²⁷³ Entrevista cedida a Pasquim, 5 de maio de 1978. APUD COHN, Sérgio (Org.). *Paulo Freire*. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2012, p. 61.

procurar, criticar e analisar tudo o que via quanto à educação. E uma coisa engraçada. A prática que tive, sobretudo na educação de adultos, era uma prática que acho correta. Era dinâmica e funcionava, tanto quanto possível dialeticamente. Foi na sua análise, na tentativa de teorizá-la, que fui ingênuo. Quem lê meu primeiro livro, Educação como prática da liberdade, percebe que não faço alusão, nem ao menos uma vez, ao caráter eminentemente político da educação. E isso foi uma ingenuidade²⁷⁴.

Nesse trecho, ao recordar de seu passado em 1977, como em outras entrevistas, Freire não faz alusões diretas ao seu trabalho como professor universitário ou ao SEC. Seu interesse por educação aparece espontaneamente ou então associado a movimentos culturais do período. Freire aponta a distância entre teoria e prática no período pré-Golpe, assim como o fez Vanilda Paiva. Porém seu interesse é resguardar a sacralidade em torno dos projetos de alfabetização, sobretudo o projeto de Angicos. O que não fica claro no seu discurso é que há uma linha de continuidade no seu pensamento, que se sustentava até a publicação de **Pedagogia do Oprimido** em 1968. Sua postura era a libertação do homem, porém sempre por dentro da ordem democrática. Mas, seu método acabou seguindo caminhos imprevisíveis ao ser tomado pela juventude universitária católica socialista. Já no final da década de 1970 e início dos anos 1980, a leitura da pedagogia freireana é marcada pelo surgimento de um partido novo, o PT, e de uma nova forma de atuação sindical, pautada pelas greves do ABC. Nesse contexto, surgiu a compilação de Osmar Fávero em 1983, numa coletânea denominada **Cultura popular, educação popular: memória dos anos 60**. Nesse livro, estão os principais artigos do volume n.4 da revista Estudos Universitários, com exceção do de Pierre Furter.

A partir da leitura da autoimagem produzida pelos autores do artigo a respeito de um método novo e revolucionário, da crise do ISEB, da repressão do Regime Militar, consolidou-se na bibliografia sobre Freire, uma memória de consenso²⁷⁵ pautada pelo distanciamento entre nacional popular e a renovação educacional em relação ao Método Paulo Freire.

²⁷⁴ Entrevista cedida ao Versus, em março de 1977. APUD Ibid. p. 39.

²⁷⁵ Memória de consenso foi o termo que Marcos Napolitano utilizou para caracterizar o lugar comum existente em torno da mitificação da resistência ao Regime militar de 1964 como se fosse um grupo homogêneo. Penso que haja um consenso em torno da leitura do Método Paulo Freire como revolucionário. NAPOLITANO (2011), op. cit, p. 305.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, busquei analisar três momentos da escrita de Paulo Freire, cujo fio condutor foi a sua concepção de educação voltada para fins sociais, mais especificamente para a democracia. Ao longo do período e dos textos, Freire apresentou mudanças em relação aos conceitos enfatizados e ao modo de escrever. Se num primeiro momento, com os textos do SESI, sua preocupação dava-se com a formação das professoras e com preceitos da Escola Nova no Brasil, após a escrita de sua tese em 1959, destaca-se a filiação com o nacional popular do ISEB. Nos anos 1960, em seus artigos, os autores do existencialismo cristão tais como Maritain e Jaspers têm mais espaço. A centralidade da nação no seu discurso já não é mais a mesma. A partir do seu cargo de diretor no Serviço de Extensão Cultural (SEC), a humanização aparece como objetivo principal da educação, que passa a ser concebida como formação da pessoa humana.

A partir da análise desses textos, pude concluir que, até 1964, Freire compartilhava de uma cultura política com os intelectuais da sua geração, baseada num discurso no qual se responsabilizavam pela condução dos rumos da nação. Essa cultura política era partilhada com a geração passada. Alguns de seus expoentes, inclusive, foram citados por Freire em seu trabalho, como Oliveira Vianna, Gilberto Freyre, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo. Os intelectuais desses dois momentos partilhavam de um *ethos* salvacionista, que posicionava os intelectuais como agentes imprescindíveis das mudanças necessárias à nação. Em relação aos intelectuais da educação, o otimismo pedagógico ou a crença no ideal de que a educação seria a solução para os problemas sociais do país foi a ideia que a geração de 1954/1964 herdou da anterior, de 1925/1940.

Pecaut identifica que o desapego às ideias democráticas seria uma característica em comum nessa cultura política. Os intelectuais, nos dois momentos, geralmente atraíram-se pela tradição autoritária de “organizar a sociedade pelo alto”. A maioria dos intelectuais brasileiros teria lutado pela ampliação dos espaços democráticos sem aderir à democracia formal. Para Pecaut, as concepções desses intelectuais sobre as

instituições democráticas são contraditórias²⁷⁶. Mesmo para a geração de Freire, para a qual a democracia aparece com constância nos discursos, o nacionalismo entrelaçado ao desenvolvimento econômico era a prioridade na atuação desses intelectuais.

Nos escritos de Freire, essa concepção contraditória de democracia é identificada nas críticas contundentes à escola tradicional. Pois, se por um lado, na sua visão, a educação deveria formar personalidades democráticas e o trabalhador qualificado numa sociedade industrial, por outro, o sistema escolar, do jeito que se encontrava, não deveria se expandir na forma de um direito democrático. No artigo **O professor universitário como educador**, de 1962, Freire parte da docência no ensino superior para criticar a educação “que se tem perdido em formalismo, tem comprometido a essência mesma da comunicação humana” seja no nível universitário, “do médio ou do primário”. Freire afirmava que diversos fatores comprometem “a essência formadora desta atividade e a têm por isso mesmo, reduzido a procedimentos agressivamente formais”. Tendo em vista esse quadro, seria urgente que o professor se assumisse educador:

O professor se faz educador autêntico na medida em que é fiel a seu tempo e a seu espaço. Sem esta fidelidade, mesmo bem intencionado, se compromete a sua atividade formadora. É que não pode haver formação do educando se o conteúdo da formação não se identifica com o clima geral do contexto a que se aplica. Seria antes uma deformação²⁷⁷.

Diante dessa proposta de Freire, de que o educador deveria ser fiel a seu contexto, senão a educação não se tornaria formação, a questão que aparece é: se o sistema de ensino como um todo é uma deformação, na visão de Freire, para que expandir a escola para todos? A preocupação com a determinação do conteúdo da educação oblitera a defesa da escola, pois somente no momento que a escola estivesse adequada ao seu tempo e espaço, ao “clima geral” do país, ela deveria se democratizar, no sentido de expandir-se à população.

Assim, Freire realizava uma crítica à escola por não formar para a democracia e com isso acabava por negar a sua expansão. No fundo, estava em jogo a concepção de intelectual como mediador do processo educativo, responsável por sua adequada configuração. Sem o intelectual, a escola não mudaria o seu caráter “deformado”.

²⁷⁶ PÉCAUT, Daniel. *Os intelectuais e a política no Brasil*. São Paulo: Editora Ática, 1990, p. 11.

²⁷⁷ FREIRE, Paulo. *O professor universitário como educador*. In: Estudos Universitários. Revista de Cultura da Universidade do Recife, n. 01, julho-setembro, 1962.

Como foi analisado na dissertação, Karl Mannheim foi a grande inspiração de Freire e de intelectuais do período como Álvaro Vieira Pinto e Celso Furtado a respeito do papel dos intelectuais na sociedade. De acordo com Freire, a proposta de fazer da escola uma “agente de mudanças” a partir do fomento de um processo educativo em organicidade com a contextura da sociedade, com força instrumental, viria de Mannheim ²⁷⁸. O intelectual comprometido com as questões e tarefas de seu tempo seria um mediador indispensável na conformação da escola como “agente de mudanças”, e essa escola é que deveria se democratizar, no sentido de expandir-se.

Também na sua tese de 1959, essa crítica à expansão da escola, tal qual ela se configurava, aparecia. Freire criticava a pretensa democratização que acontecia do ensino secundário no momento, pois, para ele, apoiá-la seria “manter uma posição ingênua (...) em nome de maior democratização do ensino ou da cultura”. A expansão do ensino secundário nem poderia denominar-se democratização por ser “apenas ampliação de possibilidades de ensino seletivo e antidemocrático” ²⁷⁹.

Nesse sentido, a Reforma Sampaio Dória em São Paulo, instituída em 1920 e revogada em 1925, tornou-se emblemática, de acordo com Marta Carvalho, por ser um “mal a se evitar: o fetichismo da alfabetização intensiva”. De acordo com a autora, Sampaio Dória entendia a “educação popular como condição do exercício da soberania popular e, portanto, da democracia. Por isso, tratou de encontrar uma estratégia de generalização da escola, propondo a redução da obrigatoriedade escolar para dois anos” ²⁸⁰. Dória não se abstinha da educação com objetivos sociais, como é próprio dos escolanovistas no geral. Porém, sua proposta os desagradou, pois a escolarização rápida assustava os intelectuais, que pretendiam conduzir o processo educativo de acordo com seus valores civilizacionais, que minariam a ignorância popular. No dilema apontado por Carvalho: “ensino primário incompleto para todos ou ensino integral para alguns”, optou-se pela última concepção.

Tendo como objeto de pesquisa outro período histórico, Bruno Bontempi analisa como, na visão do jornal Estado de S.P. e do educador da Faculdade de Educação da USP, Laerte Ramos de Carvalho,

²⁷⁸ FREIRE, Paulo. *Educação e atualidade brasileira*. 1959. Tese. (Tese em História e Filosofia da Educação). Universidade do Recife, p. 117.

²⁷⁹ Ibid. p. 112.

²⁸⁰ CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Reformas da instrução pública. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes, VEIGA, Cinthia Greive (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 230.

a situação do ensino secundário já era apontada como crítica, e temia-se que viesse a ficar inteiramente fora de controle, tal havia sido o crescimento, que não cessava, das matrículas e dos estabelecimentos de ensino secundário no Brasil, muito particularmente, em São Paulo ²⁸¹.

A recepção negativa dos intelectuais da educação às tentativas de democratização do sistema escolar, nesses dois exemplos, demonstra como a sua defesa da democracia pautava-se por um critério que não era a expansão imediata do ensino à população. Assim, conforme Pecaú, havia a bandeira de alargamento dos espaços democráticos, sem, contudo, existir a adesão à democracia formal. Esta deveria se consolidar com a mediação dos intelectuais, num processo que poderia ser lento.

José Mário Pires de Azanha, educador da Faculdade de Educação da USP nos anos 1960, acompanhou outro momento de expansão do secundário paulista durante a administração de Ulhoa Cintra (1968/1970). O autor é claro na sua definição de democratização da escola:

não se democratiza uma instituição pública como a escola sem que ela alcance a todos. Esta trivialidade do credo democrático em educação, tão facilmente aceita no plano teórico, parece que causa repugnância na prática, porque exaspera a sensibilidade pedagógica dos especialistas preocupados com a qualidade do ensino ²⁸².

Azanha compreende democratização do ensino como sua difusão. Na contramão, Freire entendia, tanto no texto da tese de 1959 como no artigo de 1962, que a difusão de uma escola inadequada seria só pretensa democratização. Mesmo no artigo de 1963, **Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo**, no qual a preocupação com a escola tradicional não aparece com tamanho destaque como em textos anteriores, Freire afirmava que a preocupação com a democratização da cultura levava a atenção aos déficits *quantitativos* e *qualitativos* da educação. Esses déficits, alarmantes, seriam obstáculos ao desenvolvimento, termos contraditórios à emancipação. A sua experiência em Angicos, do Método Paulo Freire, seria a proposta ideal para os problemas educacionais do país:

Sempre confiamos o povo, sempre rejeitamos fórmulas doadas. Sempre acreditamos que tínhamos algo a permutar com ele, nunca exclusivamente a oferecer-lhe. (...) “Experimentamos métodos, técnicas, processos de

²⁸¹ BONTEMPI JR, Bruno. *Em defesa de “legítimos interesses”: o ensino secundário no discurso educacional de O Estado de S.Paulo (1946-1957)*. Revista Brasileira de História da Educação, julho/dezembro, 2006, nº12, p. 139.

²⁸² AZANHA, José Mário Pires. *Educação: alguns escritos*. São Paulo: Editora Nacional, 1987, p. 30.

comunicação. Retificamos erros. Superamos procedimentos. Nunca, porém, sem a convicção de que só nas bases populares e com ela poderíamos realizar algo sério e autêntico, para elas (...) Democratização não é nem vulgarização nem doação de algo que tenha sido formulado em gabinete²⁸³.

Freire apontava os “déficits quantitativos e qualitativos” do sistema escolar, para fixar-se exclusivamente numa proposta metodológica inovadora, ou seja, na solução qualitativa do problema, a partir do seu próprio método. Ainda que fosse um projeto formulado em âmbito do Serviço de Extensão Cultural no Recife a perspectiva era nacionalizar o Sistema Paulo Freire. Desse modo, perante a ideia de democratizar a escola, mas somente com os métodos adequados, a questão seria: e até lá, a população ficaria esperando pela democratização da escola? De acordo com Azanha, situar a questão da democratização em torno de aspectos qualitativos e quantitativos num mesmo processo não seria adequada, “porque tende a obscurecer divergências de posição no esforço de dar consequência ao ideal democrático”. Para o autor, “é claro que expandir universalmente as matrículas e instituir uma prática educativa especial poderiam eventualmente ser conjugados, mas a verdade é que historicamente (...) têm-se apresentado como opções que se excluem”²⁸⁴.

Assim, Freire optou por uma proposta de democratização do ensino que privilegiava os aspectos qualitativos da educação, conforme foi analisado nessa dissertação, numa tentativa de conjugar tanto o acesso quanto a qualidade da escola do sistema de ensino brasileiro. Porém essa opção poderia ocasionar, conforme afirma Azanha, o adiamento do acesso da população à educação.

Essa postura de Freire era representativa da geração de intelectuais que se propunham a mediar a relação entre classes populares e Estado, a fim de garantir que a Revolução Brasileira se desenvolvesse ordeira e pacificamente. A relação entre escola e família, a que Freire sempre se remetia na análise e crítica da escola tradicional, era expressão do que ele mesmo afirmou como sendo a necessidade de educar os impulsos da rebelião popular, já que esta seria preponderantemente tomada pela “consciência ingênua”²⁸⁵. Essa concepção, que reaparece formulada no seu primeiro livro **Educação como prática de liberdade** é digna daquilo que Rancière condenava como a ordem explicadora:

²⁸³ FREIRE, Paulo. *Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo*. In: Estudos Universitários. Revista de Cultura da Universidade do Recife, n. 04, abril/junho 1963, p. 111.

²⁸⁴ AZANHA (1987), op. cit. p.36.

²⁸⁵ FREIRE (1963), op. cit. p. 105.

Uma súbita iluminação tornou, assim, brutalmente nítida, no espírito de Joseph Jacotot, essa cega evidência de todo o sistema de ensino: a necessidade de explicações. No entanto, o que haveria de mais seguro do que essa evidência? Ninguém nunca sabe, de fato, o que compreendeu. E, para que compreenda, é preciso que alguém lhe tenha dado uma explicação, que a palavra do mestre tenha rompido o mutismo da *matéria* ensinada ²⁸⁶.

Freire criticava a escola formal por não proporcionar as explicações mais adequadas ao aluno e à comunidade sobre a sua própria realidade. Assim, a escola consciente de seu papel numa sociedade em trânsito, como pretendia Freire, teria que *esclarecer* a comunidade sobre qual seu papel diante do processo de desenvolvimento, sobre sua latente responsabilidade em não se converter em massa. Assim, a escola e o educador deveriam explicar sua realidade a ela. Nessa lógica, o povo, deixado à própria sorte, não seria capaz de desenvolver a “consciência crítica”, suas reivindicações políticas não seriam orgânicas com o processo de desenvolvimento do país, seriam simples “rebeliões” ou “algazarras”. Somente os intelectuais comprometidos com o nacional popular seriam capazes de adequar o povo às suas tarefas.

Nos anos 1960, a tônica de seus textos mudou consideravelmente. Já no artigo de 1963, o enfoque, como foi analisado não era mais a democracia, nem a nação, mesmo que essas concepções ainda estruturassem seu texto. Freire passaria a articular a educação à humanização e à libertação da pessoa humana. A publicação de **Pedagogia do Oprimido**, em 1968, consolidou esse estilo da linguagem existencialista na escrita de Freire. Nesse livro, o anseio pelo homem novo aparece como resultado da insurgência popular. A educação não teria mais o objetivo de formar as personalidades democráticas, estaria lidando com agentes políticos já formados, com sujeitos. De acordo com Marcelo Ridenti, as revoluções de libertação, nos anos 1960 como em Cuba, na China, no Vietnã eram exemplos vivos de que pela ação se criariam as circunstâncias históricas de onde surgiria o homem novo ²⁸⁷. Assim, em **Pedagogia do Oprimido** houve um redimensionamento do anseio pelo homem novo, formado não mais via educação democrática, mas sim pela insurgência popular.

Porém, a ideia forte do livro, que é a educação baseada no diálogo entre educador e educando, reitera a dependência das classes populares em relação aos intelectuais, já que de acordo com Flávio Brayner o “trânsito só se faz com o auxílio de

²⁸⁶ RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante. Cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p 20.

²⁸⁷ RIDENTI, Marcelo. *Em busca do povo brasileiro: artista da revolução, do CPC à era da TV*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

interlocutores, já detendo formas de consciência aceitas como ‘críticas’ (...) e assim, um tal diálogo corre o risco sempre presente (...) de ser conduzido”²⁸⁸.

O questionamento de Brayner sobre a falta de horizontalidade de fato no diálogo encarado como método pedagógico remete-me à própria experiência das 40 horas de Angicos, analisada nessa dissertação. Há dois pontos que podem ser relacionados entre a crítica de Brayner e o Método Paulo Freire: por um lado, o diálogo é conduzido pelo pontos de vista “crítico” da relação - o educador, por outro lado, a política torna-se dependente da educação. Freire afirmou:

Quando um ex-analfabeto de Angicos, discursando diante do Sr. Presidente da República, Dr. João Goulart, e de sua comitiva, afirmou que já não era massa e sim povo, disse mais do que uma frase: afirmou-se conscientemente numa opção. Escolheu a participação decisória que só o povo tem e renunciou à demissão emocional da massa. Politizou-se²⁸⁹.

Freire pontuava que o analfabeto teria realizado uma opção politizada em afirmar-se como povo e não massa. Mas quem estabeleceu que a sua identificação com o “povo” seria a forma correta de politização e de participação? E se tivesse conscientemente optado por ser massa, após o processo de alfabetização? Assim, há uma ideia de fundo sobre o intelectual conduzir o diálogo pedagógico a uma finalidade definida a priori. Nos anos 1950/1960, essa finalidade seria o modo de vida democrático e, nos anos 1960/1970, a formação do homem novo pela insurgência popular. Nessa dissertação, demonstrou-se como as tradições da Escola Nova e do nacional popular, que vinculavam a educação à finalidade social, foram fundamentais nos textos de Freire escritos entre 1957/1963. Essa concepção de educação social manteve-se depois nos seus escritos dos anos 1960/1970, reconhecidamente “mais progressistas”, sob a égide da libertação.

²⁸⁸ BRAYNER, Flávio H. A. *Homens e mulheres de “palavra”: diálogo e educação popular*. Revista Portuguesa de Educação, 2009, 22(1), pp. 207-224, p. 220.

²⁸⁹ FREIRE (1963), op. cit. p. 123.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALONSO, Angela. *Ideias em movimento. A geração 1970 na crise do Brasil Império*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

AZANHA, José Mário Pires. *Educação: alguns escritos*. São Paulo: Editora Nacional, 1987.

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

BEISIEGEL, Celso de Rui. *Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil*. Brasília: Liber Livro, 2008.

BONTEMPI JR, Bruno. *Em defesa de “legítimos interesses”: o ensino secundário no discurso educacional de O Estado de S.Paulo (1946-1957)*. Revista Brasileira de História da Educação, julho/dezembro, 2006, nº12.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Paulo Freire. Educar para transformar: fotobiografia*. São Paulo: Mercado Cultural, 2005.

BRAYNER, Flávio H. A. *Homens e mulheres de “palavra”: diálogo e educação popular*. Revista Portuguesa de Educação, 2009, 22(1), pp. 207-224.

_____. *Nós que amávamos tanto a libertação*. Brasília: Liber Livro, 2011.

_____. *Partido comunista em Pernambuco: mudança e conservação na atividade do partido comunista brasileiro em Pernambuco (1956/1964)*. Recife: FUNDAJ/ Editora Massangana, 1989.

CALLADO, Antonio. *Tempo de Arraes: uma revolução sem violência*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

CANÁRIO, Rui. *Recensão da obra “Paulo Freire o e nacionalismo desenvolvimentista”, de Vanilda Paiva [2000 (reedição)]*. São Paulo: Graal. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, N.2, jan/abr 2007, pp.83-86.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. *Apontamentos para uma crítica das repercussões da obra de Paulo Freire*, Cadernos de história e filosofia da educação, Vol II, n.04, 1998, p.23-33.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *Molde nacional e forma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*. Bragança Paulista: EDUSF, 1998.

_____. *Reformas da instrução pública*. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes, VEIGA, Cinthia Greive (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CERTEAU, Michel de. *A Escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense, 2000.

CHIOZZINI, Daniel Ferraz. *História e memória da inovação educacional no Brasil: o caso dos ginásios vocacionais (1961-1969)*. 2010. Tese (Tese em História da educação). Universidade Estadual de Campinas.

COELHO, Germano. *MCP: história do Movimento de Cultura Popular*. Recife: Ed. do autor, 2012.

COHN, Sérgio (Org.). *Paulo Freire*. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2012.

CUNHA, Marcos Vinícius da. A escola contra a família. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes, VEIGA, Cinthia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DE LORENZO, Helena Carvalho, COSTA, Wilma Peres da (orgs.). *A década de 1920 e as origens do Brasil moderno*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

DOSSE, François. *La marcha de las ideas: Historia de los intelectuales, historia intelectual*. Publicacions de la Universitat de València, 2006.

ESQUINSANI, Rosimar S. S. *A recepção regional ao debate que precedeu a LDB 4024/1961*. Revista HISTEDBR. 2008.

FÁVERO, Osmar (org.). *Cultura popular e educação popular: memória dos anos 1960*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

FERNANDES, Calazans, TERRA, Antonia. *40 horas de esperança: o método Paulo Freire: política e pedagogia na experiência de Angicos*. São Paulo: Ática, 1994.

FERREIRA, Jorge. REIS, Daniel Aarão (orgs.). *Nacionalismo e reformismo radical (1945-1954)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

FERREIRA, Adalgisa Leão. *Educar no deserto: paradoxo da educação para o exercício da cidadania*. 2014. Dissertação (Dissertação em Filosofia da educação). Universidade Federal de Pernambuco.

FONSECA, Sérgio C. *Repercussões das ideias de Anísio Teixeira na obra de Paulo Freire*. Travessias, Ed. 04: Cultura, linguagem e arte. Disponível em: www.unioeste.br/travessias. Acessado em: 08/10/2013.

FORACCHI, Marialice Mencanini (org.). *Karl Mannheim: sociologia*. São Paulo: Ática, 1982.

FREIRE, Ana Maria Araújo. *Paulo Freire: uma história de vida*. Indaiatuba: Villa das letras, 2006.

FREIRE, Paulo, BETTO, Frei. *Essa escola chamada vida: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho*. São Paulo: Ática, 2007.

FREIRE, Paulo. *Educação e atualidade brasileira*. 1959. Tese. (Tese em História e Filosofia da Educação). Universidade do Recife.

_____. *Escola primária para o Brasil*. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Vol XXXV, abril-junho, 1961, N. 82, págs. 15-33.

_____. *O professor universitário como educador*. In: Estudos Universitários. Revista de Cultura da Universidade do Recife, n. 01, julho-setembro, 1962.

_____. *Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo*. In: FÁVERO, Osmar (org.). *Cultura popular e educação popular: memória dos anos 1960*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

_____. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. *Pedagogia do Oprimido*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, Marcos C, BICCAS, Maurilane de S. *História social da educação no Brasil (1926-1996)*. São Paulo: Cortez, 2009.

FREITAS, Marcos Cesar de. *Álvaro Vieira Pinto: a personagem histórica e sua trama*. São Paulo: Cortez: USF-IFAN, 1998.

FURTER, Pierre. *Alfabetização e cultura popular na politização do nordeste brasileiro*. Estudos Universitários: Revista de Cultura da Universidade do Recife. N.4 abril/junho, 1963, pp. 103-114.

GADOTTI, Moacir (org.), *Paulo Freire, uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez, 1996.

_____, *O paradigma do oprimido*, The 11th Annual Pedagogy & Theatre of the oppressed International Conference, Los Angeles, May29, 2005.

GARCÍA, Nestor Canclini. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Edusp, 2008.

GERMANO, José Willington. *Lendo e aprendendo: a campanha de pé no chão*. São Paulo: Editora Autores Associados: Cortez: 1982.

LIMA, Haroldo, ARANTES, Aldo. Introdução, p. IX, in: *História da Ação Popular da JUC ao PC do B*. São Paulo: Editora Alfa-ômega, 1984.

LOPES, Eliane Marta Teixeira, GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *História da educação*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes, VEIGA, Cinthia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LÖWY, Michel. Cristianismo da libertação e marxismo: de 1960 a nossos dias. In: RIDENTI, Marcelo. REIS, Daniel A. *História do marxismo no Brasil: partidos e movimentos após os anos 1960*, Editora da UNICAMP, Campinas: 2007.

MALLORQUIN, Carlos. Celso *Furtado: um retrato intelectual*. São Paulo: Xamã, Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

Manifesto dos educadores: mais uma vez convocados. http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc2_22e.pdf. Acesso em 13/01/2015.

MANNHEIM, Karl. *Ideologia e utopia*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. et. al. *Pragmatismo e desenvolvimentismo no pensamento educacional brasileiro dos anos 1950/1960*. Revista Brasileira de Educação, v.11, n. 31, jan/abr 2006.

MOTA, Carlos Guilherme. *Ideologia da cultura brasileira (1933-1974): pontos de partida para uma revisão histórica*. São Paulo: Editora 34, 2008.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. A cultura política comunista: alguns apontamentos. In: NAPOLITANO, Marcos, CZAJKA, Rodrigo. MOTTA, Rodrigo Patto Sá (orgs.) *Comunistas brasileiros: cultura política e produção cultural*, Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1976.

NAPOLITANO, Marcos. *Coração civil: arte, resistência e lutas culturais durante o regime militar (1964-1980)*. 2011. Tese (Tese em História Social). Universidade de São Paulo.

_____. *1964: História do regime militar brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2013.

_____. CZAJKA, Rodrigo. MOTTA, Rodrigo Patto Sá (orgs.) *Comunistas brasileiros: cultura política e produção cultural*, Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

NUNES, Clarice. (Des) encantos da modernidade pedagógica. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes, VEIGA, Cinthia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. *Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos*. Educação & Sociedade, Ano XXI, n. 73, dezembro/00.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos. Contribuição à história da educação brasileira*. São Paulo: Edições Loyola, 1973.

_____. *Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

_____. Anotações para um estudo sobre populismo católico e educação no Brasil. In: *Perspectivas e dilemas da educação popular*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

PÉCAUT, Daniel. *Os intelectuais e a política no Brasil*. São Paulo: Editora Ática, 1990.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Vira e mexe nacionalismo. Paradoxos do nacionalismo literário*. São Paulo: Cia das letras, 2007.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante. Cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

RÉMOND, René (org.). *Por uma história política*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

REPA, Marcos Henrique. *Escola e mobilidade social: um estudo sobre os egressos do SESI Vila Cisneros*. São Paulo, 2008. Dissertação (Dissertação em História da educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

REZENDE, Maria J. de. *Celso Furtado e Karl Mannheim: uma discussão acerca do papel dos intelectuais nos processos de mudança social*. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences* Maringá, v. 26, n. 2, p. 239-250, 2004.

RIDENTI, Marcelo. *Brasilidade Revolucionária: um século de cultura e política*. São Paulo, Editora UNESP: 2010.

_____. Artistas e política no Brasil pós-1960: Itinerários da brasilidade. In: RIDENTI, Marcelo, BASTOS, Elide R., ROLLAND, Denis (org.) *Intelectuais e Estado*. Belo Horizonte: Editora UFMG: 2006.

_____. *Em busca do povo brasileiro: artista da revolução, do CPC à era da TV*. Rio de Janeiro: Record, 2000, p. 134.

_____, REIS, Daniel Aarão. (orgs.). *História do marxismo no Brasil: partidos e movimentos após os anos 1960*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007.

RODRIGUES, Lidiane Soares. *Florestan Fernandes: Interlúdio (1969-1983)*. São Paulo: Hucitec: Fapesp, 2010.

ROSANVALLON, Pierre. *Por uma história conceitual do político (nota de trabalho)*. *Rev. Bras. de Hist.* São Paulo, v.15, nº 30, PP 9-22, 1995.

ROSAS, Paulo. *Papéis avulsos sobre Paulo Freire, I*. Recife: Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas: Ed. Universitária da UFPE, 2003.

SADER, Eder. *Quando novos personagens entram em cena: experiências, falas, lutas dos trabalhadores da grande São Paulo (1970/1980)*. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

SAID, Edward. *Representações do intelectual: as Conferências Reith de 1993*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SARLO, Beatriz. *Paisagens imaginárias: intelectuais, arte e meios de comunicação*. São Paulo: Edusp, 2005.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. *A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*. João Pessoa: Universitária, 2003.

SCHELLING, Vivian. *A presença do povo na cultura brasileira: ensaio sobre o pensamento de Mário de Andrade e Paulo Freire*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

SCHERER, Vicente, Arcebispo. *Memorial dos bispos gaúchos ao Presidente da República sobre a Escola Pública Única*. Petrópolis: Editora Vozes, v.52, 1958.

SCHWARZ, Roberto. Cultura e política (1964-1969). In: *O pai de família e outros estudos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

SECCO, Lincoln. *Gramsci e a revolução*. São Paulo: Alameda, 2006.

SEGATTO, José Antonio. *Reforma e revolução: as vicissitudes políticas do PCB (1954-1964)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. In: RÉMOND, René (org.). *Por uma história política*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

SOUZA, Cláudia Moraes de. *Nenhum brasileiro sem escola: projetos de alfabetização e educação de adultos do Estado desenvolvimentista (1950-1963)*. 1999. Dissertação (Dissertação em História) – Universidade de São Paulo.

_____. *Pelas ondas do rádio: cultura popular, camponeses e o MEB*. 2007. Tese (Tese em História) - Universidade de São Paulo.

SOUZA, Fábio Silva de. *O Movimento de Cultura Popular do Recife*. 2014. Dissertação (Dissertação em História) – Universidade de São Paulo.

_____. *Católicos e comunistas no MCP*. XXVII Simpósio Nacional de História, 2013, Natal. Intelectuais, sociedade e política (século XIX e XX), 2013.

SOUZA, Kelma Fabíola Beltrão de. *Educação e região: práticas anisianas e freyreanas fazem a educação do Recife/PE (1957-1964)*. 2013. Tese (Tese em Filosofia da Educação) – Universidade Federal de Pernambuco.

SOUZA, Miliandre Garcia. *Do Arena ao CPC: o debate em torno da arte engajada no Brasil (1959-1964)*. 2002. Dissertação (Dissertação em História) – Universidade Federal do Paraná.

TEIXEIRA, Anísio. *Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1975.

_____. Discurso de posse do Professor Anísio Teixeira no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. v.17, n.46, 1952. p.69-79.

_____. *Educação e desenvolvimento*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, vol. 35, jan/mar 1961.

TEODÓSIO, Armino dos Santos de Souza. *Escola de Chicago: heranças para o pensamento social contemporâneo sobre as cidades*. XI Congresso Brasileiro de Sociologia, setembro/2003, Campinas.

TOLEDO, Caio Navarro de. *ISEB: fábrica de ideologias*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

VIDAL, Diana. Escola nova e processo educativo. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes, VEIGA, Cinthia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.