

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO**  
**Área de Concentração: História da Educação**

**A FUNÇÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO PARA PAULO FREIRE**  
**(1958-1965)**

**ANA PAULA SALVADOR WERRI**

**MARINGÁ**  
**2008**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO**  
**Área de Concentração: História da Educação**

**A FUNÇÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO PARA PAULO FREIRE**  
**(1958-1965)**

Dissertação apresentada por ANA PAULA SALVADOR WERRI, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: História da Educação, da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr(a). MARIA CRISTINA GOMES MACHADO

MARINGÁ  
2008

ANA PAULA SALVADOR WERRI

**A FUNÇÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO PARA PAULO FREIRE (1958-1965)**

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dr. Maria Cristina Gomes Machado (Orientador) – UEM

Prof. Dr. Dermeval Saviani – UNICAMP - Campinas

Prof. Dr. João Luiz Gasparin – UEM

27 de Março de 2008

Dedico este trabalho a todos os homens e as mulheres que utilizam-se da educação como um dos instrumentos para a construção de uma sociedade para além do capital.

## AGRADECIMENTOS

Levo comigo, na conclusão do curso de Mestrado e desta dissertação, o companheirismo de várias pessoas, que fizeram parte desta história e da minha formação, dentre elas quero destacar:

Minha orientadora Maria Cristina que com carinho e paciência soube compreender minhas “crises criativas”, respeitar minha autonomia intelectual, direcionar meu foco produtivo e incentivar-me em relação ao meu objeto.

Os professores que constituíram a banca examinadora Professores Saviani, Gasparin e Elaine, pelas sugestões e contribuições na apreciação do trabalho.

Os professores do programa que contribuíram com suas aulas para apropriação de conteúdos importantes para minha formação.

Os colegas de turma que juntos partilhamos de momentos alegres e de sofrimento no amadurecimento de nossos trabalhos e pensamentos.

Os secretários do programa Márcia e Hugo que sempre me atenderam com gentileza.

A minha família, meu pai, Waldemar Werri (*in memoriam*), e minha mãe, D. Bete, que com dignidade e indignação contra as injustiças deste mundo ofereceu-me os parâmetros norteadores das minhas escolhas (mesmo sem saber e até contrariando-as); e por conceder-me as condições materiais para meus estudos e a realização deste curso, como a “comidinha” sempre prontinha na mesa. Meu irmão Alexandre, pelas conversas e acessória técnica.

Bio, participou de cada fase de concepção desta dissertação, corrigiu alguns de meus textos, incentivou-me nos momentos mais críticos, me deu broncas e partilhou das alegrias de cada *insite*, isso a 750 Km de distância.

Amigos queridos: Meire, Renata, Maurício, Hugo, Drica, Fernando, Sandra, Joelma, Sr. Wilson, Eurico e Alex. Que torceram, incentivaram e fizeram parte de momentos agradáveis de descontração e de discussão nas mesas de bar, ou nas reuniões nada secretas do “comitê central”.

O Pet Pedagogia local de início de minha formação acadêmica e militante, destaco os tutores, Adriano Ruiz, Regina Pavanello e Sheila Rosin e suas integrantes, muitas das quais tornaram-se grandes amigas.

O Espaço Marx Maringá que foi fundamental no meu crescimento intelectual, humano e na minha militância, ao propiciar estudo, debate e reflexão dos fundamentos teóricos do marxismo. Agradeço aos participantes dos grupos de estudo d’ O Capital, Istvan Mészáros: para além do capital, Marx Contra o Estado, e Cinema e Revolução, os quais propiciaram profícuos debates. Em especial à Ademir Lazzarin, meu orientador na especialização, amigo com quem partilhei de inúmeras conversas sobre meu objeto de estudo, sobre o marxismo e o mundo, e Pedro Jorge que com mesma abnegação partilhou de seus conhecimentos e agora como meu “diretor” apoiou-me nos últimos momentos de escrita da dissertação.

O *NEP 13 de Maio*, em especial ao Scapi, Iasi, Tumollo, Elias e Jacaré, verdadeiros “desucadores” da minha forma de pensar. “Estudar mais para lutar melhor”.

Professoras Kiomi Hirose e Maria Cecílio pelo apoio e incentivo durante o processo de seleção.

Elaine, Alessandra, Márcia e Alaíde (CAP-UEM), amigas e companheiras de trabalho que me apoiaram durante todo o curso.

O Instituto Paulo Freire, lembrando os nomes de Lutgardes Freire e Maria Lizeth Acquesti, que me receberam com muito carinho e me ajudaram com material para a dissertação.

As armas da crítica não podem, de fato, substituir a crítica das armas; a força material tem que ser deposta por força material, mas a teoria também se converte em força material uma vez que se apossa dos homens. A teoria é capaz de prender os homens desde que demonstre sua verdadeira face ao homem, desde que se torne radical. Ser radical é atacar os problemas em suas raízes. Para o homem, porém, a raiz é o próprio homem.

(Karl Marx)

WERRI, Ana Paula Salvador. **A FUNÇÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO PARA PAULO FREIRE (1958-1965)**. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Maria Cristina Gomes Machado. Maringá, 2008.

## RESUMO

O objeto de estudo desta investigação é o pensamento educacional de Paulo Freire no momento de efervescência social e de rearticulação do capital no Brasil, nos anos de 1950 e 1960. Objetiva-se compreender como este educador integra-se na luta pela democratização do ensino e qual a função social destinada, por ele, à educação nesse período. Atento às necessidades de seu tempo e engajado na resolução de seus problemas, Freire se envolveu com as questões centrais às quais a intelectualidade brasileira se dedicava no período em estudo: como instituir a democracia e promover o desenvolvimento econômico do país. Para os educadores e intelectuais vinculados ao Movimento em Defesa da Escola Pública e aos Movimentos de Educação e Cultura Popular, bem como para Freire, a questão que se enfatizava era o argumento de que a educação era um motor propício para as transformações necessárias, porém, discutia-se qual era a educação e quais os métodos adequados às necessidades postas. Desta forma, indaga-se nessa dissertação: qual era o papel social da educação para Paulo Freire numa sociedade que almejava a participação política do povo e o desenvolvimento nacional? Para responder a tal indagação, toma-se como referencial teórico o materialismo histórico, por compreender que as idéias dominantes de uma sociedade, bem como as idéias pedagógicas, são determinadas pela produção material da vida. Quando estas idéias são contestadas é porque materialmente existem condições para sua contestação. Ao analisar a realidade brasileira, Freire pensava que a sociedade vivia o trânsito de uma sociedade arcaica para uma moderna, pautada pela urbanização, pelo desenvolvimento industrial e pela formação da democracia. Nesse contexto, ele formulou críticas contundentes à educação vigente, considerando que ela não contribuía para a formação do homem necessário a essa sociedade. Ao partilhar dos princípios da escola nova, ele propunha a total reforma do ensino, reivindicava a democratização da educação e definia as características de uma educação ativa, que formasse as predisposições mentais próprias da personalidade democrática e os técnicos necessários para o desenvolvimento almejado para o país. Com a ascendência dos movimentos de educação e cultura popular, Freire desenvolveu seu método de alfabetização, com o qual pretendia formar a consciência nacional, conscientizando as massas sobre os problemas da realidade brasileira, por meio de um conteúdo próprio da ideologia do nacional-desenvolvimentismo, para que o povo se integrasse na resolução dos mesmos. Considera-se que a conscientização realizada produziu uma consciência em si, própria para a luta pelas reformas de base e a participação eleitoral, lutas imediatas, porém necessárias. O método Paulo Freire poderia ser considerado o que se tinha de mais avançado para estes propósitos, mas estava longe de constituir-se numa vanguarda revolucionária. É importante frisar que a movimentação popular esteve mais presente no campo ideológico do que

propriamente na organização de uma ação de classe, pois, se o critério de verdade é a prática, “os revolucionários faltaram ao encontro”.

**Palavras-chave:** Educação, História da Educação, Educação Pública, Educação Popular, Paulo Freire.

WERRI, Ana Paula Salvador. **THE SOCIAL FUNCTION OF EDUCATION IN PAULO FREIRE (1958-1965)**. 223 f. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Maria Cristina Gomes Machado. Maringá, 2008.

### ABSTRACT

The object of this investigation is the educational thought of Paulo Freire (1921-1997) at the moment of social effervescence and capital's rearticulation in Brazil, during the period of 1950 and 1960. The objective is to comprehend how this educator integrates himself in the fight for educational democratization and which is the social function destined, by him, for education at that period. Attempting to the needs of his time and engaged in the resolution of its problems, Freire was involved with the central questions Brazilian intellectuals were, by the period studied here, dedicated to: how to establish democracy and promote the country's economic development. For the educators and intellectuals vinculated to Public School Defensive Movement and Popular Culture and Education Movements, as well as for Freire, the question emphasized was the argument that education was the proper motor to necessary transformations, but it was in discussion which is this education and which methods could be adequated to current needs. Considering the statements above, this investigation raises the following question: which was the social role of education for Paulo Freire in a society who longed for people's political participation and national development? To answer such question, it is taken the historical materialism, as a theoretic reference, to comprehend that dominant ideas of a society, as the pedagogical ones, are determined by the material production of life. When these ideas are contested, there is material conditions for its contestation. While analyzing Brazilian reality, Freire thought that this society was passing from an arcaic form to a modern one, trended by urbanization, industrial development and a democracy taking form. In that context, he stated strong critics toward the education that was performed, considering its lack of contribution in forming the man necessary to that society. As sharing the principles of New School, he proposed a total teaching reformation, demanded educational democratization and outlined the characteristics of an active education, that could form the appropriate mental state of a democratic personality and the technicians needed to the desired country development. With the education and popular culture movements in ascension, Freire developed his alphabetization method, by which he intended to form the national conscience, bringing this conscience into the huge masses of population, about the Brazilian reality problems by means of a proper contents of the national-developmentist ideology, to integrate the people in the resolution of those problems. It is considered that the conscientization done produced an in-self conscience, appropriate to the fight for basic reforms and effective participation, immediate fights, but necessary. Paulo Freire's method could be considered what was the most advanced for these purposes, but was far from the constitution of a revolutionary vanguard. It is important to emphasize that the popular manifestations were performed more in the ideologic field than properly in the organization of a class action and, then, if the criteria of truth it is the practice, "the revolutionaries were absent at the meeting".

**Keywords:** Education, History of Education, Public Education, Popular Education, Paulo Freire.

## SUMÁRIO

<b>1.</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>2.</b>	<b>O EDUCADOR QUE LIA O MUNDO .....</b>	<b>28</b>
2.1.	OS PRIMEIROS ENCONTROS DO MENINO QUE LIA O MUNDO...	34
2.2.	AS RELAÇÕES DO EDUCADOR COM O MUNDO .....	42
2.3.	PAULO FREIRE E OS MOVIMENTOS DE EDUCAÇÃO E CULTURA POPULAR .....	56
<b>3.</b>	<b>ANÁLISE DA REALIDADE BRASILEIRA.....</b>	<b>66</b>
3.1.	INTERPRETAÇÕES DA “REVOLUÇÃO BRASILEIRA”.....	68
3.2.	EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO.....	71
3.2.1.	O Santo Graal: A Ideologia do Desenvolvimento.....	75
3.2.2.	Uma História Sem Povo: A ausência de Luta de Classes.....	84
3.2.3.	As Contradições Sociais no Brasil .....	94
<b>4.</b>	<b>UMA SOCIEDADE EM TRANSFORMAÇÃO E A NECESSIDADE DE UMA ESCOLA NOVA.....</b>	<b>99</b>
4.1.	EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CAPITALISTA .....	104
4.2.	A CRÍTICA À EDUCAÇÃO TRADICIONAL – POR UMA ESCOLA NOVA.....	114
4.3.	EDUCAÇÃO PARA DEMOCRACIA .....	123
4.3.1.	Pela Democratização do Ensino.....	123
4.3.2.	A Escola Democrática .....	133
<b>5.</b>	<b>EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA .....</b>	<b>144</b>
5.1.	A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA NACIONAL .....	145
5.2.	OS DIFERENTES NÍVEIS DE COMPREENSÃO DA REALIDADE ...	151
5.3.	SISTEMA PAULO FREIRE: REFORMA OU TRANSFORMAÇÃO?...	159
5.3.1.	Descrição do Método.....	163

5.3.2.	Análise do Método .....	170
<b>6</b>	<b>CONCLUSÃO</b> .....	<b>181</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>191</b>
	<b>APÊNDICE</b> .....	<b>203</b>
	<b>ANEXOS</b> .....	<b>206</b>

## 1. INTRODUÇÃO

A investigação a que nos propomos tem como objeto de estudo o pensamento educacional de Paulo Freire (1921-1997) no momento de efervescência social e de rearticulação do capital no Brasil nos anos 1950 e 1960. Objetiva-se compreender qual era o seu entendimento sobre a função social da educação, nesse período, ao integrar-se na luta pela democratização do ensino.

A história de nosso educador teve como palco a região Nordeste, o Brasil, a América Latina, bem como seu relacionamento, como autor, com outros autores e atores da construção da vida humana. Freire, indivíduo da história que influencia e é influenciado, tem como determinação as relações sociais nas quais estava inserido. Primeiramente, no Nordeste nas primeiras décadas do século, num país essencialmente agrário-exportador, rodeado por relações autoritárias, ditadas pelo predomínio dos coronéis. Mais tarde, insere-se diretamente num Brasil que passa por um intenso desenvolvimento industrial, o que dá um novo status de classe à burguesia, e abre-se democraticamente para a participação popular. Em seguida, vive o golpe militar, que o leva ao exílio durante 18 anos, e, apesar do distanciamento de suas origens, ofereceu-lhe uma experiência riquíssima de trabalho com inúmeros países do terceiro mundo e com as classes pobres de países desenvolvidos como os Estados Unidos da América; e, por fim, o retorno ao seu país, com a abertura democrática nos anos de 1980, e sua inserção no movimento da nova esquerda brasileira.

Freire ficou conhecido mundialmente como um educador popular, o criador de um método que, em 40 horas, alfabetizava e conscientizava ao mesmo tempo. Apesar de todo o envolvimento com as classes populares desde suas primeiras experiências educativas, entre 1958 e 1961, escreveu textos que demonstravam sua preocupação com a educação em geral. Nesse momento, questionou o elitismo do ensino vigente, seus métodos e princípios pedagógicos, por não corresponderem ao processo de desenvolvimento industrial e de construção da democracia.

Ao fazer a crítica, também propôs a reforma completa do ensino brasileiro e reivindicou a democratização da educação. Ao partilhar dos princípios da escola nova, definiu as características de uma educação ativa, que formasse as predisposições mentais próprias da personalidade democrática e técnicos necessários para o desenvolvimento almejado para o país.

No curto período democrático depois da ditadura Vargas, ascenderam vários movimentos em busca da *identidade nacional*, com o objetivo de construir um projeto de nação para o país que se aproximasse do *ethos* popular. Na esfera da intelectualidade de esquerda, construía-se a defesa do *nacional-popular*, utilizando as expressões *nação* e *povo* como estratégia de construção de uma proposta alternativa de *cultura popular* para se opor ao que chamavam de *cultura da elite* se aproximando das causas populares.

O nacionalismo pode ser evidenciado nas mobilizações das massas e na resistência ao imperialismo, que se expressavam na luta pelas *reformas de base*, que viabilizaria a modernização do capitalismo no país, assentado em bases nacionais. Em contrapartida, políticos *populistas* ascendiam ao poder com o objetivo contraditório de conciliar os interesses de classes na construção de uma nação autodeterminada e desenvolvida. Contudo, com o acirramento das contradições no pré-1964, assumiam uma política a favor das mudanças dentro do sistema, mas que ameaçavam as classes dominantes e os interesses do capitalismo internacional.

Numa reação à movimentação popular, que apoiava as ações políticas do governo que se constituíam em entraves ao capital internacional, a oposição ao nacionalismo foi se exarcebando. A classe dominante, desse modo, organizou-se para influir na opinião pública, por meio dos veículos de comunicação, manifestações nas ruas e da criação de fundações, como o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (Ibad) e Ação Democrática Popular (Adep), que propagavam o anticomunismo e financiavam as campanhas eleitorais de candidatos confiáveis aos seus interesses.

A formação de uma frente única em defesa da nação e do povo, como estratégia política, favoreceu a imersão de um amplo movimento político-cultural, representado pela sociedade civil organizada em partidos, igreja, movimentos estudantis, sindicatos, movimentos rurais e intelectuais engajados. Para Pécaut (1990), os intelectuais nacionalistas, em 1960, estavam seguros de ter uma vocação para desempenhar, como categoria social específica, um papel decisivo nas mudanças políticas. Entretanto reivindicavam o título de *intelligentsia* e, a partir de então, inclinavam-se decididamente para o povo e não duvidavam dos poderes da ideologia. Assim, constata:

Tudo o que pretendiam os jovens intelectuais brasileiros era ir por todos os meios ao encontro do povo, ensiná-lo e deixar-se ensinar por ele, fundir-se com ele e, ao mesmo tempo, oferecer-lhe um espelho onde pudesse descobrir a imagem do que era, apesar de ainda não o saber: a própria nação. Tudo o que pretendiam os pensadores do Iseb era formular o sentimento das massas. Também os artistas do CPC esforçavam-se para chegar até o povo e inventar modos de expressão que fossem veículos de uma tomada de consciência política, tendo como pano de fundo uma troca recíproca, pela qual os intelectuais se apropriariam da experiência das camadas populares enquanto essas assimilariam o saber dos intelectuais. Os militantes da alfabetização popular visavam tornar-se agentes de uma conscientização, que é a auto-apropriação pelo povo de seu destino revolucionário (PÉCAUT, 1990, p. 104).

Como estratégia de mobilização política das classes populares, o projeto nacional-popular se realizava pela parceria entre os governos populistas, os intelectuais e os movimentos. Na esfera nacional contavam com o apoio do presidente João Goulart, por meio da participação popular em seu governo proclamava a defesa da soberania popular, incentivava a difusão dos movimentos populares e o envolvimento da sociedade civil na luta pela defesa das reformas de base. Os governos populistas, no entanto, conciliavam a ambigüidade, entre movimentação democrática e a manipulação das massas, o que demonstrava que está relação era mais complexa do que aparentava.

Visto que a alfabetização precedia o processo de politização das massas, esses movimentos atuaram no campo da educação popular, a qual teve um grande

impulso com as campanhas de alfabetização que visavam erradicar o analfabetismo, já que a participação política mediante o voto estava restrito aos alfabetizados.

A educação popular caracterizava-se desde a Primeira República pela instrução elementar dirigida a toda a população. Era oferecida pelo Estado mediante a constituição das escolas primárias, que configurava o esforço do país em se alinhar ao movimento mundial de implantação dos sistemas nacionais de ensino e ao pensamento liberal, que defendia educação comum para todos os cidadãos.

Com o florescimento dos movimentos de cultura popular na década de 1960, a educação dita popular ganha uma nova conotação, seria aquela que é produzida *para as/com as/pelas* classes populares segundo os seus interesses. Decorre da crítica a educação que as elites oferecia ao povo, a qual não refletia os seus anseios e servia as classes dominantes como instrumento de manipulação para a manutenção da ordem vigente.

Com a ascendência dos movimentos de educação e cultura popular, Freire se integrou, ativamente, a estes movimentos, delineando uma pedagogia própria para os objetivos enunciados. Tentando atender às necessidades pedagógicas de educação *com* o povo, desenvolveu seu método de alfabetização, com o qual pretendia conscientizar as massas sobre os problemas da realidade brasileira, para que estas se tornassem participantes no delineamento dos rumos da nação.

Freire atento às necessidades de seu tempo e engajado na resolução de seus problemas, se envolveu com as questões centrais a que a intelectualidade brasileira se dedicava no período em estudo, como exemplo, discutia-se como instituir a democracia e promover o desenvolvimento econômico autônomo do país. Para Freire, particularmente, para os educadores e intelectuais vinculados ao Movimento em Defesa da Escola Pública e aos Movimentos de Educação e Cultura Popular, a questão que se enfatizava era, justamente, o argumento de que a educação era o motor propício para as transformações necessárias, porém restava a discussão de qual educação e quais métodos poderiam satisfazer as

necessidades postas. Desta forma, indaga-se nesta dissertação: qual era o papel social da educação para Paulo Freire numa sociedade que almejava a participação política do povo e o desenvolvimento nacional?

O estudo limita-se à análise do pensamento educacional de Paulo Freire durante sua primeira fase de elaboração teórico-prática quando constitui sua concepção de homem e muitos dos fundamentos pedagógicos que marcaria toda sua obra. Delimitamos os anos de 1958 a 1965, por serem os anos correspondentes aos textos de início e fim deste período, sua tese de concurso e seu primeiro livro escrito logo após o Golpe militar de 1964, quando pode sintetizar os resultados desta primeira fase. Portanto, para investigar a atuação de Paulo Freire no período em tela, analisamos os seguintes textos:

- *Educação e Atualidade Brasileira*, tese de concurso<sup>1</sup> para a cadeira de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas-Artes de Pernambuco. Foi escrita em 1959, em Recife, mas foi somente editado<sup>2</sup> em 2001, quatro anos após sua morte. Freire hesitou em editá-la anteriormente, porque achava que o texto deveria ser bem contextualizado, temendo as interpretações que poderiam ocorrer fora do seu contexto histórico de origem.

- *Escola Primária para o Brasil*, 1960, este texto foi escrito para uma conferência proferida no Simpósio *Educação para o Brasil*, organizado pelo Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife em 1960. Foi publicado originalmente na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos do INEP em 1961 e republicado em 2005 em um número comemorativo, do qual faremos uso.

- *Alfabetização e Conscientização: uma nova visão do processo*, 1963, este artigo foi publicado na Revista Estudos Universitários da Universidade Federal de Pernambuco. O artigo constitui-se de duas partes, na primeira, expõe o referencial teórico em que se sustenta, descrevendo sua concepção de homem e

---

<sup>1</sup> Este trabalho posteriormente foi utilizado para a atribuição do título de doutor a Paulo Freire.

<sup>2</sup> Este texto foi editado pessoalmente pelo autor, em Recife, em 1959, sem apoio de uma editora que divulgasse mais amplamente o texto. Por este motivo, ele é praticamente inédito, explica o organizador da obra na edição de 2001, José Eustáquio Romão (FREIRE, 2001b, p. X).

interpretação da realidade brasileira. Na segunda parte, faz uma apresentação do método de alfabetização e de sua concepção educativa.

- *Educação como Prática de Liberdade*, primeiro livro do autor, foi escrito no exílio chileno em 1965. Nele permanecem as influências das teorias e concepções elaboradas em 1959 em sua tese *Educação e Atualidade Brasileira* e a sistematização de seu método de alfabetização de adultos. A grande preocupação de Freire no livro era contribuir para a formação de um povo que se integrasse aos problemas brasileiros e, assim, contribuísse para o seu desenvolvimento.

Ao estudar o educador Paulo Freire, somos levados, em princípio, a tomá-lo como indivíduo; no entanto, ele é estudado aqui como expressão de seu tempo e da história de seu país. Desse modo, o entendimento que ele tem do seu momento histórico também é histórico, podendo representar uma classe ou uma fração de classe, bem como demonstrar as contradições das interpretações dos homens de seu tempo. A importância de estudar o pensamento de Paulo Freire reside no fato de sua obra constituir uma síntese do pensamento pedagógico do período ora estudado, revelando sua íntima relação com os agentes de seu tempo e com as necessidades sociais e contradições da sociedade capitalista brasileira em processo de modernização. Por isso, é importante o estudo do intelectual considerando cada momento histórico em que ele viveu como determinante para sua vida e para a sua inserção teórico-prática na sociedade. Ao entendermos sua obra como resultado de suas determinações objetivas, ela pode contribuir para a análise das relações sociais em que está envolvida.

Freire foi um educador que se destacou no bojo de toda a discussão educacional que marcou as décadas de 1950 e 1960. Sua atuação incentivou o debate em torno da educação destinada à classe trabalhadora, redimensionando as questões referentes aos princípios e aos novos modelos educacionais necessários para a época. Mesmo assim, nem sempre é encontrado nos compêndios ou manuais da história da educação, ficando relegado a estudos específicos da educação popular ou de sua própria obra. Se as pesquisas em

história da educação não podem ser apartadas da história universal, como podemos entender esta fragmentação existente no estudo da educação sob a perspectiva histórica? Educação oficial e educação popular não fazem parte de uma mesma realidade que exigiu o aparecimento destas duas vias de atuação da educação?

A polêmica em relação a este período está justamente no papel que Freire destinou à educação e de como a formação da consciência via educação estaria ligada às transformações sociais. Os posicionamentos variam entre a defesa de sua obra como uma inserção prática no sentido da libertação popular, até posições que denunciam seus objetivos educacionais como conservadores da ordem existente.

Ao fazer uma revisão crítica dos movimentos dos anos 1960, ainda no calor desse momento, Leite (1983, p. 261) ressalta que a distinção entre politização e conscientização, nesse período, foi efetivada pela criação do método Paulo Freire. Segundo o autor, a politização não poderia se realizar sem a conscientização, por isso a finalidade principal da alfabetização e da educação do povo era dar-lhe uma consciência social, que, por sua vez, condicionaria para uma opção política.

O autor faz uma advertência quanto às interpretações das implicações sociológicas do método que ocorreram na época. Afirmava que estas foram confundidas com “interesses políticos limitados de algumas facções”, quando não com “interesses restritos da área governista”. Freire foi taxado de “demagogo e oportunista” por uns, de “subversivo”, quando não de comunista, por ter sido apoiado pelo governo do Estado de Pernambuco, por outros. Além disso, foi chamado de “reacionário”, por ter sido elogiado pela comissão *Fulbright* e pelo seu método ter sido empregado no Governo de Aluísio Alves, governador do Rio Grande do Norte, apoiado pela Aliança para o Progresso.

Entre pesquisadores da educação, evidenciamos outro posicionamento. Manfredi (1978) e Paiva (2000) identificam a função da educação popular defendida por

Freire com a ideologia do nacional-desenvolvimentismo e, por isso, afirmadora do sistema capitalista. Para Manfredi (1978, p. 75), Freire parte de uma concepção idealista da história, ao ressaltar o papel central do homem como ser consciente e criador, que desempenha sempre um papel ativo nas transformações sociais, dotando o homem de poderes supranaturais. Além disso, afirma que o educador não se presta a análises econômicas da sociedade e nem consegue caracterizar a industrialização como típica de um modo de produção específico, do capitalismo, aproximando-se da teoria da modernização (1978, p. 108).

Manfredi destaca a grande preocupação de Freire com a possível democratização do sistema político e as possibilidades de participação que se instauravam para o povo. E acrescenta que, por não discutir a existência concreta de classes sociais, utiliza conceitos como *elite* e *massa*, em que a relação destes com as estruturas de poder e com o próprio Estado seria meramente formal. Não questiona esta mesma estrutura, porque não é o Estado que é criticado, mas o tipo de Estado oligárquico-antidemocrático. Por isso, o associa às orientações ideológicas liberal-populistas, por ter acreditado na harmonia das classes e na neutralidade do Estado (MANFREDI, 1978, p. 110)

Paiva (2000), na mesma direção, faz uma análise das influências teóricas de Freire, apontando, a partir disso, seu embasamento liberal conservador. Ao defender a democratização da sociedade brasileira, Paiva (2000, p. 150-152) afirma que o educador confundia esta com realização plena da democracia parlamentar, tal como proposta por Manheim e Jaspers na Europa e os isebianos no Brasil. Assim, o papel da educação em geral e da alfabetização em particular seria ampliar a base por meio da qual a minoria, geralmente homens da elite, seria selecionada com maior legitimidade. Ao alfabetizar o povo, criaria um maior número de eleitores e, assim, uma maior participação popular no processo de escolha. As mudanças proclamadas pelo educador não ultrapassavam a modernização das estruturas capitalistas de produção.

Paiva (2000, p. 206-239), defende que Paulo Freire assumiu uma posição própria do pensamento “liberal-burguês”, profundamente “diretivo e autoritário” e em

conexão com os isebianos. Este posicionamento se altera, no entanto, a partir do início dos anos 1960, quando os isebianos são combatidos pelos meios católicos, e optam por um posicionamento populista indutivista, aproximando-se do personalismo de inspiração proudhoniana. Paiva ressalta esta mudança apenas nas últimas páginas do livro, o restante dele foi dedicado às argumentações de sua tese, a respeito do caráter conservador do pensamento educacional de Freire.

Outro autor que fez uma cuidadosa leitura da obra freiriana deste período foi Beisiegel (1982). O autor evidencia as ligações do educador com a ideologia nacional-desenvolvimentista, suas influências teóricas, suas reflexões e ensaios práticos na elaboração do método de alfabetização e seu impacto na realidade brasileira. E acaba por concluir que este período foi apenas um momento de sua produção, o início de suas reflexões teórico-práticas, não podendo ser considerado como uma fase apartada das outras. Entende que o que ocorreu foi a demora na explicitação teórica dos ensinamentos obtidos na prática.

Beisiegel (1982, p. 291) conclui que o próprio método de Freire o fez rever as explicações sociais em que se baseava, porque, “[...] numa ação de retorno [ao método] revelou ao próprio criador que a situação existencial do homem e a organização da sociedade eram bem diferentes”. Para ele, Freire foi levado a aprender junto aos educandos que a sociedade de classes era diferente daquela da atualidade brasileira que havia construído idealmente e com base nas teorias que o fundamentavam. E que, por isso, o método traduzia, coerentemente para a prática educativa, as intenções que informaram sua elaboração, em que o principal objetivo de conhecimento do método eram os próprios educandos e a reflexão crítica sobre sua experiência de vida.

Considerando estes posicionamentos em relação a nosso objeto de investigação, nossa contribuição reside em efetuar apontamentos que possam elucidar as críticas e a adoção de seu método no momento histórico em que Freire desponta no cenário nacional e com repercussões internacionais. Relacionamos, ainda, tais produções às condições históricas nas quais o educador construiu sua obra e

atuou junto às classes populares.

Para isso, partimos do pressuposto de que, no interior das transformações das forças produtivas, encontra-se a causa determinante das relações sociais e da atuação dos indivíduos na história. Os homens não fazem a história como eles bem entendem, eles a fazem sob determinadas condições materiais, as quais caracterizam cada momento histórico como único e, conseqüentemente, o homem de cada sociedade também o é. As idéias não modificam o mundo, são os homens reais em condições materiais dadas que o fazem.

É a prática humana que transforma as condições materiais e suas próprias relações, engendrando novas formas de organização social quando as anteriores já não são capazes de reproduzir a vida social. Ao transformar a materialidade, alteram-se, também, as idéias que os homens têm da realidade. Visto que, quando as velhas idéias já não explicam as novas relações, é necessário construir novas teorias e representações.

Assim, toma-se como metodologia a concepção materialista-dialética na interpretação das relações sociais, para a qual as idéias dominantes de uma sociedade são as idéias da classe dominante desta sociedade. As idéias pedagógicas, bem como as idéias em geral de uma sociedade são resultado de sua própria organização econômica e política, bem como, dos conflitos gerados no interior da mesma. Às vezes, estes conflitos são gerados por sujeitos não antagônicos, mas que disputam o poder, ora econômico, ora político. Outras, por sujeitos antagônicos, os quais tensionam as bases concretas que constituem a sociedade. No entanto, a contestação de idéias somente é possível quando as críticas encontram condições materiais para sua realização, ou seja, o embate entre as formas de se pensar a sociedade podem ser entendidos como expressão do conflito material existente.

Desta maneira, Freire é um homem de seu tempo, que interagiu em suas condições reais de existência, atuando no sentido de realizar as tarefas históricas

que lhe foram colocadas. Podemos refletir sobre esta situação com Plekhanov (2005, p. 157-158):

O grande homem é grande não porque suas particularidades individuais imprimiam uma fisionomia individual aos grandes acontecimentos históricos, mas porque é dotado de particularidades que o tornam o indivíduo mais capaz de servir às grandes necessidades sociais de sua época, surgidas sob a influência de causas gerais e particulares. [...] O grande homem é, precisamente, um iniciador, porque vê mais longe que os outros e deseja mais fortemente que os outros. Resolve os problemas científicos colocados pelo curso anterior do desenvolvimento intelectual da sociedade, indica as novas necessidades sociais criadas pelo desenvolvimento anterior das relações sociais e toma a iniciativa de satisfazer a essas necessidades. É um herói. Não no sentido de que possa deter ou modificar o curso natural das coisas, mas no de que sua atividade constitui uma expressão consciente e livre desse curso necessário e inconsciente. Nisso reside a sua importância e toda a sua força. Mas essa importância é colossal e essa força é prodigiosa.

Que mundo é esse que serve de palco para história de Freire? Quais são as suas determinações econômicas gerais nas quais terá de atuar? Partimos destas questões por compreender que o homem é aquilo que ele produz e como produz a sua vida, como definido por Marx e Engels:

A maneira como os indivíduos manifestam sua vida reflete exatamente o que eles são. O que eles são coincide, pois, com sua produção, isto é, tanto com o que eles produzem quanto com a maneira como produzem. O que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais de sua produção (MARX; ENGELS, 1998, p. 11).

O indivíduo é determinado por suas condições materiais, mas quem transforma as condições materiais é o homem, enquanto ser social. Ao ser determinado, o homem também determina, sendo uma unidade dialética de múltiplas determinações e sobredeterminações. Compreender o homem ou suas idéias fora de suas relações é vazio, pura abstração sem sentido real. O materialismo histórico, assim, vem contribuir para que estes equívocos sejam identificados e evitados na produção do conhecimento que, para Marx e Engels, é reprodução do real no pensamento humano.

Neste sentido, caminhamos com o propósito de compreender as determinações históricas do nosso autor, tendo em vista que as determinações econômicas não são as únicas, porém as primeiras, não podendo ser compreendidas de forma mecanicista, tão pouco dissociada da lógica dialética. A realidade deve ser apreendida dentro da complexidade das relações, em que a objetividade e a subjetividade, como uma unidade, contribuem para a constituição do concreto. Isto exige um olhar atento para a práxis social.

Iniciaremos nossa exposição tentando recompor, em linhas gerais, a rede de relações que recebeu Freire neste mundo, que também já não é mais o mesmo, sem deixar de sê-lo; e que foi se modificando em nível de Brasil com a apropriação das forças produtivas que prevaleciam como dominantes no mundo. Tais transformações foram propiciadas pelas novas relações sociais de produção, formuladas pelo capitalismo do início do século XX, e como estas relações foram estabelecidas com os países da América Latina, especificamente no caso brasileiro. É neste contexto que Freire se constrói educador e integra-se na luta pela educação para todos, iniciando suas primeiras experiências pedagógicas e sistematizações teóricas.

Na seção seguinte buscamos recompor a discussão sobre a realidade brasileira daquele momento, trazendo à baila representantes importantes da elaboração teórica da formação social brasileira e das interpretações do processo de desenvolvimento das estruturas capitalistas nos moldes industriais no Brasil, tendo em vista que cada uma destas visões desencadearia uma proposta para o desenvolvimento, com implicações políticas e ideológicas bem marcadas. Diante deste panorama, tentamos identificar as influências teóricas que Freire recebeu na formulação de suas concepções de relações sociais, dos problemas e tarefas que se deveria resolver; as quais iriam embasar as definições e o papel que a educação teria de cumprir no projeto de desenvolvimento brasileiro.

Em seguida, vemos que, em virtude das transformações pelas quais passa a sociedade, a educação transforma-se num instrumento indispensável à resolução

dos problemas da realidade brasileira, que se definia pela necessidade de construção da democracia e do desenvolvimento nacional. Tomamos tais pressupostos para acompanhar as contribuições de Freire na elaboração da crítica à educação vigente, nas definições dos princípios e métodos da nova educação necessária à sociedade brasileira em desenvolvimento.

Por fim, na última seção, analisamos a relação estabelecida por Freire entre educação e formação da consciência, pela qual buscamos identificar qual a função social destinada à educação por este educador. Para isso, acompanhamos as discussões de Freire e dos intelectuais preocupados com a formação da consciência nacional e com os níveis de compreensão da realidade dos homens na sociedade em trânsito para uma sociedade moderna e democrática. Destacamos, então, que Freire, na luta pela elaboração de uma educação que atendesse às necessidades sociais e aspirações populares de melhora das condições de vida e de participação na vida nacional, desenvolve seu método de alfabetização, o qual entende ser de conscientização para a integração do povo na resolução dos problemas da realidade brasileira.

## 2. O EDUCADOR QUE LIA O MUNDO

Estarei esperando a tua chegada  
Como o jardineiro prepara o jardim  
Para a rosa que se abrirá na primavera  
(Paulo Freire)

Para compreender as décadas de 1950 e 1960, período em que Freire desenvolvia suas primeiras experiências com a educação popular e iniciava sua sistematização teórica, temos que entender a própria sociedade brasileira, fazendo as mediações existentes entre o universal e o particular, abstraído o que há de essencial entre a forma como os homens organizam sua vida no plano global para, assim, apreender as especificidades das relações existentes no Brasil. Ao fazer isso, retotalizamos nosso objeto nas tramas existentes na conexão entre infraestrutura e sua superestrutura, onde nosso objeto – a função social da educação para Paulo Freire pode ser apreendido em suas múltiplas determinações e dentro da luta de classes.

Neste capítulo, objetivaremos inserir o educador Paulo Freire e sua obra em suas determinações históricas, verificando como se deram as mediações entre estas e o indivíduo e, deste modo, apreender as respostas deste em relação às necessidades postas pela sua realidade. Ou seja, entendemos que o indivíduo, determinado, em última instância, pelas suas necessidades econômicas e imbuído de um cabedal teórico construído pelos homens que pensam esta sociedade, deu respostas aos problemas sociais segundo as interpretações e proposições possíveis para o seu tempo, passíveis das contradições de uma geração de intelectuais que pensava a realidade brasileira com os instrumentos teóricos disponíveis e as condições materiais de um país periférico no capitalismo mundial.

Marx e Engels (1998b), em 1848, já haviam percebido a tendência globalizante das relações sociais capitalistas, que se realizava pela mundialização do mercado e interdependência das nações em relação à produção material e intelectual. O

mundo no século XX estava definitivamente dominado pelas relações sociais de produção capitalistas, como ressaltou Mészáros (2002, p. 37): “[...] os sérios problemas da crescente saturação do sistema do capital lançam suas sombras por toda a parte”. Os países industrializados mais desenvolvidos do globo e até os países voltados exclusivamente para a agricultura estavam envolvidos, direta ou indiretamente, com a valorização do capital. A qualidade de sua participação era também fundamental para definir a geografia política e econômica do mundo, ao estabelecer uma divisão internacional do trabalho, que contribuísse para o aumento da taxa de lucro nos países desenvolvidos, bem como a concentração e centralização do capital nestes mesmos países.

O início do século foi marcado pelo Imperialismo, um novo regime de acumulação que se desenvolvia a partir das crises cíclicas do capital e se estabelecia como modelo econômico em substituição à "liberdade de concorrência", consolidando-se na forma dos monopólios. Com a concentração e centralização, tendência irremediável do capital, os monopólios dos países desenvolvidos cresceram tanto que não bastavam mais os limites territoriais do mercado nacional, era necessário expandir e dominar cada canto do mundo (LÊNIN, [s.d]).

O sistema metabólico do capital, neste estágio de desenvolvimento, intensifica as suas contradições<sup>3</sup>, porque necessita delas para se reproduzir constantemente. Por isso, o imperialismo foi o precursor do que Hobsbawn (1995) denominou de a “Era das Catástrofes”, período correspondente aos anos que percorreram a I Guerra Mundial (1914-1918), os anos de depressão após a crise de 1929, até o fim da II Guerra Mundial (1936-1945). Estes anos presenciaram o máximo de desenvolvimento tecnológico, até então, na história da humanidade, que foi utilizado para provocar a morte e a miséria humana. Evidenciava-se, neste

---

<sup>3</sup> Mészáros (2003, p. 19-20) aponta que o capitalismo é baseado em contradições que se materializam no antagonismo inconciliável entre o capital e o trabalho, contradições que se manifestam nas relações entre produção e controle; produção e consumo; produção e circulação; competição e monopólio; desenvolvimento e subdesenvolvimento; produção e destruição; domínio e dependência do trabalho vivo; produção e negação do tempo livre; autoritarismo e consenso nas tomadas de decisões; emprego e desemprego; economia e desperdício de recursos humanos e materiais; crescimento da produção e destruição ambiental; regulação econômica e política de extração de mais-valia, dentre outros. E resalta que, esta rede de contradições, pode ser administrada, embora por pouco tempo, no entanto, não pode ser superada definitivamente na sociedade capitalista.

momento, o que Mészáros (2002) chama de *produção destrutiva*<sup>4</sup>, quando as maiores contradições do capital puderam ser observadas de forma gritante. Inaugurava-se uma nova fase do capitalismo, que gerou conseqüências desastrosas, marcando o século XX, que se iniciou como século das luzes e, ao seu término, era conhecido pelo seu potencial altamente destruidor:

[...] sem dúvida ele foi o século mais assassino de que temos registro, tanto na escala, freqüência e extensão da guerra que o preencheu, mal cessando por um momento na década de 1920, como também pelo volume único das catástrofes humanas que produziu, desde as maiores fomes da história até o genocídio sistemático. Ao contrário do “longo século XIX”, que pareceu, e na verdade foi, um período de progresso material, intelectual e *moral* quase ininterrupto, quer dizer, de melhoria nas condições de vida civilizada, houve, a partir de 1914, uma acentuada regressão dos padrões então tidos como normais nos países desenvolvidos e nos ambientes da classe média e que todos acreditavam piamente estivessem se espalhando para as regiões mais atrasadas e para as camadas menos esclarecidas da população (HOBSBAWM, 1995, p. 22).

Partimos da totalidade das relações deste modo de produção, no entanto, qual o papel desempenhado pela América Latina e pelo Brasil dentro deste sistema de relações econômicas? De que forma este quadro determinará a vida do nosso educador Paulo Freire?

Os países imperialistas, ávidos a conquistar novos mercados consumidores, fornecedores de matérias-primas e mão-de-obra barata, partem para a disputa dos países de economia frágil, colônias, semicolônias e países independentes da América Latina, como o Brasil. As relações sociais da América Latina estão integradas e são indissociáveis das relações dos países desenvolvidos, por fazerem parte de uma mesma totalidade e são determinadas pelo mesmo modo de produzir a vida, tendo em vista que um grupo tende a internacionalizar e protagonizar seu modelo. Portanto, é necessário compreendermos os mecanismos do modo de reprodução do capital em escala global, respeitando as

---

<sup>4</sup> Mészáros (2004) retoma as análises de Marx para afirmar que o estágio que o desenvolvimento das forças produtivas atingiram, no século XX, transformaram-se em forças destrutivas. Tão impressionante é a necessidade da valorização do capital, que passou de seu potencial produtivo à produção destrutiva, seja em relação ao desperdício de recursos humanos e naturais, do tratamento impiedoso de milhares de pessoas nos países subdesenvolvidos, até as aventuras militares, com seu potencial altamente destrutivo.

especificidades de cada momento histórico, e o papel dos países subdesenvolvidos na reprodução do sistema, para elucidarmos a permanência do atraso, da pobreza e do estado de dependência desses países.

O subdesenvolvimento foi compreendido pelos economistas conservadores como uma condição original de todos os países, que, necessariamente, resultaria em desenvolvimento, portanto, a permanência de alguns países neste estágio, para eles, não poderia ser considerada de responsabilidade de qualquer país, classe, tão pouco, do próprio sistema capitalista (KAY, 1977). Se observarmos como ocorreram as relações econômicas nesses países, e destes com os países desenvolvidos, veremos que os mecanismos de exploração na periferia são utilizados de forma concreta para reverter o problema da tendência à queda da taxa de lucro nos países do centro. Assim, a dependência, para Marini (2005, p. 141), é uma relação de subordinação própria da forma como o capital e os interesses da burguesia se internacionalizam de maneira cada vez mais integrada e intensificada.

A reprodução do capital é garantida pela subordinação do território, das pessoas, das relações de produção, circulação e do consumo, sendo modificadas ou recriadas para assegurar a reprodução ampliada da dependência. Portanto, o desenvolvimento e o subdesenvolvimento são uma relação necessária para a evolução internacional do modo de produção capitalista. Fazendo parte deste sistema, o Brasil se relaciona com a economia mundial, atuando a partir de suas condições internas e de um histórico de relações internacionais, subordinado aos interesses e ao domínio dos países centrais.

Evidenciamos esta íntima relação entre centro e periferia do capital no processo de industrialização no Brasil, pois este somente se impulsiona a partir da década de 1930, propiciada por modificações que vinham ocorrendo na economia interna do país e por fatores externos, atrelados às Guerras Mundiais e à crise financeira de 1929, que atingiu os principais países imperialistas da Europa e os Estados Unidos na conjuntura econômica das três primeiras décadas do século XX. As crises sucessivas que vinha sofrendo a agricultura brasileira desde o final do

século XIX e as complicações no plano internacional, que solaparam as economias centrais, fizeram com que as compras dos produtos primários brasileiros caíssem vertiginosamente. Não só a compra de nossos produtos foi prejudicada, a venda dos produtos manufaturados comprados pelo Brasil também, por causa das Guerras, os países envolvidos não produziam o suficiente para exportar. Foi a combinação destes fatores internos e externos que propiciou o desenvolvimento da indústria nacional.

Com entusiasmo, próprio de quem escrevia na década de 1960, Prado Júnior (1963, p. 301) nos explica este processo de crise do modelo agro-exportador e a emergência do modelo urbano-industrial na economia brasileira.

São todas essas circunstâncias que levarão a economia brasileira para novos rumos que são os únicos que lhe sobriam para sair das contradições profundas em que se embrenhara. Isto é, refazer-se sobre outras bases, deixar de ser um simples fornecedor do comércio e dos mercados internacionais, e tornar-se efetivamente o que deve ser uma economia nacional, a saber, um sistema organizado de produção e distribuição dos recursos do país para a satisfação das necessidades de sua população. Romper definitivamente com seu longo passado colonial, e fazer-se em função da própria comunidade brasileira e não de interesse e necessidades alheios.

Com efeito, não houve uma ruptura entre o setor industrial e o setor agrícola, os dois tinham uma relação de complementaridade<sup>5</sup> (GORENDER, 2004; OLIVEIRA, 2006; MARINI, 2000), o que os manteve unidos em muitas ocasiões da história econômica brasileira. Mas, como adverte Gorender (2004, p. 53): "[...] tal ajustamento era instável e sujeito a contradições e recomposições nem sempre de fácil arranjo".

---

<sup>5</sup> Diferente do processo de industrialização européia, que era garantido pela exportação das manufaturas; no Brasil, "[...] o setor primário tinha sua manutenção garantida pela circunstância mesma de ser o único com capacidade de exportação e, portanto, de produção de divisas necessárias à compra de equipamentos e matérias primas para a expansão industrial" (MARTINS, apud PINHEIRO, 1977, p. 75). O setor agrário-exportador, em contrapartida, servia-se da indústria nacional como campo de inversão de capital sobrando, ou seja, oferecia a matéria-prima utilizada nas fábricas, além disso, os operários constituíram um mercado crescente para os gêneros alimentícios produzidos por este setor. Outro interesse convergente entre os dois setores era a manipulação da taxa de câmbio, ora favorecendo a exportação dos produtos agrícolas, ora os produtos industriais no mercado interno.

Ianni (1968, p. 35), após perfazer o caminho trilhado pela industrialização no país, destaca, em linhas gerais, as principais características do processo ocorrido no Brasil:

- a) A ruptura parcial e a recomposição (sucessiva e alternadamente) das relações políticas e econômicas com a sociedade tradicional e com os sistemas externos.
- b) A frustração das tentativas de implantação de um modelo de desenvolvimento econômico autônomo.
- c) A combinação dos modelos exportador, substituição e associado, ou internacionalista, num sistema econômico heterogêneo e contraditório.
- d) A participação crescente do Estado no comando do processo econômico.
- e) A transformação da região Centro-sul (com centro nas cidades de São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte) em núcleo hegemônico na economia nacional.
- f) A formação dos movimentos de massa, como estruturas políticas e ideológicas de sustentação do poder político orientado para o desenvolvimento industrial.

O mundo que Freire habitava estava constituído, em todas as suas tramas, dentro de um país dependente e que passava por intensas transformações das quais ele seria parte integrante, pensando e atuando nesta mesma realidade. Discorreremos, a seguir, sobre o processo de constituição deste ser social e de sua apropriação da realidade brasileira. Primeiramente, trataremos do seu meio mais imediato, na empiria da criança que descortinava o mundo perante suas primeiras experiências; depois, na vivência do jovem educador, aceitando desafios e desnudando a realidade miserável do nordeste brasileiro. Dentro das contradições de seu meio, o jovem arguto e curioso percebia as vicissitudes e a necessidade de uma comunicação com aquele povo que o circundava. Empolgado com uma conjuntura em que floresciam os movimentos populares pela articulação mais vivaz da política com as massas, engajou-se nesse processo, criando e recriando um pensamento educacional renovador.

## 2.1. OS PRIMEIROS ENCONTROS DO MENINO QUE LIA O MUNDO

O Brasil, no início do século XX, começava a se descobrir, a voltar seus olhos para si mesmo, tentando definir a identidade deste país de mestiços e de uma cultura tão miscigenada. A literatura européia abre espaço para escritores que querem retratar o seu país com a cara que ele tem, identificando-se com ele. Nesse momento, Euclides da Cunha escreve sua obra magistral *Os sertões*, retratando, pelas personagens Fabiano e Baleia, as contradições sociais de que o Nordeste era exemplo; o sofrimento humano, um mundo rural devastado pela seca, a falta de trabalho, do que comer, do que beber e do que sonhar. O movimento modernista<sup>6</sup> anunciava a chegada de uma nova era marcada por inúmeras rupturas, tanto quanto por conciliações. Contudo, ela não chegava sozinha, visto que trazia consigo os homens que protagonizariam o seu desenvolvimento. Lá no Nordeste, chegava, também, um menino que se desenvolveria com esta nova sociedade, participando de seus avanços e “solavancos”.

O menino Paulo Reglus Neves Freire, filho de Joaquim Temístocles Freire e Edeltrudes Neves Freire, o caçula de cinco irmãos, nasceu em Recife, em 19 de setembro de 1921. No seu nascimento, quase foi privado do convívio de seu pai, um militar reformado, inicialmente, sargento do Exército, depois, capitão da polícia militar, que encontrava-se muito doente na ocasião. No entanto marcou profundamente a vida dos filhos, segundo Freire, por ter sido pai presente, que viveu intensamente a tensão entre sua autoridade e a liberdade de seus filhos.

Foi no quintal da casa de sua infância, na Estrada do Encanamento, 724, no bairro da Casa Amarela, que teve seus primeiros encontros com o mundo e depois com as palavras. Foi alfabetizado pela mãe; à sombra das mangueiras, escrevia no chão as suas palavras e não as dos adultos, as quais lhe permitiriam

---

<sup>6</sup> Nagle (1974, p. 82) adverte: “Do ponto de vista das condições histórico-sociais, e de acordo com a afirmação de que ‘os movimentos espirituais precedem sempre as mudanças de ordem social’, o modernismo foi apresentado como ‘o criador de um estado de espírito revolucionário e de um sentimento de arrebatamento’, embora não tenha sido ‘o fator das mudanças político-sociais posteriores a ele no Brasil’”.

“ler o mundo”. Como gostava de dizer, o chão foi seu quadro negro e os gravetos, o seu giz. À medida que descobria o mundo, descobria a si mesmo e, conseqüentemente, novas palavras eram aprendidas. Quando Freire chegou à escolinha particular de Eunice Vasconcelos, já estava alfabetizado. Assim, com a jovem “professorinha”, como a tratava carinhosamente, continuou aprofundando o trabalho iniciado por seus pais, “[...] com ela, a leitura da palavra, da frase, da sentença, jamais significou uma ruptura com a ‘leitura’ do mundo. Com ela, a leitura da palavra foi a leitura da ‘palavramundo’ (FREIRE, 2001b, p. 15). Vamos partilhar um pouco do mundo desta criança:

Me vejo então na casa mediana em que nasci, no Recife, rodeada de árvores, algumas delas como se fossem gente, tal a intimidade entre nós – à sua sombra brincava e em seus galhos mais dóceis à minha altura eu me experimentava em riscos que me preparavam para riscos e aventuras maiores.

A velha casa, seus quartos, seu corredor, seu sótão, seu terraço – sítio das avencas de minha mãe – o quintal amplo em que se achava, **tudo isso foi o meu primeiro mundo**. Nele engatinhei, balbuciei, me pus de pé, andei, falei. Na verdade, aquele mundo especial se dava a mim como o mundo de minha atividade perceptiva, por isso mesmo como o mundo de minhas primeiras leituras. Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto – em cuja percepção me experimentava e, quanto mais o fazia, mais aumentava a capacidade de perceber – se encarnavam numa série de coisas, de objetos, de sinais, cuja compreensão eu ia apreendendo no meu trato com eles nas minhas relações com meus irmãos mais velhos e com meus pais.

Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto se encarnavam no canto dos pássaros – o do sanhaçu, o do olha-pro-caminho-que-vem, o do bem-te-vi, o do sabiá, na dança das copas das árvores sopradas, por fortes ventanias que anunciavam tempestades, trovões, relâmpagos, as águas da chuva brincando de geografia: inventando lagos, ilhas, rios, riachos.

[...] Daquele contexto faziam parte igualmente os animais: os gatos da família, a sua maneira manhosa de enroscar-se nas pernas da gente, o seu miado, de súplica ou de raiva; Joli, o velho cachorro negro de meu pai [...] quando quase desportivamente perseguia, acuava e matava um dos muitos timbus responsáveis pelo sumiço de gordas galinhas de minha avó. Daquele contexto – o do meu mundo imediato – fazia parte, por outro lado, o universo da linguagem dos mais velhos, expressando as suas crenças, os seus receios, os seus valores. Tudo isso ligado a contextos mais amplos que o do meu **mundo imediato** e de cuja existência eu não podia sequer suspeitar (FREIRE, 2001b, p. 12-14, grifo nosso).

Enquanto o pequeno Freire aprendia através das relações com o seu pequeno mundo e, ao mesmo tempo, aprendia a escrevê-lo, grandes acontecimentos que aquela criança não era capaz de compreender estavam abalando a produção da vida de muitos homens. Mal sabia ele que sua própria vida seria atingida por estes mesmos acontecimentos e por aqueles que se seguirão dali por diante, contribuindo para torná-lo o conhecido educador Paulo Freire. Cada experiência de vida, cada dificuldade enfrentada, cada relação estabelecida, como amigo, marido, pai, educador, contribuiu para as sínteses elaboradas por ele na maturidade. A conjuntura político-econômica que se configurava ali e que se desencadearia nas próximas décadas o faria posicionar-se como um intelectual progressista e evidenciaria na sua atuação as contradições próprias daqueles anos de enfrentamento de classes (e frações de classes).

O futuro gestava-se nos grandes acontecimentos de sua época, o mundo já não era o mesmo e, a partir de 1930, o Brasil encaminhava seu processo de transformação, o qual não teria mais volta, estabelecendo as condições para sua industrialização, convertendo-se num país industrializado. Novas relações de poder se constituíam no plano político, o que evidenciava um novo patamar nas relações sociais de classe e da participação popular nos assuntos nacionais, gerando grandes movimentos e manifestações populares, golpes e "revoluções", que explicitaram as contradições sociais no processo de constituição das bases para a implementação de um novo modelo político e econômico, que iria reger as relações no cenário nacional até 1964. A sociedade brasileira sofreria, assim, rupturas internas e externas que geraram as condições para entrada do país num novo tipo de participação no capitalismo mundial, assentada sobre novas bases, perpetuando-se como país dependente nas relações internacionais. Ianni (1968, p. 14) faz algumas considerações sobre este processo:

Mas, esses acontecimentos não são apenas políticos, nem estritamente internos. Eles são, em geral, manifestações das relações tensões e conflitos que os setores novos ou nascentes no país estabelecem com a sociedade brasileira tradicional e com as nações mais poderosas com as quais o Brasil está em intercâmbio. Por essas razões, devemos tomar sempre em consideração que os golpes, as revoluções, e os movimentos armados ocorridos no Brasil desde a Primeira Guerra Mundial

devem ser encarados como manifestações de rompimentos político-econômicos, ao mesmo tempo internos e externos. Às vezes essas relações não são imediatamente visíveis, isto é, não podem ser comprovadas, empiricamente, de modo direto. Mas, geralmente elas guardam vinculações estruturais verificáveis em plano histórico. Em última instância, esses rompimentos são manifestações de ruptura político-econômica que marcaram o ingresso do Brasil na era da civilização urbano-industrial.

A terrível crise da economia cafeeira, ocasionada pelo “crash” da bolsa de Nova York, afetou profundamente a família Freire, que, vendo-se em dificuldades financeiras, mudou-se, em 1932, para uma cidadezinha chamada Jaboatão, distante 18 km de Recife, acreditando que as coisas iriam melhorar. As dificuldades se intensificaram, nesse momento, porque seu pai, capitão reformado da polícia militar, pela convalescença em função da doença que lhe apanhou quando Freire nasceu, recebia seus vencimentos de quantia muito limitada para uma família constituída por oito pessoas. No entanto havia um tio, irmão de sua mãe, um comerciante que tinha casa de estivas no Rio de Janeiro, que ajudava a família. Porém a crise incidiu drasticamente sobre seus negócios, entrando em concordata e perdendo a casa em que Freire morava no Recife, o que impediu de manter o subsídio que oferecia à família, provocando a mudança. Freire explica, numa entrevista dada à *Ensaio*, que este foi seu primeiro exílio, da mesma forma que foi expulso de seu país com o golpe militar, foi “saído” de sua cidade natal: “[...] essa saída foi traumática porque havia toda uma convivência entre o menino e aquele seu primeiro mundo, aquele chão, o canto dos passarinhos. Foi uma saída tática, mas a crise continuou nos acompanhando em Jaboatão” (CHASIN; DANTAS; MADEIRA, 1985, p. 2).

Em Jaboatão, Freire viveu a alegria das peripécias da infância, de fazer amigos, jogar futebol, nadar no rio Jaboatão; descobriu-se, ao compreender as mudanças de seu corpo e com o afloramento de sua sexualidade; aprendeu a namorar, a assobiar, a cantar e completou o primário; e, também, foi lá que sentiu a dor de perder o seu pai aos 13 anos e ver as dificuldades de sua mãe, uma jovem viúva, tendo de sustentar seus cinco filhos, em meio aos preconceitos em relação à mulher no cenário do Nordeste dos anos 1930. Esse lugar foi palco dos primeiros encontros de Freire com as contradições do mundo, as quais se ampliaram, para

ele, nas experiências de convívio com meninos camponeses, com meninos urbanos, filhos de operários, com meninos que moravam em córregos e morros. Nas palavras de Ana Maria Araújo Freire (Nita), sua amiga na adolescência, aluna na pós-graduação da PUC e, em 1988, sua segunda esposa:

[...] foi um espaço-tempo de aprendizagem, de dificuldades e de alegrias vividas intensamente, que lhe ensinaram a harmonizar o equilíbrio entre o ter e o não ter, o ser e não-ser, o poder e não-poder, o querer e não querer. Assim forjou-se Freire na disciplina da esperança (FREIRE, 2001, p.222).

As determinações materiais da vida de Freire eram semelhantes às de seus conterrâneos. As condições de vida das classes populares eram muito ruins no Nordeste brasileiro, cuja economia era exclusivamente baseada na cana-de-açúcar, que ocupava grandes áreas. Os latifúndios exigiam o emprego de muita mão-de-obra mal remunerada e sem nenhuma instrução. A região economicamente explorada do Nordeste foi a zona da mata, parte extremamente rica, irrigada e produtiva. O problema é que esta região foi ocupada pela cana, as populações foram expulsas para o interior, nas áreas secas, onde não tinham condições de sobreviver, ou sobreviviam miseravelmente.

A população empregava-se nos canaviais durante alguns períodos do ano, no plantio e na safra, uma vez que não interessava para os produtores manter os empregados durante todo o ano. O que ocorreu foi similar ao que aconteceu na África do Sul, as regiões ricas foram ocupadas pelos brancos, enquanto a população negra foi expulsa para os locais miseráveis, de difícil sobrevivência, vindo se empregar nas terras dos brancos. O nordeste não era pobre, não era seco e nem improdutivo. O nordeste estava monopolizado.

Esse contexto vai influenciar fortemente Freire na compreensão da realidade, presenciada e sofrida por ele, em meio às grandes diferenças sociais, pela opressão do homem e do trabalhador nordestino. Ficava explícito quem pagava pela maestria do Estado em garantir os negócios, inicialmente, dos grandes proprietários e, depois, da classe burguesa remanescente. Os trabalhadores do campo e da cidade eram aviltados.

O pauperismo que atingiu a classe trabalhadora no Nordeste, também atingiu o estudante Freire, conforme seu depoimento:

Eu fiz a escola primária exatamente no período mais duro da fome. Não da “fome” repito intensa, mas de uma fome suficiente para atrapalhar o aprendizado. Agora, quando terminei meu exame de admissão, era alto, grande, anguloso, feio. Já tinha esse tamanho e pesava 47, 48 quilos. Usava calças curtas, porque minha mãe não tinha condições de comprar calça comprida. E as calças curtas, enormes, sublinhavam a altura do adolescente. Eu consegui fazer, Deus sabe como, o primeiro ano de ginásio com 16 anos. Idade com que os meus colegas de geração, cujos pais tinham dinheiro, já estavam entrando na faculdade. Fiz esse primeiro ano de ginásio num desses colégios privados, em Recife; em Jaboatão só havia escola primária. Mas, minha mãe não tinha condições de continuar pagando a mensalidade e, então, foi uma verdadeira maratona para conseguir um colégio que me recebesse com uma bolsa de estudos. Finalmente ela encontrou o Colégio Oswaldo Cruz (CHASIN; DANTAS; MADEIRA, 1985, p. 5).

Como a maior parte da população, Freire estava fadado ao analfabetismo e à exclusão dos bancos escolares, devido à estrutura excludente e elitista da escola brasileira. Nesse período, 80% da população era analfabeta, o que era uma situação alarmante e que preocupava intelectuais, educadores e políticos, envolvidos com o processo “civilizatório” do país, que imaginavam não proceder sem uma efetiva escolarização da população.

Perante as transformações econômicas, políticas e culturais ocorridas e as novas necessidades impostas pelo desenvolvimento econômico, surgiram dois movimentos envolvidos com os ideais liberais e de modernização do país: o *entusiasmo pela escolarização* e o *otimismo pedagógico*. Para Nagle (1974, p. 99), o primeiro movimento acreditava que, pela “[...] multiplicação das instituições escolares, da disseminação da educação escolar, seria possível incorporar grandes camadas da população na senda do processo nacional e colocar o Brasil no caminho das grandes nações”. Do outro lado, existia a “[...] crença de que determinadas formulações doutrinárias sobre a escolarização indicavam o caminho para a verdadeira formação do novo homem brasileiro (escolanovismo)”.

A partir dos anos 1920, estas duas concepções se integram, exigindo novos padrões culturais das relações e convivências sociais, decorrendo na crença de que era possível transformar a sociedade ao transformar o homem, tendo, assim, a escolarização uma função decisiva neste processo. Esse movimento se consubstanciou no movimento escolanovista no Brasil que, em 1932, convocado pelo presidente Vargas escreve o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*<sup>7</sup>(2003), onde ficam registrados seus princípios, métodos e projeto de total reestruturação do sistema escolar.

Apesar do discurso em relação ao ímpeto transformador da educação, poucos tinham acesso a ela, e dos que conseguiam matricular-se, eram poucos que permaneciam. Eram grandes as dificuldades financeiras das famílias em manter seus filhos em escolas, tanto pela escassez das escolas primárias, considerando que a maioria delas era, ainda privada, quanto em prescindir do trabalho dos filhos para a complementação da renda familiar. As mesmas dificuldades enfrentadas por muitas crianças que almejavam estudar, especialmente com o objetivo de sua ascensão social, foram enfrentadas pelo menino Freire. No entanto, apesar das dificuldades<sup>8</sup>, a vontade de aprender era grande:

[...] num certo momento da minha vida, um pouco antes do curso pré, no finzinho do 5º ano do ginásio da época, o que mais me tocou foi descobrir, – depois que comecei a comer, a comer mais e mais, em função da contribuição dos irmãos mais velhos, que começavam a trabalhar, – que eu não era tão burro quanto eu pensava. Tu nem podes bem imaginar com que emoção, quase chorando, eu comecei a perceber que entendia, que eu podia entender as coisas que estudava. Deu um estouro dentro de mim, eu lia, lia e estudava. E coincidia que eu começava também a dar

---

<sup>7</sup> O Manifesto, intitulado *A reconstrução educacional no Brasil*, foi lançado ao povo e ao governo em março de 1932. Na imprensa, é publicado pela Companhia Editora Nacional de São Paulo no mesmo ano. Foi redigido por Fernando de Azevedo e assinado por vinte e seis signatários, definindo as bases e os princípios orientadores de um projeto nacional de educação; partia dos pressupostos *escolanovistas* assumidos pelo grupo dos *pioneiros*.

<sup>8</sup>É importante destacar a observação que Freire faz em sua entrevista, quando relata este fato: [...] gostaria de sublinhar [...] que ao me referir a isso, não estou procurando, de maneira nenhuma, como é que eu diria, arranjar um título para mim, um título de quem quando criança sofreu. Eu não estou querendo com isso dar nenhum cartão de visita de menino faminto ontem e grande revolucionário hoje. [...] E, em segundo lugar, também não gostaria de dar a impressão de que vivi uma infância demasiado dramática. Sobretudo quando a gente conhece esse Nordeste, quando a gente vê uma quantidade crescente de crianças que não comeram, não comem e não sabem quando vão comer [...] (CHASIN; DANTAS; MADEIRA, 1985, p. 5).

minhas aulinhas de língua portuguesa (CHASIN; DANTAS; MADEIRA, 1985, p. 9).

No Colégio Oswaldo Cruz, propriedade do Professor Aluísio Araújo, pai de Nita (Ana Maria Araújo Freire), completou os sete anos dos estudos secundários, cursou o fundamental e o pré-jurídico, iniciando sua vida de educador no mesmo colégio, tornando-se professor de língua portuguesa. Sua paixão pela linguagem inicia já na adolescência, quando leu Saussure<sup>9</sup>, Vossler<sup>10</sup> e Matoso Câmara<sup>11</sup>; desenvolvendo seu gosto e preocupação com a sintaxe e semântica popular, com a questão da ideologia, linguagem e classes sociais. O que faria de Freire um criador e recriador de palavras e sentidos para velhas palavras, um escritor-pensador, que utiliza a escrita a seu serviço ao escrever o mundo. Porém, para fazer lingüística, teria de ir para São Paulo. Além da falta de condições, teria de optar por não casar, justificando que: “Eu sempre dizia, em primeiro lugar, mesmo na mocidade, que casamento não atrapalha a formação científica de ninguém e, em segundo lugar, se atrapalhar, eu opto pelo casamento” (CHASIN; DANTAS;

---

<sup>9</sup> Ferdinand de Saussure (1857-1913), lingüista suíço, é considerado um dos maiores mestres da lingüística moderna, estudou desde cedo inglês, grego, alemão, francês e sânscrito. Defendeu sua tese de doutorado, "Sobre o Emprego do Genitivo Absoluto em Sânscrito". Em 1881, assumiu a cátedra de lingüística comparada na Escola de Altos Estudos de Paris. Em 1886, tornou-se membro da Sociedade Lingüística de Paris e no ano seguinte foi para Leipzig, na Alemanha, completar seus estudos. Transferiu-se em 1891 para a Universidade de Genebra, lecionando lingüística indo-européia e sânscrito até 1906, quando passou a professor titular de lingüística. Saussure foi professor na Universidade de Genebra até sua morte (MATSUBARA, 2007; NET SABER, 2007).

<sup>10</sup> Karl Vosller (1872-1949), lingüista alemão, cujos trabalhos deram notável impulso aos estudos de estilística literária, e assim, juntamente com o suíço Charles Bally, são considerados fundadores da estilística como uma ciência, no início do século XX. Escreveu *Positivismo e Idealismo na Linguagem e A Linguagem Como Criação e Evolução*. Iniciou-se como lente da Universidade de Heidelberg (1902), ensinou em Würzburg (1909) e foi, por duas vezes (1911-1937 e 1945-1947), catedrático de literatura românica na Universidade de Munique, onde também foi reitor. Influenciado pelos princípios idealistas de Benedetto Croce, ganhou fama com tratados metodológicos em que expressou sua convicção de que a evolução de uma língua reflete as transformações internas da sociedade que a usa. Em Munique, cidade onde ficou até sua morte, desenvolveu estudos sobre literatura românica centrados na análise das formas estilísticas dos grandes autores e sua relação com os modelos lingüísticos de seu tempo (SÓ BIOGRAFIAS, 2007).

<sup>11</sup> Joaquim Mattoso Câmara Jr (1904-1970) lingüista brasileiro, iniciou o ensino sistemático de lingüística no Brasil, constituindo sua preocupação constante as investigações no estudo científico da linguagem. Lingüista por formação, conhecedor de métodos científicos de descrição sincrônica (desenvolvidos por especialistas da época) e de lingüística diacrônica aplicada à Língua Portuguesa, apresenta, no conjunto de sua obra, uma contribuição inigualável. Publicou o primeiro compêndio de lingüística da língua portuguesa nos anos 1940 e marcou o estabelecimento de uma bibliografia básica da disciplina no país. Numa época em que o português de Portugal orientava os estudos lingüísticos, ele sistematizou a língua falada no Brasil. Fundou o primeiro programa de pós-graduação em lingüística do país e criou o primeiro curso de línguas indígenas no Rio de Janeiro (UCHÔA, 2007; CIÊNCIA HOJE, 2007).

MADEIRA, 1985, p. 6). E assim foi, Freire ingressa aos 22 anos na Faculdade de Direito do Recife, o único curso da área de humanas nesta cidade, e casa-se aos 23 anos com a professora primária Elza Maria Costa Oliveira, com quem teve cinco filhos, Maria Madalena, Maria Cristina, Maria de Fátima, Joaquim e Lutgardes.

Sua profissão de advogado foi abreviada com seu primeiro caso; nele, como em muitas vivências futuras, pôde observar as contradições da sociedade capitalista e seu aparato de dominação de classes, do qual sua profissão fazia parte, legitimando a ordem burguesa e defendendo a propriedade privada. Ficou convencido que tal trabalho não era para ele quando, em seu primeiro caso, teve que cobrar os equipamentos comprados por um jovem dentista que havia recém-instalado seu consultório e de quem ouviu: “[...] não posso pagar, mas pode providenciar a tomada dos móveis da minha casa, pois sem os instrumentos de trabalho, pela lei, não posso ficar” e, com mais humor do que com ironia, finalizou, “[...] só não leva a minha filhinha de um ano e meio”. Naquele dia, ao chegar em casa, relatou o acontecimento a Elza, que, sem surpresa, disse-lhe: “Eu já esperava isso, você é um educador” (FREIRE, 1979, p. 17).

## 2.2. AS RELAÇÕES DO EDUCADOR COM O MUNDO

Com o fim das duas Guerras Mundiais e diante de toda sua destruição, a crença na razão e na sociedade moderna entrou em descrédito por parte de alguns intelectuais, sobretudo dos países envolvidos e diretamente atingidos por tal devastação. Um novo grupo de pensadores despontava nesse momento, os existencialistas, que, juntamente com o pensamento cristão, seriam marcos no pensamento freiriano, marcando a concepção de homem que o acompanharia por toda a vida.

O existencialismo cristão influenciou fortemente a geração dos anos de 1950 e 1960 no Brasil. Foi por intermédio, em especial de Gabriel Marcel (1889-1973) e de Karl Jasper (1883-1969) que Freire destacou, em suas primeiras obras, as

concepções desta vertente filosófica. Era comum, no meio educacional definir, filosoficamente, a essência humana antes de refletir sobre o processo educativo. O ponto de partida para a formulação dessas influências foi sua concepção de homem, desenvolvida, inicialmente, em *Alfabetização e conscientização* e em *Educação como prática de liberdade*. Em sua caracterização de homem, Freire mostrou fortes traços do existencialismo cristão e do culturalismo sobre bases da fenomenologia, definindo o homem como um ser de relações, que não está apenas “no mundo”, mas “com o mundo”, diferenciando-se dos animais que travam contatos com o mundo. O homem, para Freire, tem capacidade de julgar, de criticar, de se colocar no tempo e em espaço únicos, por construir-se historicamente como um homem de cultura, que, ao interferir no mundo, transforma-o ao acrescentar a ele algo de que ele mesmo é fazedor. Para Freire o homem deve se apropriar dos temas e tarefas de seu tempo, reconhecendo suas tarefas concretas, não se rebaixando ao anonimato nivelador da massificação, coisificando-se (FREIRE, 1982b, p. 39-44).

Freire era católico e participante dos movimentos da igreja, este meio contribuiu para suas reflexões sobre o homem e seu papel na sociedade. O pensamento cristão, tentando se transformar numa terceira via alternativa à sociedade capitalista, distanciando-se do comunismo, influenciou os participantes da Ação Católica a reverem seus posicionamentos e sua juventude, que organizada, notadamente na Juventude Universitária Católica (JUC), engajou-se politicamente na luta pela justiça social e pela dignidade da pessoa humana. As formulações do personalismo e existencialismo cristão, a base filosófica dos movimentos católicos, são decorrentes das iniciativas papais do final do século XIX, especialmente de Leão XIII (1808-1903), o qual retorna às formulações teológicas de Tomás de Aquino, revigorando a escolástica e o tomismo. Nesse momento, foram elaboradas várias encíclicas papais<sup>12</sup>, que constituíram as bases para o pensamento católico do século XX, marcando a posição política da igreja, que se aproximou das questões sociais (ROMÃO, 2001).

---

<sup>12</sup> A encíclica *Rerum Novarum* (15 de maio de 1891) era a síntese desse posicionamento, coroando o conjunto de cinco: *Immortale Dei*, 1885, sobre a constituição cristã dos Estados; *Diuturnum illud*, 1887, sobre a origem do poder; *Libertas praestantissimum* (1888), sobre a concepção católica de liberdade, e *Sapientiae christiane*, 1890, sobre os deveres cívicos dos cristãos.

Outro acontecimento importante para a disseminação e reafirmação dos postulados leoninos foi o Concílio do Vaticano II<sup>13</sup> e o impacto causado pelas encíclicas *Mater et Magistra*, de 1961 e *Pacem in Terris*, 1963, que refletiu globalmente sobre a própria Igreja e o papel dos cristãos na sociedade moderna, repelindo o comunismo. Para este concílio o desenvolvimento econômico deveria se realizar de modo gradual e harmônico, com base na solidariedade e na colaboração das classes (JOÃO XXIII, 1961).

Nesse contexto, Jacques Maritain (1882-1973) desenvolve o conceito de democracia comunitária personalista, calcada sobre o pluralismo econômico e político e sobre a dignidade da pessoa humana, dando ênfase à primazia do espiritual sobre o temporal. Emmanuel Mounier (1905-1950), com base no personalismo cristão – doutrina que atribui às pessoas um lugar importante na realidade, ou que as tem como única realidade – , que, ao indivíduo, opõe a pessoa, e, ao Estado, a sociedade comunitária, denunciando o capitalismo, que seria a doença do dinheiro e o socialismo, a doença do Estado (ROMÃO, 2001, p. XXII). Segundo Paiva (2000, p. 85), vencer o “[...] capitalismo era condição não apenas para superar o subdesenvolvimento, mas também para salvar a esperança de uma humanidade melhor, já que as populações dos países desenvolvidos estavam desumanizadas pela técnica e pela posse”. Em Mounier, os jovens cristãos foram buscar o embasamento para a reflexão do engajamento político, o que os inspirou na defesa de uma revolução espiritual ligada à revolução política e econômica.

No final da II Grande Guerra Mundial, os Estados Unidos se destacavam como a maior potência mundial, dirigindo a nova reordenação da economia e da influência política no mundo, rivalizando com a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Esta rivalidade levou à chamada Guerra Fria, que, na realidade, era uma guerra ideológica em torno dos princípios capitalistas e comunistas, atingindo

---

<sup>13</sup> O Vaticano II, XXI Concílio Ecumênico da Igreja católica, foi aberto sob o papado de João XXIII no dia 11 de outubro de 1962 e terminado sob o papado de Paulo VI em 8 de dezembro de 1965. Nestes três anos discutiu-se e regulamentou temas pertinentes à Igreja católica, sempre visando a um melhor entendimento de Cristo junto à realidade vigente do homem moderno.

todos os povos do planeta. A América Latina e o Caribe, foram alvo destas disputas, quando os Estados Unidos, em nome do combate à penetração da influência socialista, incentivaram o estabelecimento de ditaduras reacionárias, como: Somoza na Nicarágua, Odría na Colômbia, Trujillo na República Dominicana, Baptista em Cuba, e mais tarde, os militares no Brasil e em outros países da América Latina, como no Chile, Argentina, Uruguai e Bolívia.

Dando corpo aos planos imperialistas na América Latina é criado pelo presidente John Kennedy a Aliança para o Progresso<sup>14</sup> que objetivava colocar o continente americano no âmbito da análise liberal modernizante a fim de amenizar os conflitos sociais, marcando sua liderança hegemônica frente às influências comunistas. Ficou acordado na Conferência de Punta del Este, no Uruguai, em agosto de 1961, que a ajuda americana seria acompanhada de uma tentativa voluntária dos países signatários de formular seus próprios planos de desenvolvimento nacionais, implementar projetos conforme estes planos e, de certa forma, adequar os seus esforços de desenvolvimento à estrutura geral delineada pela ajuda americana (RIBEIRO, 2006, p. 89).

No Brasil, a Aliança não obteve muito sucesso, pois coincidiu com o governo Jânio Quadros e em seguida com o de João Goulart, os quais encabeçaram um projeto nacionalista para a economia, tendo sido influenciado mais pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL)<sup>15</sup>, que desenvolveu um modelo de desenvolvimento para a América Latina embasada no estímulo à industrialização nacional (modelo de substituição de importações), combinado a ampliação do mercado interno e tendo o Estado como promotor das transformações necessárias ao desenvolvimento. Podemos destacar o papel fundamental do intelectual cepalino Celso Furtado, que foi ministro do

---

<sup>14</sup> Os princípios da Aliança para o Progresso foram enunciados na Conferência de Punta del Este, dentre eles destacamos os seguintes: fortalecer as instituições democráticas; acelerar o desenvolvimento econômico e social sustentável, diminuindo a desigualdade com os países industrializados; desenvolver planos de moradia rurais e urbanas; impulsionar a reforma agrária, de acordo com a peculiaridade de cada país; assegurar salário justos e condições de trabalho satisfatórios; eliminar o analfabetismo; e promover o desenvolvimento da iniciativa privada e a estabilidade de preços interno e externo (RIBEIRO, 2006, p. 84-85).

<sup>15</sup> Começou a funcionar em 1948, atendendo uma recomendação do Conselho Econômico e Social das Nações Unidas (ONU), com o objetivo de promover o crescimento econômico mediante a elaboração de estudos, promoção de conferências intergovernamentais e acessória técnica a governos.

Planejamento no governo Goulart e indutor de propostas políticas como a criação da Superintendência ao Desenvolvimento do Nordeste (Sudene) e das Reformas de Base.

Com o encerramento do período de autoritarismo da ditadura do Estado Novo, inicia-se, no Brasil, um período de abertura democrática, que duraria apenas 14 anos. Durante a luta pela industrialização no Brasil (1914-1964), criaram-se as condições institucionais, políticas e culturais mínimas para a consolidação de uma civilização propriamente urbano-industrial e, a partir de 1945, as massas começaram a ter participação política e a contribuir nas formulações dos objetivos para o desenvolvimento nacional. Neste contexto, o projeto econômico nacional-desenvolvimentista e a estratégia da política de massas, nos moldes getulistas<sup>16</sup>, constituíram o projeto de modernização do país. O desenvolvimento deste modelo resultaria, até a década de 1950, em rompimentos políticos e econômicos internos e externos que permitiriam, segundo Ianni (1968, p. 8), a “[...] democratização das relações políticas e sociais, a expansão do sistema educacional, a conquista de direitos políticos e benefícios sociais, por parte das classes médias e operárias, inclusive em certas instituições agrícolas”, além de outras transformações institucionais importantes.

Este processo foi considerado por alguns intelectuais (FERNANDES, 2004; SODRÉ, 1990; FURTADO, 1962) como a Revolução Brasileira<sup>17</sup>, por significar o

---

<sup>16</sup> Segundo Ianni (1968, p. 55), o getulismo foi a combinação dos interesses da ascendente classe dominante, a burguesia industrial, com a criação de “[...] instituições democráticas, destinadas a garantir o acesso dos assalariados a uma parcela do poder” e do consumo. O que se consubstanciava em um política econômica nacional-desenvolvimentista, aliada à uma política de massas, denominada pelo autor como democracia populista. Capaz de reunir civis e militares, liberais e esquerdistas, assalariados e estudantes universitários, ocorria a interiorização de alguns centros de decisão importantes para a formulação e execução da política econômica. Já a nacionalização das decisões exigia e resultava na crescente participação do Estado na economia. Tratava-se de combinar forças destinadas a ampliar e acelerar os rompimentos com a sociedade tradicional e os setores externos predominantes. Juscelino Kubitschek (1956-1961) adotou esse modelo político, associado à abertura da economia ao capital estrangeiro. Na sequência, retomando as prerrogativas nacionalistas, Jânio Quadros (1961) e João Goulart (1961-1964) retomaram o mesmo modelo político-econômico empregado por Vargas.

<sup>17</sup> Na acepção utilizada para este momento histórico, Fernandes (1975, p. 203) destaca o seguinte: a “[...] revolução burguesa denota um conjunto de transformações econômicas, tecnológicas, sociais, psicoculturais e políticas que só se realizam quando o desenvolvimento capitalista atinge o clímax de sua evolução industrial”. Já Marini (2000, p. 73), explica a revolução brasileira da seguinte forma: “Como processo de modernização das estruturas econômicas do país, principalmente através da industrialização, processo que é

desenvolvimento do capital industrial e de suas bases de sustentação, particularmente, a estruturação de uma burguesia nacional, a qual exigia a modernização e a democratização do país, o que poderia resultar na independência econômica em relação aos países imperialistas e autodeterminação econômica, política e cultural. Em decorrência, seria possível o tensionamento das estruturas sociais e suas contradições, que originariam uma organização para superação da ordem existente (PRADO JR, 1977; IANNI, 1968).

A defesa da democracia, como participação de toda a sociedade, far-se-ia necessária nesse processo, legitimando as transformações em curso, que atendiam aos interesses da burguesia e, contraditoriamente, criavam a possibilidade de organização e resistência da classe trabalhadora. A democratização do país era defendida tanto por liberais como pela esquerda que, depois do XX Congresso do Partido Comunista Soviético, iniciara uma reorientação no comunismo latino-americano. A política dos anos 1949-1954, criticada como sectária e esquerdista, foi substituída por uma orientação muito mais moderada, tendo como eixo principal a tese de uma “via pacífica” da revolução e uma aproximação ao nacional-desenvolvimentismo. A *Declaração sobre a Política do Partido Comunista do Brasil*, em 1958, forneceu as seguintes diretrizes para a revolução brasileira:

A revolução no Brasil, por conseguinte, não é ainda socialista, mas antiimperialista e antifeudal, nacional e democrática. A solução completa dos problemas que ela apresenta deve levar à inteira libertação econômica e política da dependência para com o imperialismo norte-americano; à transformação radical da estrutura agrária, com a liquidação do monopólio da terra e das relações pré-capitalistas de trabalho; ao desenvolvimento independente e progressista da economia nacional e à democratização radical da vida política. Estas transformações removerão as causas profundas do atraso de nosso povo e criarão, com um poder das forças antiimperialistas e antifeudais sob a direção do proletariado, as condições para a transição ao socialismo, objetivo não imediato, mas final, da classe operária brasileira (LÖWY, 1999, p. 226).

---

acompanhado de uma tendência crescente de participação das massas na vida política. Identificada, assim, com o próprio desenvolvimento econômico, a revolução brasileira teria sua data inicial no movimento de 1930, tendo se estendido sem interrupção até o golpe de 1964. Paralelamente, e na medida em que os fatores primários do subdesenvolvimento brasileiro são a vinculação ao imperialismo e à estrutura agrária, que muitos consideram semifeudal, o conteúdo da revolução burguesa seria antiimperialista e antifeudal”.

Ao considerar inviável, naquele momento, a revolução em seu sentido mais radical – o socialista, a revolução brasileira é definida como **anti-imperialista, anti-feudal, nacional e democrática**. O Brasil teria de passar, primeiramente, pela revolução democrático-burguesa, a qual promoveria a modernização das estruturas sociais, permitindo o desenvolvimento das forças produtivas, para, então, organizar a revolução socialista. Na avaliação do partido, os inimigos da nação eram a oligarquia tradicional e o imperialismo americano, combatidos pelo bloco revolucionário que era composto pelo proletariado urbano e rural, frações da classe média, sendo encabeçado pela burguesia nacional como a dirigente da revolução.

Os educadores desse período preocuparam-se em definir qual seria o papel social da educação numa sociedade que almejava o desenvolvimento econômico por meio da industrialização, e a modernização política pela democratização das instituições sociais. A educação acabaria tomando uma posição de destaque para a resolução desses problemas, iniciando um amplo debate em torno de qual educação seria adequada àquela sociedade, em relação aos objetivos sociais e métodos pedagógicos.

Paulo Freire (2001b, p. 9-10) estava atento a estas discussões e refletia sobre a educação oferecida nesse momento, a qual deveria ser totalmente revisada, por apresentar-se *inorgânica e ininstrumental* para o homem que deveria integrar-se à sociedade brasileira em transformação. A partir de sua leitura da realidade, criticava a educação tradicional realizada até então e começou a delinear as formas de uma alternativa que fosse instrumento para a vida. Dentro de um enfoque social, identificou como maior problema educacional a marginalização do processo de escolarização da maioria da população e, por este motivo, defendia reformas educacionais e uma eficiente organização do ensino que servisse aos ideais democráticos e fomentasse a participação da comunidade na escola e, desta, em sua realidade. Enfatizava, assim, a importância de uma educação que fosse condizente com a realidade brasileira da época, formando homens com consciência dos problemas nacionais e da necessidade de sua integração no

desenvolvimento do país.

Com o desenvolvimento do modelo urbano-industrial e o projeto de modernização das estruturas capitalistas do país ganhando ênfase, a educação se destacava como um importante instrumento para este fim. Para Freire (1982b, 2001b, 2005) era necessário criar uma mentalidade nacional comprometida com a modernização e produzir recursos humanos necessários ao projeto de desenvolvimento auto-sustentado, sendo imprescindível o papel da educação na formação de mão-de-obra e dos quadros técnicos para servir à economia, bem como para a participação dos trabalhadores nas riquezas produzidas.

As críticas mais correntes realizadas à educação daquele momento abordavam justamente a ineficiência e a inadequação da escola na formação dos recursos humanos fundamentais ao projeto desenvolvimentista e por não proporcionar condições às camadas sociais que a freqüentam de realizar seus objetivos pessoais de mobilidade social (RODRIGUES, 1984, p. 48). Portanto, os educadores e intelectuais faziam terríveis críticas à escola, reivindicando uma nova educação, que se adequasse às necessidades de seu tempo e estivesse condizente com as aspirações democráticas.

O educador Paulo Freire se construía, pois, em meio a este contexto de intensa agitação política e inflamado debate educacional. Sua obra era elaborada por meio de suas observações gestadas na vivência com as classes populares e, segundo ele, sua sensibilidade social, revelada na infância, aguçava-se a cada nova experiência de vida e de relação com o mundo que ia se ampliando, agora, enquanto um jovem educador. Freire (2001a, 2003) escreveu: “foi aprendendo a ler a palavra que eu aprendia a ler o mundo”. Na convivência com as classes populares, habituou-se com uma forma diferente de pensar e de expressar-se, dedicando-se à compreensão do universo popular e, de uma forma eminentemente comunicativa, de se relacionar com esses sujeitos. A partir da comunicação, por meio do diálogo e não de comunicados, fazia surgir um novo tipo de relação pedagógica, a qual implicava num novo conteúdo escolar – a realidade dos educandos.

Sua experiência com o social se aprofundou quando foi trabalhar, em 1947, no Serviço Social da Indústria (SESI), no Departamento Regional de Pernambuco, instituído pela Conferência Nacional das Indústrias (CNI), onde ficou como diretor até 1954 e como superintendente até 1957. Seu trabalho com os trabalhadores e suas famílias, durante estes dez anos, contribuiu para a sistematização de suas idéias pedagógicas em fins da década de 1950 e início de 1960. Reconhecendo a importância destas primeiras experiências educativas para a elaboração de suas idéias pedagógicas, o educador conta, em diversas entrevistas<sup>18</sup> e em diversos livros<sup>19</sup>, as lições que aprendeu durante o tempo que trabalhou lá. No relato de Freire (2001c, p. 18), o SESI foi “[...] campo de experiência, de estudo, de reflexão, de prática” e, ainda, constituiu-se “[...] como um momento indispensável à gestação da *Pedagogia do oprimido*”, seu mais conhecido livro, onde afirma seu compromisso com as classes oprimidas, com “os esfarrapados do mundo<sup>20</sup>”. Para o educador, todas as suas vivências foram fundamentais para a elaboração de sua obra, sendo a passagem pelo SESI a base para a elaboração de sua tese *Educação e Atualidade Brasileira* (FREIRE, 2001b) e, posteriormente, seu primeiro livro, *Educação como prática de liberdade* (FREIRE, 1982b).

O SESI foi criado pelo decreto-lei nº 9.403 pelo, então, presidente Eurico Gaspar Dutra, em 25 de junho de 1946, antes da promulgação da Constituição naquele mesmo ano e depois das reformas educacionais instituídas pelas Leis Orgânicas de Ensino<sup>21</sup>, que, mesmo organizando uma estrutura de ensino profissional, foram

---

<sup>18</sup> Chasin, Dantas e Madeira (1985); Cortella e Venceslau (1992); Instituto de Ação Cultural de Genebra (1982).

<sup>19</sup>Os livros citados são: *A Importância do Ato de Ler* (2001a), *Pedagogia da Esperança* (2001c), *Cartas a Cristina* (2003) e com Frei Betto, *Essa Escola Chamada Vida* (2003).

<sup>20</sup> Expressão utilizada por Freire na introdução (primeiras palavras) de *Pedagogia do Oprimido* (1987) ao se referir aos despossuídos que são oprimidos em sua relação com o opressor.

<sup>21</sup> Foram iniciadas em 1942, pelo ministro de Vargas, Gustavo Capanema, e terminadas durante o governo provisório de José Linhares e do ministro Raul Leitão da Cunha. As *Leis Orgânicas do Ensino*, as quais abrangeram todos os ramos do primário e do ensino médio e legislando sobre: o Ensino Industrial (1942), criando o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (1942), o Ensino Secundário (1942), o Ensino Comercial (1943). No governo provisório, no ano de 1946, foram instituídas: a Lei Orgânica do Ensino Primário, Ensino Normal, Ensino Agrícola e criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (ROMANELLI, 2003, p. 153-165).

insuficientes para a demanda que crescia. Os filhos da classe média procuravam o ensino técnico médio, almejando ascensão social e a indústria necessitava de formação de mão-de-obra qualificada de forma mais rápida, mais prática e que acompanhasse o ritmo de desenvolvimento tecnológico das indústrias. O governo, portanto, organizava um sistema de ensino paralelo ao sistema oficial, em convênio com as indústrias e por meio da CNI, criou, em 22 de janeiro de 1942, pelo Decreto-lei 4.048, o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários, mais tarde, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e, em 10 de janeiro de 1946, pelo Decreto-lei 8.621, criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Assim, a CNI ficava responsável em organizar, dirigir e manter estes serviços. O Decreto-lei que criou o SESI também atribuía à CNI sua criação, organização e direção. Ana Maria Araújo Freire (2001, p. 211-212) explicou os motivos do governo em efetuar tal ação:

[...] “as dificuldades que os encargos de após-guerra tem criado na vida social e econômica do país”; que sendo dever do Estado, mas não exclusivamente “favorecer e estimular a cooperação das classes em iniciativas tendentes a promover o bem-estar dos trabalhadores e de suas famílias” e favorecer-lhes condições de “melhoria do padrão de vida”; a disponibilidade da C. N. I. como entidade das classes produtoras de “proporcionar assistência social e melhores condições de habitação, nutrição, higiene dos trabalhadores e, bem assim, desenvolver o espírito de solidariedade entre empregados e empregadores” e de que “esse programa, incentivando o sentimento e o espírito de justiça social entre as classes, muito concorrerá à germinação de influências dissolventes e prejudiciais aos interesses da coletividade”.

Na realidade, o assistencialismo empreendido pelo SESI era consequência do clima da Guerra Fria, que resultou numa ojeriza à organização da classe trabalhadora e à possibilidade de formação da “consciência de classe”, ou a qualquer coisa que pudesse lembrar o comunismo. A convocação do governo à harmonia de classes e da responsabilidade de uma para com a outra, evidencia a tentativa de ocultar as contradições entre elas, e a possível evidênciação de sua luta. O educador Paulo Freire era contra qualquer iniciativa assistencialista<sup>22</sup>, mas

---

<sup>22</sup> Freire (2001b, p.16) esclarece sobre o assistencialismo: “O assistencialismo é uma forma de ação que rouba ao homem condições à consecução de uma das necessidades fundamentais da alma humana – a responsabilidade [...] No assistencialismo não há responsabilidade. Não há decisão. Só há gestos que revelam passividade e domesticação do homem”. E na década de 1990, retomando o assunto, Freire (2003, p. 135)

não contra a assistência, tentou fazer da instituição um lugar para a reflexão e para a organização da classe trabalhadora. No entanto, reconheceu que o SESI surgiu para buscar a assimilação dos trabalhadores de forma pacífica à sociedade que transitava para a industrialização, sendo ingênuo supor que o “[...] SESI fosse expressão da bondade incontida da classe dominante que, tocada pelas necessidades de seus trabalhadores, o criara para ajudá-los” (FREIRE, 2003, p. 117). E, acrescentou:

[...] ao nascer nos anos 40, revela um dos lúcidos momentos da liderança da classe dominante brasileira. Ele nasce não para desafiar a classe trabalhadora, no sentido dela superar a condição de *classe em si* e alcançar a de *classe para si*. Isso, obviamente, não se podia pedir jamais às classes dominantes, de país nenhum do mundo, que organizassem um serviço de caráter social, pedagógico, ou político-ideológico, através do qual se tentasse ajudar as classes trabalhadoras a alcançar consciência de classe (CHASIN; DANTAS; MADEIRA, 1985, p. 9).

Contraditoriamente<sup>23</sup>, foi dentro do espaço organizado e mantido pela burguesia que Freire empreendeu suas primeiras experiências pedagógicas com as classes populares. Foi lá que percebeu como é importante entender como o povo fala, se relaciona e trabalha; compreender sua cultura, para comunicar-se com ele com eficiência e respeito. Foi por meio desta instituição que o educador aprendeu a ouvir o educando e compreender com ele as contradições que a realidade encerra. As reuniões com pais eram, também, lições para Freire, que se “abismava” com cada nova revelação deste universo e que o fazia refletir sobre a realidade e suas contradições. Veremos duas destas lições, relatadas por Freire, que o fizeram refletir sobre o seu método de ensino e exposição, a relação professor-aluno e o conteúdo tratado nesta relação. Vejamos a primeira situação:

Terminara de falar sobre o dever que a escola tem de respeitar o saber com que o aluno a ela chega. Sentado na primeira fila, em frente a nós, estava o ainda bem moço pai que, desinibido, se

---

declarou: “Eu não era, como não sou, contra a assistência que prestávamos, mas contra o *assistencialismo* que anestesia a consciência política de quem recebe a assistência. A assistência é boa, necessária e, em certos momentos, absolutamente indispensável. O assistencialismo, que informa a política da assistência, é a arapuca ideológica usada pelos poderosos para manipular e dominar as classes populares”.

<sup>23</sup> Freire (2003, p. 123) esclareceu: “Devo dizer que, se estas contradições não eram, então, claramente percebidas, eu não era, porém, com relação a elas, completamente inocente”.

levanta e fala: “Se me perguntam se eu gostei desta reunião, eu não vou dizer que não por causa de que aprendi umas coisas das palavras do doutor. Mas, se perguntam se era isso que queria ouvir hoje, eu digo que não. Eu queria ouvir hoje era umas palavra de explicação sobre disciplina, por causa de que eu tou tendo em casa, eu e minha mulher, problema com os meninos e não sei resolver” (sic) (FREIRE, 2003, p. 126-127).

Na segunda situação, embasado em uma pesquisa sobre o relacionamento de pais e filhos, na qual tratava da questão dos prêmios, dos castigos, suas modalidades mais usadas, como de seus motivos mais frequentes e a mudança de comportamento perante eles, aliado a um texto de Jorge Monteiro de Melo, sobre disciplina escolar e baseado no livro de Piaget *O Julgamento Moral na Criança*, realizou, no SESI, uma reunião com as famílias para discutir o relacionamento entre pais e filhos. Na avaliação de Freire (2001c, p. 25), *palestrou* sobre o assunto com sua linguagem, sua sintaxe, sem se esforçar em aproximar da dos presentes, desprezando a realidade “dura” da platéia que o assistia. Foi quando, ao término, um pai, de uns quarenta anos, pediu a palavra e deu-lhe “a mais clara e contundente lição” que já recebera em sua vida de educador:

“Acabamos de escutar, umas palavras bonitas do dr. Paulo Freire. Palavras bonitas mesmo. Bem ditas. Umas até simples, que a gente entende fácil. Outras, mais complicadas, mas deu pra entender as coisas mais importantes que elas todas juntas dizem. Agora, eu queria dizer umas coisas ao doutor que acho que os meus companheiros concordam”. Me fitou manso mas penetrante e perguntou: “dr. Paulo, o senhor sabe onde a gente mora? O senhor já esteve na casa de um de nós?”. Começou então a descrever a geografia precária de suas casas. A escassez de cômodos, os limites ínfimos dos espaços em que os corpos se acotovelam. Falou do cansaço do corpo, da impossibilidade dos sonhos com um amanhã melhor. Da proibição que lhes era imposta de ser felizes. De ter esperança. [...]

– Doutor, nunca fui à sua casa, mas vou dizer ao senhor como ela é. Quantos filhos tem? É tudo menino?

– Cinco – disse eu, mais afundado inda na cadeira. – Três meninas e dois meninos.

– Pois bem, doutor, sua casa deve ser uma casa solta no terreno, que a gente chama de “oitão livre”. Deve de ter um quarto só para o senhor e sua mulher. Outro quarto grande, é pras três meninas. [...] Tem outro quarto para o dois meninos. Banheiro com água quente. Cozinha com a “linha arno”. Um

quarto de empregada bem menor do que os dos filhos e no lado de fora da casa. Um jardinzinho com grama “ingresa”. O senhor deve ter ainda um quarto onde bota os livros – sua livraria de estudo. Tá se vendo, por sua fala, que o senhor é homem de muitas leituras, de boa memória.

Não havia nada a acrescentar nem retirar. Aquela era a minha casa. Um mundo diferente, espaçoso, confortável.

– Agora, veja, doutor, a diferença. O senhor chega em casa cansado. A cabeça até que pode doer no trabalho que o senhor faz. Pensar, escrever, ler, falar esses tipos de fala que o senhor fez agora. Isso cansa também. Mas – continuou – uma coisa é chegar em casa, mesmo cansado, e encontrar as crianças tomadas banho, vestidinhas, limpas, bem comidas, sem fome, e a outra é encontrar os meninos sujos, com fome, gritando, fazendo barulho. E a gente tendo de acordar às quatro da manhã do outro dia para começar tudo de novo [...] Se agente bate nos filhos e até sai dos limites não é porque a gente não ame eles não. **É porque a dureza da vida não deixa muita escolha** (FREIRE, 2001c, p. 26-27, grifo nosso).

Como vemos, foram nas relações da sua prática político-pedagógica que ia tecendo suas idéias sobre educação e os métodos que iria utilizar com a classe trabalhadora. À medida que refletia sobre suas experiências, encontrando os erros e tentando apontar novos caminhos, constituía-se a sua práxis educativa. Ao analisar as duas situações descritas, Freire concluiu que, ao fazer seu discurso ao povo, o educador deveria estar a par da compreensão do mundo que o povo tem, já que esta compreensão do mundo, que condicionada pela realidade concreta, pode ser mudada ao mudar-se o concreto. Neste período, surgiu a gênese da pedagogia do oprimido e o arcabouço pedagógico que lhe acompanharia até sua morte em 1997.

Partindo destas “lições”, Freire (2003, p. 12) aprendeu que deveria ouvir as famílias sobre o que lhe interessavam e precisavam discutir, e que “[...] deveria inventar um outro caminho de aproximação aos temas e de tratamento dos temas”. Construiu, então, seu método de ensino embasado no diálogo, na comunicação entre pessoas, sem a hierarquia de quem tudo sabe e que ensina a quem tudo aprende. O educador que falava ao povo deveria, aos poucos, transformar o *ao* em *com* o povo, porque, todo homem é dotado de cultura e é capaz de produzi-la.

Como nos episódios citados acima, o educador se descobria aprendendo com aqueles a quem educava, sendo que o contrário, também, acontecia. Freire concluiu que o conhecimento com que o educando chegava à escola deveria ser respeitado e, a partir dos mesmos, é que se deveria iniciar o processo educativo. Nesta perspectiva, a realidade do aluno se colocava como objeto de conhecimento da relação educador-educando. Enfim, foi no SESI que Freire começou a traçar uma forma “comunicativa” de estabelecer relações com as classes populares, respeitando seus conhecimentos e sua identidade cultural.

[...] eu me empenhava em fazer uma escola democrática, estimulando a curiosidade crítica dos educandos, uma escola que, sendo superada, fosse substituída por outra em que já não se apelasse para a memorização mecânica dos conteúdos transferidos, mas em que ensinar e aprender fossem partes inseparáveis de um mesmo processo, o de conhecer. Desta forma, ao ensinar, a educadora reconhece o já sabido, enquanto o educando começa a conhecer o ainda não sabido. O educando aprende na medida em que apreende o objeto que a educadora lhe está ensinando (FREIRE, 2003, p. 123).

A idéia de “educação para a democracia”, a qual seria fundamental para desenvolver atitudes democráticas na sociedade em desenvolvimento, já estava presente no pensamento freiriano em sua atuação no SESI.

[...] eu me propunha, com as equipes com quem trabalhava, realizar uma administração fundamentalmente democrática. Uma gestão tanto quanto possível aberta à ingerência dos operários e suas famílias em diferentes níveis, com que fossem eles **aprendendo democracia pela prática da participação**. Aprendendo democracia pela experiência da decisão, da crítica da denúncia, do anúncio (FREIRE, 2003, p. 123, grifo nosso).

De diversas formas, o educador tentava implementar relações democráticas entre a instituição e a comunidade, bem como entre os trabalhadores do próprio SESI. Esta atitude se evidenciou na formação de pais e professores e nos encontros entre as diversas Divisões no Recife e, depois, nas do interior de Pernambuco, quando os círculos de pais, professores e funcionários se organizavam em torno dos temas escolhidos por eles mesmos. Tais momentos eram enriquecidos pelos debates e discussões da comunidade, em que surgiam proposições de idéias,

defesas e votações, permitindo a prática da democracia e o exercício da personalidade exigida por este regime. Freire (2003, p. 128) afirmava que essas práticas resultaram numa maior participação, interesse e freqüência dos pais e professores nos círculos de discussão e sensível melhora na disciplina e no aprendizado das crianças.

### **2.3. Paulo Freire e a os Movimentos de Educação e Cultura Popular**

Os anos de 1950, momento de consolidação da produção industrial<sup>24</sup> no Brasil, foi a segunda fase do processo de substituição de importações, a qual requeria aportes de capital mais elevados, sendo imprescindível a utilização de capital estrangeiro<sup>25</sup> para a expansão e diversificação de indústrias<sup>26</sup> de bens de consumo duráveis e bens de capital, como a eletro-eletrônica, metal-mecânica, siderúrgica, de energia, da construção civil e farmacêutica.

O programa nacional-desenvolvimentista<sup>27</sup>, instituído por Vargas, entrou em colapso em 1954, quando se manifestava o total antagonismo entre os que

---

<sup>24</sup> Segundo Oliveira (2006, p. 35), na década de 1950, a participação da indústria na renda interna do país, pela primeira vez, ultrapassa a da agricultura.

<sup>25</sup> A participação do capital imperialista na produção brasileira era a seguinte: 100% na indústria automobilística, 90% na indústria de vidro, 86% na indústria farmacêutica, 80% na indústria da borracha e 60% na indústria de máquinas e auto peças (RETRATO DO BRASIL, 1984). Também podemos perceber o aumento da participação do capital estrangeiro na década de 1950 pelos investimentos norte-americanos no setor manufatureiro nacional: “[...] que havia sido cerca de 46 milhões de dólares em 1929, de 70 milhões em 1940 e de 126 milhões em 1946, chegam em 1950 a 284 milhões e em 1952 a 513 milhões de dólares”. O montante global destes investimentos em todos os setores “[...] passa de 194 milhões em 1929 a 240 milhões em 1940, a 323 milhões em 1946, 644 milhões em 1950 e a 1.013 milhões de dólares em 1952” (MARINI, 2000, p. 84).

<sup>26</sup> O crescimento do produto industrial, de 1956 a 1962, obedeceu aos seguintes índices nos ramos da indústria: bens de consumo não duráveis 6,6%; bens de consumo duráveis 23,9% e bens de capital 26,4%. Na indústria de transformação em 1959, 61,8% da produção era de bens de consumo, enquanto, 38,1% era de bens de produção (RETRATO DO BRASIL, 1984).

<sup>27</sup> O programa desenvolvimentista e nacionalista empregado por Vargas, segundo Marini (2000, p. 86) se expressou na ressurreição do Plano SALTE (que havia ficado sem aplicação e volta à cena sob o nome de Plano Lafer), na lei do monopólio estatal do petróleo e na proposta ao Congresso de um projeto que instituiu regime idêntico para a energia elétrica, na criação do Fundo Nacional de Eletrificação e na elaboração de um programa federal de construção de estradas. Nesse momento, foi ditada uma primeira regulamentação da exportação de lucros do capital estrangeiro, ao mesmo tempo foi anunciada uma regulamentação mais rigorosa e o governo enviou ao Congresso uma lei taxando os lucros extraordinários. Paralelamente, ficou conhecida a intenção governamental de efetivar a reforma agrária por meio de expropriações. Estas iniciativas foram tomadas com o apoio popular, que o presidente conseguiu mobilizar ao conceder, por intermédio do ministro do trabalho João Goulart, aumento de 100% sobre o salário mínimo.

desejavam o desenvolvimento associado ao capital internacional e os que pretendiam acelerar o desenvolvimento econômico independente, sendo coroado por seu suicídio, que, contraditoriamente, adiou o golpe de Estado por 10 anos. Contudo, o governo de Juscelino Kubitschek de Oliveira (1956 – 1961) tentou realizar a conciliação entre os dois interesses, apoiando-se na política de massas, mas realizando um programa econômico para o desenvolvimento baseado no investimento internacional.

Em sua busca pelo desenvolvimento industrial, JK elabora a ideologia desenvolvimentista de sua gestão, que, extremamente conservadora, prezava acima de tudo a ordem. Tal ideologia não admitia a organização de forças sociais que se opusessem aos círculos dominantes, propiciando mecanismos de “coesão social” ao desencadear a adoção, por parte dos grupos dominados, do projeto político-econômico dos grupos dominantes, apresentado como projeto nacional (CARDOSO, 1977, p. 183-184).

Neste contexto, o Instituto Superior de Estudos Pedagógicos Brasileiros (ISEB) ganha uma importante função ao gestar os pressupostos ideológicos do projeto desenvolvimentista. Para a maioria dos isebianos, no processo político-econômico pelo qual passava o país, não poderia existir uma ideologia da classe dominante e outra da classe dominada, uma vez que, para eles, não existiam entre as classes sociais contradições de interesses, pois todos se identificavam com o “projeto da Nação” (TOLEDO, 1978, p. 50).

Logo, o governo JK percebeu que era necessário um veículo que difundisse tais idéias e, assim, estimulado pelo desenvolvimento da sociologia, da economia da educação, bem como pelas primeiras recomendações internacionais em favor do planejamento educacional, apresentou a educação como um pré-investimento necessário ao desenvolvimento do país (PAIVA, 1987, p. 161). No campo educacional, em seu programa de metas, foi enfatizada a formação técnico-profissional, na qual se formariam empregados qualificados e destinados aos inúmeros setores da produção econômica. A educação profissionalizante serviria para integrar o homem na almejada civilização industrial (CUNHA, 2002, p. 132).

Freire estava atento aos problemas da realidade brasileira, refletia sobre o desafio do desenvolvimento em bases autodeterminadas, sobre a dependência econômica e cultural da nação e a viabilidade de efetivação da democracia. O educador pensava em como a educação poderia contribuir para a resolução destes problemas. Por isso, reivindicava uma educação que fosse orgânica e eficiente, capaz de integrar o homem aos problemas nacionais, contribuindo para a modernização do país e a elevação das condições de vida da classe trabalhadora (2001b, p. 43). Estas idéias foram sistematizadas em 1959, no livro *Educação e Atualidade Brasileira* (2001b) e, em 1961, em um artigo denominado *Escola Primária para o Brasil* (2005).

Em 1959, cresceu a oposição ao governo JK, que, em fins deste mesmo ano, rompeu com o Fundo Monetário Internacional, preparando-se para enfrentar as eleições de 1960 com uma atitude mais nacionalista, pelo menos na aparência. O processo político, segundo Paiva (1987, p. 203-204), radicalizava-se progressivamente, uma vez que o nacionalismo ultrapassava os limites delimitados pela elite, despertando as massas no campo e na cidade, e levantava o problema da legitimidade do sistema que, com a proibição do voto do analfabeto, restringia a participação política a uma restrita parcela da população. Todavia o resultado da difusão do ensino elementar e do programa de educação de adultos da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) mostrava em números que, de 1950 a 1960, houvera o crescimento de quase 50% do eleitorado (7,9 milhões de eleitores em 1950 e 11,7 milhões em 1960). A votação para a presidência da República de 1960 também evidenciou a desobediência do eleitorado aos seus líderes políticos tradicionais, embora os poderes regionais e as oligarquias, neles apoiadas, tivessem ganhado grande representatividade no congresso. Os resultados evidenciavam a importância da democratização da educação no cenário político brasileiro, o que motivou os movimentos de cultura e educação popular a ampliar em seu círculo de abrangência e a radicalizar em suas propostas com o acirramento das contradições sociais no pré-1964.

No bojo desses acontecimentos, a luta pela defesa da Escola Pública e pela organização de um sistema escolar nacional se recolocava. Desde a Constituição de 1946, ficara estabelecido que a União deveria fixar as diretrizes básicas da educação nacional. Para tanto, Clemente Mariani, Ministro da Educação e Saúde do Governo Dutra, em 1947, constituiu uma comissão de educadores incumbidos da elaboração de um Projeto para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), da qual fizeram parte alguns dos escolanovistas, como Fernando Azevedo e Lourenço Filho. Para Mariani, a educação nacional deveria inspirar-se nos princípios liberais:

[...] princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana. No sentido da liberdade, favorecerá as condições de plena realização da personalidade humana **dentro de um clima democrático**, como procurei acentuar, de modo a assegurar o integral desenvolvimento do indivíduo e seu ajustamento social. No sentido da solidariedade humana, incentivará a coesão da família e a formação de vínculos culturais e afetivos, fortalecerá a consciência da continuidade histórica da nação e o amor à paz, e coibirá o tratamento desigual, por motivo de convicção religiosa, filosófica ou política, bem como os preconceitos de classe ou de raça (MARIANI, 1956, p. 24, grifo do autor).

O Projeto foi remetido ao Congresso Nacional e arquivado em 1949 e, em 1951, tentou-se desarquivá-lo, entretanto o Senado afirmava que ele havia se extraviado. Diante desse fato, a Comissão de Educação e Cultura do Congresso iniciou os trabalhos de sua reconstituição, o que durou seis anos, quando, em 1958, esta comissão recebeu outro projeto enviado pelo deputado Carlos Lacerda, que alterava profundamente o projeto inicial e tinha clara intenção de defender os interesses das escolas privadas e religiosas, sobretudo as católicas.

Assim, na década de 1950, surgiu uma luta ideológica entre os interessados em manter a educação como privilégio, representando os interesses das escolas particulares e da parcela mais conservadora da classe dominante, e os defensores da democratização do acesso à escola, representando os setores liberais, progressistas e parte da esquerda. Portanto, reestruturava-se o

movimento da sociedade em defesa da escola pública<sup>28</sup>, ou seja, da escola para todos, uma necessidade política e econômica primordial para o país. Florestan Fernandes, participante do processo, sintetiza esta idéia da seguinte maneira:

[...] a democratização do ensino traduz uma nova avaliação social do homem, da natureza da educação e de sua importância para a sociedade. [...] Pretende-se preparar o homem para as responsabilidades sociais produzidas pela igualdade, das quais a individualização do poder é um dos aspectos, e para as tarefas que ela cria na esfera da reconstrução social. Em suma, a democratização do ensino pode ser apreciada tanto como requisito da ordem social democrática, quanto como fator de seu aperfeiçoamento. [...] do ponto de vista dos educadores modernos, não existe democracia sem democratização do ensino. [...] pois, cabe à escola transformar a mentalidade do homem, para ajustá-lo à ordem social democrática e às suas possibilidades de desenvolvimento (1960, p. 154-155).

Os educadores brasileiros lutavam pela educação para a democracia, por acreditar que a democratização da educação alteraria as formas de poder autoritárias até então vivenciadas na sociedade brasileira e aceleraria o desenvolvimento desta. Além disso, defendia uma educação democrática, que, por sua forma, viabilizaria a incorporação dos princípios democráticos pelos cidadãos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024) foi aprovada em 1961, demonstrando um caráter conciliatório entre as duas tendências, a conservadora e a moderna. Ela organizou o Sistema Nacional de Ensino, entretanto sua efetivação, apesar de propiciar a ampliação do acesso à escola, não correspondeu à demanda. Ao perceber que as iniciativas oficiais não eram suficientes para a educação do povo, os movimentos de esquerda, de inspiração marxista e cristã progressista, organizaram-se em todo o país, objetivando a democratização da educação e da cultura, promovendo programas de educação de adultos e de cultura popular em massa, subsidiados pelo sistema desenvolvido pelo educador Paulo Freire. Por causa do seu conteúdo marcadamente político, estas organizações mostravam-se uma grande ameaça para a elite brasileira, que

---

<sup>28</sup> De 1958 a 1961, enquanto está tramitando no congresso a LDBEN, a qual organizaria o sistema nacional de ensino no Brasil. O documento que representa o movimento em defesa da Escola Pública e de uma Educação Liberal e Democrática é o *Manifesto dos educadores mais uma vez convocados* (1960).

se organizou numa contra-ofensiva.

Esses programas eram uma resposta às solicitações feitas no *II Congresso Nacional de Educação de Adultos* realizado no Rio de Janeiro em 1958, o qual avaliava como ineficientes os programas anteriores, lançando um desafio para a construção de novas diretrizes para esta modalidade de educação. A reformulação deveria responder às novas condições da vida política, social e econômica do país. Os novos programas, nesta perspectiva, enfatizavam o papel da “recomposição do poder político e das estruturas sócio-econômicas fora dos supostos da ordem vigente” e, além disso, reintroduziam a reflexão sobre o social no pensamento pedagógico brasileiro (PAIVA, 1987, p. 205).

Freire participou do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, sendo o relator da Comissão Regional de Pernambuco e autor do relatório intitulado *A educação de adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos*, no qual lançou suas idéias com base no conceito antropológico de cultura, que acabou sendo largamente disseminado. Seu ideário contribuiu para a reformulação da concepção de analfabeto – como homem produtivo, criador de cultura e responsável pela riqueza nacional – bem como da própria educação para adultos, questionando os velhos métodos e propondo uma nova relação pedagógica entre educando e educador, que rompia com o “verticalismo” das relações autoritárias. A partir de então, o “otimismo”<sup>29</sup> dos educadores precedentes foi substituído, segundo Paiva (1987, p. 206), pelo “realismo” dos novos profissionais da educação, voltados para a educação de adultos e “[...] preocupados não apenas com a busca de métodos mais eficazes, mas também com as conseqüências políticas, sociais e econômicas de seus programas”.

---

<sup>29</sup> O “otimismo pedagógico” é um movimento que surgiu na década de 1920 com a preocupação dos intelectuais com a modernização do país e a Escola Nova veio ao encontro de seus objetivos. Este movimento “[...] caracteriza-se pela preocupação com o funcionamento eficiente e com a qualidade dos sistemas de ensino ou dos movimentos educativos. Seus representantes dedicaram-se aos problemas de administração do ensino, preparação de professores, reformulação e aprimoramento de currículos e métodos”. A preocupação com a “[...] modernização do sistema, pelo ângulo interno, deixava de lado a consciência de sua função como instrumento de conservação ou de transformação da sociedade e, desse modo, os pedagogos reforçavam a função do sistema educativo como instrumento de conservação das estruturas sócio-econômicas e políticas da sociedade” (PAIVA, 1987, p. 30).

O governo de João Goulart (1961-1964)<sup>30</sup>, apoiado numa política populista e nacionalista, tinha como sustentação a participação das massas em torno da defesa das Reformas de Base<sup>31</sup>. Tais reformas, evidentemente, não visavam o socialismo, mas, como nos explica Moniz Bandeira (2001, p. 164), eram reformas democráticas que “[...] tendiam a viabilizar o capitalismo no Brasil, embora sobre outros alicerces, arrancando-o do atraso e dando-lhe maior autonomia e independência, ou seja, maior capacidade de auto-transformação e auto-sustentação”.

Paralelamente, o governo previa medidas nacionalistas, definindo uma intervenção mais ampla do Estado na vida econômica. Dentre as medidas estavam: a nacionalização das empresas concessionárias de serviço público, dos frigoríficos e da indústria farmacêutica; a estreita regulamentação das remessas de lucros para o exterior; e a extensão do monopólio da Petrobrás. A Reforma agrária<sup>32</sup>, proposta por Goulart ao Congresso, era um instrumento para a ampliação do mercado interno e necessária ao desenvolvimento do parque industrial do Brasil.

---

<sup>30</sup> O governo João Goulart, que retornou ao esquema populista, assentava-se, como nos explica Fausto (1997, p. 447), na “[...] colaboração entre Estado, onde se incluíam os oficiais nacionalistas das Forças Armadas e os intelectuais formuladores da política do governo, classe operária organizada e burguesia industrial nacional. O Estado seria o eixo articulador dessa aliança, cuja ideologia básica era o nacionalismo e as reformas sociopolíticas denominadas de reformas de base”.

<sup>31</sup> 1- Reforma agrária, com emenda do artigo da Constituição que previa a indenização prévia e em dinheiro. 2- Reforma política, com extensão do direito de voto aos analfabetos e praças de pré, segundo a doutrina de que “os alistáveis devem ser elegíveis”. 3- Reforma universitária, assegurando plena liberdade de ensino e abolindo a vitaliciedade de cátedra. 4- Reforma da Constituição para delegação de poderes legislativos ao Presidente da República. 5- Consulta à vontade popular, através de plebiscitos, para o referendo das reformas de bases (BANDEIRA, 2001, p. 163).

<sup>32</sup> A necessidade da reforma agrária era sentida desde o segundo governo Vargas (1951-1954), mas, foi levada mais a sério durante o governo Goulart, sendo a expressão do desenvolvimento do capitalismo industrial brasileiro, que chocava-se com o limite imposto pela estrutura agrária (MARINI, 2000, p. 83). Segundo Schilling (2005, p. 234), assessor do governador Leonel Brizola, em 1962, buscava-se alcançar com a reforma agrária os seguintes objetivos: “1- eliminação do latifúndio como instituição, e do latifundiário como classe; 2- extinção das relações de produção semifeudais ainda existentes no campo – trabalho gratuito, parceria e arrendamento; 3- democratização da propriedade rural, pela difusão das pequenas e médias propriedades e, numa segunda fase, pela instituição da propriedade coletiva; 4- extensão aos assalariados do campo dos direitos que a legislação do trabalho assegura ao proletariado urbano; 5- aumento da produtividade e da produção agrícola, objetivando maiores e mais baratos suprimentos às populações urbanas; 6- incorporação à economia nacional da imensa massa campesina, atualmente quase sem capacidade aquisitiva, multiplicando assim os mercados necessários ao desenvolvimento da indústria nacional”.

A radicalização política que se desenhava desde o governo Vargas, intensificou-se entre 1960 e 1964, particularmente, com o agravamento das dificuldades econômicas<sup>33</sup>, oriundas da “estagnação da expansão industrial”, e do “equilíbrio a que haviam chegado as tensões sociais” (MARINI, 2000, p. 36-38). A esse quadro, soma-se o fracasso do Plano Trienal<sup>34</sup>, elaborado por Celso Furtado com o intuito de combater a crise, combinando o crescimento econômico, as reformas sociais e o combate à inflação. Sem crescimento econômico e com uma vertiginosa inflação, o descontentamento se generaliza, ascendendo os movimentos reivindicatórios<sup>35</sup>, ampliando e fortalecendo as organizações populares.

No campo, as ligas camponesas, lideradas por Francisco Julião, lutavam pela reforma agrária, enquanto o sindicalismo rural concentrava-se na melhoria das condições de trabalho e numa legislação para o campo. Os estudantes, por meio da União Nacional dos Estudantes (UNE), radicalizaram suas propostas de transformação social e passaram a intervir diretamente no jogo político. Da igreja católica, surgiram inúmeros movimentos, do ultraconservadorismo à abertura à esquerda, típica da Juventude Universitária Católica (JUC), chegando à sua máxima radicalização na Ação Popular (AP) que, com objetivos revolucionários e desligada da hierarquia da igreja, chegou a apropriar-se da concepção marxista-leninista. Nos “tempos de Goulart”, como ressalta Toledo (1983, p. 67) “[...] a política deixou de ser privilégio do parlamento, do governo e das classes dominantes, para alcançar de forma intensa a fábrica, o campo, o quartel”.

---

<sup>33</sup> Com esta crise, ocorre a diminuição da taxa de crescimento do produto nacional de 7,7% em 1961 a 5,5% em 1962; e a elevação da taxa de inflação de 37% em 1961 a 51% em 1962

<sup>34</sup> O fracasso da política econômica do governo se revela nos números, como nos mostra Toledo (1983, p. 67): o índice geral dos preços alcançou 78% (previa-se 25%); a taxa do PIB chegou ao ponto mais baixo que se conhecia nos últimos anos, 1,5%; o déficit da caixa do Tesouro Nacional atingiu 500 bilhões de cruzeiros (previa-se 300 bilhões); os meios de pagamento cresceram de 65% (previa-se 34%).

<sup>35</sup> Fausto (1997, p. 449), informa a este respeito: 1. o número de greves aumentou bastante, enquanto em 1958 foram registrados 31 movimentos grevistas, eles chegaram a 172 em 1963; 2. as paralisações tenderam a se concentrar no setor público, em 1958, 80% das paralisações se concentraram no setor privado, em 1963, no setor público já era majoritário (58%); 3. espacialmente, elas se deslocaram de São Paulo para outras regiões do país.

Os antagonismos existentes na sociedade civil se reproduziam sob formas variadas no campo educacional, como nos debates para definir: qual a educação necessária para o desenvolvimento pretendido pelo país; em como alfabetizar as massas; sobre qual o conteúdo da ideologia nacional-desenvolvimentista; sobre qual a ligação entre educação e política e, se a educação deveria ou não conscientizar e, se sim, quais os conteúdos desta conscientização.

Com a crise econômica, as pressões internacionais aumentavam. No plano interno observava-se uma crise de poder do bloco dominante e crise de hegemonia do bloco dirigente. Contudo, os setores populares não encontravam um conduto político canalizador de sua ação, dada a fragilidade dos partidos legais e as divisões dos grupos de esquerda. Para Wanderley (1982, p. 37), é neste contexto que entra a ação dos movimentos educativos e de cultura popular. Estes movimentos, “[...] apesar de orientações e práticas discrepantes, mostravam a possibilidade concreta de as classes populares irem alcançando patamares progressivos de hegemonia cultural”. Assim, tiveram ascenso os seguintes movimentos: o Movimento de Cultura Popular de Recife (MCP), os Centros de Cultura Popular da UNE (CPCs) e movimentos de alfabetização, como o Sistema Paulo Freire, o Movimento de Educação de Base (MEB) e a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, em Natal.

Paulo Freire teve grande atuação nesses movimentos. De forma direta, quando participou da criação do MCP e como coordenador do projeto de alfabetização do movimento; com sua integração ao Serviço de Extensão Cultural da Universidade Federal de Pernambuco, de onde coordenou pesquisas e projetos de formação de monitores para a alfabetização de adultos com o sistema Paulo Freire; e com a coordenação de campanhas de alfabetização como a de Angicos. De forma indireta, ao influenciar outros movimentos que pretendiam unir a alfabetização à conscientização, por meio de seu sistema de alfabetização. Mesmo mesclado a outros procedimentos e objetivos diferentes, suas idéias inovadoras, dentro da alfabetização de adultos, configuravam-se numa ferramenta destes movimentos na politização das “classes populares”.

O acirramento das contradições entre interesses na sociedade civil, mostrou que o esquema burguês-popular, sob o qual se formou o governo de Goulart, era impraticável. A polarização se acentuava entre os representantes sociais e políticos do capital-trabalho. Se, por um lado, a direita se aglutinava e se organizava contra a ameaça das reformas e pretensões revolucionárias da esquerda, esta se dividia em diversas dissidências divergentes na forma e concepção da condução do movimento operário na luta de classes. Com tal polarização, o presidente perdia apoio militar e político, tanto da burguesia como de algumas áreas da esquerda. Goulart, sentindo que o fim estava próximo, deu sua cartada final ao voltar-se para a esquerda.

A mensagem anual ao Congresso, nos primeiros meses de 1964, constituía um ultimato pela aprovação das reformas de base. Na seqüência, estimulou a mobilização popular com o comício de 13 de março, no Rio de Janeiro, que reuniu cerca de 500 mil pessoas, em que anunciava a assinatura de vários decretos, os quais pautavam a desapropriação das refinarias de petróleo, a expropriação das terras à beira das estradas e preparava a reforma urbana, para o desespero da classe média que temia perder seus imóveis para os inquilinos. Além disso, encaminharia ao Congresso propostas de mudanças nos impostos e concessões de voto aos analfabetos e aos inferiores das Forças Armadas.

O clima pré-revolucionário estava armado e Goulart não havia criado as condições efetivas para uma insurreição popular, o PCB, com sua teoria da revolução pacífica e sua crença parlamentar, da mesma forma, desarmara as massas. A classe dominante, não encontrando solução na via democrática, apóia o golpe de Estado de 1º de abril de 1964, que institui um governo militar. Colocava-se fim a um período de intensa movimentação política e cultural das classes populares, estudantes, intelectuais e movimentos diversos. E com ele, finalizavam-se, também, as experiências educativas de Paulo Freire em solo brasileiro, visto ter sido preso e exilado do país durante 16 anos.

### 3. UMA ANÁLISE DA REALIDADE BRASILEIRA

Freire, em sua obra, ressalta a importância de se estudar a realidade brasileira daquele momento, a fim de assumir uma organicidade, um compromisso com ela, na tentativa de resolver seus problemas. Ao analisar a origem de nossa formação social e, conseqüentemente, nossa herança cultural dos tempos da Colônia, identificou os entraves para o desenvolvimento da nova sociedade fundada nas bases urbano-industriais que prendiam o país a relações autoritárias e ao subdesenvolvimento econômico. Neste sentido, expressa sua compreensão da realidade brasileira, evidenciando suas influências teóricas, suas contradições e fragilidades<sup>36</sup>, as quais embasaram sua crítica da educação, bem como suas proposições para sua reforma.

Ao analisarmos as idéias de Freire referentes à realidade brasileira, evidenciamos fortes influências de diversas correntes filosóficas que marcaram a intelectualidade brasileira nas décadas de 1940, 1950 e 1960 como o culturalismo, o existencialismo cristão, o personalismo, o colonialismo, o escolanovismo e o nacional-desenvolvimentismo isebiano. Freire faz uma síntese destes pensamentos, ora conservando, ora modificando, de forma a conciliar com sua teoria, constituindo uma síntese do pensamento da sua época. Veremos estas influências bem marcadas em seu artigo *Escola primária para o Brasil* de 1961, e no livro *Educação e atualidade brasileira* de 1959 e em seu primeiro livro *Educação como Prática de liberdade* de 1965.

No entanto, não podemos compreender seus estudos apenas como formulações ecléticas sobre determinados temas, no qual dialogam alguns autores, resultando num trabalho acadêmico em que um tema é relacionado segundo diferentes ópticas. Apesar de constatarmos a vinculação de diferentes correntes teóricas, que, filosoficamente, seriam inconciliáveis, seu esforço não é apenas acadêmico, mas tem uma base prática que provoca sua investigação teórica. Foram suas

---

<sup>36</sup> Trabalhos importantes com esforço de compreender as influências teóricas de Freire: Beisiegel (1982), Paiva (2000) e Manfredi (1978).

experiências educacionais com as classes populares que o impulsionaram na sistematização de uma educação que fosse condizente com a realidade dessas populações e em consonância com a realidade brasileira. Vale lembrar a advertência realizada por Beisiegel (1982, p. 32) aos leitores de *Educação e atualidade brasileira*:

O livro deve ser entendido como um primeiro ensaio de sistematização teórica e de expressão formal de conclusões lentamente amadurecidas, numa intensa e já então longa atividade no campo da educação popular. Ao trabalhar teoricamente as convicções que viera consolidando no âmbito desta prática, Paulo Freire se apoiaria em análises de muitos autores, nos quais encontrava identidades com os seus pontos de vista ou encaminhamento de respostas para as suas indagações.

A interação do educador com estes autores precisa ser bem compreendida. Ela está previamente determinada pela busca de respostas para os problemas colocados pela atuação educativa junto aos setores populares do Recife. E esta atuação, por sua vez, também não era aleatória. O melhor caminho para a adequada exposição das relações entre as práticas e as reflexões do educador naqueles tempos, também aqui, talvez seja exatamente o sugerido por ele mesmo, quando adverte que “toda prática educacional implica uma posição teórica acerca do papel do educador”, envolvendo, por isso mesmo, “uma interpretação do homem e do mundo”, ou quando afirma que “não há palavra verdadeira que não seja uma união inquebrantável de ação e reflexão”. Tudo o que foi possível conhecer a propósito de suas atividades nos primeiros tempos reforça a impressão de que Paulo Freire realizava essa difícil e rara união da reflexão e da prática.

Seguiremos nossas análises na tentativa de compreender o movimento entre teoria e prática de Freire, buscando observar as contradições teóricas elaboradas, porém sem perder de vista as determinações históricas daquele momento. Por esse motivo, temos a necessidade de perfazer o caminho que outros pensadores de seu tempo fizeram, no sentido da compreensão da realidade brasileira, tentando marcar, em linhas gerais, as principais idéias da época referentes a este assunto. Assim, poderemos perceber os limites encontrados pela intelectualidade, conservadores ou militantes de esquerda, na apreensão do concreto, evidenciando as condições objetivas e subjetivas em que as idéias de Freire foram elaboradas. Em seguida, analisaremos suas principais idéias sobre a sociedade brasileira nas décadas de 1950 e 1960, marcando suas principais

influências teóricas e o delineamento que a educação toma em sua obra frente às necessidades desse momento.

### 3.1. INTERPRETAÇÕES SOBRE A “REVOLUÇÃO BRASILEIRA”

A realidade brasileira, especialmente a partir dos anos de 1930, foi alvo de estudos da intelectualidade brasileira, desde as fileiras da esquerda até o pensamento progressista e liberal. Os intelectuais queriam compreender como a sociedade brasileira poderia romper as amarras do subdesenvolvimento e despontar como uma economia autônoma nas relações mundiais. As principais motivações desse momento, para tal intento, vinham das transformações econômicas que marcaram os anos 1930 e as seguintes décadas, ao desencadear o surto industrial e o processo de urbanização e modernização do país.

Para este processo, foram realizadas muitas interpretações históricas de diferentes filiações filosóficas, guardando entre cada uma delas divergências e convergências quanto ao modo de produção da sociedade brasileira como um todo, o que determinaria a especificidade pela qual a fase de desenvolvimento econômico brasileiro passava naquele momento. Para cada tipo de leitura da realidade efetuada, havia uma implicação político-prática, e até mesmo ideológica, para segmentos da sociedade brasileira que, com interesses contraditórios ou não, delinearam a luta de classes neste país.

Até a década de 1960, predominava entre os marxistas brasileiros a visão de que teriam existido, em nossa história, todos os modos de produção conhecidos na história européia: comunismo primitivo, escravismo, feudalismo e capitalismo. Esta compreensão desencadeou numa interpretação “etapista” para a revolução brasileira, a qual esteve presente na teoria política do Partido Comunista Brasileiro desde a sua criação.

Segundo os intelectuais que pensavam a realidade brasileira, mesmo o escravismo tornando-se ilegal com a Abolição, em 1888, continuavam vivas e legais outras formas arcaicas de organização da produção. Por exemplo, variações do comunismo primitivo entre grupos indígenas e remanescentes de quilombos. Particularmente, porém, permaneciam vigentes relações feudais na estrutura agrária do nosso país, compreendendo o latifúndio, o poder privado do latifundiário e as relações de trabalho típicas no campo.

A primeira implicação prática da tese das permanências do modo de produção feudal no Brasil era a proposta de reforma agrária, entendida como ampliação das relações capitalistas no campo por meio da distribuição das terras dos latifúndios entre os camponeses, mantendo as empresas rurais em que se encontrassem relações assalariadas. Ainda que com exceções, a existência de resquícios feudais nas relações de trabalho no campo brasileiro era amplamente reconhecida na esquerda e, também, compreendida como justificativa histórica da necessidade da reforma agrária. Avaliava-se que essa proposta poderia ser encampada por setores da burguesia produtiva, rural e urbana, articulando uma ampla frente de oposição à oligarquia rural (MARINI, 2000; PRADO JR, 2005).

A esquerda brasileira neste momento dava particular ênfase à questão do desenvolvimento nacional soberano ante as potências hegemônicas. Também aí apostava-se no apoio de setores da burguesia produtiva, em particular da nascente burguesia industrial, a um programa nacionalista, em oposição à dominação imperialista. Existiam, portanto, duas questões vistas como centrais: a questão nacional ou da luta antiimperialista e a questão da reforma agrária ou da luta antilatifundiária, em ambas se colocava a possibilidade de atrair setores da burguesia nacional, viabilizando os avanços históricos avaliados como possíveis na correlação de forças de então. Mas a unidade dos marxistas brasileiros em torno dessas certezas fundamentais modificou-se já no início dos anos 1960, com alguns movimentos divergentes das diretrizes da III Internacional Comunista (GUNDER FRANK, 2005).

Poucas décadas depois, àquela interpretação, anteriormente hegemônica, foram contrapostas várias novas interpretações da história brasileira, que se colocam

como marxistas, todas elas coincidentes na oposição à tese da existência de restos feudais na sociedade brasileira ou de feudalismo em qualquer tempo da história brasileira. O primeiro a formular estas críticas foi Caio Prado Junior, opondo-se as interpretações teóricas do PCB no IV Congresso do Partido. Na ocasião afirmou que interpretar as relações de trabalho no campo brasileiro como relações feudais de produção era uma transposição mecanicista da realidade européia para o Brasil. Além, disso demonstrava a falácia da existência de uma burguesia “nacional” autônoma no Brasil e na América Latina, com um projeto para a nação. No livro a *Revolução Brasileira* o autor vai sistematizar estas críticas, Ele afirma que estas interpretações estavam desprovidas de uma análise dialética da realidade ocaionando numa tentativa de encaixar a teoria na realidade (PRADO JR, 1977). Falar em feudalismo no Brasil passou a ser visto como uma transposição mecânica da evolução histórica de outros países, fruto de uma concepção esquemática, que carregava a marca do stalinismo, segundo a qual todos os povos sofreriam uma evolução social rigidamente determinada. Outros autores que continuaram a crítica neste sentido foi Marini (2000) e Oliveira (2003).

Em função do seu caráter mercantil, segundo alguns, a colonização teria sido capitalista, e mesmo nosso escravismo teria um sentido capitalista. Porém predomina a visão de que o Brasil teve um modo de produção escravista que depois transitou para o capitalismo. A tese mais em voga declara que o escravismo moderno seria historicamente novo, distinto do modo de produção escravista da Antigüidade, mas há divergências sobre o que teria constituído o caráter original ou específico do modo de produção escravista moderno ante o antigo. Há também, entre todas essas linhas, divergências sobre a maneira de interpretar as relações sociais que não se enquadram como escravistas nem capitalistas (FIGUEIREDO, 2004, p. 15).

A estruturação do modo de produção capitalista no Brasil foi alvo de varias interpretações. Para alguns no Brasil ocorreu o chamado Capitalismo Tardio, identificado com o processo de industrialização. Já para outros este processo se dá desde a escravidão na colônia, devido sua complementaridade ao sistema capitalista mundial. Estas interpretações, porém somente ganharam primazia nos

estudos da realidade brasileira após o Golpe de Estado de 1964. Até então as teorias desenvolvidas orientaram as formulações políticas da esquerda brasileira, o que fez confluir até certo ponto com os objetivos da burguesia. Veremos neste capítulo como estas formulações influenciaram as interpretações dos intelectuais brasileiros, dentre eles, Paulo Freire.

### 3.2. EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO

Freire capta esse movimento a partir de seu interior, recebendo as influências das idéias que, naquele momento, fomentam a intelectualidade brasileira ao mesmo tempo em que, na sua prática como educador, buscava respostas para a situação concreta de seus educandos e para a forma pela qual deveria dirigir a educação destes, em meio a uma crescente participação popular na esfera política e das pressões dos movimentos sociais pelas Reformas de Base, que poderiam alavancar o capitalismo no país retirando-o da esfera de influência econômica e cultural dos países desenvolvidos.

Em relação à sua leitura da realidade brasileira, ele se apropriou de análises já sistematizadas de alguns intelectuais de diferentes vertentes, que serviam a esse propósito, somadas a outras de sua própria autoria, ganhando originalidade e se constituindo no arcabouço teórico que embasou sua pedagogia. Dentre os autores, podemos destacar os brasileiros Gilberto Freyre, Berlinck e Oliveira Vianna, com não raras citações de Prado Junior, Werneck Sodr<sup>37</sup>, Fernando de Azevedo; o pensamento existencialista cristão, ou personalista de Jacques Maritain, Emmanuel Mounier, Gabriel Marcel, Simone Weil e Karl Jaspers. Mas, em particular, as teorias produzidas pelos intelectuais do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB)<sup>38</sup>, como Hélio Jaguaribe, Alberto Guerreiro Ramos, Roland Corbisier e Álvaro Vieira Pinto, aos quais daremos maior destaque em nossas análises.

---

<sup>37</sup> Apesar de fazer parte do ISEB, guarda diferenças importantes entre seu pensamento e as concepções gerais dos outros isebianos, tendo uma tendência marxista.

<sup>38</sup> Também faziam parte do ISEB Nelson Werneck Sodr<sup>e</sup>, Ignácio Rangel e Cândido Mendes, porém estes intelectuais, por hora, ficam à margem de nossas análises por não terem influenciado Freire de forma direta.

O ISEB foi criado em 1955 pelo Decreto nº 37.608 do Presidente Café Filho, no qual estabelecia oficialmente a entidade como órgão do Ministério da Educação e Cultura, sediado no Rio de Janeiro. Seus principais integrantes vinham do Instituto Brasileiro de Estudos Sociais e Políticos (IBESP), organizado para discutir os problemas do país. Esses autores, ao longo da década de 1950, e influenciados pelo culturalismo combinado ao vitalismo orteguiano e ao existencialismo, dedicaram-se a interpretar a cultura e a vida brasileira com o objetivo de impulsionar um pensamento em ciências sociais capaz de promover o desenvolvimento brasileiro. Almejavam intervir, de forma prática, na realidade sócio-econômica, por meio de uma ideologia dotada de força crítica, originada nas consciências capazes de forjar transformações e que, enraizada no processo histórico, estaria pressionando no mesmo sentido.

Os isebianos, como Freire, têm a realidade dos anos 1950 como ressonância para suas reflexões, especialmente o resultado das eleições de 1950, quando Vargas volta ao poder eleito pelo voto em meio à mobilização popular e à defesa de uma política econômica ancorada no nacional-desenvolvimentismo. Estes acontecimentos foram interpretados a partir dos fundamentos teóricos que estes intelectuais detinham. Incitados pelo clima de efervescência teórica oriundo do pós-guerra, intelectuais, movimentos populares e partidos políticos abriam-se para a reflexão das condições sócioeconômicas vividas pelos países subdesenvolvidos, bem como as contradições do colonialismo e neocolonialismo na África, e da permanente espoliação sofrida por estes pelo poderio imperialista; motivando estes a embrenharem-se na tentativa de compreender a crise por que passava o Brasil na condição de país periférico do capitalismo mundial e de formular as soluções para o seu desenvolvimento.

As análises provindas do ISEB ou de seus mais significativos representantes<sup>39</sup>, para Toledo (1978), não resultam de uma análise histórico-social do subdesenvolvimento, mas de uma análise das condições culturais do país que

---

<sup>39</sup> Não estamos retirando as contribuições dos demais pensadores, mas queremos identificar o pensamento hegemônico existente entre os formuladores das suas idéias principais que embasam a ideologia do nacional-desenvolvimentismo.

geraram sua condição de país alienado e dependente. Hélio Jaguaribe, com clara inspiração em Ortega y Gasset, compreende a crise da realidade brasileira como uma “crise da cultura”, pelo fato de que o dogmatismo que nela predominou não correspondia mais à circunstância do momento vivido, não oferecia mais os instrumentos e idéias adequadas à interpretação da realidade que se transformava. Assim, a crise da cultura se dava pelo fato de os indivíduos terem nascido em um determinado contexto cultural e histórico, recebendo um repertório de crenças e costumes, que determinaram a relação que estabeleciam com os outros homens e com eles mesmos. Porém esta cultura lhes proporcionava uma visão de mundo que apresentava falhas à medida que o mundo se modificava. Tornavam-se, portanto, insuficientes para orientar a vida; sendo necessário renová-los e reinterpretá-los a fim de recompor as brechas realizadas pela mudança.

Como ponto de partida para esta discussão, Jaguaribe se apoiava na discussão, muito propalada no pós-guerra na Europa, sobre a “crise da cultura ocidental”. A abordagem das questões universais ficava em segundo plano, ele enfatizava as especificidades e peculiaridades da “circunstância brasileira”, problematizada pelo autor segundo os temas clássicos do pensamento orteguiano: a civilização dominada pela técnica e a ascensão das massas, a rebelião; e o perigo do surgimento de ditaduras irracionais e escravizantes.

Roland Corbisier foi o isebiano que mais se dedicou ao tema da cultura e quem mais se apoiou nas idéias orteguianas, próximo ao pensamento integralista, revelava um profundo elitismo e autoritarismo em seu pensamento da década de 1940 e 1950, manifestando-se contra o sufrágio universal, lamentava a destituição do Império e defendia uma elite competente no governo. Mostrava-se preocupado com o avanço das massas ao poder com o trabalhismo, por isso, era urgente tomar consciência da “circunstância política” em que se encontrava a atualidade brasileira.

Corbisier aproxima-se de Jaguaribe ao analisar a realidade econômica e política do Brasil, afirmando que não se trata mais de uma “crise existencial”, mas uma

“crise histórica”, ou seja, uma crise da cultura. Para ele, a formação histórica do povo brasileiro é a formação da cultura brasileira. A cultura é tratada como totalidade das manifestações vitais que caracterizam e definem um povo. Para Paiva (2000, p. 68), vitalismo e culturalismo entrelaçam-se para explicar a história humana. Como os outros isebianos, Corbisier utiliza a idéia de “fase” cultural, explicando que o país vivia uma transição de fase, passando da “situação colonial” à independência nacional. A “transição” era favorável à tomada de consciência dos problemas internos da cultura e iniciar o surgimento de condições, geradas pelo desenvolvimento, de uma cultura autônoma, de uma pensamento nacional autêntico.

Na segunda metade dos anos 1950, Jaguaribe desenvolveu as idéias que iria embasar a ideologia isebiana<sup>40</sup>, demonstrava seu rompimento com posições políticas reacionárias e a aceitação da legitimidade da democracia representativa. Corbisier, desligado do Instituto Brasileiro de Filosofia (IBF), aderiu às proposições de Jaguaribe, mudando-se para o Rio de Janeiro. Vieira Pinto e Guerreiro Ramos, que anteriormente também nutriram simpatia pelas idéias reacionárias, passaram a dar seus primeiros passos da direita para esquerda nacionalista. Porém estes intelectuais, sem nunca resolverem suas contradições, passaram da “[...] apologia de um governo autoritário, com voto seletivo e colégios eleitorais formados pelos cidadãos mais instruídos e cultos, à defesa da democracia formal, à aceitação do voto universal como fundamento da democracia” (PAIVA, 2000, p. 72).

Os “isebianos históricos”, como ficaram conhecidos, marcados pela “filosofia da existência”, na segunda metade da década de 1950, saem do plano especulativo e passam para a elaboração de uma intervenção no real, resultando num “culturalismo político militante<sup>41</sup>”. Freire, empolgado com a iniciativa desses pensadores em fundarem uma teoria genuinamente brasileira e voltada totalmente à resolução dos problemas brasileiros, comunga de suas formulações

---

<sup>40</sup> Os textos que apresentavam estas idéias foram publicados pelo IBESP nos *Cadernos do Nosso Tempo*, que foram escritos para as discussões realizadas no Parque Nacional de Itatiaia em 1952, das quais participaram intelectuais paulistas ligados ao Instituto Brasileiro de Filosofia (IBF).

<sup>41</sup> Denominação efetuada por Paiva (2000).

sendo este pensamento a espinha dorsal de suas interpretações da realidade e como um dos fundamentos de sua investigação educacional.

### 3.2.1. O Santo Graal: A Ideologia do Desenvolvimento

Ao analisar a realidade brasileira das décadas de 1950 e 1960, Freire relata que a sociedade vivia um processo de transição, ao desvencilhar-se de sua estrutura de “sociedade fechada” para constituir-se numa “sociedade aberta”. A dualidade estabelecida pelo autor marca a transição de uma “sociedade arcaica” para uma “sociedade moderna”, que promovia a saída do Brasil das estruturas econômicas e culturais herdadas do período colonial, em que se configurava por uma produção agro-exportadora dependente, precária na vida urbana, reflexa em sua economia e na cultura e mantida por relações verticalizadas e antidialógicas, para uma estrutura típica dos países industriais e democráticos, tendo como modelo, mais precisamente, os países desenvolvidos (FREIRE, 1982b, p. 49).

A “rachadura” que inaugura o *processo de transição*, segundo Freire, decorreu da “ruptura nas forças que mantinham a sociedade ‘fechada’ em equilíbrio”, resultante das alterações econômicas advindas em fins do século XIX, “com os primeiros surtos de industrialização” (FREIRE, 1982b, p. 49). A modificação econômica vem alterar a organização da sociedade e a própria relação de poderes que, em decorrência, modifica também as estruturas sociais e as culturais, de forma a deflagrar um processo de *re-elaboração da identidade nacional*, e do *novo homem* necessário a esta sociedade. Por este motivo, Freire ressalta a importância da compreensão da “atualidade” brasileira no texto de 1959, escrever sobre a educação e a realidade brasileira era reconhecer a necessidade de pensar a educação dentro das transformações que ocorriam e se faziam necessárias no país naquele momento, buscando diretrizes e métodos que respondessem à problemática brasileira.

O processo de transição é identificado como um momento de entrada para uma nova *fase* do desenvolvimento histórico brasileiro, com estruturas próprias e

diferenciadas da fase anterior. Mas, como identifica Freire (1982b, p. 46), este processo não é harmônico, está permeado por contradições desencadeadas pela convivência de diferentes valores, do “ontem em busca de preservação”, como de outros emergentes em “busca de afirmação e plenificação”. Neste choque entre “[...] um ontem esvaziando-se, mas querendo permanecer, e um amanhã por se consubstanciar, que caracteriza a fase de trânsito como um tempo anunciador”. Anunciador, por isso, aberto às transformações; o que leva à reflexão sobre a ausência de participação política do povo brasileiro, ocasionada pela tradição política construída no período colonial, embasado no autoritarismo e no paternalismo, correspondente à sua estrutura social e política, que levava o brasileiro ao mutismo, sendo desinteressado pela participação. No entanto, as transformações sociais que faziam emergir o “ser nacional”, comprometido com os problemas do país, era digno de reflexão para que impulsionasse a transição e se construísse um país “autêntico” nos moldes proclamados pelos pensadores “nacional-desenvolvimentistas”.

Os isebianos apresentaram a Freire os fundamentos teóricos que utilizaram para a interpretação da formação social brasileira e seus instrumentos de análise sociológica e histórica, os quais serviram ao educador como ferramentas de interpretação da realidade daquele período. Evidenciamos a influência isebiana nos textos por nós analisados, por apresentarem diversas argumentações próprias destes intelectuais, como por encontrarmos diversos de seus conceitos no decorrer dos textos, como, por exemplo: “autenticidade”, “ser nacional”, “ser para si”, “ideologia do desenvolvimento”, “alienação”, “organicidade”, “antinomias”, “parlamentarização”. E os conceitos metodológicos, como: “fase”, “condições faseológicas”, “circunstância” e “transição”, as quais passamos a discutir.

A noção de *fase* ou *de estrutura faseológica*<sup>42</sup> tinha como finalidade determinar, a partir do confronto das fases, a direção em que se orienta a evolução da cultura, captando sua linha diretriz. Para Guerreiro Ramos (1958, p. 108), a fase nunca será definida *a priori*, mas *a posteriori*, a partir da observação empírica dos fatos.

---

<sup>42</sup> Segundo Toledo (1978, p. 39), o conceito de fase provém de F. Carl Müller-Lyer, sociólogo alemão que teria influenciado K. Mannheim, e este, por sua vez, os isebianos e, diretamente, o próprio Freire.

Por exemplo, “[...] uma sociedade cuja estrutura se fundamenta no latifúndio estaria em fase comparativamente inferior àquela cuja estrutura se baseia na economia de mercado”. Constitui-se, assim, em um método de análise sociológica, pelo qual se destacaria as *leis estruturais* que a governam ao entender que os fatos deveriam compor relações de sistema ou de coerência uns com os outros. Portanto, seria possível operar apenas dentro das possibilidades em seu âmbito de virtualidades, sendo importante compreender quais eram estas linhas históricas e suas diretrizes, para que os acontecimentos históricos deixassem de ser considerados fortuitos ou arbitrários, ocorrendo como leis estruturais que o governassem, o que embasaria interferências bem sucedidas no desenvolvimento das fases.

Hélio Jaguaribe, um dos mais destacados isebianos, foi quem mais se utilizou desta noção para definir a ideologia autêntica, exigida pelo desenvolvimento nacional, em dois de seus trabalhos: *O nacionalismo na atualidade brasileira* e *Condições institucionais do desenvolvimento*. O autor distinguiu o conceito de época do conceito de fase, a primeira seria a etapa do processo histórico e social de uma civilização, por exemplo a Idade Média, Renascimento e Idade Moderna. Enquanto a fase seria uma etapa no processo histórico de uma comunidade, que se encontra sempre integrada no processo de sua cultura. A época, assim, era determinada pela fase da comunidade dominante no âmbito de certa cultura. Este sistema de análise histórica levou Jaguaribe a constatar que o Brasil coincidia com a época em que se encontrava a comunidade americana, porém apresentando uma diferenciação faseológica. Por este motivo, Freire alicerçado nos estudos do ISEB, enfatizava a necessidade de compreender as “condições faseológicas” da sociedade brasileira, com o intuito de apreender sua problemática e assim propiciar a “transição” definitiva da fase em que se encontrava o país.

Freire não utilizava a distinção entre fase e época de Jaguaribe, por conceber que a “fase” tinha a mesma função analítica que “época”, porém comungava da mesma preocupação dos isebianos em apreender os “temas e tarefas” do “novo clima cultural” a fim de se “integrar” a ele e contribuir para as transformações

necessárias para o desenvolvimento do país. A fase de trânsito se caracterizava, assim, como uma fase de possibilidades, que oferecia alternativas históricas. Vejamos como Freire (1982b, p. 48) analisou a fase de trânsito, nesta perspectiva:

Dependeria de distinguirmos lucidamente na época do trânsito o que estivesse nele, mas não fosse dele, do que, estando nele, fosse realmente dele. Sendo a fase de trânsito o elo entre uma época que se esvaziava e uma nova que ia se consubstanciando, tinha algo de alongamento e algo de adentramento. De alongamento da velha sociedade que se esvaziava e que despejava nele querendo preservar-se. De adentramento na nova sociedade que anunciava e que, através dele se, se engendrava na velha.

Sobre esta questão, destacamos outra citação do autor:

Quando, porém estes temas iniciam o seu esvaziamento e começam a perder significação e novos temas emergem, é sinal de que a sociedade começa a passagem para outra época. Nestas fases, repita-se, mais do que nunca, se faz indispensável a integração do homem. Sua capacidade de apreender o mistério das mudanças, sem o que será delas um simples joguete (FREIRE, 1982b, 46).

A fase de transição é entendida por estes pensadores como um processo de desenvolvimento, na qual a atualidade brasileira é interpretada como a passagem de uma para outra época, de uma sociedade “arcaica” para uma sociedade “moderna”, uma sociedade industrial e urbana, destacada por suas formas políticas da democracia representativa, a qual desencadearia a crescente participação político-eleitoral de parcelas da população.

Para Beisiegel (1982, p. 47) o *desenvolvimento* era entendido por estes intelectuais como o processo de passagem da sociedade de uma estrutura faseológica para outra superior: “[...] uma sociedade estaria assim, em fase de desenvolvimento, quando estivessem surgindo em sua estrutura os fatores genéticos da estrutura superior – identificada, no caso brasileiro, com a *estrutura capitalista desenvolvida e autônoma*”. De modo geral, os isebianos compreendiam que o desenvolvimento havia transformado a “circunstância” brasileira, propiciando o surgimento de uma “autoconsciência” nacional. Para que o

desenvolvimento pudesse prosseguir e a nova “fase” se instalasse plenamente, era preciso desenvolver um pensamento nacional que fosse “autoconsciência da cultura”, conhecimento da “nossa circunstância”, para que esta pudesse ser racionalmente transformada.

Nesta perspectiva, cabe aos intelectuais da sociedade brasileira fundar uma ciência “nacional autêntica”, rigorosamente científica, capaz de captar na história as linhas diretrizes que apontavam para o desenvolvimento autônomo da sociedade. Os isebianos defendiam a atuação dos intelectuais na constituição desta ciência que fosse capaz de pensar a problemática brasileira e de elaborar uma cultura nacional, construída por seus intelectuais, libertando-se dos “transplantes culturais”<sup>43</sup> que não contribuía para o seu desenvolvimento. Como nos explica Freire (1982b, p. 54), “os esquemas e as ‘receitas’ antes simplesmente importados, passam a ser substituídos por projetos, planos, resultantes de estudos sérios e profundos da realidade. E a sociedade passa assim, aos poucos, a se conhecer a si mesma”, renunciando à postura de objeto ao assumir a posição de sujeito.

Guerreiro Ramos, neste sentido, propõe um método: a “redução sociológica”, inspirado pela filosofia cultural e pela fenomenologia, com o objetivo de combater no campo cultural seus transplantes, tendo como objeto “as notas históricas adjetivas do produto cultural” e, assim, apreender suas determinações. O que daria base para uma produção brasileira, partindo para a elaboração de idéias, conceitos e teorias, com os quais a nação pudesse apreender a si própria, decifrando, de forma objetiva, seus problemas. A redução sociológica, como atitude metodológica, tem por fim “[...] descobrir os pressupostos referenciais de natureza histórica, dos objetos e fatos da realidade nacional” procurando eliminar o que é secundário, preservando o essencial de um dado, ou seja, da “coisa em si”. Para este autor, a sociologia não poderia permanecer na mera descrição dos fatos, tão pouco, se confundir com a importação de conhecimentos produzidos no exterior e utilizados de forma acrítica ou neutra. Era necessário combater a

---

<sup>43</sup> Caracteriza-se, sobretudo, pela tradição cultural brasileira de adoção de uma postura européia diante da leitura da realidade. Após os anos 1950, a influência da cultura americana se faz muito forte no Brasil.

concepção ingênua vigente em países de formação colonial e estimular a investigação da realidade a partir de um engajamento consciente do cientista social em relação com o seu contexto; fazendo da sociologia intencionalmente pragmática, contribuindo para acelerar as mudanças estruturais da sociedade brasileira (RAMOS, 1958, p. 44-75).

Ao aproximar-se do movimento de construção de uma “cultura brasileira” e da preocupação com o transplante cultural sofrido nos países subdesenvolvidos, Freire (1982b, p. 98) explicita sua admiração pelos intelectuais do ISEB e da Universidade de Brasília, sendo estes “um despertar da consciência nacional”, que tiveram uma função fundamental na compreensão da realidade brasileira e na proposição de sua transformação. Destaca-se, desta forma, o papel dos intelectuais naquele momento histórico e, pelas palavras de Freire (1982b, p. 98), podemos perceber a influência destes em sua obra:

Até o ISEB, a consciência dos intelectuais brasileiros ou da grande maioria daqueles que pensavam e escreviam dentro do Brasil tinha como ponto de referência tanto para o seu pensar como para a própria avaliação do seu pensar a realidade do Brasil como objeto do pensar europeu e depois norte-americano. Pensar o Brasil, de modo geral, era pensar sobre o Brasil, de um ponto de vista não-brasileiro. Julgava-se o desenvolvimento cultural do Brasil segundo critérios e perspectivas nos quais o País era necessariamente um elemento estrangeiro. É evidente que este era fundamentalmente um modo de pensar alienado. Daí a impossibilidade de um engajamento resultante deste pensar. O intelectual sofria de nostalgia. Vivia mais uma realidade imaginária, que ele não podia transformar. Dando as costas a seu próprio mundo, enojado dele, sofria por não ser o Brasil idêntico ao mundo imaginário em que vivia. Por não ser o Brasil a Europa ou os Estados Unidos. Na verdade, introjetando a visão européia sobre o Brasil, como País atrasado, negava o Brasil verdadeiro e, quanto mais queria ser um homem de cultura, menos queria ser brasileiro. O ISEB, que refletia o clima de desalienação característico da fase de trânsito, era a negação desta negação, exercida em nome da necessidade de pensar o Brasil como realidade própria, como problema principal, como projeto. Pensar o Brasil como sujeito era assumir a realidade do Brasil como efetivamente era. Era identificar-se com o Brasil. A força do pensamento do ISEB tem origem nesta identificação, nesta integração. Integração com a realidade nacional, agora valorizada, porque descoberta e porque descoberta, capaz de fecundar, de forma surpreendente, a criação do intelectual que se põe a serviço da cultura nacional. Desta integração, decorreram

duas conseqüências importantes: a força de um pensamento criador próprio e o compromisso com o destino da realidade pensada e assumida. Não foi por acaso que o ISEB, não sendo uma universidade, falou e foi escutado por toda uma geração universitária e não sendo um organismo de classe, fazia conferências em sindicatos.

Partindo dos pressupostos estabelecidos pelo ISEB referentes à cultura e à ciência brasileira, Freire trata da alienação do país e do papel das elites no direcionamento das transformações necessárias ao período de trânsito, rumo ao desenvolvimento econômico, o qual beneficiaria toda a sociedade. Assim, o educador (2005, p. 96) complementa a sua compreensão dualista de sociedade ao falar da existência de dois tipos de sociedade no seu tempo, aquelas que são “autodeterminadas” e as que são “alienadas”.

As “sociedades desalienadas” são “sujeito de seus próprios pensamentos”, são criadoras, não aceitam soluções ou receitas alienadamente “transplantadas” para os seus problemas. São sociedades que ganham ar de esperança e de confiança em si mesmas. O equacionamento e a solução dos problemas são tratados no seu momento, com as soluções do presente. As sociedades alienadas se desesperam porque suas elites também são alienadas e superpostas sobre o povo, “[...] distanciadas da cultura popular, aplicam soluções a problemas que são seus com instrumental estranho. Partindo da visão deformada de sua realidade, só lhe podem oferecer diagnóstico falso” (FREIRE, 2005, p.96). O fracasso da solução dos problemas das sociedades alienadas, para Freire, está na inadequacidade do instrumental utilizado pelas elites, as verdadeiras culpadas pelo fracasso, e não o povo como é comumente responsabilizado. A desesperança na solução dos problemas da sociedade alienada se junta, segundo Freire (2005, p. 96), a um desprezo por “tudo que é de seu povo”, que, no processo de desalienação, transforma-se em “medo ou quase horror a tudo que é popular ou receba este adjetivo”. As sociedades desalienadas são otimistas porque começam a conhecer a si mesmas nas suas limitações e nas suas possibilidades, elas são capazes de definir o que pode e o que devem fazer. Seu otimismo é crítico porque está integrado às suas verdadeiras condições. O

otimismo crítico leva as sociedades em desalienação a outra substituição, da “acomodação” aos padrões da sociedade pela “integração” nesses padrões.

Freire (2005, p. 96) destaca, assim, o papel das elites desalienadas como educadoras da maioria:

Esse senso de responsabilidade, instalado nas elites não alienadas e alongando-se às maiorias através do trabalho educador dessas minorias esperançosas, resulta da posição “orgânica” das elites. De sua identificação com os problemas de sua sociedade. Por isso é que só as sociedades desalienadas ou em processo de desalienação se sentem problematizadas. Só há problematização quando se tem consciência crítica de situações dramáticas em que se ganha o ânimo de superar a situação dramática em que se está [...]. Daí o otimismo e a esperança destas sociedades, contra a desesperança das outras, cujas elites dirigentes, superpostas ao seu mundo e justapostas às maiorias, não dialogam.

O desenvolvimento havia transformado a “circunstância” brasileira resultando no surgimento de um “novo clima cultural”, propício para a formação de uma “consciência nacional”, desalienada, porque autêntica, necessitava de uma ideologia capaz de unificar os interesses dos diferentes setores da sociedade, que seriam integrados ao desenvolvimento nacional pelo sentimento de nação. O problema a ser resolvido pelas elites, conscientes dos “temas” e “tarefas” do momento de transição, passava pela desintegração do “país velho”, ainda presente nos interesses anacrônicos das oligarquias privilegiadas, vinculadas à situação de dependência, e a estruturação do “país novo”, compreendido pela burguesia empreendedora e o povo que “emergia” de sua situação de “mutismo”, oriundo da situação anterior, para a participação política cada vez mais crítica. A ideologia do desenvolvimento nacional deveria ser capaz de absolver qualquer tipo de contradição entre os setores da nova estrutura social, oferecendo uma aliança em torno de objetivos coletivamente definidos: vencer o subdesenvolvimento, aumentar a produtividade, pacificar as relações sociais e a realização do bem comum; logo, comprometia-se com o desenvolvimento autônomo da nação. Segundo Beisiegel (1982, p. 50):

Ocorria, assim, em suas análises [dos ideólogos do nacional-desenvolvimentismo], uma singular união entre as expressões tipicamente capitalistas do capital e do trabalho, os obreiros e a burguesia empreendedora, contra os interesses privilegiados remanescentes da velha ordem senhorial. Solidários, os proprietários dos meios de produção e os vendedores da força de trabalho davam forma a um só povo, progressivamente crítico, voltado para o futuro, coeso na luta pela realização da sociedade desenvolvida e senhora de seus destinos.

Percebemos, de forma clara, a convocação de Freire a toda a sociedade à integração no desenvolvimento econômico do país. As transformações almejadas, as quais requeriam a integração do homem brasileiro, confluíam para o desenvolvimento das estruturas capitalistas de produção e não para as transformações destas estruturas. Portanto, o problema crucial era:

O de conseguir o desenvolvimento econômico, como suporte da democracia, de que resultasse a supressão do poder desumano de opressão das classes muito ricas sobre as muito pobres. E de coincidir o desenvolvimento com um projeto autônomo da nação brasileira (FREIRE, 1982b, p. 87).

O desenvolvimento econômico, segundo ele, amenizaria os problemas sociais, fazendo uma redistribuição de renda, ao mesmo tempo em que contribuiria para o desenvolvimento das formas democráticas de organização política.

Estamos convencidos, com Lipset, de que “o aumento da riqueza não está somente relacionado com o desenvolvimento da democracia para alterar as condições sociais dos trabalhadores; na realidade, ela atinge também a forma de estrutura social, que deixa de ser representada como um alongado triângulo, para transformar-se num losango com uma classe média crescente. A renda nacional relaciona-se sempre com os valores políticos e o estilo de vida da classe dominante. Tanto mais pobre seja uma nação, e mais baixos os padrões de vida das classes inferiores, maior será a pressão dos estratos superiores sobre elas, então consideradas desprezíveis, inatamente inferiores (FREIRE, 1982b, p. 86).

Freire atribuía à industrialização a crescente participação do povo na vida nacional, no entanto, isto não se dava apenas porque a industrialização desenvolvia uma consciência crítica nos indivíduos, mas porque ela os

transformava em produtores e consumidores de mercadoria, ou seja, eram indispensáveis para a produção e reprodução do capital.

O intelectual engajado com o compromisso do desenvolvimento contribuiria para o esclarecimento das lideranças, subsidiando a adoção de novos estilos políticos e administrativos, viabilizando o reencontro das classes dominantes com as suas atribuições históricas de classes dirigentes (RAMOS, 1958, p. 134). Os intelectuais se comportavam como se dissessem: “Como o Santo Graal, dou-lhes uma ideologia da salvação” – a ideologia do nacional-desenvolvimentismo, a qual atenderia o interesse de todos, proprietários e não-proprietários, e salvaria o desenvolvimento capitalista do perigo da estagnação e dos conflitos de classe, alcançando-se o progresso.

### 3.2.2. Uma História Sem Povo: A Ausência de Luta de Classes

Como já observamos, Freire não parte de uma compreensão histórica da sociedade, tentando esclarecer as determinações econômicas sobre a realidade objetiva que caracterizava o Brasil como país dependente no círculo de relações capitalistas. Ele partia de outro referencial, fundamentava-se no culturalismo divulgado pelos isebianos e por outros autores desta linha que buscavam a explicação para os problemas brasileiros que inviabilizavam o desenvolvimento do país.

Do IBF ao ISEB, Ortega y Gasset influenciou os intelectuais brasileiros no início da década de 1950; segundo Paiva (2000), sua influência sobre Freire parece ser mediatizada por Corbisier e por outros autores em voga na época, e nem por isso o torna menos relevante. As concepções e o modo de pensar encontrado nos trabalhos de Freire apontam várias idéias manifestas nos escritos de Jaguaribe e Corbisier, nos quais era evidente o pensamento orteguiano. A cultura era tratada como “`cultura ambiente` formada por usos e costumes, idéias e crenças, língua, valores que proporcionam aos membros de uma sociedade uma `visão de mundo`” (PAIVA, 2000, p. 106).

Para entender a realidade, Freire destacou a importância de buscar no passado as explicações de como surgiram as características tradicionais desta sociedade que resultou na ausência de participação política do povo brasileiro. Tal como Corbisier, foi à análise do complexo colonial para explicar as deficiências culturais nacionais pela “formação da cultura brasileira”, já que para este autor a história era a história da cultura de uma sociedade. Neste sentido, Freire “vai às raízes”, no caso brasileiro, de uma de suas mais fortes marcas – “a inexperiência democrática”, que remontava à colonização do país. E parte da divisão da história caracterizada pelos isebianos históricos, que determinaram a “atualidade” como período de “transição” para a fase nacional, (quando iniciaria o surto de industrialização e urbanização que alteraria o clima cultural do país); e, o período do “complexo colonial”, (o qual ainda persistia em subsistir e, por isso, era um entrave para o desenvolvimento do país), como toda a história do Brasil até as décadas de 1930. Portanto, as raízes dos problemas brasileiros, na “atualidade”, tinham origem nos primórdios da colonização. A interpretação da história brasileira tem forte inspiração isebiana, porém outros autores<sup>44</sup> também contribuíram para suas análises, como E. L. Berlinck, Oliveira Vianna, Gilberto Freyre, Caio Prado Junior, Fernando de Azevedo, que escreveram na primeira metade do século XX, tentando compreender os problemas relativos à formação da sociedade brasileira; e outros que escreveram no período colonial, como Padre Antonio Vieira, João André Antonil, Manoel da Nóbrega e Diogo Antônio Feijó.

Freire (1982b, p. 66-67), tanto em EAB como em EPL, destacou o caráter de nossa colonização que, por ser baseada na exploração, não nos deu condições para a criação de um comportamento participante que nos levasse à “feitura de nossa sociedade, com nossas próprias mãos”, e citou Aléxis de Tocqueville para afirmar que isto era a essência da democracia. E continua:

O sentido marcante de nossa colonização fortemente predatória, à base da exploração econômica do grande domínio, em que o poder do senhor se alongava as terras às gentes também e do

---

<sup>44</sup> Alguns com a mesma diretriz culturalista que os isebianos, como: Berlinck, Freyre e Oliveira Vianna.

trabalho escravo inicialmente do nativo e posteriormente do africano, não teria criado condições necessárias ao desenvolvimento de uma mentalidade permeável, flexível, característica do clima cultural democrático, no homem brasileiro. [...] A nossa colonização foi, sobretudo, uma empreitada comercial. Os nossos colonizadores não tiveram – e dificilmente poderiam ter tido – intenção de criar, na terra descoberta, uma civilização. Interessava-lhes a exploração comercial da terra.

A colonização, para o autor, foi marcada pela grande propriedade (a fazenda e o engenho), “doada as léguas a uma pessoa só, que se apossava delas e dos homens que vinham povoá-las e trabalhá-las”. Os moradores destes domínios eram “protegidos” pelos senhores, construindo as condições culturais em que nasceu e se desenvolveu o homem brasileiro, e o seu gosto pelo “mandonismo”, pela “dependência” e pelo “protecionismo”, o que se constituíram nos pontos de estrangulamento da nossa democracia e das “soluções paternalistas” (FREIRE, 2001b, p. 63-64). Podemos observar a influência culturalista em sua leitura da história das relações sociais no Brasil, quando afirma que as relações sociais determinam as condições culturais, e estas determinam as formas de pensar e agir do homem. Portanto, se o homem da classe subalterna não reagisse ao domínio da elite, era por que adquiriu “um gosto” ao “mandonismo” e ao “protecionismo” do qual não podia se desvencilhar.

Freire procurou explicar o presente brasileiro a partir da história da Colônia e do Império e a forma de analisar estas relações sociais teve forte influência de Gilberto Freyre, que marcou com a presença das idéias desenvolvidas em *Casa-Grande e Senzala* e *Sobrados e Mucambos*. Gilberto Freyre, por meio destes livros, trazia uma explicação bem próxima da opção feita por Freire, a abordagem culturalista, ao analisar as relações humanas existentes no Brasil a partir das relações estabelecidas entre os diversos estratos sociais e entre as diversas raças, não se preocupando muito com a real organização da sociedade e a forma como esta se produzia. Em EAB e EPL, Freire explicava a nossa “inexperiência democrática” por meio das relações inter-pessoais estabelecidas entre os grupos sociais na Colônia e no Império, sendo estas relações verticais (senhor - escravo) pautadas no “mandonismo”, herança do grande domínio e da escravidão. Para Paiva (2000, p. 113), a interpretação da história, segundo Freire, Oliveira Vianna e

Freyre, “[...] não parte do jogo das forças sociais mas das características psicológicas coletivas que se forjaram a partir da maneira como os homens, nos grupos sociais tratados (os senhores de terras, o povo, etc.), se relacionam através de séculos de vida em comum”.

Freire (1982b, p. 75-76) destacou que as relações estabelecidas pela formação colonial inviabilizaram a formação do cidadão, típico dos moldes da democracia eleitoral. Das coloniais câmaras municipais, dos seus senados e seus vereadores não se tinha notícia da participação do homem comum na sua vida, no seu funcionamento. Já que, este homem era excluído do processo eletivo, não votava nem era votado, a ele era proibida qualquer ingerência nos destinos da comunidade. Logo, haveria de emergir uma classe de homens privilegiados, que governassem a comunidade, esta classe era dos “chamados homens bons”, eram os “representantes da nobreza dos engenhos”, dos “poderosos da terra, dos nobres de linhagem aqui chegados”.

A urbanização do país também era trabalhada por Freire, enfatizando que seu desenvolvimento se deu de cima para baixo; não foi criada pelo povo e nem governada por ele, o que não poderia ocorrer num clima cultural em que era inexistente a participação popular. A grande propriedade, “absorvente e asfixiante, fazia agir tudo em torno de si” (FREIRE, 2001b, p. 67). Para ele, o surgimento de núcleos urbanos deu-se compulsoriamente, tendo sua população arrebanhada.

Com base nas idéias de Gilberto Freyre sobre o crescente poder das cidades em face ao declínio do patriciado rural, o educador afirmou que foi com a vinda da família real ao Brasil que se iniciaram as mudanças culturais do país. As reformas implementadas por D. João VI iniciariam o processo de “reforço do poder das cidades, das indústrias ou atividade urbanas”, com o nascimento das escolas, da imprensa, de bibliotecas, do ensino técnico.

Essa transferência de poder ou de “majestade” do patriciado rural. Consolidado nas “casas-grandes”, para as cidades, então começando a tomar posição diferente – participante – na vida do país, não significava ainda, porém, a participação do homem comum nos destinos de sua comunidade. A grande força das

as cidades estava na burguesia que se fazia opulenta enriquecendo no comércio e substituindo o todo-poderosismo do campo. Estaria também e depois nas idéias dos bacharéis, filhos dos campos, mas homens fortemente citadinos. Doutores formados na Europa cujas idéias eram discutidas em nossas amplamente analfabetizadas províncias, como se fossem centros europeus (FREIRE, 2001b, p. 73).

Mas advertia, que a vinda da família real, aliada a suas alterações culturais no país, trouxe como conseqüência a “europeização” ou a “reeuropeização<sup>45</sup>” do Brasil, que se aliou a um conjunto de procedimentos antidemocráticos que vieram reforçar a nossa inexperiência democrática. O que, contraditoriamente, poderia incentivar condições democráticas de vida nas cidades, continuou a alimentar esta inexperiência, com imposições e com o desconhecimento de nossa realidade.

As alterações que se processavam, realmente grandes, não tinham nem podiam ter, ainda com a preservação do trabalho escravo, impedido novos surtos de desenvolvimento, que o trabalho livre provocaria, força de promoção do povo, daquele estado de “assistencialização” a que fora sempre submetido, para o de, mesmo incipiente, participação. Só a partir, repita-se, dos primeiros surtos de industrialização, implicando modificações de nossa economia, mais fortemente neste século, é que se pode, na verdade, falar de um legítimo ímpeto popular. De uma “voz” do povo. Não “algazarra” do povo (FREIRE, 2001b, p. 73).

Ao chegar à conclusão de que, na vida colonial, inexistiam as condições propícias para o desenvolvimento de uma cultura democrática e de uma vivência de participação popular na coisa pública, faz uma afirmação oriunda do tipo de análise desempenhado pelos culturalistas, no Brasil, não havia povo. Ou seja, na história do Brasil, desde a sua colonização até a fase de “transição”, nunca houvera a participação do povo nos acontecimentos políticos e na organização do

---

<sup>45</sup> Este termo também é retirado de Gilberto Freyre, seguindo das seguintes citações do autor: “[...] paralelo ao processo de europeização ou reeuropeização do Brasil que caracterizou, nas principais áreas do País, a primeira metade do século XIX, aguçou-se, entre nós, o processo já antigo, de opressão não só de escravos e servos por senhores, de africanos e indígenas por portadores exclusivistas da cultura européia, agora encarnada principalmente nos moradores principais das cidades”. E continuava: “O direito de galopar ou equitar ou andar a trote pelas ruas da cidade repita-se que era exclusivo dos militares e milicianos. O de atravessá-la, montado senhorialmente a cavalo, era privilégio do homem vestido e calçado à européia”. E sobre o Recife acrescenta: “Assim, ficava proibido, na cidade do Recife, a partir de 10 de dezembro de 1831, fazer alguém ‘vozerias e gritos pelas ruas’, restrição que atingia em cheio os africanos e as suas expansões de caráter religioso ou simplesmente recreativo” (FREIRE, 1982b, p. 78)

país. E, justamente por não haver uma sociedade civil forte, a elite era obrigada a governar com “mãos de ferro”, sendo representada pelo Estado. Podemos evidenciar esta afirmação neste trecho:

Entre nós, até antes da “rachadura” da sociedade brasileira que ofereceu as condições primeiras de participação, aconteceu exatamente o contrário. Era o alheamento do povo, a sua “assistencialização”.

O que se pode afirmar é que, de modo geral, com algumas exceções, ou o povo ficava à margem dos acontecimentos ou a eles era levado quase sempre, mais como “algazarra” do que porque “falasse” ou tivesse voz. O povo assistiu à proclamação da República “bestificado”, foi afirmação de Aristides Lôbo, repetida por todos. Bestificado vem assistindo aos mais recentes recuos do processo brasileiro (FREIRE, 1982b, p. 81).

E, ainda, neste outro:

Esta foi uma constante de toda a nossa vida colonial. Sempre o homem esmagado pelo poder. Poder dos senhores das terras. Poder dos governadores-gerais, dos capitães-gerais, dos vice-reis, do capitão-mor. Nunca, ou quase nunca, interferindo o homem na constituição e na organização da vida comum (FREIREb, 1982, p.68).

A interpretação histórica de que o Brasil não tinha povo, de que a história era feita pelos “vencedores”, por uma elite que dirigia pacificamente um povo dócil e passivo, não corresponderia à realidade. Esta argumentação era velha, foi utilizada, por muitas vezes, pela elite e por pensadores conservadores que tentavam imprimir uma história das elites em um país de mestiços e escravos, com um Estado forte capaz de governar e direcionar seu povo. Ianni (1984, p. 12) trabalhando esta questão, mostra-nos tal discussão durante o Império:

Em 1869, F. Quirino dos Santos escrevia que o povo não estava nas cogitações dos governantes. Os grupos dominantes, cujos interesses estavam representados no Estado monárquico, não tomavam em conta a opinião de setores populares. “O povo não entra como porção mínima para nada do que se delibera em relação ao seu estado”. À mesma época, em 1877, Tobias Barreto lastimava que o povo não tivesse força para fazer face aos assaltos do poder”. E apontava a desproporção entre o aparelho estatal e a sociedade. “Entre nós, o que há de organizado, é o Estado, não é a Nação; é o governo, é a

administração, por seus altos funcionários na Corte, por seus sub-rogados nas províncias, por seus ínfimos caudatários nos municípios; – não é o povo, o qual permanece *amorfo* e dissolvido, sem outro liame entre si, a não ser a comunhão da língua, dos maus costumes e do servilismo. Os cidadãos não podem, ou melhor, não querem combinar a sua ação. Nenhuma nobre aspiração os prende uns aos outros; – eles não têm, nem força defensiva contra os assaltos do poder, nem força intelectual e moral para viverem por si”.

A tese de que a sociedade, o povo, os grupos sociais que não pertenciam a classes que compunham o bloco no poder nada representavam, era negada pelas medidas de controle e repressão de que dispunha o governo contra estes. As ações efetuadas pelo povo que contrariavam os interesses dos senhores de engenho, dos fazendeiros de café ou dos senhores de escravos eram imediatamente combatidas pela força repressiva do Estado. A afirmação de que o povo era amorfo e o Estado era organizado, desconsiderava os protestos dos escravos, a insatisfação dos trabalhadores rurais, as reivindicações dos artesões, empregados e funcionários da cidade. Nem por isso, no entanto, os setores populares deixavam de reivindicar, protestar e lutar<sup>46</sup>.

Durante o período republicano não foi diferente, houve inúmeros movimentos reivindicatórios, insurrecionais e revolucionários<sup>47</sup> e, nas suas diversas etapas, o Estado adquiriu a “fisionomia oligárquica, corporativa, populista e militar”; mas a verdade é que, independente da forma jurídico-política, o autoritarismo predominou ao longo da história do Brasil e subsiste a sensação de território ocupado, de povo conquistado; subsiste a impressão de que os governantes são

---

<sup>46</sup> Várias foram as revoltas que aconteceram durante o Império: lutas pela independência, revoltas e guerras populares, lutas separatistas, fugas e revolta de escravos. Podemos destacar, entre 1848 e 1850, ocorreu a Revolução Praieira em Pernambuco, os rebeldes exigiam profundas reformas sociais, políticas e econômicas, mas, tropas governamentais sufocaram o movimento e prenderam seus líderes. As revoltas, do quebra-quilos no Nordeste, em 1874; e a dos Muckers, no Rio Grande do Sul, em 1874-1875, ambas rústicas, de influência religiosa e messiânica. Como expressão da constituição da sociedade civil, temos o processo histórico de formação do Estado nacional (com vida partidária ativa, formação da opinião pública e da cidadania), e as campanhas pela abolição e a república.

<sup>47</sup> Na República Oligárquica: Antonio Conselheiro e o Arraial de Canudos, na Bahia; a Revolta do Contestado em Santa Catarina; o movimento do cangaço, no Nordeste do final do século XIX até a década de 1940. No início do século: a Revolta da Vacina, no Rio de Janeiro em 1904; a Revolta da Chibata; as greves e organizações dos sindicatos; a organização dos movimentos anarquistas e comunistas; o movimento tenentista e a Coluna Prestes.

conquistadores. “Sem, saber – talvez – escreviam a crônica dos vencedores” (IANNI, 1984, p. 13).

Freire, inspirado também, em Oliveira Vianna (que teve influência sobre os isebianos históricos como Jaguaribe, Guerreiro Ramos e Corbisier), tratou de temas desenvolvidos por este autor, retomando, em particular, as teses centrais do livro *Instituições Políticas Brasileiras*. Podemos destacar, entre elas, a “[...] crítica da transplantação cultural em nome da autenticidade da cultura forjada pela vida comum do povo e a oposição a tal prática do princípio da ‘indução’ para determinar as características das instituições e da vida política brasileira” (PAIVA, 2000, p. 114). Estas idéias, no contexto de Oliveira Vianna, são reacionárias, dentro do referencial do grupo do IBF, mas subsistiram ao posicionamento nacional-desenvolvimentista, porque seus intelectuais começaram a ver, no presente, o que o autor projetava para um futuro distante, o que fica evidente nos escritos de Freire.

Sob as análises de Oliveira Vianna, Freire e os isebianos afirmaram o isolamento do interior, a dispersão da população e o domínio oligárquico, que o brasileiro não podia estar acostumado à participação da vida pública, nem a atuar criativamente em busca de soluções próprias para seus problemas. Por estar, acostumado a ser mandado, desenvolvia um gosto ao protecionismo e à assistencialização, o que não permitiu a formação de cidadãos. As elites, por outro lado, encarregadas de decidir sobre as instituições, agiam de forma autoritária, sobrepondo um “país legal” ao “país real”. Os brasileiros, segundo ele, importaram as estruturas democráticas sem considerar as características de seu país e de seu povo, por isso elas não funcionavam bem, pois não foram induzidas das características do povo brasileiro, não correspondendo à realidade social.

É a partir destas idéias de Oliveira Vianna que Freire (2001b, p. 75) teceu suas considerações sobre a constituição do Estado, em suas bases democráticas no Brasil. Ele parte da “inexperiência democrática” de seu povo, caracterizada por uma mentalidade feudal e uma estrutura econômica e social inteiramente colonial,

para criticar a forma que se inaugurava a grande tentativa de um estado democrático:

Importamos as estruturas do estado nacional democrático, com todo o arcabouço de suas leis, sem nenhuma prévia consideração a nosso contexto. Posição típica ou atitude normal dos grupos humanos que ainda não ganharam lucidamente a apropriação do seu ser. Posição ou atitude de alienação cultural, característica da inautenticidade dos povos colonizados. A de se voltarem gulosos e até messianicamente para as suas matrizes formadoras ou para outras, consideradas em nível superior ao seu, em busca de solução para seus problemas particulares, inadvertidos de que não existem soluções pré-fabricadas e rotuladas para este ou aquele problema, inseridos nestas ou naquelas condições especiais de tempo e de espaços culturais. Qualquer ação que se superponha ao problema ou ao contexto em que acontece o problema, implica uma inautenticidade, por isso mesmo o fracasso da tentativa.

Freire considerava que importamos o Estado democrático sem a experiência de autogoverno, bem como sem as condições institucionais capazes de oferecer o clima cultural necessário para as primeiras experiências democráticas do país. O que acontecia era a sobreposição a uma estrutura colonial de formas políticas que requeriam a dialogação, a participação e a responsabilidade política e social, mas havia apenas o mutismo e o homem esmagado e mudo.

Neste contexto, Oliveira Vianna retomou e desenvolveu o pensamento conservador brasileiro, propondo o fortalecimento do Estado frente a uma sociedade fraca, lastimou o sufrágio universal e defendeu que:

Não temos nenhuma mística incorporada ao povo; portanto, não tem o nosso povo – considerado na sua expressão de povo-massa – a consciência clara de nenhum objetivo *nacional* a realizar ou a defender, de nenhuma grande tradição a manter, de nenhum ideal coletivo, de que o Estado seja órgão necessário à sua realização. [...] Esse alto sentimento e essa clara e perfeita consciência só serão realizadas pela ação lenta e contínua do Estado – um Estado soberano, incontestável, centralizado, unitário, capaz de impor-se a todo país pelo prestígio fascinante e uma grande missão nacional (OLIVEIRA VIANNA, *apud* IANNI, 1984, p. 35).

Diferentemente do posicionamento desse autor, Freire juntamente com os isebianos buscavam resolver a contradição entre “país real” e “país legal”, não fortalecendo as instituições autoritárias, mas contribuindo para que o povo aprendesse na prática a exercitar a democracia, participando da vida política do país, votando e conscientizando-se dos problemas de sua realidade. A partir das condições objetivas que estavam dadas, como a industrialização e a conjuntura política que propiciava a crescente politização das camadas populares, a sociedade civil se constituía e, entre o povo, formava-se o sentimento de “Estado Nacional”.

Freire, apesar de negar a existência da sociedade civil anterior ao processo de intensificação da industrialização na década de 1930 e consolidar o poder das classes dominantes perante um povo-massa, ou seja, uma matéria amorfa que era organizada de cima para baixo, defendia uma ação efetiva e imprescindível do povo no processo de transição pelo qual passavam. O povo era convocado a integrar-se ao processo de desenvolvimento do país, estabelecendo uma relação dialógica entre as massas e suas elites, que juntas defenderiam os interesses da nação.

Desprezando as contradições de classe, idealizava uma aliança em prol do país, esquecendo-se da história marcada pela violência e autoridade desempenhada pelo Estado<sup>48</sup> contra a classe trabalhadora em defesa das classes dominantes. Marcado pela interpretação das relações sociais que reconhecia apenas a contradição entre a “sociedade arcaica” e a “sociedade moderna”, não percebia que as reais contradições construídas no interior da sociedade capitalista, independente se esta estivesse no centro ou na periferia, é entre capital e trabalho. Pois, assim que ocorriam avanços das forças populares e as contradições sociais se acirravam, demonstrava-se a inviabilidade de tal aliança, ocorrendo uma reordenação horizontal das classes dominantes contra a classe

---

<sup>48</sup> Ianni (1984, p. 11) faz a seguinte afirmação a respeito: “Todas as formas históricas do Estado, desde a Independência até ao presente, denotam a continuidade e reiteração das soluções autoritárias, de cima para baixo, pelo alto, organizando o Estado segundo os interesses oligárquicos, burgueses, imperialistas. O que se revela, ao longo da história, é o desenvolvimento de uma espécie de contra-revolução burguesa permanente”.

trabalhadora, com o intuito de assegurar a segurança do processo de valorização do capital.

### **3.2.3- As Contradições Sociais no Brasil**

O primeiro período da história brasileira, o complexo colonial, foi caracterizado, segundo a leitura de Freire e do ISEB, como um período marcado por fortes relações de dominação que geraram a inviabilidade de constituir relações democráticas e a participação popular na coisa pública. O momento histórico em que estes intelectuais escreviam, constituía-se para eles, como um período de transição desta sociedade, dependente e alienada, para uma sociedade autodeterminada que se desalienava, emergindo novas classes sociais que representariam o desenvolvimento econômico.

Como já observamos, na sociedade fechada não havia conflitos de classe, por falta de uma sociedade civil organizada e coesa, era dominada por uma elite forte; a ausência de povo determinava a ausência da luta de classes. Com a industrialização, porém, novos atores sociais protagonizavam e constituíam-se como base para a nova sociedade em desenvolvimento. A sociedade industrial era o objetivo do novo “ser nacional”, que, representado por toda a sociedade, lutava pelo seu desenvolvimento. Como eram, então, compreendidas as relações de classe nesta nova sociedade que se constituía? E como eram entendidas as contradições sociais?

A concepção dualista de sociedade resultou numa também dualista compreensão das relações de classes destas sociedades e do período de trânsito. Segundo as concepções isebianas, que direcionaram as análises gerais de Freire, a sociedade brasileira desenvolvimentista (fase de trânsito iniciada no pós-1930) se encontrava dividida basicamente em dois setores: “dum lado, os ‘dinâmicos e produtivos’ e, do outro, os ‘estáticos e parasitários’”, os quais, todavia, abraçavam parcelas das três classes fundamentais: burguesia, classe média e proletariado. Neste entendimento, no setor *tradicional*, reconhecido como

parasitários, atrasados, decadentes, que defendiam ideologias retrógradas, agrupar-se-iam a classe latifundiária, a burguesia mercantil, a classe média não-produtiva e parcelas do proletariado; por sua vez, o setor *moderno*, agruparia, mais frequentemente, a burguesia industrial, o proletariado (urbano e rural) e a classe média produtiva (TOLEDO, 1978, p. 117). O que direcionava a localização dos setores sociais, nesta classificação<sup>49</sup>, era o tipo de relação que este mantinha com o processo de industrialização crescente no país, conforme este o favorecia ou o obstruía.

A análise das relações sociais por estes pensadores não privilegiava a contradição essencial da sociedade capitalista entre capital *versus* trabalho. Esta era considerada uma contradição secundária, que poderia vir a ser utilizada como análise central das relações sociais apenas quando o processo de desenvolvimento econômico nos moldes industriais estivesse completado. Enquanto isso não acontecesse, as contradições sociais enfatizadas eram aquelas que entravassem o desenvolvimento; os isebianos destacavam como antagonismo principal: *nação x antinação*. Esta polarização representava, para Guerreiro Ramos, o antagonismo essencial da sociedade brasileira, a estagnação e o desenvolvimento, identificados como classes sociais de interesses conflitantes e, para ele, “*nação e antinação*” era, “[...] um processo relativo de personalização histórica contra um processo de alienação. Outras contradições que não se enquadram nestes termos são no momento secundárias” (RAMOS, *apud*, TOLEDO, 1978, p. 122). As análises que privilegiavam a contradição secundária (capital x trabalho) como principal eram tidas como alienadas e o desenvolvimento era o único meio possível para se chegar à superação da contradição *nação x antinação*.

Resta-nos saber quem pertencia a cada pólo. No geral, os intelectuais desta vertente identificavam o pólo *nação* pelos setores produtivos da sociedade,

---

<sup>49</sup> Segundo Toledo (1978, p. 119), tais esquematizações foram realizadas e postuladas por todos os isebianos, por nós citados, e que “as linhas diretivas de tais esquemas estão presentes em todos seus trabalhos”; com exceção de Nelson Werneck Sodré, que privilegia os seguintes setores sociais em suas análises: classe operária urbana, classe média ou pequena burguesia, burguesia (nacional e internacional) e proprietários de terra (latifundiários).

burguesia, classe média e proletariado. Enquanto o outro pólo, antinação, é composto pelos setores improdutivos ou decadentes. Porém, se havia concordância em relação aos pertencentes ao bloco *nação*, o mesmo não ocorria no bloco *antinação*. Vieira Pinto, Corbisier e Sodré identificavam o imperialismo como uma das forças que obstaculizavam o nacional-desenvolvimentismo, enquanto Ramos e Mendes não chegavam a nominar estas forças como imperialismo, ficando numa posição intermediárias entre os três primeiros e, para Jaguaribe, o imperialismo não era uma preocupação, por não compreendê-lo como força antagônica.

Quem detinha uma singular elaboração sobre o tema, apesar de suas sistematizações ficarem muito próximas às dos isebianos em geral, e que teria mais influenciado Freire<sup>50</sup> na compreensão das relações sociais, era Vieira Pinto. Este autor elabora suas idéias sobre as contradições da realidade, negando a centralidade da contradição entre as classes como referência para compreender os países subdesenvolvidos. Postulou uma “teoria da pluralidade de contradições” em que destacou como contradição principal a oposição entre países subdesenvolvidos e desenvolvidos, afirmando que a sociedade brasileira figurava como uma unidade, “como um ente sem divisões internas”; porém não descartava a presença de outros tipos de contradições, que, para o momento, eram consideradas secundárias e desprezíveis. O autor destacava a importância de não se adotar nos países subdesenvolvidos as mesmas interpretações, como as de classe, das economias metropolitanas (PINTO, *apud* TOLEDO, 1978, p. 125).

No segundo volume de *Consciência e Realidade Nacional*, Vieira Pinto muda a discussão, negando que ao imperialismo apenas se associam os setores decadentes ou improdutivos da sociedade. Afirma, então, que o antagonismo dos interesses estrangeiros, embora tivessem sede longe, afetariam-nos diretamente por meio de suas associações com as classes dirigentes ou setor alienado da classe patronal que se beneficiaria de tal relação. Segundo ele, o imperialismo “[..] coabita conosco, personificado nos indivíduos, agências e instituições que se

---

<sup>50</sup> Veremos melhor estas influências na obra freiriana quando tratarmos do Método de alfabetização e explorarmos os temas estudados pelos educandos.

colocam a serviço dele e negam, ou tentam, esmagar os pronunciamentos e as iniciativas da nossa consciência ascendente” (PINTO, *apud* TOLEDO, 1978, p. 125).

Vieira Pinto, na seqüência, revelava o antagonismo característico da interferência do Imperialismo no país, concluindo que a “[...] verdadeira contradição é a que se dá entre as massas do nosso país e a classe dirigente das nações imperialistas, aqui personificada pelos seus agentes ou aderentes, o capital nacional mancomunado com o estrangeiro” (PINTO, *apud* TOLEDO, 1978, p. 125). E propunha como tática histórica para o proletariado, a qual conferia força eminentemente revolucionária, a supressão do domínio estrangeiro sobre a economia, convertendo o capital em produção exclusivamente nacional. A luta anti-imperialista se daria pela reunião de todas as forças autenticamente nacionais, realizada por vias pacíficas, com o objetivo da construção da própria nação.

Nas palavras de Toledo (1978, p. 120-121) podemos destacar a fragilidade teórica destas formulações isebianas e seu sentido ideológico:

Nos textos isebianos não se vai além de tais esquemas, não se encontrando igualmente qualquer reflexão teórica acerca do tema das classes sociais. Estas são invocadas pela análise apenas para ressaltar a *contradição dominante* ou *principal* da sociedade brasileira e justificar o projeto ideológico nacional-desenvolvimentista. [...] Consciência de classe, posição de classe, frações, camadas, categorias sociais e outras, referências e questões de natureza teórica nunca chegam ser elucidadas, pois nem mesmo vêm a se constituir como *problemas*. [...] Desta maneira, uma vez que não se enfrenta o problema teórico, nem se procede a uma rigorosa pesquisa de caráter empírico, permanece-se num elevado nível de generalizações, e, por conseguinte, de imprecisões e lacunas que repercutirão ao nível da prática política que se pretendia transformadora.

Reconheça-se, porém, que tais lacunas e inconsistências teóricas não devem ser apenas imputadas à reflexão isebiana. Bem sabemos do estado extremamente precário dos estudos sociológicos brasileiros e, por conseguinte, do seu elevado grau de comprometimento ideológico, posto que – como observou Castells – o tema das classes sociais constitui a própria “essência das análises sociológica”. A não elucidação ou o escamoteamento desta problemática será responsável, a nosso

ver, pela impossibilidade de se constituir rigorosamente uma ciência do social.

Ao eleger como antagonismo os representantes das estruturas econômicas das sociedades arcaica e moderna, além de eleger falsamente esta relação como antagônica, já que setores agrários e industriais, mesmo tendo divergências entre si, eram complementares para o desenvolvimento do capitalismo brasileiro, desconsideram as organizações e lutas populares que se manifestaram ao longo do século XX, desde que se iniciou a constituição de um proletariado no país. A identificação abstrata dos antagonismos sociais gera propostas complicadas de cunho ideológico, legitimando os interesses de uma determinada classe como sendo a de todo país.

A complexidade da luta de classes na sociedade capitalista é fundamental para compreendermos como se delineiam as relações sociais<sup>51</sup> nesta sociedade, bem como o jogo de forças e de interesses estabelecidos pelos setores pertencentes a cada pólo antagônico. A ausência de conflitos de classe camuflava a exploração da classe trabalhadora e inviabilizava uma alternativa revolucionária com parâmetros socialistas, ao mesmo tempo que convergia forças para a chamada revolução burguesa democrática.

---

<sup>51</sup> Marx e Engels (1998a, p. 61-62) nos explicam a inviabilidade de desprezar-se a categoria luta de classes: “Os indivíduos isolados só formam uma classe na medida em que devem travar uma luta comum contra uma outra classe; quanto ao mais, eles se comportam como inimigos na concorrência. Por outro lado, a classe torna-se, por sua vez, independente em relação aos indivíduos, de maneira que estes têm suas condições de vida estabelecidas antecipadamente, recebem de sua classe, já delineada, sua posição na vida e ao mesmo tempo seu desenvolvimento pessoal; são subordinados à sua classe. É o mesmo fenômeno da subordinação dos indivíduos isolados à divisão do trabalho, e este fenômeno só pode ser suprimido se for suprimida a propriedade privada e o próprio trabalho. Várias vezes indicamos como essa subordinação dos indivíduos à sua classe torna-se ao mesmo tempo a subordinação a todos os tipos de representações”.

#### **4. UMA SOCIEDADE EM TRANSFORMAÇÃO E A NECESSIDADE DE UMA ESCOLA NOVA**

Eu defendia uma Pedagogia democrática que partia dos desejos e sonhos das classes populares. Essa Pedagogia era mais perigosa do que o discurso sectário stalinista. Isso é óbvio (PAULO FREIRE IN: CORTELLA; VENCESLAU, 1992, p. 36).

Paulo Freire, no decorrer de seus textos, alerta para o processo de transição que a sociedade estava sofrendo. Esta parecia romper com uma sociedade arcaica estruturada sobre os velhos paradigmas tradicionais, de relações autoritárias determinadas por uma estrutura econômica dependente dos desígnios dos países desenvolvidos e, por isso, composta por uma cultura “transplantada” que não tinha uma identidade nacional própria. Mas as transformações econômicas que se geriam a partir da década de 1930, provocando a inflexão da produção para o mercado interno sobre bases urbano-industriais, faziam o educador preocupar-se com o homem que vivia este processo, de “desenraizamento” de seu meio ao migrar para as grandes cidades ou, simplesmente, por ir trabalhar nelas. O homem massa, que saiu do sertão, das zonas rurais mais afastadas, regiões próprias para o cultivo de pensamentos mágicos, míticos, desprovidos da racionalidade própria do meio civilizado, integrava-se a uma nova realidade, que havia formulado as condições propícias ao desenvolvimento da sociedade tipicamente burguesa. Para Freire, como este homem deveria ser educado de maneira que se integrasse organicamente a esta nova sociedade?

A crescente participação do povo nos problemas nacionais, com o crescimento da população urbana e sua integração numa nova organização do trabalho, fazia o país avaliar suas bases culturais e as condições materiais para a estruturação de uma nação moderna nos moldes dos países capitalistas desenvolvidos. A luta pela educação pública se ajustava à luta brasileira pela democracia e pelo progresso material, o que constituiria o país numa nação autodeterminada, livre dos transplantes culturais e independente economicamente. A revolução burguesa implementada na Europa revolucionou as instituições sociais e criou a

necessidade da escola pública. No Brasil, trilhou-se outro percurso; aqui, as necessidades do capital eram outras, bem como as soluções dadas por ele. De qualquer maneira, era urgente formar o homem desse novo tempo, com novos comportamentos e novos conhecimentos, indispensáveis a uma nova consciência, crítica e flexível, capaz de acompanhar as mudanças e se ajustar ao mundo em movimento. O grande pilar desta civilização, capaz de retirar o homem do obscurantismo em que vivia e dar-lhe os instrumentos necessários à sua integração ao desenvolvimento, era a educação. Os educadores pensavam que, ao mudar o homem por meio da educação, seria possível transformar aquela sociedade.

Para Freire, a educação deveria oferecer os elementos necessários para a sociedade industrial, tendo uma relação de organicidade com sua contextura, de modo a favorecer o desenvolvimento e as transformações urgentes da nação. O projeto educacional brasileiro deveria ser capaz de captar as antinomias e tarefas de seu tempo, tendo uma função social fundamental na solução de seus problemas:

Todo planejamento educacional, para qualquer sociedade, tem que responder às marcas e aos valores dessa sociedade. Só assim é que pode funcionar o processo educativo, ora como força estabilizadora, ora como fator de mudança. Às vezes, preservando determinadas formas de cultura. Outras, interferindo no processo histórico, instrumentalmente. De qualquer modo para ser autêntico, é necessário ao processo educativo que se ponha em relação de organicidade com a contextura da sociedade a que se aplica (FREIRE, 2001b, p. 10).

Nas décadas de 1950 e 1960, os problemas da revolução brasileira (democrática-burguesa) não foram resolvidos; o tema que Freire se propõe tratar durante toda a sua vida, o problema educacional brasileiro, estava na pauta das discussões de sociólogos, educadores, economistas, políticos, pensadores brasileiros em geral há algumas décadas. Esses intelectuais tentavam compreender como a educação poderia instrumentalizar o Brasil no desenvolvimento econômico e na formação de um povo capaz de participar politicamente da vida de seu país, constituindo o

trabalhador e o cidadão para uma sociedade moderna que estava em constante mudança.

Estas preocupações se iniciam com a abolição da escravatura, com a introdução do trabalho livre e com a mudança da forma de governo com a proclamação da República<sup>52</sup> em 1889, quando é criado o Estado Nacional Democrático no país; mas se intensifica com o processo de industrialização, desencadeado no início da década de 1930, o qual exige novas qualidades do trabalhador.

A crença na educação como motor das transformações sociais remonta ao século XIX, por este motivo desde a independência criam-se projetos para a organização de um Sistema Nacional de Ensino que fosse capaz de disciplinar a força de trabalho e formar o cidadão. Entretanto poucos destes projetos chegaram a se concretizar, a “[...] idéia de sistema nacional de ensino, que vinha se realizando nos principais países no século XIX, permaneceu, no Brasil, no rol das idéias que não se realizam”, constituindo-se, em lei, apenas em 1961, depois de 15 anos de intensas discussões e disputas políticas. Schelbauer (1998, p. 137 e 141) demonstra que essa concepção ganha expressão com a sociedade burguesa; esta se esquece que a transformação das circunstâncias da vida é resultado tanto da ação social quanto das novas circunstâncias que, ao serem criadas, agem para modificar o indivíduo:

Com base nisto, pode-se dizer que, apesar dos desejos manifestos, a escola primária e o sistema nacional de ensino, no Brasil, não foram criados naquele momento, pois as transformações que criariam a necessidade da educação nacional ainda teriam que se processar. [...] o Brasil via o desenvolvimento alcançado pela Europa como o seu ponto de chegada, no entanto apenas estava construindo o seu ponto de partida.

---

<sup>52</sup> A educação do início da República era vista como a solução para os problemas de implantação da democracia e para o desenvolvimento econômico do país. Teixeira (1977, p. 65) destaca que os educadores do início do período republicano estavam em “[...] consonância com os educadores de todo o mundo, no conceituar e no caracterizar o movimento de educação popular, lutavam pela democratização do ensino, pois só um povo culto poderia conduzir o país a democracia”. Esta afirmação fica mais clara quando Teixeira cita nas palavras de Horace Mann: “[...] a democracia sem a instrução será uma comédia, quando não chegue a ser tragédia”. A instrução servia aos ideais da República democrática, e sua ausência era motivo para preocupação, como observa Teixeira neste discurso de Cesário Mota em 1894: “É que a República, sem a educação inteligente do povo, poderia dar-nos, em vez de governo democrático, o despotismo das massas, em vez de ordem, a anarquia, em vez da liberdade a opressão”.

[...] O que significa dizer que entre os desejos e sua realização existe uma sociedade produzindo as condições de modernização, para que a escola se torne uma necessidade. Isso implica em dizer que os discursos continuarão sendo discursos enquanto as transformações sociais não atingirem o grau de modernidade.

A educação popular somente teve função social no Brasil quando as condições de modernização criadas desenvolveram-se após o desencadear do processo de industrialização em fins do século XIX, que ganhou expressão no entre Guerras Mundiais. Impulsionou a urbanização, o assalariamento, as diferentes classes sociais e novos conflitos de interesses, demarcando a entrada da sociedade brasileira no processo de modernização das civilizações desenvolvidas. Anteriormente, a demanda era inexistente, por causa da economia predominantemente voltada para a agroexportação ou para a subsistência, que resguardava a maioria da população no meio rural, onde havia abundante mão-de-obra barata, utilizada de forma intensiva e com métodos rudimentares e arcaicos. A população ligada a este tipo de economia não encontrava utilidade prática na educação formal ministrada nas escolas. Quem se beneficiava da educação existente era a aristocracia rural e os estratos médios, os quais não podiam alegar exclusão<sup>53</sup> neste sentido, porque, enquanto não predominassem as relações capitalistas mais desenvolvidas no interior da sociedade, sua função social era cumprida.

Segundo Romanelli (2003. p. 41), a escola, instituição calcada no princípio da dualidade social, iria aos poucos ter seus alicerces comprometidos pelo crescimento e complexificação de novas camadas sociais que surgiam entre os extratos sociais tradicionais com a implementação da República e com a crescente industrialização. O povo não era mais uma massa homogênea dos agregados da fazenda e dos pequenos artífices e comerciantes da zona urbana, existia uma burguesia industrial incipiente e em si mesma heterogênea, uma camada média de intelectuais letrados, padres, militares e uma variedade de

---

<sup>53</sup> A educação popular estava abandonada e a educação média era meramente propedêutica, quase inexistindo o ensino profissionalizante. A Constituição da República de 1891 consagrou a dualidade de sistemas de ensino, ficando a União responsável pela criação e controle do ensino superior e de nível médio, enquanto aos Estados sem recursos, caberia o ensino primário e o ensino profissional; oficializava-se, assim, a distância entre a educação destinada à classe dominante e a educação para o povo.

imigrantes com interesses e nível cultural diferentes da população aqui existente. Forjava-se um complexo organismo social, que já não podia comportar-se dentro dos moldes da sociedade tradicional, exigiam-se transformações que, nos próximos decênios, provocariam rupturas e conflitos sociais.

A vida urbanizada viabilizou o acesso a informações, organizações sociais e a participação na vida pública, que alteraram substancialmente a vida política do país e a movimentação da classe trabalhadora, com as reivindicações de melhores salários e condições de trabalho. A nova sociabilidade e o trabalho urbano exigem dominar o ler, o escrever e o contar, possibilitando a ampliação da oferta do ensino às classes populares e médias. A estreita oferta de ensino de então começou a chocar-se com a crescente procura, cria-se a demanda pela educação, não existente até então, para a formação de mão-de-obra qualificada para a indústria, os quadros administrativos e os princípios básicos de convivência e participação numa sociedade moderna.

A demanda social de educação e de recursos humanos propiciou uma crise educacional nos limiares da década de 1930, evidenciando a incapacidade das camadas dominantes reorganizarem o sistema educacional de forma que atendesse tanto à demanda social quanto às novas necessidades de formação de recursos humanos exigidos pela economia em transformação, que deveriam se fazer sobre novos conteúdos e pilares pedagógicos para atender às necessidades do capitalismo industrial. Romanelli (2003, p. 46) aponta duas conseqüências em decorrência desta inviabilidade: de ordem quantitativa e outra de ordem estrutural. A primeira, representada pela pequena oferta educacional, pelo baixo rendimento e pela discriminação social do sistema; a segunda, representada pela expansão de um tipo de ensino que já não correspondia às novas necessidades criadas com a expansão econômica e estratificação social mais diversificada.

Estes fatores, que colaboraram para o distanciamento entre educação e desenvolvimento, dificultando a democratização da educação e a sua organicidade com a realidade brasileira, foram os alvos das discussões educacionais realizadas pelo movimento organizado pela luta em defesa da

escola pública, pelo Estado e movimentos sociais durante as décadas seguintes. É a respeito destas discussões e proposições da sociedade civil para a resolução do problema educacional, que é essencial à sociedade em desenvolvimento, que nos propomos versar.

#### 4.1 - EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CAPITALISTA

A educação tem a função social de transmitir os bens culturais produzidos socialmente pela humanidade às novas gerações, por uma exigência da sobrevivência da espécie e da preservação de sua condição humana. A origem da educação, como nos lembra Saviani (2005, p. 246), coincide com a origem do próprio homem, ela é essencialmente humana e deve ser entendida a partir da realidade produzida pelos homens. Assim, para compreender a educação, faz-se necessário compreender a essência do homem e da sua relação com a sociedade.

A educação, praticada em uma sociedade, a expressão das relações desta sociedade<sup>54</sup>, ela demonstra os conteúdos para a sobrevivência, os valores e interesses que os homens desta sociedade querem manter quais querem disseminar, seja para a harmonização das relações sociais em seu conjunto, seja para impulsionar as contradições destas mesmas relações. Portanto, a educação, como um fenômeno social e histórico, não pode ser compreendido apartado da produção material da vida, de seus conflitos e afirmações. Ela deve estar inserida no seu processo dinâmico da luta de classes e de frações de classe, já que faz parte da vida do homem em seu processo histórico.

---

<sup>54</sup> A relação entre subjetividade e objetividade, na teoria materialista histórica, é marcada pela determinação da primeira pela segunda, como podemos evidenciar nesta afirmação: “A produção das idéias, das representações e da consciência está, a princípio, direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens; ela é a linguagem da vida real. [...] são os homens que produzem suas representações, suas idéias, etc., mas os homens reais, atuantes, tais como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e das relações que elas correspondem, inclusive as mais amplas formas que estas podem tomar” (MARX; ENGELS, 1998b, p. 18 -19).

Antes de se vincular à forma escolar que conhecemos, a educação se dava de forma coletiva e coincidia com o próprio processo de existência, ela era a própria vida. Nas comunidades primitivas, a educação para vida era uma verdade prática, no próprio ato de viver os homens se educavam e educavam as novas gerações (SAVIANI, 2005, p. 247). Era a essência para a sobrevivência do grupo, garantindo a continuidade e o aperfeiçoamento do trabalho social. Quando ocorre a apropriação privada da terra (a propriedade privada), cria-se a possibilidade de uma classe viver do trabalho da outra, emergindo, assim, uma classe ociosa. Para Saviani (2005), é neste contexto que surge a escola, palavra que no grego significa lugar do ócio; apartada da atividade produtiva, a classe proprietária tem que continuar o processo educativo de sua prole.

Com a divisão de classes, cinde-se também a educação. Se, anteriormente, a educação era comum a todos, dando-se no próprio processo de reprodução da vida, agora, uma era destinada aos não proprietários, sendo desenvolvida no processo de trabalho, e a outra para os proprietários, que era efetivada num lugar próprio, fora do local de trabalho, porém da mesma forma determinada por ele, já que é o trabalho que garante a sobrevivência de todos. Manacorda (1991, p. 119), nos explica este processo:

Por milênios, portanto, na sociedade dividida em classes pela divisão do trabalho, através da formação das classes dominantes a preparação profissional dos produtores pertencentes às classes subalternas (sem falar dos camponeses, aos quais a divisão fundamental entre cidade e campo nem sequer permite a elaboração de um processo educativo normatizado qualquer, mas só o puro e simples crescer ao lado dos adultos), existiu um hiato profundo, uma separação absoluta, não apenas no sentido de que as duas organizações não tinham qualquer ponto de contato entre si, mas também no sentido de que não compartilhavam princípios, conteúdos e métodos entre as duas diferentes formações. A primeira compreendia a educação para as “artes” imediatas do domínio – armas e políticas para alguns e para outros as ciências teóricas) a escrita o cálculo, que, com os antigos sistemas de numeração e registros, exigia uma lata especialização que atingia até os mais complexos cálculos geométricos e astronomia); e a segunda compreendia as várias atividades manuais e um mínimo de “noções” a elas intimamente ligadas (e ainda aquela quantia de “doutrinas” que emanava das classes dominantes e era transmitida por ideólogos). É evidente por si mesmo que, nessa situação de sociedade dividida e de diferenciados processos de formação do

homem, pudessem ocorrer, para dizê-lo como Marx, grandes desenvolvimentos no interior de um determinado âmbito mas não se pode pensar num desenvolvimento livre e completo de indivíduos.

A propriedade privada surge ao mesmo tempo que a divisão do trabalho, separando a atividade material da atividade intelectual, ficando a cargo de cada classe a responsabilidade por cada uma. No modo de produção da sociedade capitalista, este processo se aprofunda com a especialização do trabalho e a produção em série. Esta especialização está presente na atividade intelectual e na manual de maneira que os trabalhadores perdem a totalidade do trabalho social. Assim, estabelece-se uma divisão entre os tipos de aprendizagem e de atividades, prolongando-se numa divisão social e técnica, que interfere no desenvolvimento do indivíduo e é o que constitui a exploração do trabalhador. Isto ocasiona duas conseqüências básicas: permite a exploração do trabalhador ao excluí-lo da apropriação da ciência e da cultura, bem como dos meios produtivos; afeta a educação e formação dos homens ao limitar seu conhecimento mutilando e reprimindo o desenvolvimento das suas faculdades criadoras (MARX; ENGELS, 1992).

Com a revolução industrial, estrutura-se uma nova forma de organização da formação do produtor – a escola, consolidando o auge dos sistemas institucionalizados, organizado pelo Estado para o acesso de todas as classes. A escola, que era destinada exclusivamente à classe dominante, é estendida até as classes populares, levando a elas o tipo de organização, as tradições e os métodos aplicados pela elite. Isto não ocorre, segundo Manacorda (1991, p. 122), apenas pelo interesse da classe dominante em destruir as estruturas da classe trabalhadora, legitimando seu domínio ideológico, já que detém o domínio material. Corresponde, também, à “[...] inevitável e objetiva necessidade de expandir as aquisições, antes exclusivas ou sagradas, da ciência que, quanto mais se converte de especulativa em operativa”, tanto mais tem necessidade de expandir-se e de entrar no processo produtivo.

O processo de universalização do ensino estabelece uma contradição com as relações produtivas: com o desenvolvimento do maquinismo, a ciência e a técnica

são incorporadas pela máquina, o que exige uma melhor qualificação do trabalhador para sua manipulação e para o contínuo aperfeiçoamento das forças produtivas; por outro lado, a máquina incorpora todas as habilidades do trabalhador, dispensando tal qualificação e, por aumentar a produtividade, dispensa também a força de trabalho. O conhecimento de “ponta” fica restrito a um pequeno grupo de cientistas, que monopolizam as pesquisas e seus resultados, deixando à margem a maioria absoluta da população.

A permanência de tal contradição não permite que a dualidade da formação entre as classes termine. À medida que a escola chega à classe trabalhadora, ela vem adequada em seus conteúdos e métodos à qualificação mínima da força de trabalho para a indústria, despregada do conhecimento técnico e da ciência, estes sim destinados à formação dos quadros técnicos da classe dominante. Portanto, a universalização do ensino não elimina a educação dual, ela se reestrutura no formato “escola”, separando teoria e prática, pensar e fazer, entre escola para a classe trabalhadora e escola para classe dominante. Além disso, esta contradição garante a intensificação da exploração do trabalhador, por exigir mão-de-obra qualificada e não oferecer condições para tanto e por viabilizar a queda do valor da força de trabalho, com o aumento do exército de reserva.

A classe trabalhadora, com a universalização da escola, continua expropriada do conhecimento e da cultura universal, uma vez que, na sociedade capitalista, o conhecimento é propriedade privada. Concentra-se nas mãos ou a serviço do capitalista, ele é fundamental para a produção e reprodução do capital. Implementa-se, assim, uma permanente contradição entre homem e sociedade, homem e trabalho e entre o homem e a cultura, que está pautado na luta de classes. Ao mesmo tempo que o trabalhador é destituído das suas possibilidades de desenvolvimento integral, ele também terá que lutar pelo acesso aos bens culturais da humanidade, considerando que estes permitem a sua emancipação humana, objetivando, como fim, a sua emancipação social .

A educação capitalista acompanha os *vaivéns* da luta entre burguesia e proletariado, assumindo as características do processo histórico de gênese e de

desenvolvimento das relações deste modo de produção. O caráter dinâmico e contraditório da relação entre a educação e a sociedade é ressaltado por Lombardi (2002, p. 79) quando trata das origens da escola pública e da sua realização na França, mas que se mostra com caráter de universalização destas relações, sendo essencial para compreender os trâmites entre o particular e o universal:

Quando instauram-se processos revolucionários, ampliando o proletariado e as frações de classe populares, participação e presença social e política, igualmente avançam as propostas pedagógicas e as formas organizadas do ensino, adquirindo um caráter público, gratuito, popular e laico; quando, em seguida, reorganiza-se a burguesia e hegemoniza o poder do Estado, volta a educação a ter um caráter dual, com defesa de uma educação pública que deve coexistir com escolas privadas nos diferentes níveis escolares, em que a gratuidade aparece como concessão do Estado aos que não podem pagar por seus estudos, etc. Essa postura da burguesia, passado o período revolucionário de formação capitalista e viabilização de condições de acumulação, desde a Revolução Francesa e a tomada do poder pela burguesia, passou a ser cada vez mais politicamente reacionária, mesmo quando travestida pela ideologia liberal.

A escolarização na sociedade capitalista tornou-se fundamental para o trabalho industrial e para a implementação de suas instituições, coibindo o movimento ascendente revolucionário da classe operária na Europa. Logo, o pensamento educacional formulado a partir desta materialidade tem bases no pensamento liberal<sup>55</sup>, que estabelece igualdade jurídica a homens diferentes, instituindo uma universalização de direitos para condições materiais diversas, prezando o indivíduo em decorrência de sua potencialidade, desprezando sua condição de classe. O acesso à educação vem equiparar as oportunidades dadas a estes homens, legitimando o individualismo da sociedade burguesa e reforçando o êxito pelo esforço e mérito de cada um; contraditoriamente, ensina na escola a necessidade do cultivo de sentimentos de solidariedade social e cooperação.

---

<sup>55</sup> Leonel (1994, p. 232), em *Contribuição à história da escola pública*, trata da complexidade do homem burguês construído por esta sociedade e expressa pelo pensamento liberal: “Na matriz do pensamento liberal, encontramos a dualidade contraditória do homem moderno: o homem voltado para seu interesse individual e o cidadão voltado para o interesse social; um é real o outro, ideal. Encontramos, também, nos momentos em que a história dá vida a uma dessas duas faces, tal como está em Locke e em Rousseau, a forma simples da teoria educacional. Em Locke a educação do homem de negócios ou do burguês egoísta, em Rousseau a educação do cidadão ou do homem político”.

É importante compreendermos o processo de instituição da escola pública em consonância com o desenvolvimento das necessidades sociais do modo de produção capitalista, nas formas que ele se apresenta nos países desenvolvidos, para estabelecer as mediações necessárias entre o universal e as especificidades encontradas em países periféricos como o Brasil. Enquanto, na primeira metade do século XX, a Europa e os Estados Unidos viviam as contradições mais agudas provocadas por crises do capital, reivindicando uma nova reordenação da economia mundial, o Brasil começava a desenvolver as estruturas de uma economia industrial e o conjunto de instituições por ela requeridas, tendo em vista que isso somente era possível por causa da crise do capitalismo em sua esfera global, que contribuiu para rupturas e novas organizações internas.

Nos países subdesenvolvidos, o problema das disparidades da apropriação dos conhecimentos produzidos pela humanidade intensificou-se, já que o desenvolvimento tecnológico era manipulado pelos países centrais que exportavam tecnologia a estes países quando ela tornava-se obsoleta para seu uso, inviabilizando a concorrência de tais países em nível mundial e fazendo sua produção reverter-se para o mercado interno. As elites dos países subdesenvolvidos não têm autonomia e ficam dependentes desse processo. A função da escola assume o papel preponderante na formação da mão-de-obra para a utilização de máquinas e para uma nova organização do trabalho em escala industrial, enquanto a formação de estrutura e pessoal para a pesquisa científica fica secundarizada.

A “revolução brasileira”<sup>56</sup>, entendida como o desenvolvimento das forças produtivas no Brasil, ficou à mercê dos países centrais do capital, que se encarregaram de controlar a expansão econômica dos países subdesenvolvidos segundo seus interesses. A instabilidade e a dependência, características das economias frágeis, que as colocam reféns das políticas econômicas mundiais, alimentavam os interesses expansionistas e de extração de lucro dos países mais desenvolvidos. A partir da década de 1950, mais especificamente os Estados

---

<sup>56</sup> Utilizamos o termo *revolução brasileira*, aqui, com o mesmo conceito explicado nos capítulos anteriores.

Unidos, articularam com as elites nacionais fórmulas de valorização do capital em nível global. Estas relações constituem a dependência econômica e cultural do Brasil e da América Latina. É neste contexto, que se desenvolveu o pensamento *nacionalista*. No campo econômico, procurando instituir-se como nação autodeterminada, lutava-se pela modernização e independência do país em relação ao capital estrangeiro, por meio das Reformas de Base. No campo cultural, contrapondo-se ao imperialismo, buscava-se a definição da identidade nacional, que apoiava-se na *educação popular* e na *cultura popular*, como projeto político de expressão das classes populares e como forma de *conscientização* das massas.

Se a escola foi concebida como uma instituição fundamental para a ordem burguesa, por que ela é defendida de forma unânime pelas diferentes classes sociais? Por que, para os países subdesenvolvidos, o projeto “civilizador” e “desenvolvimentista” é de suma importância? Por qual motivo este projeto aparece relacionado à democratização do ensino nestes países?

A discussão sobre projeto civilizador e modernizador da nação brasileira não é novo, teve início com a criação das primeiras instituições que pretendiam fundamentar-se na democracia. Com a proclamação da República e com a Constituição de 1891 essas idéias se intensificaram incorporando como fundamentais os ideais liberais individualistas e os princípios dos países desenvolvidos de liberdade, de igualdade jurídica, de laicidade e de propriedade. Mas porque, mesmo assim, não éramos considerados um país “civilizado”? Sabemos que a essência de uma sociedade, aquilo que define o que ela é, em que patamar de civilização ela está, não são as suas expressões políticas e jurídicas, mas sim a sua economia. É a forma como esta sociedade se relaciona e em que lugar ela se coloca nas relações sociais de produção que a define como desenvolvida ou não. Civilizado, moderno, desenvolvido, eis vários adjetivos que na sociedade capitalista significavam, naquele momento, o desenvolvimento das forças produtivas dentro da lógica do capital. O país mais civilizado é aquele que modernizou suas estruturas econômicas e políticas, a ponto de produzir o necessário para toda a sua população e o sobressalente para adquirir poder

sobre os outros; que tem bens materiais que fazem a vida do homem “moderno” mais fácil e confortável e, além disso, que altere o seu comportamento e princípios fazendo-o distanciar-se da “barbárie”.

O progresso material é civilizador porque permite ao homem se distanciar das determinações da natureza, liberando-o do trabalho penoso para o desenvolvimento de suas capacidades superiores. Neste patamar de desenvolvimento das forças produtivas, possibilitaria às classes uma convivência mais “civilizada”, fundamentando-se em parâmetros democráticos de participação política e construção harmônica e coletiva da nação. A educação, no discurso burguês, teria um papel fundamental na agregação das classes em conflito, formando o homem necessário à sociedade moderna, que deveria ter um novo patamar de comportamento humano, próprio das “sociedades civilizadas”, em que o comprometimento com o público era primordial e, ao mesmo tempo, deveria cuidar dos negócios da vida privada. A educação, assim, deveria fazer florescer sentimentos de responsabilidade social, apreço ao diálogo e ao convívio coletivo, uma consciência crítica para a identificação e resolução de problemas da comunidade, sabendo da importância de cada indivíduo para a manutenção dessa sociedade.

O que vemos, por meio da afirmação destes princípios educacionais, é a negação, na teoria, do que se afirma na prática. Visto que, uma boa educação nesta sociedade é aquela que camufla as contradições sociais e trabalha com a dualidade do homem na sociedade burguesa (homem de negócios e cidadão político, que sintetizam os interesses privados e públicos respectivamente), quando esta nega o homem real e realiza a afirmação do cidadão moral e abstrato; um ideal que se converte em ideologia. A escola, assim, defenderia:

Contra o individualismo, a solidariedade; contra a ganância, a moderação; contra as desigualdades sociais, a convivência harmoniosa; contra o materialismo, o espiritualismo; contra a luta pela vida, a união pela vida; enfim, coloca-se contra todos os princípios burgueses, mas sem destruir nenhum deles ao conservar sua prática. [...] A verdadeira educação se realiza no terreno propriamente humano da luta pela vida, no qual se exercitam todas as forças individuais e sociais do individualismo

possessivo. Essa só contraditoriamente se realiza na escola (LEONEL, 1994, p. 237).

A “escola nova” nasce das contradições trazidas pela mesma sociedade que antes priorizava a instrução dos indivíduos por meio da razão e a formação do cidadão político, a fim de harmonizar as relações entre indivíduo, sociedade e Estado, integrando os interesses individuais ao coletivo. Então por que a mudança educacional? Porque, quando a escola passa a educar todas as classes, as contradições da sociedade se reproduzem dentro da própria escola. Ao mesmo tempo que é importante uma formação geral do trabalhador para a unidade nacional, a formação profissional se sobrepõe para amansar este mesmo trabalhador; como a sociedade requer uma formação moral, as humanidades são expulsas dos currículos das escolas e dão lugar às ciências naturais e exatas; esta mesma escola prioriza a educação sobre a instrução e determina os conteúdos educativos, cabendo ao professor espiritualizar os métodos de ensino; porém esta escola deveria se construir nas mesmas condições oferecidas pela escola tradicional (LEONEL, 1994, p. 245).

Além disso, a participação política das massas é interesse comum de ambas as classes, todavia, ao se efetivar, acaba por colocá-las em confronto, pela inconciliação de interesses das mesmas. A escola nova surge, portanto, como um “[...] mecanismo de recomposição da hegemonia da classe dominante, hegemonia essa ameaçada pela crescente participação política das massas, viabilizada pela alfabetização da escola universal e gratuita” (SAVIANI, 1985, p. 31). Assim, de uma preocupação política, de participação democrática, passou-se para o plano técnico-pedagógico, ou seja, enfatizou-se a “qualidade do ensino” pelo aprimoramento e inovações metodológicas, em detrimento dos objetivos e conteúdos educacionais.

A escola nova, em linhas gerais, propõe uma reformulação pedagógica de seus princípios e de seus métodos, baseada na filosofia da existência<sup>57</sup>, na qual a natureza humana (a essência) é considerada mutável e determinada pela existência (SUCHODOLSKI, 2002). O eixo do trabalho pedagógico se desloca do

---

<sup>57</sup> Ver O. F. Bollnow em *Pedagogia e filosofia da existência*.

intelecto para as vivências; do lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; da direção do professor para a iniciativa do aluno; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada na biologia e na psicologia. Sobrepõe-se a prática sobre a teoria, coloca como principal problema pedagógico a questão do “como aprender”, o que levou a generalização do lema “aprender a aprender” (SAVIANI, 1985; 2000; 2006; 2007).

Com base nestas considerações, podemos afirmar que o Brasil, ainda hoje, não é um país desenvolvido. O grande problema dos intelectuais, políticos e cidadãos em geral, na primeira metade do século XX e, com certa ênfase, nas décadas de 1950 e 1960, era: como fazer o Brasil sair da sua condição de país periférico e dependente das determinações dos países centrais e alcançar o desenvolvimento? E, qual o papel da educação neste processo?

Com o processo industrial em expansão a partir da década de 1930 e o desenvolvimento das estruturas políticas e sociais compatíveis com o perfil das nações modernas, acreditava-se que este patamar seria alcançado. A educação, nesse processo, seria fator determinante no desenvolvimento do país, porque responderia às necessidades sociais da civilização tecnológica e industrial que, de forma contínua, refazia suas necessidades. Portanto, a educação necessária seria aquela para uma civilização em mudança (KILPATRICK, 1975). Os princípios educacionais e pedagógicos da escola nova pareciam ser os mais apropriados.

Dessa preocupação, decorreu o Movimento dos Pioneiros da Educação Nova, já apontado na segunda seção, que foi considerado por parte da historiografia da educação como um movimento conservador, que, contraditoriamente, deixa um legado de luta, avanços e realizações no campo da educação pública brasileira.

Paulo Freire não participa diretamente deste movimento<sup>58</sup>, mas mostra-se adepto de muitas de suas idéias, as quais são encontradas em inúmeros de seus textos. O educador cita inúmeras vezes Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e até mesmo o expoente desta vertente pedagógica, o estadunidense Jonh Dewey, pelos quais nutre grande admiração e confessa comungar de muitos de seus princípios. Vamos ver como Paulo Freire acompanhou esse movimento, observando suas afinidades e distanciamentos na crítica à educação vigente e na definição de uma nova educação, que fosse capaz de instrumentalizar o homem para as mudanças necessárias na sociedade.

#### 4.2. A CRÍTICA À EDUCAÇÃO TRADICIONAL – POR UMA EDUCAÇÃO NOVA

O problema educacional, na primeira metade do século XX, ganhava primazia diante de todos os outros problemas nacionais, já que os educadores acreditavam que da solução dele dependeria o encaminhamento dos demais problemas da nação. A escolarização era entendida como instrumento do progresso histórico e de modernização das estruturas sociais; em decorrência de sua efetivação, as questões econômicas, políticas e sociais seriam satisfeitas. Um dos marcos deste pensamento é o *Manifesto*<sup>59</sup> dos *Pioneiros da Educação Nova* (2003), escrito em 1932, no qual esta centralidade era anunciada pelo movimento dos renovadores e eram destacadas as características que emperravam seu desenvolvimento:

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade. No entanto, se depois de 43 anos de regime republicano, se der um

---

<sup>58</sup> Freire não aparece como assinante de nenhum dos dois manifestos organizados por este movimento e nem se tem notícia de sua participação em algum evento organizado pela Associação Brasileira de Educação (ABE).

<sup>59</sup> Ver no primeiro capítulo.

balanço ao estado atual da educação pública, no Brasil, se verificará que, dissociadas sempre as reformas econômicas e educacionais, que era indispensável entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido, todos os esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país. Tudo fragmentário e desarticulado (2003, p. 125).

Nas décadas posteriores, as reclamações e avaliações dos problemas educacionais não eram muito diferentes. A correspondência entre educação e desenvolvimento estava na pauta dos educadores e das estratégias governamentais das décadas de 1950 e 1960, o que fez com que os educadores escolanovistas se manifestassem mais uma vez no Manifesto dos Educadores Mais uma Vez Convocados<sup>60</sup> (1960), em 1959. Sintetizamos as principais características da educação defendida pelos renovadores:

A escola pública concorre para desenvolver a consciência nacional: ele é um dos mais poderosos fatores de assimilação como também de desenvolvimento das instituições democráticas. Entendemos por isso, que a educação deve ser universal, isto é, tem de ser organizada e ampliada de maneira que seja possível ministrá-la a todos sem distinções de qualquer ordem; obrigatória e gratuita em todos os graus; integral, no sentido de que, destinando-se a contribuir para a formação da personalidade [...] e de suas capacidades físicas, morais, intelectuais e artísticas. Fundada no espírito de liberdade e no respeito da pessoa humana, procurará por todas as formas criar na escola as condições de uma disciplina consciente, despertar e fortalecer o amor à pátria, o sentimento democrático, a consciência de responsabilidade profissional e

---

<sup>60</sup> Fernando de Azevedo, assim como em 1932, foi quem redigiu o Manifesto que foi assinado por um grupo de educadores e intelectuais nada homogêneo, como liberais, liberais progressistas, socialistas, comunistas e nacionalistas. Destacamos, entre os adeptos da Campanha em Defesa da Educação Pública, os escolanovistas, um grupo de tendência liberal-pragmatista. Estes educadores vinham lutando pela estruturação da educação pública desde a década de 1930 em consonância com as necessidades de modernização do país, destacando o papel da educação para o desenvolvimento da democracia e do desenvolvimento econômico. Outro grupo, de tendência liberal, que aderiu à campanha, era formado por professores das áreas de história e filosofia da USP, entre eles Laerte Ramos de Carvalho, João Eduardo Rodrigues Villalobos e Roque Spencer Maciel de Barros, defendiam a importância da escola pública para a “[...] afirmação da individualidade, da originalidade e da autonomia ética do indivíduo” (BUFFA, 1979, p. 80). Podemos destacar ainda o grupo representado por Florestan Fernandes, o qual defendia a educação pública como capaz de socializar a cultura para as classes trabalhadoras ou, ainda, como ferramenta para a “superação do *subdesenvolvimento* político, econômico, social e cultural da nação” (BUFFA, 1979, p. 81). Os signatários do Manifesto de 1959 não se preocuparam com as questões didático-pedagógicas, porque consideravam válidas as diretrizes enunciadas em 1932, ocupando-se das questões gerais sobre as políticas educacionais. O primeiro manifesto foi escrito para o futuro, enquanto que o de 1959 era um plano de ação com objetivos determinados para o presente. Dirigindo-se ao governo e ao povo, e tendo consciência da realidade em que vivia, o manifesto defendia uma “[...] educação democrática da escola democrática e progressiva que tem como postulados a liberdade de pensamento e a igualdade de oportunidades para todos” (MANIFESTO, 1960, p. 58).

cívica, a amizade e a união entre os povos. A formação de homens harmoniosamente desenvolvidos que sejam de seu país e de seu tempo, capazes e empreendedores, aptos a servir no campo que escolheram, das atividades humanas, será, num vasto plano de educação democrática, o cuidado comum, metódico e pertinaz, da família, da escola e da sociedade, em todo o conjunto de suas instituições (MANIFESTO DOS EDUCADORES, 1960, p. 75).

O maior objetivo do manifesto era preservar a escola pública como uma das mais poderosas formas de assimilação e desenvolvimento das instituições democráticas. A educação por que lutavam era democrática e liberal, destinada ao trabalho e ao desenvolvimento econômico, para o progresso da ciência e das técnicas, as bases que residem uma sociedade industrial. A educação deveria atender às novas necessidades do país, que se transformava em ritmo acelerado, impostas pela urbanização e pela industrialização e os interesses coletivos do povo e da cultura nacional. A educação pública deveria ser reestruturada para contribuir para o “progresso científico e técnico, para o trabalho produtivo e o desenvolvimento econômico”, sendo imprescindível para a modernização do país, influenciando na melhoria das condições de vida que perpassavam pela esfera econômica, social e política.

No entanto, a escola existente pouco tinha para contribuir com tais objetivos, a escola permanecia inadequada à sociedade urbano-industrial em formação, por este motivo, a “inoperosidade” da escola continuava no centro das atenções do discurso educacional. Compartilhando das críticas à educação vigente, encontramos o educador pernambucano Paulo Freire, para o qual era urgente uma total reforma do ensino e dos pressupostos pedagógicos que embasava esta escola. Sendo conhecido por trabalhar com a educação de adultos analfabetos, Freire sempre tratou da educação de forma geral, construindo os fundamentos de uma educação da e para as classes populares, estas idéias são sistematizadas originalmente em seu texto *Educação e atualidade brasileira* (2001b); de maneira mais delimitada aos problemas do ensino fundamental, no artigo *Escola primária para o Brasil* (2005) e, com um foco direcionado ao problema do analfabetismo, no artigo *Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo* (1983) e em seu livro *Educação como prática de liberdade* (1982b).

Freire constata, nestas obras, que a educação existente é superposta a nova realidade, não correspondendo às necessidades da sociedade brasileira em desenvolvimento. Suas estruturas ainda se faziam sobre bases antigas, pautadas sobre os princípios e procedimentos da escola tradicional, o que inviabilizava as transformações necessárias à sociedade brasileira, que almejava a modernização de suas estruturas.

Daí a cada vez maior inoperosidade de nossa educação, em desarmonia com a nossa realidade ou com aspectos mais gritantes desta realidade.

A uma sociedade que se industrializa e se democratiza, como a nossa, insistimos em oferecer uma educação intensamente verbal e palavrosa. Educação que se faz, como acentuaremos mais adiante, um dos obstáculos ao nosso desenvolvimento econômico, bem como à nossa democratização (FREIRE, 2001b, p. 12).

Em comum acordo, Florestan Fernandes, um dos intelectuais engajados na luta em defesa da escola pública e da renovação da escola para o atendimento das necessidades de uma “civilização científica e tecnológica”, participa do Simpósio de Problemas Educacionais, realizado no Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo, em setembro de 1959, apresentando o trabalho *A ciência aplicada e a educação como fatores de mudança cultural provocada*, no qual aponta a falta de condições institucionais, a inorganicidade da educação com a realidade, a má preparação dos educadores e a ausência de integração da ciência com a educação numa sociedade em desenvolvimento industrial:

Os problemas educacionais brasileiros, vistos de uma perspectiva macrossociológica, apresentam-se, em grande parte, como produtos de nossa incapacidade de ajustar as instituições educacionais às diferentes funções psicoculturais e socioeconômicas que elas devem preencher e criar um sistema educacional suficientemente diferenciado e plástico para corresponder, ordenadamente, à variedade, ao volume e ao rápido incremento das necessidades escolares do País como um todo (FERNANDES, 2005, p. 144).

E acentua as características da educação existente:

A concepção básica de educação sistemática, que inspira e dá sentido a essas práticas educacionais, constitui a expressão de uma experiência válida para o passado, para épocas nas quais as escolas concorriam muito pouco para a socialização da personalidade ou a preparação para a vida. Aqui, portanto, a revolução que se operou na mentalidade média dos educadores e dos cientistas sociais permanece confinada e inoperante. [...]

Por isso, o que deve atrair nossa atenção é o caminho a seguir para vencer as forças de inércia e de conservantismo socioculturais. Adaptar a educação aos recursos fornecidos pela ciência e às exigências da civilização científica representa a tarefa de maior urgência e gravidade com que se defrontam os educadores e os cientistas sociais no presente (FERNANDES, 2005, p. 130-131).

As críticas referidas à educação por Freire e demais comprometidos com o projeto educacional brasileiro eram dirigidas aos padrões de organização, funcionamento, princípios, conteúdos e métodos, que, apesar de décadas de incisiva atuação dos “renovadores”, a prática educativa encontrada nas escolas correspondia às mesmas efetuadas no início do século, com salvaguarda das reformas<sup>61</sup> instituídas em alguns lugares e em algumas escolas específicas do país. A educação no geral, além de insuficiente em número, era qualitativamente precária, sobretudo a educação destinada às massas, a chamada educação popular. A educação tradicional, como sistematizada por Herbart<sup>62</sup>, era lugar

---

<sup>61</sup> Em 1920, Sampaio Dória realiza, no Estado de São Paulo, o que pode ser considerada uma destas primeiras reformas do ensino. Em 1922-1923, o educador de São Paulo, Lourenço Filho, é chamado pelo estado do Ceará para realizar a segunda destas reformas. Depois de ser aluno de Dewey nos Estados Unidos, Anísio Teixeira, em 1924, faz a sua reforma na Bahia. José Augusto Bezerra de Menezes, no Estado do Rio Grande do Norte, nos anos de 1925-1928. Antonio Carneiro Leão, em 1922-1926, no antigo Distrito Federal e, posteriormente, em 1928, no Estado de Pernambuco. Em 1927-1928, no Paraná a reforma se dá com Lisímaco Costa, nos mesmos anos em que Francisco Campos empreende em Belo Horizonte, criando a Escola de Aperfeiçoamento para professores diplomados pelas escolas normais comuns. Para isso, fez vir da Europa uma expedição de educadores chefiada por Edouard Claparède. Mas a mais importante delas, que ficou conhecida como um marco de modernização da educação no Brasil, foi a implementada por Fernando de Azevedo no então Distrito Federal, durante os anos de 1927-1930. Depois deste processo reformador, surgiram literaturas especializadas e traduções dos expoentes mundiais do movimento escolanovista. Outro dado importante que devemos destacar é a fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1924, onde congregaram-se os pioneiros da educação nova, apoiando e promovendo a realização de palestras, debates, cursos e conferências, convidando para estas atividades autoridades nacionais e internacionais, incentivando a proliferação das novas idéias pelo país.

<sup>62</sup> Herbart (1776-1841) sistematizou o método da escola tradicional, o qual era baseado em aulas expositivas, utilizava-se de exercícios repetitivos para garantir a aprendizagem e o trabalho centrava-se no professor. A aula era esquematizada em passos formais, entendendo que o educador era o organizador da personalidade do educando, contudo deveria estar atento aos interesses do aluno. Uma boa aula deveria possuir os seguintes passos: 1) Preparação; 2) Apresentação do novo argumento; 3) Associação; 4) Sistema, ou seja, integração sistêmica; 5) Método ou aplicação (HERBART, 2003).

comum entre os educadores, mesmo que estes nunca houvessem estudado didática, como era o caso de inúmeros professores leigos que regiam as aulas em nossas escolas. A escola tradicional incumbia-se em difundir a instrução, transmitindo conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. O conteúdo valorizado era o enciclopédico, que revelava o acúmulo dos conhecimentos que o indivíduo deveria apropriar-se, atribuindo à aprendizagem a imitação de grandes autores ou obras.

Nas palavras de Freire (1982b, 2001b, 2005), este distanciamento entre as necessidades da realidade e a escola era característico de uma educação “superposta à realidade”, “desenraizada”, “desatualizada”, “inorgânica”, “inautêntica” e “desvinculada da vida”, porque não estava em consonância com a fase trãnsito da sociedade brasileira. Inspirado nas críticas efetuadas pelos escolanovistas e até mesmo pelos isebianos, o educador argumentava sobre a educação existente, mostrando sua ligação com as estruturas e relações antidemocráticas herdadas do colonialismo e que persistiam em conviver com a instalação da sociedade democrática e da nova forma econômica pautada nos moldes industriais que se constituía. Nesse contexto, Freire (1982b, p. 96) questionava:

Como, porém, aprender a discutir e a debater numa escola que não nos habitua a discutir, porque impõe? Ditamos idéias. Não trocamos idéias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não se ajusta concordante ou discordante, mas se acomoda. Não lhe ensinamos a pensar, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as “guarda”. Não as incorpora, porque a incorporação é o resultado da busca de algo, que exige, de quem o tenta, esforço de realização e de procura. Exige reinvenção.

Com o processo de emersão popular, não era possível uma educação como esta, as necessidades sociais exigem uma total reforma deste “arcaico sistema de ensino”. Analisando a antinomia da sua realidade, Freire opõe dois tipos de educação, que servem à duas sociedades diferentes e opostas. De um lado, correspondendo à sociedades “fechadas”, uma educação verbalista, nocional, com atitude rigidamente autoritária, perigosamente acrítica, vertical e

“assistencializadora”, que deve ser totalmente reformulada, porque não estimulava a formação de sentimentos de responsabilidade, o diálogo, o hábito de reflexão, a busca pela participação em uma sociedade coletiva. De outro lado, própria de sociedades “abertas”, uma educação com atitude permeável, crítica, plástica e democrática, a qual era almejada pelos educadores reformistas.

Esta escola, totalmente “desvinculada da vida”, que não desenvolvia nos estudantes o “gosto pela pesquisa, da constatação, da revisão dos ‘achados’”, não desenvolvia a consciência crítica de que necessitava a sociedade, ao contrário, intensificava a consciência ingênua, própria de atitudes de “acomodação”. Esta escola, onde ainda estava enraizada a “inexperiência democrática” brasileira, estava pautada na palavrão, na “memorização de trechos enormes”, reduzindo os meios de aprendizagem a “formas meramente nocionais<sup>63</sup>” de seus conteúdos. Enfatizando o gosto pela palavra oca, pelo verbo, pelo discurso ou torneio da frase, quase sempre sem profundidade; esta educação oratória, revela uma atitude mental típica da ausência de permeabilidade, que é característica da consciência ingênua; contudo, ressalta o autor, a criticidade é a nota fundamental da mentalidade democrática. Defendendo a reformulação desta escola, Freire (2001b, p. 89) insiste em suas críticas, ressaltando sua ininstrumentalidade para o desenvolvimento e para a democracia no país:

Quanto mais crítico um grupo humano, tanto mais democrático e permeável, em regra. Tanto mais democrático, quanto mais organicamente ligado às condições de sua circunstância. Tanto menos experiências democráticas, que exijam dele o conhecimento de sua realidade, pela participação nela, pela sua intimidade com ela, quanto mais superposto a essa realidade e inclinado a formas ingênuas de encará-la. A formas ingênuas de percebê-la. A formas verbosas, palavrescas, de representá-la. Quanto menos criticidade em nós, tanto mais ingenuamente tratamos os problemas e discutimos superficialmente os assuntos. Esta nos parece mesmo a grande característica

---

<sup>63</sup> Ao afirmar que as “noções” aprendidas na escola não correspondem muitas vezes com a realidade, Freire faz referência a Simone Weil em *Raíces del existir*, e exemplifica: “O sol da classe de aula, de modo geral, não é o sol cá fora. É outro, inteiramente nocionalizado. A vida da classe é outra vida. ‘Encadernada’ ou ‘vestida’ de cores às vezes completamente diferentes das cores da outra. Da verdade, que está cá fora” (FREIRE, 2001b, p. 100).

negativa de todo o nosso agir educacional – a de vir enfatizando cada vez mais em nós as posições ingênuas, que nos deixam sempre na periferia de tudo o que tratamos. Pouco, ou quase nada, no nosso processo educativo, que nos leve a posições mais indagadoras, mais inquietas, mais criadoras. Tudo, ou quase tudo vem nos levando, desgraçadamente, pelo contrário, à passividade, ao conhecimento memorizado apenas que, não exigindo de nós elaboração ou reelaboração do que queremos conhecer, nos deixa em posição de inautêntica sabedoria (FREIRE, 2001b, p. 89).

A educação vigente, segundo Freire (2001b, p. 86), insistia no seu “estéril bacharelismo, oco e vazio”, próprio da “assistencialização” educativa, da palavra fácil, do “discurso verboso” e esvaziado da realidade que deveria representar, fomentava a passividade e a falta de interesse pela ciência aplicada. Destacava, ainda, que, naquele período, construíram-se as condições externas ou culturais para a democratização. Porém faltavam as condições educativas para este intento, porque a educação existente continuava a “[...] insistir numa educação vertical, autoritária, fundada numa autoridade externa” que, desta forma, não podia “introjetar-se” no educando brasileiro, dando surgimento à “[...] autoridade interna, ou à razão, ou à consciência transitivo-crítica, indispensável à nossa formação democrática” (FREIRE, 2001b, p. 60).

Vemos que Freire se afina ao pensamento escolanovista na realização de suas críticas à educação proferida nas escolas brasileiras, a qual tinha como modelo a chamada educação tradicional. Freire, como os escolanovistas, pensava numa educação que formasse a personalidade democrática e o homem para o mercado de trabalho na sociedade industrial, por meio de uma pedagogia ativa, centrada na iniciativa dos alunos e no diálogo. Apesar de se aproximar dos fundamentos pedagógicos da Escola Nova, Freire propõe uma escola diferente da Escola dos pioneiros, tendo sua inserção prática resultados também diferenciados ao propor uma educação essencialmente popular. Por este motivo, Saviani (2000, p. 67-69) defende que a experiência de Paulo Freire e seu sistema de alfabetização e conscientização, juntamente com a Pedagogia de Freinet na França, eram tentativas de constituição de uma “Escola Nova Popular”.

Saviani propõe esta caracterização, em 1983, no livro *Escola e Democracia* e, em 2007, no livro *História das Idéias Pedagógicas no Brasil*. Ao tratar da obra de Paulo Freire faz uma explicação aos que consideraram tal titulação uma crítica negativa, quando na verdade, para o autor:

[...] ela traduz o reconhecimento do caráter inovador e da importância social, política e pedagógica de Paulo Freire na história da educação brasileira. Com efeito, mais do que classificá-lo como escolanovista, destaca-se aí o seu empenho em colocar os avanços pedagógicos preconizados pelos movimentos progressistas a serviço da educação dos trabalhadores e não apenas de reduzidos grupos de elite (SAVIANI, 2007, p. 332).

Vejamos as considerações realizadas pelo próprio Paulo Freire, nos anos de 1990, sobre ser considerado um escolanovista:

Me parece óbvio, então, que, entre a severidade despótica da escola tradicional e a abertura democrática do movimento da Escola Nova, eu me inclinasse para o segundo. Era natural assim que eu me familiarizasse com o pensamento europeu, norte-americano e brasileiro ligado àquele movimento. Nunca me ofendo, por isso mesmo, quando sou tido, por alguns críticos, como escolanovista. Estranho, porém, é que nem sempre percebiam que, ao criticar as relações autoritárias entre educadores e educandos, eu critico também o autoritarismo, gerando-se no modo capitalista de produção. Minha crítica à escola tradicional que começa sob a influência pessoal, se alonga, a pouco e pouco, à crítica do sistema capitalista (FREIRE, 2003, p. 124).

A escola nova lutou pela democratização do ensino brasileiro e a criação de um sistema nacional de ensino, tendo um importante papel, neste sentido, por atuar junto à educação formal. Paulo Freire também lutou pela democratização da educação, porém, diferentemente dos escolanovistas, atuou de forma incisiva na educação não-formal, dentro dos movimentos populares de educação e cultura, colocando as novas concepções pedagógicas a serviço dos interesses populares. Passemos agora a ver a discussão de Freire referente à questão da educação e da democracia.

### 4.3. EDUCAÇÃO PARA A DEMOCRACIA

Para cumprir novas exigências sociais tanto da indústria como do povo que requeria maior participação no consumo e na política, havia uma movimentação dos educadores que pressionava o Estado para que atendesse à necessidade de criação de um sistema nacional de ensino e da sua expansão às classes populares. Além disso, ocorreu uma grande expansão dos movimentos de **educação popular**, que, embora muitas vezes financiados pelo poder público, foram realizados fora do sistema oficial. Estes movimentos estavam preocupados com a democratização da cultura e da educação e foram criados com objetivos políticos nem sempre de clara definição, mas com pretensão de conscientizar o povo dos problemas da realidade brasileira e com intenção de organizá-lo de forma que pudesse lutar por seus interesses.

Paulo Freire, neste contexto, preocupava-se com a educação existente, excludente e autoritária, incapaz de desenvolver no homem as características necessárias à sociedade em desenvolvimento e em abertura democrática. Ao enfatizar a importância de uma reforma total da escola brasileira, Freire (2005, p.87; 1982, p. 94) afirmava que a sociedade tinha um duplo desafio: erradicar o analfabetismo, o que criaria melhores condições para a mão-de-obra especializada, para o desenvolvimento técnico e para a participação política em uma sociedade em pleno desenvolvimento econômico; e a erradicação da "inexperiência democrática" brasileira, por meio de uma educação para a democracia numa sociedade que se democratizava. A questão colocada era a **luta pela democratização do ensino e por uma educação democrática a favor do desenvolvimento econômico da sociedade**. Discutimos, a seguir, como as idéias sobre democracia aparecem, na obra de Freire, relacionadas com a educação.

#### 4.3.1- Pela Democratização do Ensino

A democratização do ensino não era uma questão de preocupação apenas do Brasil, estava em pauta no mundo todo na década de 1950. Durante a chamada

Guerra Fria, a educação era vista como uma importante ferramenta para os diferentes países pertencentes aos blocos capitalista e socialista. Para os primeiros, era predominante a idéia de que cabia à educação proporcionar o desenvolvimento econômico e firmaria as bases democráticas destes países. Para os socialistas, a educação seria indispensável para educar o homem após a libertação nacional, instruí-lo nas ciências e educá-lo sob os princípios revolucionários. No entanto, a sua socialização ainda não era suficiente, sendo a democratização do acesso à educação um dos maiores problemas do século XX.

Para termos uma dimensão de como estava sendo encaminhada esta discussão no mundo, podemos tomar como exemplo a experiência do educador Paschoal Lemme (2004a, p. 110), que participou, em 1953, em Viena, da I Conferência Mundial de Educadores<sup>64</sup>, convocada pela Federação Internacional de Ensino (Fise). O evento se propunha realizar um balanço da situação do ensino em todo o mundo, estudar as condições do professor e sua ação na defesa de seus direitos, na democratização do ensino e na manutenção da paz, estabelecendo os princípios de uma verdadeira educação democrática da juventude.

Estiveram presentes representantes de 48 países, dos cinco continentes, que relataram a situação vigente em cada um deles. O grupo dos países semicoloniais e subdesenvolvidos, do qual o Brasil se fazia representar pelo bloco latino-americano, destacou a atuação imperialista e suas conseqüências. Nas palavras de Lemme (2004, p. 103), que fez um relato de suas impressões, podemos perceber o espírito de denúncia:

[...] o imperialismo e sua ação tentacular, sugando as economias nacionais, em aliança com as oligarquias nativas, carregando as matérias-primas a preços vis, impedindo a liberdade de comércio, pondo entraves à industrialização, comandando a opressão política e a repressão aos movimentos de libertação nacional, ameaçando as culturas nacionais, pela ampla penetração de

---

<sup>64</sup> Na Conferência, foi verificado que: “- Milhões de crianças, através do mundo, não estão recebendo sequer uma educação elementar básica. - Quase metade da população do mundo é analfabeta. - Em muitos países a situação material das escolas e dos professores é deplorável. - A cultura nacional de países colônias e dependentes é impedida de expressar-se e as crianças são privadas do direito a uma educação democrática e nacional na língua materna. - Os professores são perseguidos por causa de suas opiniões políticas” (LEMME, 2004a, p. 114).

padrões estrangeiros, através da imprensa, do livro, do cinema e do rádio. Como conseqüência, miséria, empobrecimento progressivo dos países, que comprometem seus orçamentos em despesas militares, ao invés de dedicá-los às necessidades do povo, e daí, doença, analfabetismo, ameaça permanente às liberdades e, portanto, à liberdade de cátedra, ao livre exercício da profissão de educador.

As nações capitalistas, de antemão, afirmavam que a crise da escola e da educação traduzia uma crise mais geral e mais profunda, que era a própria crise do regime capitalista. Como solução, apontavam a passagem da democracia formal, capitalista, para a “[...] democracia real, em que o princípio fundamental de uma verdadeira educação democrática pudesse ser posto em prática: direito universal e efetivo à educação, sem distinção de classe, de origem, de meios econômicos” LEMME, 2004, p. 103).

E para termos mais um depoimento como parâmetro para a educação democrática almejada por estes países, Frang Ming, chefe da delegação chinesa, explica a significação dos princípios inscritos no Programa Comum referente à educação e à cultura na República Popular da China<sup>65</sup>, quando explica que “[...] educação em nossa nova democracia é nacional, popular e científica. [...] Não pode haver democracia ou educação democrática sem independência nacional e sem igualdade das nacionalidades” (*apud* LEMME, 2004, p. 104). E continua sua explicitação no sentido de esclarecer o significado de uma educação popular:

[...] todo o povo, e sobretudo os trabalhadores e os camponeses devem ter as mesmas possibilidades de receber instrução. [...] Nossa política no domínio da educação é abrir largamente as portas das escolas às massas populares, o que não ocorria antes da libertação. [...] Finalmente, estamos fazendo todos os esforços para desenvolver as ciências da natureza, para popularizar os fatos científicos, para que o estudo e a interpretação da história, da economia, da política, dos negócios internacionais, seja de um ponto de vista científico (*apud* LEMME, 2004, p. 104).

---

<sup>65</sup> Terminada a Conferência, Paschoal Lemme foi convidado pela delegação da URSS para uma visita em seu país, aceito o convite, prosseguiu a viagem até a China, onde pode “[...] verificar com que entusiasmo o povo chinês se lança nessa tarefa gigantesca de reconstruir seu imenso país, livre agora da secular opressão feudal e imperialista, que em nenhuma outra região da terra se revestiu de características tão bárbaras. E nesse esforço imenso, a formação das novas gerações e a reeducação das massas adultas é fator fundamental” (LEMME, 2004, p. 104).

A partir destas considerações, temos uma amostra da grande preocupação que a democratização da educação solicitava da maior parte dos países do mundo, sejam eles países desenvolvidos ou subdesenvolvidos, colônias ou ex-colônias, capitalistas ou socialistas. No Relatório da delegação brasileira, foi exposta a gravidade das condições em que se encontrava a educação em nosso país:

A percentagem média de analfabetos, para todo o país, é calculada em 51,5%, havendo, contudo, regiões em que essa taxa sobe até 80%. O curso das escolas primárias, nas regiões mais desenvolvidas, não vai além de quatro anos de extensão, mas, na quase totalidade dos casos, as crianças fazem apenas de um a dois anos de curso, abandonando a escola mal-alfabetizadas. Para uns 9 milhões de crianças em idade escolar primária, uns 4 milhões matriculam-se nas escolas existentes, mas apenas uns 10 % concluem os respectivos cursos. De quase 9 milhões de adolescentes (12 a 18 anos), cerca de 600 mil conseguem matricular-se em escolas de ensino de nível médio, mas também pouco mais de 10% concluem os respectivos cursos. É preciso notar que o ensino secundário, de sete anos de extensão, acha-se, na quase totalidade (85%), em mãos de particulares, sendo portanto caro, e somente acessível a uma minoria dos filhos das classes mais ricas. O ensino superior, para menos de 40 mil estudantes que se matriculam nos vários cursos, apenas uns 20% conseguem concluí-los, mas a maioria não encontra trabalho nas respectivas especialidades. Em todos os graus de ensino, há uma enorme deficiência de prédios, de aparelhamento escolar, de material e de professores. Além disso, o ensino é, em geral, de caráter formalista, e na maioria das disciplinas vigora uma orientação totalmente antiquada, completamente divorciada das necessidades reais da vida, e de uma compreensão menos falsa dos problemas do mundo de hoje (LEMME, 2004a, p. 110).

No interior do caótico quadro desenhado, Freire, também, analisou as condições da **escola pública** no Brasil, em seus diferentes níveis de ensino, denunciando sua organização elitista, seu conteúdo desarticulado do seu processo histórico e a péssima estrutura material das escolas. Afirmava a necessidade de uma reforma total do sistema educacional que o tornasse orgânico às necessidades nacionais.

Numa sociedade que priorizava a educação como um poderoso instrumento de transformação social, mas contava com grande diferença de concentração de renda e com grandes índices de analfabetos, características próprias dos países subdesenvolvidos, a educação primária se fazia primordial para a democratização

da educação e da cultura. Este nível de ensino é tratado por Freire em seus textos em geral e, particularmente, no artigo intitulado *Escola Primária Para o Brasil* (2005). Na opinião de Freire todo o processo educativo brasileiro deveria ser revisto, uma vez que todo ele se apresenta inorgânico e ininstrumental para o homem no processo de trânsito. Denunciava a inapropriação da escola primária existente ao processo de democratização e desenvolvimento econômico da sociedade brasileira, analisava os seus maiores problemas e fazia sugestões para sua reforma. Inicialmente, Freire (2005, p. 99) constatava que a escola primária era quantitativamente insuficiente e inadequada faseologicamente.

A inadequidade 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 a 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 de crítica, somente com que será possível a integração com o ritmo acelerado das 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, intimamente ligado ao do desenvolvimento, em que está inserido o país.

Para percebermos a consonância de Freire com o movimento maior dos educadores de seu tempo, em especial os *escolanovistas*, destacamos um trecho de 1953, do atuante educador Anísio Teixeira (1977, p. 35), o qual também discute o problema da escola primária, em que podemos perceber semelhanças entre suas proposições e as de Freire:

A escola primária que irá dar ao brasileiro esse mínimo fundamental de educação não, precipuamente, uma escola preparatória para estudos ulteriores. A sua finalidade é, como diz o seu próprio nome, ministrar uma educação de base, capaz de habilitar o homem ao trabalho nas suas formas mais comuns. Ela é que forma o trabalhador nacional em sua grande massa. É, pois uma escola que é o seu próprio fim e só indireta e secundariamente preparada para o prosseguimento da educação ulterior à primária. Por isso mesmo, não pode ser uma escola de tempo parcial, nem uma escola somente de letras, nem uma

escola de iniciação intelectual, mas uma escola sobretudo prática, de iniciação ao trabalho, de formação de hábitos de pensar, hábitos de fazer, hábitos de trabalhar e hábitos de conviver e participar em sua sociedade democrática, cujo soberano é o próprio cidadão.

[...] Ler, escrever, contar e desenhar serão por certo técnicas a ser ensinadas, mas como técnicas sociais, no seu contexto real, como habilidades, sem as quais não se pode hoje viver. O programa da escola será a própria vida da comunidade, com o seu trabalho, as suas tradições, as suas características, devidamente selecionadas e harmonizadas.

A escola primária, por este motivo, tem de ser instituição essencialmente regional, enraizada no meio local, dirigida e servida por professores da região, identificados com os seus mores, seus costumes.

Freire (2001b, p. 87, 88), chama a atenção sobre o descaso ainda ostensivo dos poderes públicos, mormente os federais, em relação aos problemas da escola primária. Ressalta que, muitas vezes, o dinheiro público é mal gasto com o ensino superior enquanto a escola primária padece na escassez. Neste sentido, enfatiza os problemas estruturais desta escola, que sofre com este descaso:

Não será esta escola, de quatro a até três horas diárias, parada mais de três meses ao ano, com professores mal preparados, devido a deficiência das escolas normais [...] Não será com essa escola, hoje ainda mal preparada materialmente, sem equipamentos, sem adequado material didático, sem condições higiênicas, sem vitalidade, sem verba, que poderemos ajudar o nosso educando a inserir-se no processo de democratização e de nosso desenvolvimento.

Para compreender o problema da democratização do ensino e ilustrar como se fazia urgente a luta pelo acesso a escola, Freire (2005, p. 100) destaca alguns dados estatísticos<sup>66</sup> importantes:

1- Para dois milhões, aproximadamente, de operários brasileiros, apenas 400 mil são qualificados, quando se sabe que é da escola primária que partem 70% da mão-de-obra dos países mais adiantados.

2- Dos 2.244.342 alunos matriculados em 1949 nas primeiras séries das escolas brasileiras, apenas 838.045 tiveram promoção à segunda. Como acrescenta o

---

<sup>66</sup> Freire (2005, p. 100) ressalta que esses dados foram gentilmente cedidos pela Divisão de Educação e Cultura do Sesi, e pela Diretoria Técnica de Educação de Secretaria de Educação e Cultura do Estado.

presidente da Cosupi: “1.406.297 alunos (62,9% dos matriculados) nada aproveitam dos estudos”.

3- No ano de 1958, a divisão de Educação e Cultura do SESI de Pernambuco matriculou, entre capital e interior, num total de 2.904 alunos, em suas escolas, 1.995 alunos na primeira série; 445 na segunda; na terceira 371; na quarta 80 e na quinta 3.

4- Em 1959, num total de 3.115 alunos, 1918 na primeira série; 613 na segunda; na terceira 414; na quarta 167 e 3 na quinta.

5- A Secretaria de Educação e Cultura do Estado matriculou, em 1958, janeiro, nas primeiras séries em todo o Estado, 40.990. Em junho, esse número subiu a 42.319 para, em outubro, sofrer uma queda e chegar a 37.449. A segunda série apresentou esse ritmo: 24.454, 24.467 e 22.692 – janeiro – junho – outubro. Eis o ritmo da terceira: 18.120, 17.984 e 17.185. a quarta: 9.808, 7.996 e 9.453. Agora, a quinta: 3.508, 2.901 e 4.933.

Freire critica as propostas elaboradas para a solução dos déficits educacionais pela comissão de desenvolvimento, a qual propõe o saneamento e ordenamento das matrículas nas escolas primárias e maior flexibilidade do sistema de promoções. Para ele estas medidas não seriam suficientes, porque a causa do déficit educacional não era apenas administrativo, mas tinha suas raízes na economia subdesenvolvida:

A questão tem seus grandes suportes na economia subdesenvolvida. De que decorrem – repetamos o que todos sabem – o desemprego, a inexistência de mercado de trabalho, a inapetência educativa, a necessidade existencial que têm as famílias proletárias e subproletárias nos centros urbanos – principalmente do Nordeste e do Norte – bem como nos rurais, de ter em seus meninos e meninas elementos “produtivos”, numa economia de “biscates”. [...] O doloroso, isto sim, é a inadequacidade total de nossa escola que insiste num verbalismo terrível e na doação de meia dúzia de “conhecimentos” a que falta instrumentalidade (FREIRE, 2005, p. 100-101).

Segundo Freire, o conteúdo e a forma da escola não oferecem às crianças trabalhadoras instrumentos para sua vida. A escola é inorgânica porque não acrescenta muita coisa na vida destes estudantes. Isto é evidente quando

observamos, nas estatísticas, uma grande porcentagem de desistências e de reprovações. E, por outro lado, há a dificuldade das crianças freqüentarem as escolas tendo de trabalhar. O relatório de uma professora do interior de Pernambuco, no ano de 1961, com 33 matriculados e com 3 alunos freqüentando, aponta os trabalhos nas lavouras como quase exclusiva causa da evasão. Para o educador, essas considerações não invalidam, pelo contrário “[...] dão ênfase à necessidade imperiosa de a escola primária brasileira se multiplicar, organicamente, para diminuir, onde possível, a defasagem entre o número de meninos em idade escolar e o número classes disponíveis” (FREIRE, 2005, p. 101).

Para Freire (2005, p. 103), não haveria integração nacional sem integração econômica, sendo o desenvolvimento nacional um imperativo existencial. Portanto, o papel da educação era fundamental nesta integração. “A escola primária a de assumir, então, um papel totalmente novo numa sociedade assim. Novo e diversificado. Sempre voltado, porém, para uma constante do momento nacional – a de seu desenvolvimento”.

Em *Educação e Atualidade Brasileira*, Freire (2001b, p. 104) inferiu críticas, como as realizadas à escola primária, ao **ensino médio** em geral e ao **secundário** em particular, como ao **ensino superior**, afirmando que estes fazem uma “ostensiva superposição de nosso agir educativo à realidade tempo-espacial em que nos situamos”, sendo inorgânico em todo seu agir educativo, ao não atender as necessidades da sociedade. Freire (2001b, p. 104) denuncia o caráter seletivo e antidemocrático destes níveis de ensino, com currículos inadequados, falta de material e estrutura, espantosos índices de repetência, tendo seu acesso dificultado às camadas populares.

Para que estabeleça relações de identificação com o novo clima cultural do país, é preciso que esse ginásio se desbacharelize. Que se faça vivo. Que se democratize. Que se faça plástico em seu currículo. Que deixe de ser exclusivamente o “corredor para a universidade e seja também, e sobretudo, a agência de educação de nossa juventude. De sua integração a seu tempo e a seu espaço.

E finaliza: “a ‘ingenuidade’ está exatamente em que não há aí propriamente ‘democratização’ do ensino ou de cultura, mas apenas ampliação de possibilidades de ensino seletivamente antidemocrático ao povo” (FREIRE, 2001b, p. 109). Este caráter seletivo da educação também é marcado por Teixeira (1977, p. 29):

As escolas refletiram, assim, de acordo com o velho estilo o dualismo social brasileiro entre os “favorecidos” e os “desfavorecidos”. Por isso mesmo, a escola comum, a escola para todos, nunca chegou, entre nós, a se caracterizar, ou a ser de fato para todos. A escola era para a chamada elite. O seu programa, o seu currículo, mesmo na escola pública, era um programa e um currículo para “privilegiados”. Toda a *democracia* da escola pública consistiu em permitir ao “pobre” uma educação pela qual pudesse ele participar da elite.

Outro problema que Freire destaca é a precária e inadequada **formação dos professores** primários. O educador deveria ser educado sobre novas bases, condizentes com a realidade. De modo geral, “[...] os cursos de preparação de professores, como o de preparação de outros profissionais de nível até superior eram, em regra, “bacharesco” e “verboso” (FREIRE, 2001b, p. 102). A formação destes profissionais não esta em consonância com as necessidades de integração com o desenvolvimento nacional. Para Freire, o currículo<sup>67</sup> dos cursos de formação de professores primários deveria identificar-se com a atualidade brasileira, deveria ser plástico, em vez da rigidez tradicional. As aulas teóricas seriam reduzidas por um crescente aumento de oportunidades para trabalhos de ordem prática, de pesquisa, de estágios, de visitas a biblioteca. Substituição, da escola que não debate, não discute livremente, que não investiga, não reinventa, que tem uma matéria “pré-fabricada”.

---

<sup>67</sup> A Lei Orgânica do Ensino Normal, decretada em 02 de Janeiro de 1946, logo depois da deposição de Vargas, centralizava as diretrizes de ensino, embora confirmasse a descentralização administrativa, fixando normas para a implantação deste ramo do ensino em todo o país. É importante destacar, em relação ao currículo, que as disciplinas de Psicologia, Pedagogia, Didática e Prática de Ensino eram ministradas apenas no quarto ano do primeiro ciclo do Ensino Normal, enquanto o canto orfeônico, desenho e caligrafia eram ministrados durante os quatro anos. A inadequação do currículo residia em predominar as disciplinas de cultura geral sobre as de formação profissional. No entanto, o Curso Normal de segundo ciclo, possuía um currículo um pouco mais diversificado e especializado (ROMANELLI, 2003).

A ação educativa, para Freire, processava-se de acordo com a compreensão que tinha da realidade social em que estava imerso, por isso destacava a importância dos professores primários envolverem-se com a problemática nacional, com a análise dos problemas regionais e locais, com a antinomia da realidade brasileira, entre a inexperiência democrática e o desenvolvimento da democracia. Freire (2001b, p. 100) elenca alguns dos problemas de sua atualidade, que deveriam ser estudados, pesquisados e debatidos nas escolas de formação de professores:

A industrialização. A emersão do povo na vida pública brasileira. A inexperiência democrática e as raízes culturais. O problema da consciência do homem nacional e as suas ligações com a industrialização. A subestimação nacional e a alienação cultural. O nacionalismo e a auto-apropriação nacional – autenticidade. Massificação. Assistencialização. Dialogação. A escola na atualidade brasileira – o seu papel democratizador.

Freire (2001b, p. 103) reivindicava a profissionalização do professor, que as escolas de formação não fossem transformadas em “liceus para moças” pela mentalidade anti-democrática e pelo falso sentido aristocrático do saber, guardando ranço à atividade de pesquisa e aversão a atividades técnicas, que se estendiam às demais formações profissionais. O educador inspirado em Roberto Moreira<sup>68</sup>, ressaltava os métodos e conteúdos típicos da escola tradicional, em que a experimentação e a prática estando ausentes das atividades educativas, eram respaldados pela memorização, reprodução e pela exposição oral, habituando estas mentes a uma vida de rotina e de atividades mentais passivas. Estas escolas de formação de professores jamais formariam professores para uma educação democrática, que requisitava um sujeito crítico para perceber os problemas da comunidade, flexível para atuar ao considerar as diferenças regionais e locais, e racionalmente ativo para adaptar sua prática a estas características. Por isso, o aluno-mestre deve “[...] receber verdadeira formação profissional. Deve ganhar a consciência de sua tarefa. Deve convencer-se da urgência de sua ação na comunidade local” (FREIRE, 2001b, p. 102).

A nova sociedade em formação exigia, também uma nova escola, que fosse condizente com as necessidades impelidas por aquela sociedade. Neste sentido,

---

<sup>68</sup> Roberto Moreira que escreveu *Introdução ao estudo do currículo da escola primária*.

Freire (2005, p. 100) afirmou: “Para atender aos anseios da nova sociedade brasileira em formação, ela há de ser uma escola de trabalho, de diálogo, da participação, da ‘comunicação’. Uma escola democrática”.

#### 4.3.2. A Escola Democrática

A atualidade brasileira descrita e analisada por Freire, segundo ele, está em processo de transição de formas autoritárias de relações para formas democráticas, e em processo de intensificação da sua industrialização. Por este motivo, repulsa a educação oferecida até então e proclama a necessidade de uma nova educação, condizente com as necessidades do novo “clima cultural”. A educação deveria ser um instrumento de integração do homem, de forma crítica, a estes processos que promoveriam o desenvolvimento econômico brasileiro. Para isso, era necessário que a educação se centrasse em dois pontos:

[...] a nossa educação tem de apresentar uma duplicidade de planos instrumentais: o do preparo técnico com que se situará o homem nacional aptamente no processo de desenvolvimento, aceitando, inclusive conscientemente os traumas e as restrições decorrentes da industrialização, às vezes necessariamente apressada. Formação de disposições mentais democráticas com as quais se identifique com o clima cultural novo (FREIRE, 2001b, p. 20).

A nova escola, por meio de seus novos métodos, deveria desenvolver as disposições mentais necessárias ao desenvolvimento da democracia e do desenvolvimento da economia do país, sendo esta uma necessidade existencial. Em *Educação e atualidade brasileira* Freire destaca as novas características necessárias à escola que fosse capaz de transformar as atitudes e a consciência do homem, como: estar pronta para um mundo em mudanças rápidas e constantes, que fosse plástica e dinâmica e, assim, estivesse ligada à vida. A escola democrática, para Freire (2001b, p.85-91), deveria enfatizar a prática ao incitar a participação, a ingerência e o diálogo; com atividades plurais, ela deveria ser uma comunidade do trabalho e do estudo, privilegiando o trabalho em grupo e a pesquisa. Deveria fazer o aluno “aprender a aprender” ao enfrentar as

dificuldades, resolver questões, desenvolver hábitos de solidariedade, de participação, de investigação e, ainda, criar disposições mentais críticas e oportunidades de participação no próprio comando da escola, tendo o autogoverno como uma das principais preocupações. Portanto, as tarefas fundamentais da educação, sob as condições faseológicas, seriam criar disposições mentais no homem brasileiro, críticas permeáveis, com que ele pudesse superar a força de sua “inexperiência democrática” (FREIRE, 2001b, p. 79).

Para uma nova sociedade que se quer construir, faz-se necessária uma nova educação, capaz de desenvolver nos educandos as características fundamentais para sua integração no desenvolvimento nacional e para as disposições mentais exigidas para uma sociedade democrática. Freire, compartilhando das críticas referidas à educação em vigor, percebe a inviabilidade de formação de consciências críticas capazes de compreender as tarefas e os problemas desta sociedade frente a uma educação que não ajuda neste sentido. A contribuição dos isebianos segue também na formulação destas críticas quando observamos similitudes entre estes autores e as formulações de Freire. Segue a posição de Pinto:

O que parece necessário, é imprimir novo rumo a nossa educação, a fim de orientá-la, sem compromisso com qualquer crédito político, no sentido da ideologia do desenvolvimento econômico e social. Uma teoria da educação deverá surgir, cuja tarefa inicial será a de definir que tipo de homem se deseja formar para promover o desenvolvimento do país. Em função desse objetivo, deverão ser revistos os atuais esquemas educacionais, a fim de que, sem abandonar o que seja aconselhável manter da tradição, se concentrem os esforços pedagógicos na criação de nova mentalidade. As gerações em crescimento deverão ser preparadas para a compreensão do seu papel histórico, na transição da fase por que está passando o mundo brasileiro, capacitando-se das suas responsabilidades nesse processo. Certamente a reforma a fazer terá de ser profunda. Consistirá, antes de tudo, em substituir os quadros educacionais inspirados por um humanismo hoje sem sentido, por outros que, ao contrário do que muitos pensam, não serão anti-humanistas, e muito menos anti-humanos, mas simplesmente representativos de uma nova concepção do humanismo. Deverá ser abandonada a preocupação de formar doutores e exegetas de coisas mortas, para que se constitua o

humanismo de nosso tempo, que prezará fundamentalmente o conhecimento das ciências da cultura e da natureza, a posse das técnicas de exploração fecunda da realidade material e as artes que exprimam o sentido original do homem brasileiro. Apresenta-se, assim, a educação como aspecto capital da teoria do desenvolvimento. Para o Brasil atual, a educação é a difusão dessa ideologia (VIEIRA PINTO, *apud* BEISIEGEL, 1982, p. 55).

Freire escreve sobre sua experiência no Sesi, explicando que ela era uma experiência democrática, de tentativa de promoção de uma consciência predominantemente transitivo ingênua para uma consciência crítica. A aprendizagem da democracia (o saber democrático), segundo ele, fundava-se no diálogo, na participação e no comprometimento com a comunidade. A educação implicava um trabalho com o povo e não sobre ele, muito menos para ele, deveria ultrapassar as paredes da escola e atingir a sociedade. Este tipo de educação era contrária ao assistencialismo, o qual preserva o homem na passividade. Freire (2001b, p. 23) prosseguindo sua argumentação, conta sobre sua experiência no Sesi:

Nunca ditamos uma solução aos operários ligados ao Sesi, através de seus clubes. Nunca ditamos uma solução aos pais de alunos de escolas sesianas, ligados a elas e a nós, por meio de suas associações. O caminho para nossos projetos foi sempre o do diálogo. Diálogo através de que ia se conhecendo progressivamente a realidade. Realidade em análise e discussão. Posta em evidência. Nunca previamente estabelecida por nós, a nosso gosto ou nossa conveniência. E dessas discussões e, em algumas oportunidades, entre nós e as assembleias operárias, muitas vezes saíamos vencidos, em algum dos pontos que defendíamos. Não só vencidos, mas, em alguns casos, convencidos.

Aprendemos humildemente uma lição importantíssima: nem todas as coisas vistas como boas e certas do nosso ângulo o são, realmente, do ângulo do operário. E não há outra solução, senão a de tentarmos a sua adesão pelo esclarecimento, pela possibilidade de experiência das coisas propostas. Nunca pela imposição.

O trabalho educativo, neste contexto, está intimamente ligado à formação da consciência popular para o desenvolvimento, incentivando a responsabilidade social do homem, a integração deste no desenvolvimento econômico da nação. A consciência crítica é aprendida à medida que os problemas da sociedade são compreendidos pelo homem e sejam alvo de reflexão e ação por parte dele. O

educador ressalta a importância de uma educação assim para os países subdesenvolvidos como o Brasil, mas em processo de desenvolvimento, com a inserção do povo no esforço de recuperação econômica, política e social de suas comunidades. E questiona no sentido de refletir sobre o papel da educação para desenvolvimento: “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” (FREIRE, 2001b, p. 21).

O educador considerava os métodos utilizados pela escola inadequados aos novos princípios da “escola ativa”, necessária à nova sociedade em construção. Os círculos de cultura, diferentemente, buscavam estabelecer uma verdadeira “comunicação” com os educandos, refutando as “doações” realizadas pela pedagogia tradicional, em que o professor fazia “comunicado” aos alunos. No sistema Paulo Freire, os círculos de cultura substituíam as salas de aula na sua relação vertical com o aluno. Como decorrência, o professor foi superado pela figura do coordenador de debates; o aluno pelo participante do grupo; a aula, pelo diálogo; os programas curriculares por situações existenciais, que, por desafiarem os educandos no debate das mesmas, seriam capazes de levá-los a posições mais críticas (FREIRE, 1983, p. 115).

No tocante ao administrativo e ao organizativo, Freire (2001b, p. 80) destaca a importância de rever o problema educacional para além da instituição formal:

O problema educacional transcende as próprias instituições pedagógicas de educação formal e exige planejamento que envolva a própria estrutura de instituição em que a educação se processa informalmente, mas de que derivam marcas às vezes ou quase sempre fortes quanto as deixadas pela escola. Em certos casos, até mais fortes. Principalmente no homem chamado do povo, cuja escolaridade, quando tem, vem se fixando, em média, entre dois e três anos.

Enfatizava a necessidade de planejamento e participação de todas as agências sociais no processo educativo (informal e formal), porque todos devem estar comprometidos com a democratização da cultura e, de forma democrática, devem

se inserir neste esforço que abrange as instituições sociais, empresas, até as organizações populares:

Desta forma, necessitamos, no momento, não apenas de uma revisão de todo nosso processo educativo, verbosamente assistencialista e por isso mesmo antidemocrático, com que substituamos a “atitude” atual de nossa escola diante de sua contextura, mas, também, de planejamento que vise a situar todas essas agências sociais, assim como empresas, que agregam homens em torno de trabalho ou assistência, em uma linha diferente. Em diferente “atitude”. Naquela a que nos referimos na introdução deste estudo: a do trabalho do homem com o homem (FREIRE, 2001b, p. 81).

É pensando na integração do povo nos problemas de sua comunidade, e, subseqüentemente, nos da sua nação que o educador convoca a integração do homem à sua “contextura”, já que é vivendo a experiência da participação que o homem, “enraizado” no contexto da consciência ingênua, pode adquirir mais racionalidade e hábitos da cultura democrática.

O planejamento aliado à necessidade de descentralização da educação, torna-se para Freire, um problema político indispensável. O centralismo asfixiante da administração, oriundo da inexperiência democrática brasileira, dita normas distanciadas das realidades locais e regionais. A proposta é de que a escola tornasse uma instituição local, “[...] feita e realizada sob medida para a cultura da região, diversificada, assim, nos seus meios e recursos, embora una nos objetivos e aspirações comuns” (FREIRE, 2001b, p. 84). Citando o educador AnísioTeixeira, Freire ainda afirma:

Tenhamos, pois, o elementar bom senso de confiar no país e nos brasileiros, entregando-lhes a direção dos seus negócios e sobretudo, da sua mais cara instituição – a escola, cuja administração e cujo programa deve ser de responsabilidade local, assistida e aconselhada tecnicamente pelos quadros estaduais e federais (TEXEIRA, *apud* FREIRE, p. 84).

É a vida comunitária local trazida para dentro da escola, além de, pesquisada e conhecida fora dela, que fará o educando identificar-se com seu tempo e seu espaço. Este trabalho, porém, não pode se realizar individualmente, mas em

grupo, de modo que o sentido de equipe prepare os educandos para a solidariedade social e política, dinamizando o espírito comunitário. Portanto, o agir educativo deve ser encaminhado para a consciência em grupo.

Freire (2005, p. 104), após afirmar a necessidade da educação e do ensino, nega o intelectualismo palavresco, reforça a importância da disciplina intelectual e da teoria<sup>69</sup>, uma vez que a teoria implica prática. Reforça, ainda, a urgência da revisão dos conteúdos escolares e de seus procedimentos didáticos. À escola existente verbalista, propedêutica e antidemocrática, por isso mesmo cada vez mais superposta à sua comunidade, Freire opõe uma outra escola. A escola centrada na sua comunidade local, vinculada à regional e à nacional. Escola de trabalho, que o incorpore ao ritmo de uma sociedade em processo de desenvolvimento. Assim, a educação necessária para o novo clima cultural deve ser "[...] centrada democraticamente no seu educando e na sua comunidade local, vivendo as suas circunstâncias, integrada com seus problemas, levará os seus estudantes a uma nova postura diante dos problemas de contexto" (FREIRE, 2001b, p. 85).

Neste processo de democratização da sociedade, para Freire, a escola tem um importante papel, ao estreitar os laços entre ela e a família dos alunos, cria condições para a participação e a ingerência destas nos problemas da escola. Esta ingerência é, na realidade, um aprendizado existencial da democracia, a escola democrática por excelência enraizada na sua comunidade. E concluiu com uma citação do professor Rios:

A democracia não pode subsistir apenas pelo funcionamento de suas instituições políticas formais. [...] É antes de tudo, uma mentalidade, um sistema de vida, e sua prática não se limita ao recinto dos congressos ou das repartições. Terá de começar,

---

<sup>69</sup> Devemos advertir que, quando Freire (2005, p. 104) critica o intelectualismo e defende a teoria e a disciplina para o estudo, é porque considera estas coisas distintas: “Talvez aclaremos bem nossa posição quando reafirmamos que nossa escola não é teórica, mas intelectualista, verbalista. Na verdade, teoria, [...] não é uma contemplação passiva. Implica também um inserção na realidade, um contato analítico com o existente, para testá-lo, comprová-lo, vivê-lo plenamente, praticamente. Por isso a teoria é o oposto do verbalismo e é tudo que não é nossa escola”. E em outro trecho complementa “Se, no trânsito que vivemos, não nos satisfaz essa escola verbalista que aí temos, da mesma forma não satisfará uma escola que tema, ingenuamente, a formação dessa disciplina, porque se lhe possa chamar de tradicional”.

continua, no jardim-de-infância e na escola, estender-se aos grupos de jovens e estar presente onde quer que um punhado de homens se reúna para discutir assuntos relativos ao bem comum (RIOS, *apud* FREIRE, 2002, p. 94)

As famílias, numa contínua “dialogação” com a escola, devem criar “associações” no interior de cada escola para sua maior participação na direção da mesma. Estas associações podem se ampliar e extrapolar os muros da escola, associando-se entre si e montando uma rede, interligando a família, a escola e a comunidade em torno do bem comum. Freire (2001b, p. 96) identifica estas associações com os “grupos primários” de Mannheim, que têm um valor educativo incalculável. Deixaria de ser então a “escola esta quase ‘ausência’ nas áreas onde se instala e passaria a ser o que deve ser: presença` atuante. ‘Presença` interferente no seu contexto. Algo vivo e organicamente integrado no seu contexto”. Freire (2001b, p. 96), ainda afirma:

O que importa é que a escola de nossa atualidade eduque seu aluno e suas famílias no sentido da responsabilidade social e política, de que somos tão carentes ainda. Responsabilidade que só se ganha vivendo. Que só se obtém inserido em projetos onde seja ela experimentada.

As soluções para os problemas educacionais não podem se dar na verticalidade, mas de forma que abarque a iniciativa de todos os envolvidos. Neste sentido, podemos destacar a função do Estado e da própria comunidade na construção da escola necessária à nova sociedade:

Assim, a própria solução do déficit escolar, ligada ao “ciclo vicioso”, tem de encontrar seu caminho num amplo diálogo do Poder Público com o povo. O que na verdade constituirá postura orgânica do Poder público, pois o clima cultural novo que vivemos é cada vez mais propício a toda experiência dialogal, sem a qual dificultaremos nosso aprendizado democrático. O Poder Público, no caso, iria ao encontro do povo, ajudando-o nas respostas que, desta ou daquela forma, ele vem dando ao desafio que lhe fazem os novos tempos no campo da educação. Há todo um esforço do povo espalhado em sociedades beneficentes, em clubes recreativos, em sindicatos, em associações religiosas, nos centros urbanos ou, em menor escala, nas comunidades rurais brasileiras, que poderia ser aglutinado e sistematizado pelo Poder Público. Esforço privado a que aquele poder juntaria o seu,

melhorando as condições materiais e técnicas desse trabalho popular.

[...] O que há de fazer no Brasil, sobretudo em áreas mais fortemente subdesenvolvidas, é aproveitar esse esforço do povo e ajudá-lo em suas respostas. Ao invés de continuarmos a “plantar” escolas ou unidades pedagógicas sem vinculações sistemáticas e estreitas entre si e com sua localidade, deveríamos tentar experiências de integração das escolas em sua comunidade local (FREIRE, 2005, p. 102).

Nos lugares onde há maior déficit, o Poder Público deveria organizar a comunidade que tenha um mínimo de “apetência educativa” e, assim, criaria unidades pedagógicas ajustadas às condições do meio e cuja localização permitisse sua formação. Seria importante que houvesse um centro e cadeias de agências populares que funcionassem como satélites, e os centros se relacionando sistemicamente com as agências. Um verdadeiro trabalho pedagógico orgânico. A parceria entre a comunidade e o Poder Público se daria pelo fato de que é sabido de que sozinho não se resolve o problema e, tratando-se de educação, este “[...] é um problema nacional, por isso deve envolver o poder central, o estadual, o municipal e o povo” (FREIRE, 2005, p. 102).

Surge, então, afirma ele [Pinto], um problema de evidente gravidade, que aparece como irrecusável antinomia: de um lado, pertence ao poder público a faculdade de planejar o desenvolvimento, pois como é claro, nenhuma outra entidade está melhor aparelhada para isso, por dispor dos meios de conseguir uma informação total, e da natureza potestade de comando; mas, de outro lado, todo plano, para ser executado, inclui a operação de agentes voluntários, conta com a sua ação e dá como suposto o seu consentimento, que, por isso mesmo que é livre, não pode a rigor, ser previsto como certo, mas precisa ser conquistado.

Tal antinomia, continua, define o processo de desenvolvimento numa democracia política ... Mais adiante: “Vemos, assim, que a possibilidade de superação da antinomia democrática, e, portanto, de promoção do desenvolvimento nesse regime político, depende da presença das idéias e do grau de clareza das consciências”. Logo depois: “E aqui se coloca uma terceira afirmação, logicamente deduzida da anterior: *o processo de desenvolvimento é função da consciência das massas*”. Contudo, mais uma vez demos 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 esta questão, conclui o professor Vieira Pinto, é simplesmente formular o problema da educação das massas (PINTO, *apud* FREIRE, 2001, p. 20-21, grifo do autor).

Para finalizar, destacamos as principais idéias desenvolvidas por Freire (2005) referentes à educação para a democracia, as quais direcionaram o seu trabalho naquele momento e foram expostas, a título de conclusão, no seu artigo *Educação primária para o Brasil*:

- A) Integração da escola com a vida comunitária.
- B) Necessidade do trabalho conjunto, entre as várias unidades pedagógicas de forma sistemática, o que desenvolveria a consciência crítica de sua posição e de sua tarefa em seu contexto.
- C) Melhora dos padrões culturais e técnicos do pessoal docente e administrativo, preparando-os para uma nova posição da escola.
- D) Promoção de meios para estabelecer intimidade entre escolas e famílias, tendo estas a ingerência daquela, permitindo, assim, o aprendizado da democracia, desenvolvendo novos hábitos de participação e autogoverno.
- E) Identificação da escola com a comunidade para uma melhor assistência ao aluno.
- F) Promoção de algumas unidades pedagógicas em centros da comunidade, da qual as demais seriam satélites.
- G) Estimular as famílias na criação de associações dentro das escolas, agindo na solução dos problemas comuns.
- H) Sugerir a vida comunitária a estas associações, o que as levaria a ter maior contato com “outros grupos”, com agências sociais da localidade e com o Poder Público.
- I) Efetivação de unidades federadas com a agremiação das unidades pedagógicas criadas pela associação das famílias.

Toda a argumentação do educador segue na defesa de uma reforma de toda a educação brasileira, para que esta atenda às necessidades de seu tempo e integre o homem à resolução dos problemas nacionais – o desenvolvimento

econômico e democrático da sociedade brasileira permite superar sua forma “fechada” em direção se uma forma “aberta”.

Para Paiva<sup>70</sup> (2000, p. 156), Freire inspira-se em Mannheim ao tentar forjar uma teoria da personalidade democrática, abarcando as seguintes qualidades: responsabilidade social, tolerância e respeito ao próximo. Estas seriam criadas em situações sociais e num ambiente cultural propício à formação e preservação desta personalidade democrática. Isto pode ser evidenciado na metodologia utilizada nos grupos de discussão e alfabetização, em que a discussão parte de situações existenciais dos educandos, que se relacionam de forma dialógica entre si e com o educador. Assim, o método que propunha estaria formando hábitos democráticos e, por sua decorrência, personalidades democráticas, as quais constituiriam o perfil de uma consciência crítica, em consonância com a necessidade da nova sociedade.

A educação para a democracia confundia-se com a prática da democracia na educação; e a educação para a participação e para a formação da responsabilidade confundia-se com a prática da participação e com a prática da responsabilidade no processo educativo, capazes de transformar a consciência e a personalidade do homem, para que este fosse capaz de trabalhar para a transformação da própria sociedade. Portanto, enfatizava a importância do homem discutir os seus problemas, os da sua comunidade, do trabalho e a própria democracia. O educador insistia na importância capital da democracia na construção da sociedade desenvolvida, como se fosse a forma política da sociedade que definiria a sua forma econômica, e não o contrário.

A educação para a democracia confundia-se, em Freire com a prática democrática na educação, algo que podemos evidenciar tanto em Dewey<sup>71</sup> como

---

<sup>70</sup> Torres (1996, p. 118) adverte que Paiva faz uma tentativa excessiva de fazer tal aproximação. Bem como, de aproximar Freire dos interesses populistas no governo Goulart. A análise de Paiva, segundo Torres, é “[...] um entendimento limitado, isto é, parte de uma perspectiva ortodoxa marxista da noção de populismo russo e a relaciona ao descontentamento com as raízes da filosofia e antropologia cristãs de Freire”.

<sup>71</sup> Segundo Dewey (1959, p. 93) “[...] uma democracia é mais do que uma forma de governo; é, principalmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada”.

em Anísio Teixeira<sup>72</sup>. Acreditava-se que a organização democrática dentro das escolas poderia ampliar-se por toda sociedade, visto que a democracia seria aprendida por meio de sua prática. A escola é tida como uma sociedade em miniatura, na qual os comportamentos e atitudes de uma sociedade democrática seriam apreendidas e internalizadas pela sua vivência.

---

<sup>72</sup> Para Teixeira (1977, p. 72), na escola pública, “[...] desaparecerão as diferenças de classe e nela todos os brasileiros se encontrarão, para a formação comum, igualitária e unificada, a despeito das separações que vão, depois, ocorrer”.

## 5. EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA

A educação das massas se faz, assim, algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. A opção, por isso, teria de ser também, entre uma “educação” para a “domesticação”, para a alienação, e uma educação para a liberdade. “Educação para homem-objeto ou educação para homem-sujeito (Paulo Freire, 1982b).

Ao longo do texto, estamos tentando responder qual a função social da educação para Paulo Freire. Até o momento, pudemos constatar que a educação defendida pelo educador atendia às necessidades da sociedade urbano industrial que se construía no Brasil até a década de 1960. Essa sociedade tinha como prioridade o desenvolvimento econômico, que lhe asseguraria a autonomia e a autodeterminação nacional em relação ao capital estrangeiro, que, desde a colônia, mantinha relações de dependência.

Ao estar na periferia do sistema, o Brasil necessitava desenvolver suas forças produtivas e as instituições correspondentes com o novo patamar de desenvolvimento alcançado. Sendo assim, a sociedade civil, constituída por estas relações sociais, deveria se amparar numa nova forma política de participação – a democracia. Esta, transformava-se, juntamente com o desenvolvimento econômico, no centro das preocupações de intelectuais, políticos, partidos, movimentos sociais e dos educadores. Neste contexto, a educação constituiu-se num importante instrumento de modificações sociais, que asseguraria o desenvolvimento da nação.

O nacional-desenvolvimentismo foi o projeto político e econômico do país que, desde Vargas, buscou resolver os problemas econômicos brasileiros, convocando toda a sociedade para participar da resolução dos mesmos. Ganhando tinturas diferentes até o Golpe Militar, tal projeto tomou um direcionamento mais conservador com a abertura ao capital estrangeiro no governo JK, até culminar com a radicalidade das reformas de base no governo de João Goulart, quando se

tinha uma reversão à esquerda, contrapondo-se aos interesses do imperialismo, dos latifundiários e da grande burguesia.

O nacional-desenvolvimentismo no pré-1964 foi assumido, pela maior parte da esquerda e encabeçado pelo Partido Comunista, pelos estudantes, intelectuais, pelo governo e pelos movimentos sociais, como projeto que viabilizaria a *revolução brasileira*, na sua etapa democrática burguesa. Este era o grande projeto da nação para construir sua independência. Vale lembrar que, antes do nacional-desenvolvimentismo, nunca houvera no Brasil um projeto de nação. Até a Revolução de 1930, com sua economia voltada para o exterior, concentrada no grande latifúndio, com produção de produtos primários para exportação, não havia formado um mercado consumidor interno e um Estado Nacional que agregasse todos os grupos sociais brasileiros.

Com base nas idéias expostas no capítulo anterior, em que pudemos observar a ênfase que os educadores davam à relação existente entre educação e democracia e entre educação e desenvolvimento, na sua ambivalência entre o processo de democratização da educação e a valorização de uma escola que pudesse desenvolver os princípios democráticos, chegamos a seguinte conclusão: Freire defendia uma educação para o desenvolvimento econômico e para a constituição da democracia. Ante esta constatação, a problemática que se põe é se Freire, por servir aos ideais do nacional desenvolvimentismo, trabalhava para os interesses da elite ou para a emancipação social dos trabalhadores brasileiros?

### 5.1. A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA NACIONAL

Freire, preocupado com a reformulação da educação dessa sociedade, refletia sobre os novos rumos que esta deveria tomar para cumprir sua função social no interior da sociedade em transformação, com o intuito de contribuir para o processo de desenvolvimento da economia brasileira – o principal objetivo da intelectualidade militante. Com a consolidação das estruturas sociais pertencentes

ao processo ascendente de industrialização e de urbanização, pretendia, por meio da ideologia do desenvolvimento, inculcar nas massas o sentimento do nacionalismo, que geraria uma atitude participante na resolução dos problemas nacionais. O problema se tornava assim, um problema de consciência da realidade nacional com um conteúdo crítico para se integrar na resolução dos mesmos.

Freire percebia, nesse momento, como alguns teóricos do ISEB desenvolviam a relação entre as transformações da infra-estrutura e a própria modificação da consciência, sobretudo em Guerreiro Ramos e Vieira Pinto. A transição da sociedade fechada para a sociedade aberta era tratada na sua íntima relação com as modificações da consciência, tendo em vista que, as modificações da primeira, evidenciavam-se na segunda. A superação da dependência econômica só seria possível com o desenvolvimento da indústria nacional, propiciando a urbanização e, conseqüentemente, modificando o ritmo de vida de consumo das pessoas. Isso seria condicionante para a elevação de uma consciência ingênua, própria da estrutura da sociedade arcaica, para uma consciência mais crítica, a qual desenvolveria uma compreensão mais abrangente da situação da sociedade, percebendo sua historicidade. Em síntese, as modificações na infra-estrutura da sociedade criariam condições objetivas e subjetivas para um novo patamar de relações sociais de produção, como resultariam em alterações na “consciência nacional”.

A “atualidade brasileira” apresentava uma cultura em elaboração e uma sociedade em trânsito, que, em antinomia entre um *país velho* com um *país novo*, passava de uma cultura de caráter complementar, comandada pelo exterior, para uma economia de mercado, com predomínio de um capitalismo florescente. De formas rigidamente autoritárias e relações verticalizadas, para formas plasticamente democráticas, dinâmicas e flexíveis. O projeto de desenvolvimento da nação nos moldes capitalistas dependia de condições propícias para tal realização, que se fazia sentir nas modificações efetuadas, com a crescente participação popular na vida pública. Como afirma Beisiegel (1982, p. 65), a presença das massas era “[...] entendida como fator e condição de possibilidade

de realização de uma próspera sociedade nacional capitalista desenvolvida, independente e, por isso mesmo, autêntica, senhora de seus destinos”.

A industrialização provocou as primeiras alterações substanciais na infra-estrutura do país, iniciadas com a transição da economia escravocrata para uma crescente relação assalariada, ocasionando o desenvolvimento crescente da urbanização a partir das alterações populacionais com a imigração européia e a transferência das pessoas do campo para a cidade. Ao transformar a economia, contribuiu para alterações culturais no comportamento brasileiro, como a emersão do povo de posições “quietistas” para posições cada vez mais participantes e com um grau maior de politização. Freire (2001b, p. 29, grifo nosso) retrata os efeitos da industrialização com estas palavras:

Na verdade tem sido a industrialização que vem pondo o homem brasileiro em posição participante no nosso acontecer político. Isto é, posição que implica uma atitude ativa do povo em oposição àquela outra que o fazia simples espectador dos fatos a cujo desenrolar apenas comparecia, mas de que não participava. Daí uma das mais fortes conexões de nossa democracia em aprendizagem, na fase atual da vida brasileira, vir se fazendo com o processo de nosso desenvolvimento econômico. Não há democracia sem povo participante, paradoxo em que pretende nos conservar o reacionarismo. Não há povo, no sentido legítimo, sem mercado interno. Sem estradas. Sem trabalho em condições de boa produtividade. Sem desenvolvimento harmonioso das estruturas econômicas. Daí, também, a promoção do país de ser semicolonial, alienado ainda em várias manifestações de sua vida, em **ser nacional, autêntico**, estar intimamente ligada ao **desenvolvimento econômico**. E indispensavelmente ligada a uma posição **nacionalista**.

Em sua leitura da realidade brasileira, como já exposto anteriormente, Freire entendia que havia duas opções: a da complementaridade econômica, que ampliava o desenvolvimento econômico, sem, no entanto, eliminar as condições de país alienado; ou optar pelo caminho mais árduo que seria o de um país independente, edificando uma “consciência coletiva crítica” e “integrada” à resolução dos problemas do país. Fundamentados no nacionalismo, construiriam um projeto coletivo em que o país se faria um “ser para si”, livrando-se dos “transplantes culturais” e da dependência econômica externa.

Para Guerreiro Ramos (1958), com “a instauração de um processo de industrialização em alto nível capitalista”, o espaço brasileiro estava transformando-se no teatro de um empreendimento coletivo, “[...] mediante o qual uma comunidade humana projeta a conquista de um modo significativo de existência na história”. A partir de sua análise de sociedade, ele formulou suas idéias sobre a formação da consciência, da polarização da sociedade, desdobrando-se numa compreensão, também polarizada, da consciência, em que esta correspondia à mentalidade característica de cada sociedade (a fechada e a aberta), apontando a existência ou não da sociedade civil. Segundo o autor, “o Brasil era um país sem povo, a sociedade não chegara a constituir-se”. Contudo, assistiam à liquidação da mentalidade colonial, viviam, em todas as esferas de atividade, uma “tensão dialética” entre a estrutura anacrônica do país e a nova estrutura em geração, que formaria uma nova mentalidade nacional (RAMOS, *apud* BEISIEGEL, 1982, p. 44) e, assim, um novo posicionamento das classes populares:

Hoje, já existe no Brasil sociedade, já existe povo, e esse fato inédito funda historicamente a nação brasileira. A nação, de forma jurídica fictícia que era, passa a ser uma realidade concreta, lastreada numa experiência popular coletiva. O Estado não mais opera num vazio histórico. Agora é condicionado pela sociedade. Os termos da dinâmica do poder modificaram-se desde que o povo brasileiro saiu do limbo histórico em que se encontrava (RAMOS, 1958, p. 29).

Os reclames das massas não poderiam mais ser atendidos senão pelo desenvolvimento econômico, que partia da ruptura com os antigos quadros de complementaridade e de dominação espoliativa de que se beneficiavam grupos oligárquicos privilegiados. Portanto, Guerreiro Ramos (1958) defendia que as “linhas diretrizes” apontavam, inequivocamente, para o desenvolvimento nacional autônomo, uma imposição da crescente presença das massas na vida do país. Este seria conquistado devido à atuação das classes dominantes, que se fizessem dirigentes “autênticos” do processo orgânico de transformação. Porém estas careciam do esclarecimento de sua função nesta condução.

No percurso das modificações econômicas, ocorria uma mudança na composição da classe dominante, a burguesia nacional se fortalecia politicamente (respaldada

pela sua ascendência econômica) frente à aristocracia rural, tornava-se protagonista das mudanças estruturais da sociedade, exercendo uma forte influência no direcionamento das mudanças. No entanto, para a maioria dos isebianos, a classe dirigente, ainda, não havia tomado ciência da sua responsabilidade como tal, não utilizava totalmente o poder que lhe era atribuído e, por este motivo, ainda não tinha clareza do seu papel. Contudo, esses intelectuais consideravam-se os “iluministas” da sociedade, aqueles que conduziriam as classes ao conhecimento das tarefas e problemas da sociedade, para que cada um fosse capaz de exercer sua função.

Em relação ao direcionamento das transformações e à formulação da ideologia do desenvolvimento, a posição dominante dentro do ISEB era a elaborada por Guerreiro Ramos e Jaguaribe<sup>73</sup>, que definiam a elite (classes dominantes representantes da expansão e desenvolvimento do capitalismo industrial no país) como precursora das transformações da sociedade, por terem seus interesses autenticidade histórica, coincidindo com as necessidades objetivas de todo o país. Freire, apesar de adotar muitas das posições dominantes entre os isebianos históricos, apoiava-se nas formulações de Vieira Pinto, que se distinguia do grupo por defender que a ideologia do desenvolvimento somente seria legítima ou autêntica quando exprimisse a consciência das massas, revelando suas aspirações em um projeto que não era imposto a elas, mas que procedia delas. Freire, em *Educação como prática de liberdade*, destacou a obra *Ideologia e Desenvolvimento Nacional* de Vieira Pinto para demonstrar sua adesão:

A ideologia do desenvolvimento, diz ele [Vieira Pinto], só é legítima quando exprime a consciência coletiva, e revela os seus anseios em um projeto que não é imposto, mesmo de bom grado às massas, mas provém delas. Noutras palavras, prossegue o mestre do Iseb, isso quer dizer que a condição para que surja a ideologia do progresso nacional é mais do que a simples

---

<sup>73</sup> Toledo (1978, 56) nos mostra a convergência de Jaguaribe, Guerreiro Ramos, Mendes e Corbisier, nas palavras do primeiro “[...] na medida em que a ação empreendedora dos homens representativos do processo de desenvolvimento econômico [burguesia industrial] alargue ideologicamente a propaganda do desenvolvimento, estabeleçam contactos com as grandes massas e lhes mostre a dependência que existe entre o processo de desenvolvimento e a elevação de seu nível de vida [...]” criar-se-ão condições para organizar-se nova forma de Estado “funcionalizando-o” para as tarefas do desenvolvimento. Não são as massas que comandam, mas são comandadas; não detêm o conhecimento de seus próprios interesses, devem, isto sim, ser “conscientizadas” por meio da “política ideológica” conduzida por outros “mais esclarecidos”.

justaposição das classes dirigentes e do povo, mesmo harmoniosa, pacífica e consentida; é a existência de quadros intelectuais capazes de pensarem um projeto de desenvolvimento sem fazê-lo à distância, mas consubstancialmente com as massas (PINTO, 1958 *apud* FREIRE, 2001, p. 22).

Para Pinto, a ideologia autêntica só poderia surgir de uma consciência que pudesse representar, veridicamente, o real (consciência crítica), que, por sua vez, poderia se configurar como tal se estivesse fundada na prática, definida como trabalho por ele. Por isso, o setor da sociedade que representava as necessidades sociais e podia revelar a ideologia do desenvolvimento eram as classes populares. Contudo, as massas não concebiam suas representações do real de forma sistematizada, apenas ofereciam a “matéria-prima” para que os intelectuais pudessem explicitá-la de forma lógico-conceitual. Por este motivo, os pensadores dos países subdesenvolvidos estavam convocados à tarefa de forjar a ideologia do desenvolvimento, constituindo-se em arautos da verdade implícita na consciência das massas.

A ideologia do desenvolvimento, para esse autor, era a organização, a ordenação, a sistematização das representações vividas pela consciência das massas trabalhadoras no ato da produção material; estas não fariam outra coisa senão reconhecer, nas elaborações dos ideólogos do desenvolvimento os seus próprios pensamentos, formulações e formas de sentir.

A transmissão da ideologia passa a ser obra de sua verdade interior que não é senão a sua concordância com a realidade e a viabilidade do projeto a que conduz. A persuasão que possui decorre dessa verdade e não é obtida por artifícios psicológicos, muito menos pela coação. Ao ser reconhecida pela consciência das massas como o autêntico pensamento de que careciam para exprimir seu projeto de existência, a ideologia assume automaticamente caráter operatório [...] (PINTO, 1958, *apud* TOLEDO, 1978, p. 46).

O pensamento nacional-desenvolvimentista propunha a aliança entre as classes em prol do desenvolvimento do país, em que uma classe dominante esclarecida dos problemas do país conduzisse todo o povo, de forma harmônica, a participar deste intento. Desta forma, concluir-se-ia a passagem da sociedade velha,

representada pela organização arcaica e dependente economicamente, para uma sociedade nova em que burguesia e povo estavam unidos pelo desenvolvimento capitalista do país. A criticidade almejada passava pelo reconhecimento que o povo deveria ter da sua importância para o desenvolvimento econômico e, portanto, os intelectuais deveriam trabalhar para este intento. De forma harmoniosa, cada um exerceria sua função na sociedade, tanto os trabalhadores como a burguesia nacional. As mudanças, portanto, deveriam ocorrer dentro dos limites estruturais do capitalismo, já que elas eram apenas a modernização de tais estruturas, que se encontravam atrasadas em relação às economias centrais.

## 5.2. OS DIFERENTES NÍVEIS DE COMPREENSÃO DA REALIDADE

Nesse processo de transição, em que se verifica um crescente desenvolvimento econômico, a realidade brasileira colocava novos temas e tarefas que deveriam ser apreendidos pelos brasileiros. Um deles seria o ajustamento do homem a um mundo de mudanças em ritmo acelerado, em que se exigia flexibilidade, abertura ao novo e iniciativa, ou seja, a preparação do cidadão para viver integrado numa sociedade industrial em desenvolvimento. O novo clima cultural exigia ainda a criação de novas disposições mentais, as quais suprissem a força da “inexperiência democrática”, proporcionando a participação e a ação dos homens na vida pública brasileira. Foi nesse quadro que Freire inseriu a problemática da educação. Afirmava que “o processo educativo brasileiro [...] não atende a essa transição de formas econômicas”, a qual “requer toda uma revisão do agir educativo” e que, naquele momento, oferecia obstáculos às forças democráticas em emersão.

Para o educador, o novo clima cultural, que se estabelecia com a nova estrutura econômica que se formava, exigia uma nova consciência do povo, que fosse capaz de refletir sobre si mesmo, sobre seu tempo e suas responsabilidades. Capacidades estas que somente poderiam ser desenvolvidas por uma nova educação comprometida com as transformações ocorrentes e que fosse capaz de retirar os homens das explicações míticas, instrumentalizando-os por meio do

pensamento racional, levando-os a uma consciência que fosse condizente com a nova sociedade que se formava, educando homens críticos e participantes.

A industrialização era responsável pelo novo clima cultural, o qual criava novos hábitos de participação, imprescindíveis para o desenvolvimento da democracia. Para Guerreiro Ramos, este fato já era suficiente para que se criasse uma consciência crítica no povo e se integrasse no projeto modernizante do país. Para Freire, isto não era suficiente, ele admitia que a consciência era formada por sua “contextura”; no entanto, as transformações econômicas em si mesmas não eram suficientes para que ocorresse a passagem, de forma automática, de uma consciência ingênua para uma crítica.

Para Guerreiro Ramos, no momento de transição em que se constituía uma sociedade democrática e industrial e se enterrava a velha forma de organização social, “tal consciência coletiva de caráter crítico” já era um fato (FREIRE: 2001b, p. 33). Freire, no entanto, divergia de Ramos neste ponto; para ele, isto não se daria de forma automática; a passagem de uma consciência ingênua para outra, com mais teor crítico, somente seria possível por meio da educação.

Vemos, nesta posição, Freire superando a concepção de consciência-reflexa da sociedade, utilizada por Guerreiro Ramos, na qual se excluía a possibilidade educativa, uma vez que consciência refletia sempre as condições objetivas da realidade. Ao questionar a passagem automática da consciência ingênua para a consciência crítica, Freire enfatizava o espaço pedagógico entre os indivíduos, atribuindo à ação humana e à inter-relação das consciências um papel fundamental na construção de uma consciência crítica.

Freire dialogava com outros isebianos a este respeito, particularmente com Álvaro Vieira Pinto e seus livros *Consciência e realidade nacional* e *Ideologia e desenvolvimento nacional*. Freire utilizou estes livros tanto em *Educação e atualidade brasileira* como em *Educação como prática de liberdade*, em que fez uma caracterização dos vários graus de compreensão da realidade em seu condicionamento histórico-social. No entanto, como Paiva (2000) e Beisiegel

(1982) nos relatam, Freire não tomava tais estudos ao pé da letra, mas utilizava o necessário para desenvolver seu raciocínio, fazendo, às vezes, algumas modificações, como, por exemplo, a expressão “consciência ingênua” e “consciência crítica”, as quais são encontradas em Vieira Pinto, bem como em Guerreiro Ramos, no entanto com as características dadas pelo primeiro. A descrição destas, feita por Freire, é muito parecida com a encontrada em *Ideologia e Desenvolvimento Nacional*, onde Vieira Pinto descreveu a consciência privada e a consciência pública, discorrendo sobre a consciência autêntica e inautêntica, em que a primeira seria a consciência coletiva, a consciência nacional.

Os isebianos, ao abordarem a consciência ingênua e a consciência crítica, tratavam tais categorias da mesma forma dualista que explicavam a transição de uma sociedade fechada para uma sociedade aberta, é por isso mesmo que para eles, a consciência é um dado objetivo, porque é reflexo das transformações econômicas da sociedade. Ao analisarmos a forma como Freire compreendia a formação da consciência e de que forma os homens passavam de um nível de compreensão da realidade a outro, é possível fazermos algumas aproximações referentes à forma como Freire entendia a relação entre objetividade e subjetividade e suas implicações políticas nesta primeira fase de sua produção. Nos textos EAB e EPL a descrição feita por Freire sobre a transição das consciências é muito semelhante.

Os graus de desenvolvimento de apreensão da realidade, ou seja, de consciência, estavam relacionados, segundo Freire, com sua “contextura”. Portanto, a “consciência intransitiva”, em que as preocupações do homem se restringiam às “formas mais vegetativas de vida”, por não ter um “teor histórico”, era “própria de lugares pouco desenvolvidos, como as áreas rurais, sendo este o modelo de uma sociedade fechada”. Enquanto que, a “consciência transitiva” tinha suas preocupações alargadas para além dos “interesses meramente vegetativos”, com doses de “espiritualidade e historicidade”, correspondendo às “zonas de desenvolvimento mais fortes” (FREIRE, 1982b, p. 32).

A **consciência intransitiva** representava “[...] um quase compromisso entre o homem e a sua existência”, circunscrevendo-se a áreas estreitas de interesse e preocupação, as quais não ultrapassam o que há de “vital biologicamente” (FREIRE, 2001b, p. 34 e 1982b, p. 60). No entanto, Freire advertia, “[...] o homem, qualquer que seja seu estágio, era sempre um ser aberto. Ontologicamente aberto”. Sendo assim, a consciência intransitiva significava apenas uma “[...] limitação na sua esfera de apreensão”, por não perceber a causalidade real, fazia interpretações mágicas da realidade (FREIRE, 2001b, p. 35; 1982b, p. 60).

A **consciência transitiva**, em um primeiro momento, era predominantemente **ingênua**, pela simplicidade de interpretações dos problemas, pela subestimação do homem comum, pelo gosto às explicações fabulosas, pela fragilidade na argumentação e pelo forte teor de emocionalidade (FREIRE, 2001b, p. 34; 1982b, p. 61). Já no segundo momento, ao sofrer a interferência de uma “educação dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade social e política”, ela se tornava predominantemente **crítica**. E “caracteriza-se pela profundidade na interpretação dos problemas. Pela substituição de explicações mágicas por princípios causais”. Por despir-se de preconceitos para análise de problemas, por assumir a responsabilidade, recusando, assim, posições “quietistas”. Pela segurança na argumentação, pelo debate que utiliza maior dose de racionalidade e pela receptividade ao novo. (FREIRE, 2001b, p. 34; 1982b, p. 61).

Como bem sintetizou Paiva (2000, p. 176), a consciência ingênua e a consciência crítica podem ser resumidas em dois pólos, nos quais os eixos centrais sejam: “1) dominância de emoção x dominância da razão; o qual desdobra-se em capacidade / incapacidade de dialogar; 2) recusa x aceitação de mudança; 3) subjetivismo x objetividade na explicação da realidade”. O primeiro seria próprio de sistemas autoritários de governo, próprios de relações de subordinação. Enquanto que o segundo seria imprescindível para a construção e preservação das organizações democráticas, revelando-se abertas ao novo, flexível às mudanças, objetiva na percepção da realidade de maneira a agir racionalmente na resolução de problemas, bem como relacionando-se com as pessoas por meio do diálogo.

A consciência transitiva, segundo Freire (1982b, p. 62-64), poderia em vez de sofrer um avanço qualitativo, constituindo-se como crítica, sofrer um recuo, o qual não significava, exatamente, um retorno ao nível da consciência semi-intransitiva, mas uma distorção para uma forma rebaixada de consciência, a consciência fanatizada<sup>74</sup>. A industrialização, própria da sociedade em trânsito, possibilitaria a emersão popular e, com isso, a promoção da consciência, porém ela, também, poderia viabilizar a desumanização e a distorção deste processo que causaria a massificação. A massificação, por sua vez, implicava num “incompromisso maior ainda com a existência” do que o observado na intransitividade, visto que ela comportava uma maior dose de “emocionalidade do que de razão”. Como não se comprometia com os problemas de seu tempo, “acomodava-se”, impossibilitada de compreender a “autêntica causalidade” das coisas, mantinha-se nas explicações mágicas. Por este motivo, é passível à condução e segue prescrições como se fossem suas. Enfim, “é objeto e não sujeito”.

Como já mencionamos, Freire estabeleceu uma ligação direta entre consciência e contexto econômico, a promoção da consciência efetivava-se paralelamente “à promoção dos padrões econômicos da comunidade”. A passagem da consciência intransitiva para a transitiva-ingênua acontecia de “forma automática”, à medida que se intensificava o processo de urbanização e os sujeitos viviam novas experiências e travavam novas relações na sociedade em trânsito (FREIRE, 2001b, p. 37). Portanto, a aprendizagem da democracia estava intimamente relacionada ao desenvolvimento harmonioso das estruturas econômicas, e a “industrialização” era a promotora da transformação do homem, de “espectador quase incompreendido em participante ingênuo em grandes áreas da vida nacional” (FREIRE, 2001b, p. 31), resultando, desta forma, na “[...] promoção do país de ser colonial alienado”, em “ser nacional autêntico”, e “indispensavelmente ligado a uma posição nacionalista” (FREIRE, 2001b, p. 29).

Percebemos uma influência marcante da interpretação dualista de sociedade sobre a determinação, também dualista, da consciência, como se a infra-estrutura

---

<sup>74</sup> Freire informa que utiliza esta expressão de Gabriel Marcel no livro *Os homens contra o humano*.

fosse determinante direta da superestrutura, sem mediações entre as complexas tramas que articulam o particular e o geral e vice-versa, ficando preso, portanto, a uma relação unilateral. Esta era uma interpretação mecanicista das relações entre a infraestrutura e a superestrutura, que desprezava a relação dialética entre a objetividade e a subjetividade na constituição da consciência, enfatizando o fator econômico em detrimento das relações em sua totalidade<sup>75</sup>.

No entanto, vemos Freire avançar em relação aos isebianos quando enfatizava a importância da interferência pedagógica. Uma vez que, para ele, o desenvolvimento econômico não era suficiente para completar a passagem da consciência transitiva, predominantemente ingênua, para a transitiva, predominantemente crítica, porque esta passagem não ocorreria de forma automática, apenas pela intervenção educativa. Mas seria necessário um “trabalho educativo com essa destinação”, em “íntima relação com a industrialização, que nos é um imperativo existencial”, ou seja, a educação deveria trabalhar em consonância com o desenvolvimento econômico, que tem por base a industrialização.

A educação, por sua vez, deveria propor “[...] ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época em transição”, ou seja, pelo processo de conscientização, o qual promoveria a passagem de uma consciência transitiva ingênua para uma consciência crítica (FREIRE, 1982b, p. 59). A educação teria um papel fundamental no processo de transição, na formação do homem necessário à sociedade democrática e industrial, o qual deveria se integrar de forma crítica nesta sociedade, contribuindo para o seu desenvolvimento.

---

<sup>75</sup> Segundo Kuenzer (1998, p. 64), totalidade é a “[...] concepção de realidade enquanto um todo em processo dinâmico de estruturação e de autocriação, onde os fatos podem ser racionalmente compreendidos a partir do lugar que ocupam na totalidade do próprio real e das relações que estabelecem com os outros fatos e com o todo; onde os fatos são parte integrante de um processo de concretização que se dá através do movimento e das relações que ocorrem das partes para o todo e do todo para as partes, dos fenômenos para a essência e vice-versa, da totalidade para as contradições entre as partes onde os conceitos entram em movimento recíproco e se elucidam mutuamente, atingindo níveis crescentes de concreticidade [...]”.

A educação, neste sentido, fazia-se necessária para legitimar o projeto da burguesia industrial para o país, representado pela ideologia nacional desenvolvimentista entre as massas, “[...] pois o processo de desenvolvimento é função das massas” (PINTO, 1956, *apud* Freire, 2001, p. 21). A consciência desejada às massas era a consciência crítica, a qual possibilitava a elas identificarem-se com os objetivos do capitalismo nacional e a nação como entidade acima das classes sociais. Assim, o trabalho educativo não poderia ser feito *para* o povo, mas *com* o povo, no sentido de integrá-lo à nação. Portanto, a base da teoria pedagógica de Freire, neste momento, estava ligada à ideologia do nacional-desenvolvimentismo:

Mas o que é preciso é aumentar-lhe o grau de consciência dos problemas de seu tempo 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” (JAGUARIBE, 1957 *apud* FREIRE, 2001b, p. 31).

O problema central da realidade brasileira para Freire era a realização do trânsito, que marcava a passagem de uma sociedade arcaica, pautada no modelo rural e agro-exportador, para uma sociedade urbana, industrial e moderna. Esta mudança deveria ocorrer dentro das estruturas existentes, já que o objetivo era a sua modernização mediante o desenvolvimento econômico.

As mudanças se processariam mediante o consenso de grupos e classes sociais próprias da sociedade moderna, contra as classes que travavam o trânsito da sociedade (aristocracia agrária e representantes do imperialismo). Segundo Paiva (2000, p. 150), era a “[...] conciliação e não a luta de classes o motor das mudanças sociais” para Freire, que apenas reconhecia as contradições e lutas entre os grupos sociais que se posicionavam contra ou a favor as mudanças, desprezando as relações entre as classes fundamentais do capitalismo.

Segundo consta na historiografia e é admitido pela própria Paiva, este pensamento era próprio da intelectualidade da década de 1950 e de início dos anos 1960, o qual defendia a *revolução brasileira* como etapa do desenvolvimento

brasileiro na modernização das suas estruturas capitalistas. Somente em 1966, Caio Prado Júnior<sup>76</sup> questionou este pensamento, seguido por outros autores que reinterpretabam o desenvolvimento do capitalismo no Brasil. Portanto, Freire não destoava do pensamento de sua época, mostrando-nos que suas idéias, quanto à função social da educação, estavam marcadas pelas necessidades da realidade brasileira interpretadas por seus contemporâneos.

Nesse contexto, o educador enfatizava a importância da construção da democracia, como forma política mais bem acabada, frente ao autoritarismo dos governos ditatoriais nazista e stalinista, e pelo resultado desumanizador e criminoso de tais governos. Por este motivo, defendia a prática democrática como de fundamental importância para o processo educativo das massas, para a prevenção da massificação e participação popular no jogo eleitoral. A prática democrática deveria ser exercitada pelo povo na sua vida cotidiana, discutindo e debatendo com seus pares, analisando as causas e procurando soluções conjuntas para problemas da comunidade.

Ao processo de urbanização, juntava-se o de migração das populações rurais para os grandes centros que se industrializavam. A massa de trabalhadores próprias de zonas rurais pouco desenvolvidas, ao ir para um novo contexto onde emergia a participação popular, libertava-se dos vínculos com a sociedade arcaica. Na cidade, havia as condições para a liberdade e a integração do homem à sociedade de forma crítica ou, num desvio, poderia ser conduzido à massificação, ficando suscetível à manipulação de lideranças não comprometidas com as tarefas e mudanças sociais. Portanto, Freire advertia que, para assegurar a prática democrática, era preciso vencer a emocionalidade própria da consciência intransitiva e da massificação, e construir relações pautadas na razão e no diálogo. Porém, grande parte do povo “[...] emergente mas desorganizado, ingênuo e despreparado, com fortes índices de analfabetismo e semi-analfabetismo, passava a joguete dos irracionalismos” (FREIRE, 1982b, p. 87).

---

<sup>76</sup> Em a *Revolução brasileira*, Caio Prado Júnior (1977) questionava os autores que supunham que a tarefa da revolução brasileira fosse a da superação do feudalismo e defendeu que as formas que denominavam de pré-capitalistas faziam parte do capitalismo em escala mundial. Rompia com a visão etapista da revolução.

Para Freire, estava claro que, das mais enfáticas preocupações de uma “**educação para o desenvolvimento e para a democracia**”, entre nós, deveria ser a que oferecesse ao educando “[...] instrumentos com que resistisse aos poderes do **desenraizamento** de que a civilização industrial a que nos filiamos está amplamente armada” (FREIRE, 1982b, p. 89, grifo nosso). Por isso, era preciso uma educação que desenvolvesse a personalidade democrática pela prática da participação e do debate. Uma educação baseada no diálogo, em que o respeito ao outro, a partilha de achados e de idéias incitasse a discussão e resolução coletiva de problemas. Uma educação crítica, que buscasse os elementos causais, permeada pela análise criteriosa da realidade do educando. Para Freire, a educação necessária à realidade brasileira deste momento era uma educação que fosse também **conscientização**.

### 5.3. O SISTEMA<sup>77</sup> PAULO FREIRE: REFORMA OU TRANSFORMAÇÃO?

A preocupação de Freire na “sociedade em trânsito” era encontrar uma resposta no campo pedagógico que contribuísse para os problemas do desenvolvimento econômico, da participação popular neste mesmo desenvolvimento e da inserção crítica do homem brasileiro no processo de democratização. Convencido estava que sua contribuição, junto aos demais intelectuais preocupados com o *processo de trânsito*, era a da constituição de uma “educação crítica e criticizadora” (FREIRE, 1982b, p. 85-86). Educar, para Freire, era **conscientizar**.

Ao buscar a compreensão do significado social desta conscientização, passamos a analisar a expressão pedagógica mais acabada de Freire, seu método<sup>78</sup> de

---

<sup>77</sup> O método Paulo Freire é a nomenclatura mais conhecida para designar o conjunto de idéias e procedimentos do educador na condução da alfabetização de adultos. Porém, na década de 1960, os educadores populares em geral e sua equipe de pesquisa denominavam estas idéias como “Sistema Paulo Freire” de educação. As razões disso são explicadas por Cardoso (1983, p. 161): “disciplinaremos nosso espírito através de um método. O método implica numa série de processos, que se apresentam externamente através de uma técnica. Quando método, processos e técnicas sintetizam-se num conjunto de princípios e conseqüências, unitária e organicamente temos um *sistema*. Sendo mais amplo que método, deve o sistema se caracterizar pelo seu caráter funcional”.

alfabetização e conscientização. Para tanto, são utilizados o relatório de Carlos Lyra, *Angico. Diário de uma experiência*, de março de 1963; o discurso de Paulo Freire em Angicos no encerramento do curso de alfabetização na cidade; seu artigo *Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo*, publicado na revista *Estudos Universitários* em 1963; e o quarto capítulo do livro *Educação como prática de liberdade*, Educação e conscientização, escrito em 1965.

O processo de conscientização consistia em, por meio de uma intervenção educativa, ajudar o indivíduo a sair de um patamar de compreensão da realidade simplista para outro de teor bem mais crítico. A conscientização contribuiria para a politização do homem da sociedade em trânsito, que se integraria ao processo de participação e resolução dos problemas da sociedade. A educação possibilitaria, desta forma, a concretização da democracia e a formação de um país independente.

A crítica feita por Freire à educação brasileira se dava, exatamente, em relação a esta questão, porque, para ele, esta educação não oferecia nenhuma contribuição para tal elaboração, pelo contrário, sua organização e cultura escolar eram díspares aos princípios democráticos vislumbrados pela sociedade em transição, portanto, não atendia às necessidades de seu tempo. Visto que, uma escola pautada no autoritarismo, superposta, de caráter assistencialista e que, ainda, tinha por base o verbalismo, o mecanismo decorativo e nocional, era inorgânica e não respondia as exigências de formação dos quadros técnicos da economia que se estruturava e da formação do homem que deveria integrar-se a esta sociedade.

Para Freire, a formação e a generalização da consciência crítica e da personalidade democrática na sociedade brasileira seria responsabilidade da educação, todavia não de qualquer educação, de uma que tivesse um caráter conscientizador. A conscientização levaria os homens à sua plena realização, ao

---

<sup>78</sup> Ressaltamos que nosso foco não está nos métodos pedagógicos. Embora os abordaremos, nosso objeto são os fundamentos pedagógicos do autor que o levam a atribuir determinada função social à educação neste momento histórico. A abordagem metodológica serve apenas a este mesmo propósito.

fazê-los reconhecer-se como sujeitos interferidores no mundo, **libertando-os** das amarras do analfabetismo e da consciência ingênua. Estas características seriam indispensáveis para uma sociedade desenvolvida e independente, porque, estas implicariam na:

[...] aceitação das mudanças, a abertura ao diálogo, a introjeção da autoridade, o sentimento da responsabilidade, a busca de participação na construção da vida coletiva, a procura do aprofundamento da capacidade de reflexão sobre si mesmo, sobre os outros e sobre a circunstância [...] envolviam, em fim, o desenvolvimento de traços de personalidade e de consciência entendidos pelo educador como fundamentos da personalidade de compreensão e domínio, pelo homem, dos fatores e dos condicionamentos de sua existência individual e social, e como fundamentos das possibilidades de realização da democracia na vida social (BEISIEGEL, 1982, p. 96).

Tais elementos não poderiam ser dissociados de seus pressupostos filosóficos, pois isto lhes garantia o caráter de sistema, já que, se assim o fossem, perderiam sua carga significativa. Portanto, o trabalho de alfabetização deveria ser realizado juntamente ao da conscientização, este era seu diferencial, os educandos não estariam apenas decodificando o código, mas teriam uma base de compreensão crítica da palavra. Diferentemente da cartilha, elaborada por uma terceira pessoa, que estava fora da relação educativa, o método freiriano trabalhava com as situações existenciais dos educandos, visando atingi-los diretamente e com uma carga de significação bem maior.

Freire (1983, p. 112-113) afirmava que o homem, um ser de relações, não estava apenas na sua realidade, estava com ela. E, ao travar relações permanentes com a mesma, decorria um acrescentamento a esta realidade, que o fazia produzir cultura. Outro elemento importante é que nestas relações do homem com a realidade, ele realizava uma específica, a relação entre sujeito e objeto, da qual resultava o conhecimento. Bastava ser homem para ser capaz de captar os dados da realidade, por este motivo não existia ignorância absoluta e nem sabedoria absoluta.

Freire partia deste pressuposto para defender que, estas relações, também, eram efetuadas pelo analfabeto. A diferença entre as relações dele com a do homem

dito “culto” era que a sua captação do dado objetivo como dos nexos que existiam entre os dados se fazia pela via sensível, e a do homem “culto”, pela via crítica. Portanto, de sua forma sensível de captação da realidade, surgia uma compreensão “preponderantemente mágica, um saber puramente existencial, opinativo, a que corresponde uma ação também mágica”.

Por que era tão importante elevar o nível de criticidade do homem brasileiro naquele momento? Porque toda compreensão de algo correspondia a uma ação. O homem desafiado analisava as respostas possíveis e então agia. A natureza da ação, no entanto, segundo Freire (1982b, p. 106), correspondia à natureza da sua compreensão. Se a compreensão fosse mágica, conseqüentemente, sua ação também seria mágica. Logo, se sua compreensão fosse crítica, a sua ação também o seria. Na sociedade de trânsito, era urgente a ação crítica para as transformações sociais necessárias.

Frente a isto, Freire pensava em como fazer esta consciência sair deste patamar de compreensão da realidade, essencialmente mágica ou ingênua, para um patamar em que a representação das coisas e dos fatos se desse na existência empírica, em que se realizava análise crítica dos dados e chegava-se à causalidade autêntica das coisas, podendo, assim, integrar-se a esta realidade e não se sobrepor a ela. Freire chegava à conclusão de que seria necessário ajudar o analfabeto a organizar o seu pensamento e reformar suas atitudes básicas diante da realidade. E por meio do que se faria isso? Por meio da educação.

No processo de elaboração do método, Freire teve que responder a algumas perguntas: Como realizar esta educação? Como levar o analfabeto a superar sua percepção mágica e ingênua da realidade? Como ajudá-lo a montar seu sistema de sinalização? A resposta encontrada por Freire (1982b, p. 107) foi um “método ativo, dialogal e participante”, que reformulasse sua “forma” e seu “conteúdo”: “um método ativo, dialogal, crítico e criticizador; a modificação do conteúdo programático da educação; o uso de técnicas como a Redução e a Codificação”.

### 5.3.1. Descrição do Método

Para nossa análise, sistematizamos seu método da seguinte forma:

**Método:** analítico-sintético, relação dialógica e investigação psicossociológica.

**Técnicas:** redução e codificação (situações existenciais) utilizadas para a problematização.

**Conteúdo:** conceito antropológico de cultura e as palavras geradoras (com toda sua carga existencial e dificuldades gramaticais), que representam a problemática da realidade do educando.

Passemos a explorar o sistema Paulo Freire pelos seus componentes acima enunciados. Pela análise da “forma”, ou seja, por seus aspectos metodológicos e técnicas utilizadas, bem como dos conteúdos dos debates desenvolvidos nos círculos de cultura, os quais, em seu conjunto, tinham como objetivo formar a consciência crítica dos educandos.

O primeiro aspecto que abordamos é o método **analítico-sintético**. No momento em que Freire construiu o seu método de alfabetização, os métodos de ensino da leitura eram classificados segundo os processos psicológicos em dois grandes grupos, os métodos sintéticos e os analíticos. Na alfabetização pelo método sintético<sup>79</sup>, a língua escrita era ensinada das partes menores para o todo, ou seja, ensinavam-se primeiro as letras ou as sílabas, em seguida as palavras até chegar ao texto. De acordo com o método analítico<sup>80</sup>, o ensino da leitura deveria ser iniciado pelo “todo”, para depois se proceder à análise de suas partes

---

<sup>79</sup> O ensino da leitura, por meio deste método, era realizado pelos métodos de marcha sintética (da “parte” para o todo): “da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas. Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente, reunidas as letras ou os sons em sílabas, ou conhecidas as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas” (MORTATTI, 2006, p. 5).

<sup>80</sup> Este método de leitura nasceu sob forte influência da pedagogia norte-americana, baseava-se em princípios didáticos derivados de uma nova concepção, de caráter biopsicofisiológico da criança, cuja forma de apreensão do mundo era entendida como sincrética (MORTATTI, 2006, p. 6).

constitutivas. O “todo” poderia ser entendido como a palavra ou a sentença ou a “historieta” (conjunto de frases relacionadas entre si por meio de nexos lógicos).

A partir da década de 1920, houve a tentativa de combinação dos procedimentos destes dois tipos de métodos, originando os métodos mistos ou ecléticos, os analítico-sintéticos<sup>81</sup> ou vice-versa. Na condução da alfabetização propriamente dita, Freire utilizava a combinação entre os procedimentos da análise e da síntese. Assim, partia-se da análise da palavra geradora<sup>82</sup>, que era decomposta e analisada em suas partes – as sílabas, que, por sua vez, eram analisadas em suas famílias alfabéticas, seguida da separação das vogais e consoantes para seu reconhecimento. Percorrendo as sílabas e suas famílias, os educandos eram estimulados a formarem outras palavras, utilizando as sílabas estudadas, passando-se, assim, à síntese (APÊNDICE A).

O que conferiu maior caráter inovador ao método, todavia, foi a **relação dialógica** que deveria existir entre educador e educando, porque somente “o diálogo comunica” (FREIRE, 1982b, p. 107). Rompia-se, desta forma, com a hierarquia professor-aluno da escola tradicional, em que o primeiro tudo sabia e o segundo se portava como um recipiente em que eram depositados os conhecimentos. Para Freire, não havia um elemento na relação pedagógica que fosse privilegiado, a forma específica deste tipo de educação estava embasada no diálogo, na reciprocidade entre educador e educando, que juntos conheciam o ainda não conhecido e tomavam consciência das tramas sociais em que estavam inseridos.

A **investigação psicossociológica** tinha exatamente a função de conhecer e explicitar a realidade do educando, a qual seria o ponto de partida da aprendizagem. Temos como exemplo deste procedimento a pesquisa realizada

---

<sup>81</sup> Segundo Cardoso (1983, p. 169), os princípios científicos a que os métodos analítico-sintéticos obedecem são de ordem psicológica e metodológica, a primeira se faz representar pelo “*sincretismo*, que é a capacidade psicológica que possuímos de reter o conjunto, o todo antes dos detalhes. A segunda é a *globalização* do ensino”.

<sup>82</sup> Antonio Tupy Pinheiro, professor da Escola Normal de Paranaguá, no Paraná, apresentou o trabalho “Ensino da leitura inicial pelo método de palavras geradoras” na I Conferência Nacional de Educação, realizada, em 1927, em Curitiba. Este fato demonstra que, antes de Paulo Freire, já se utilizava, no Brasil, o método das palavras geradoras com procedimentos semelhantes (PINHEIRO, 1997).

em Angicos que antecedeu os trabalhos de alfabetização e conscientização neste município, quando os analfabetos aprenderam ler e escrever em 40 horas. O levantamento era realizado por meio de encontros informais com os moradores, quando a equipe procurava identificar e discutir os principais problemas do município. Nessas conversas e entrevistas, realizava-se o levantamento do universo vocabular (ANEXO A), buscava-se identificar as expressões que tinham maior sentido existencial, por isso mesmo, de maior valor emocional. A partir da pesquisa, estruturaram um perfil<sup>83</sup> da população de Angicos.

Nas entrevistas realizadas com os moradores, estes revelavam “[...] seus anseios, frustrações, descrenças, esperanças também, ímpeto de participação, como igualmente certos momentos altamente estéticos da linguagem do povo” (FREIRE, 1982b, p. 112). Os registros das expressões regionais, particulares da cidade, as quais faziam parte da experiência do grupo, originou uma lista com o universo vocabular e outra com sentenças<sup>84</sup> (ANEXO B), as frases e expressões mais usadas. Ao final da pesquisa, os relatórios foram enviados ao SEC/UFPE para que fossem extraídas as palavras geradoras e codificadas as situações existenciais. Para Cardoso (1983, p. 164), estas listas eram objeto de estudo de uma perspectiva psicológica, filosófica, sociológica ou estética.

Outro elemento que contribuía para o sucesso do método entre os educandos e para a identificação do conteúdo com a realidade imediata dos mesmos era a “**redução** e a **codificação**”. Esta técnica consistia na criação de situações existenciais do grupo que, de alguma forma, revelassem seus problemas regionais e nacionais. Elas eram então sintetizadas em situações-problema que

---

<sup>83</sup> No geral, foi considerada muito apegada à terra, mesmo ela não oferecendo boa condição de vida; politicamente acomodada e supersticiosa, com compreensões fatalistas das coisas e, por isso, descrente à experiência. Porém era curiosa e alguns habitantes eram entusiasmados. Foram encontrados casos de subnutrição e envelhecimento precoce devido ao clima semi-árido do sertão (ANEXO C).

<sup>84</sup> Algumas das sentenças recolhidas pela equipe do Serviço de Extensão e Cultura da Universidade do Recife, em Angicos: “Quero melhorar de vida”; “Servir a mim e a quem precisar, e votar em quem merece”; “Quando um filho morre é um alívio”; “Janeiro em Angicos é muito difícil, porque Janeiro é cabra pra judiar”. Outras sentenças podem ser vistas no anexo. Freire (1982b; 1983) relatou outras sentenças documentadas em outras regiões do país, das diversas experiências educativas com o método. Em Recife: “Quero aprender a ler e a escrever para deixar de ser sombra dos outros”. Em Florianópolis, ao revelar o processo de emersão do povo em trânsito: “O povo tem resposta”.

eram codificadas em imagens, e debatidas nos círculos de cultura, quando estas eram problematizadas pelo coordenador, auxiliados pelas fichas roteiro.

Para Freire (1982b, p. 108), “[...] quem dialoga, dialoga com alguém sobre alguma coisa”, que deveria ser o novo conteúdo programático da educação defendida por Freire. Os novos conteúdos eram: o conceito antropológico de cultura e as palavras geradoras. Assim, antes mesmo de iniciar a alfabetização propriamente dita, era necessário começar o trabalho de conscientização, para que, nas primeiras horas dos círculos de cultura, o alfabetizando pudesse superar a compreensão mágica e ingênua das coisas. Já estava claro, para Freire, que o homem, primeiramente, deveria compreender-se como sujeito deste mundo e empreender antes da leitura da palavra a leitura do mundo<sup>85</sup>, porém esta idéia somente ficaria clara para Freire após a escrita de *Pedagogia do oprimido*.

Sob a linha metodológica definida, o primeiro conteúdo escolhido para ser trabalhado foi o **conceito antropológico de cultura** (ANEXO D e ANEXO E), a partir do qual era discutida a distinção entre o mundo da natureza e o mundo da cultura; o papel ativo do homem na sua relação com a realidade; a cultura como resultado do trabalho humano e acrescentamento do homem ao mundo; a cultura como aquisição sistemática da experiência humana; a democratização da cultura, como dimensão da democratização fundamental e, finalmente, o aprendizado da escrita e da leitura como a chave com que o analfabeto iniciaria a sua introdução ao mundo da comunicação escrita (FREIRE, 1982b, p. 109).

O conceito antropológico de cultura, depois de passar pela “redução”, quando eram destacados os traços fundamentais do conceito, era “codificado” em dez

---

<sup>85</sup> Em *A importância do ato de ler*, Freire afirmou: “[...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquela” (FREIRE, 2001a, p. 20). Em *Essa escola chamada vida*, explicava esta idéia e agregava novas compreensões das relações sociais que incorporou a partir de *Pedagogia do oprimido* ao escrever: “Toda leitura da palavra pressupõe uma leitura anterior do mundo, e toda a leitura da palavra implica a volta sobre a leitura do mundo, de tal maneira que ‘ler mundo’ e ‘ler palavra’ se constituem um movimento em que não há ruptura em que você vai e volta. E ‘ler mundo’ e ‘ler palavra’, no fundo, para mim, implicam ‘reescrever’ o mundo. Reescrever com aspas, quer dizer, transformá-lo. A leitura da palavra deve ser inserida na compreensão da transformação do mundo, que provoca a leitura dele e deve remeter-nos, sempre, à leitura de novo do mundo” (FREIRE; BETTO, 2003, p.15).

situações existenciais<sup>86</sup>, capazes de desafiar os grupos e levá-los, pela sua “descodificação”, à sua compreensão. Pelo mesmo processo de “redução” e codificação”, passavam as **palavras geradoras** (ANEXO F), as quais eram escolhidas a partir da investigação psicosociológica dos futuros alfabetizandos. Cada coordenador de grupo tinha uma ficha em que estava elaborada a forma de abordar cada codificação que acompanhava cada palavra geradora, em torno das quais eram efetuadas as discussões.

Os educadores procuravam encontrar palavras que tivessem conteúdo existencial para os educandos, visto que esta poderia proporcionar uma discussão desveladora da realidade dos mesmos. Feito isso, os pesquisadores selecionavam as palavras pela sua riqueza fonêmica, dificuldades fonéticas e pelo seu engajamento na dada **realidade** social, cultural e política, ou seja, o maior potencial que a palavra tinha para a conscientização. E, por fim, realizava-se a construção das fichas da descoberta, ou seja, as fichas onde estavam decompostas as famílias fonêmicas.

No entanto, como podemos identificar o processo de conscientização neste método de alfabetização? Qual era o diferencial do método que possibilitava a transição de uma consciência transitiva ingênua para uma consciência crítica? Se nos ativermos à forma como é explorado o conteúdo da alfabetização, que engloba o conteúdo propriamente dito, bem como a relação em que se dá tal apropriação, talvez encontremos a resposta.

Vamos tomar como exemplo de utilização do método, a experiência de Angicos, relatada por Carlos Lyra (1963). Nas primeiras aulas, foi introduzido o conceito antropológico de cultura, por meio das situações-problema codificadas. O processo de descodificação iniciou-se com a apresentação de um *slide* em que continha a codificação de uma situação comum ao educando, mas que continha

---

<sup>86</sup> Em anexo, temos algumas das situações existenciais utilizadas nos círculos de cultura. Porém estas não são as pinturas originais utilizadas em Angicos, as quais foram elaboradas pelo pintor Francisco Brenand, que foi tomada de Freire com o golpe militar. As pinturas em anexo foram pintadas por outro brasileiro exilado, Vicente de Abreu, que não efetuou uma cópia de Brenand, embora tenha repetido a temática. Estas situações-problemas são parte do apêndice do livro *Educação como prática de liberdade*.

uma carga existencial na qual sintetizava os elementos que se gostaria de discutir.

O primeiro *slide* apresentado pelos coordenadores mostrava a cabeça de um nordestino e setas que partem dela para seis objetos diferentes: uma casa, uma árvore, um cacimbão, uma andorinha, um porquinho e um monte com a forma do Cabugi, situado em Angicos. O objetivo desta exibição era debater a auto-consciência; a consciência de. Primeiramente, o educador incentivava os educandos a descrever o que viam, elencando os elementos constituintes da codificação, ou seja, de sua “estrutura superficial”, efetuando várias perguntas como: O que vemos aí? O que está diante de nós? Em seguida, o educador questionava o significado daquela composição. As respostas adquiridas eram: “O juízo do homem”, “a ciência”, “o homem tem necessidade disso”. No decorrer da discussão falaram sobre a relação que o homem estabelecia com aquelas coisas. As coisas que foram feitas pelo homem e as que ele encontrou feitas, distinguindo-se, assim, o mundo da natureza do mundo da cultura. Falavam, também, da própria evolução desta relação do homem, que caracteriza a evolução humana.

As demais codificações passavam pelo mesmo processo, acrescentando mais elementos para a discussão sobre a cultura humana, como, por exemplo, a evolução da produção humana (comparação entre o caçador índio, com arco e flecha, e o caçador branco, com espingarda), a distinção entre seres humanos e os animais (diferenciação entre o caçador gato e o caçador homem), e as diferentes formas de comportamento humano (um gaúcho com sua vestimenta, adereços e instrumentos da região Sul). Em síntese, faziam os alfabetizandos perceberem a capacidade criadora humana e a necessidade de se alfabetizar como instrumento para aquisição de cultura:

[...] o homem modificando a natureza, fazendo cultura. Que eles percebam, que cultura não é só o que o homem faz, mas o que ele pensa fazer. Tanto é cultura arco e a flexa, como um quadro que o artista pinta, música, raciocínio. São criações do espírito humano, manifestações da cultura. [...] “Cultura também é a aquisição da experiência humana. Como é que nós podemos

adquirir assim em caráter permanente e em caráter crescente a experiência humana? – Aprendendo a ler e a escrever. E o Brasil meus amigos, não pode continuar com o número enorme de brasileiros irmãos nosso que não lêem e nem escrevem. Ora, então nós **precisamos resolver este problema do Brasil**, como em Angicos e no país todo. Nós precisamos então acabar com esta história de homem brasileiro não ler nem escrever, e através da escrita e da leitura, dar ao homem brasileiro a possibilidade dele adquirir cultura. É isso que nós vemos com este cineminha, começar rapidamente a aprender a ler e escrever e vocês estarão inclusive ajudando a nós todos provarmos ao Brasil, que é possível aprender a ler e escrever mais depressa, assim”. Paulo Freire (LYRA, 1963, p. 3-4).

As aulas sobre cultura era um elemento motivador dos educandos, faziam com que se sentissem capazes de aprender, de darem importância ao estudo para suas vidas e para a nação e convocavam os educandos a se integrarem à realidade para transformá-la. Além disso, oferecia a concepção da qual fariam uso para a análise das codificações das palavras geradoras e para a discussão dos temas abordados.

Quatro das quarenta horas foram utilizadas pelas aulas de cultura, as outras horas seriam dedicadas às palavras geradoras. As palavras geradoras escolhidas para serem trabalhadas em Angicos foram: belota, sapato, voto-povo, salina, feira e milho, goleiro, cozinha, chibanca (picareta), xique-xique e expresso. A primeira destas palavras trabalhadas foi belota, a qual retratava uma situação sociológica local: o homem de Angicos vestido tipicamente, montado em um burro, numa cena de seca, com uma chibata na mão, na qual aparece em primeiro plano uma belota de cor bem viva (borla que enfeita o chicote), a palavra geradora aparece acima, à esquerda do *slide* (LYRA, 1963, p. 5).

Iniciou-se o debate, auxiliados pelo conceito antropológico de cultura, em que analisavam os temas sugeridos<sup>87</sup> na reunião dos coordenadores e sistematizados na ficha da decodificação. Falaram sobre os efeitos da seca, pau-de-arara, êxodo rural, exploração do homem pelo homem, importância da fixação do homem ao solo (LYRA, 1963, p. 5).

---

<sup>87</sup> Cada palavra geradora aliada à sua codificação tinha pré-estabelecidos os temas para a discussão, estes foram trabalhados com os coordenadores no treinamento em Natal.

Na seqüência, a palavra foi apresentada sozinha e, depois, decomposta em sílabas e em suas famílias fonêmicas. O próximo passo foi a elaboração de novas palavras por parte dos alfabetizandos utilizando as sílabas da decomposição e suas famílias fonêmicas. Pelos registros das experiências, constatou-se que, desde as primeiras palavras construídas pelos alfabetizandos<sup>88</sup>, estas tinham um significado mais crítico, do que o da educação tradicional, baseada na utilização da cartilha.

### 5.3.2. Análise do Método

Infelizmente, os diálogos entre os coordenadores e os educandos não foram suficientemente relatados para se fazer uma análise pormenorizada. Porém, pelo que temos entre os registros e as considerações pedagógicas pontuadas por Freire em suas obras e por Lyra em seu relatório, podemos fazer algumas considerações.

Considerando a investigação psicossociológica da realidade do educando, como as orientações da escola nova, a prática cotidiana embasava a relação pedagógica. A pesquisa da realidade do aluno oferecia subsídios para a escolha do conteúdo programático. Desta forma, podemos observar que a prática social do aluno orientava a teoria pedagógica e os conteúdos de estudo. Este procedimento incitava o interesse, porque estava centrada no psicológico do educando, em seus medos, seus anseios e suas frustrações. Motivava a aprendizagem, por ser um conteúdo existencial de fácil identificação com a realidade imediata do aluno.

O conteúdo era tratado na relação dialógica, em que, para Freire, todos os elementos da relação gnosiológica eram importantes, a relação educador-

---

<sup>88</sup> Primeira noite de reunião de um Círculo de Cultura em Brasília, com a presença do ministro Paulo Tarso, utilizando as fichas da descoberta, um alfabetizando dizia: “TU JÁ LÊ”. Rio Grande do Norte, quinto dia de debate, com fonemas simples, um alfabetizando escreveu: “O POVO VAI RESOUVER OS POBLEMAS DO BRASIL VOTANDO CONCIENTE”(sic) (FREIRE, 1982b).

educando só existia porque era intermediada pelo conteúdo, não havia polarização entre os sujeitos cognoscentes, e nem destes com o objeto de conhecimento. Desta forma, Freire iniciava o fundamento da relação educativa que, posteriormente, iria desenvolver, a qual se consubstancializaria na frase “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” e que originou a sua crítica à educação bancária (FREIRE, 1987).

Aparentemente, Freire, além de romper com a escola tradicional, superava a centralidade no educando instituída pela escola nova, em que o educador é apenas um facilitador da aprendizagem do aluno e as formas de aprender se sobrepujam ao conteúdo, já que não privilegiava nenhum dos sujeitos da relação educativa. No entanto, encontramos subsídios para negar esta hipótese.

Ao tratar do sistema doutrinário de educação instituído pela nova escola, Valdemarin (2004, p. 190-191) localiza em Dewey o novo modelo docente, quando este afirma que, na atividade educativa, “o professor é um aluno e o aluno é, sem saber, um professor – e, tudo bem considerado, melhor será que, tanto o que dá como o que recebe a instrução, tenham o menos consciência possível de seu papel”. Ao transferir a centralidade do professor ao educando, do processo de ensino para o processo de aprendizagem, o professor e o aluno se igualam como sujeitos cognoscentes. Deste processo, a autora conclui o seguinte:

Explica-se [...] a inflexão na profissão docente que se vinha afirmando ter ocorrido ao longo do século XX: na medida em que o conhecimento tem como ponto de partida a **experiência** já existente ou a ser realizada pelo próprio aluno, o docente participa das atividades em condições de **igualdade** com ele e não mais como aquele que detém o conhecimento e o método de gerar a aprendizagem, dirigindo o processo (VALDEMARIN, 2004, p. 191, grifo nosso).

As mudanças, enunciadas por Valdemarin (2004, p. 193), na profissão docente, partem do modelo de educação que iguala professor e aluno na relação pedagógica. Assim, a atuação do professor passa a deslocar-se para o “[...] processo de aprendizagem do aluno e para o estudo do meio que oferecerá

reação, entaves e estímulos à aprendizagem”. A orientação do professor pelos aspectos psicológicos da aprendizagem pode ser percebida no desenvolvimento do método Paulo Freire ao identificar os critérios do coordenador na escolha do programa, na sua preparação e na sua participação na relação pedagógica. No primeiro caso, a definição dos conteúdos e dos programas não seguia uma ordem lógica e nem cronológica dos assuntos, baseava-se, sobretudo “nos interesses dos participantes” e desenvolvia-se “[...] sempre, através de assuntos correlatos por natureza”, o que pode ser comparado ao método de associação desenvolvido por Decroly (LYRA, 1963, p. 5).

No segundo caso, o método Paulo Freire utilizava como ferramenta a função associativa da mente, uma vez que, segundo Lyra (1963, p. 5), a associação de idéias era independente da vontade, no entanto era controlável. Partia do pressuposto de que as idéias no ser humano sempre se associam em torno do seu “eu”, “[...] qualquer caso que vemos ou nos é relatado leva-nos logo a associá-lo com casos e episódios ocorridos conosco”. Este era o trunfo utilizado para dirigir o processo de aprendizagem, orientar a associação adequada das idéias ao escolher as situações-problema e as palavras geradoras. Criadas as condições, estas levavam o educando a um desencadeamento de associações incontroláveis. Ou seja, criadas as condições para o educando ele não precisava ser dirigido no processo da aprendizagem, apenas assessorado.

Mediante as relações imediatas, tendo como ponto de partida a relação pedagógica, pensava-se alcançar a consciência crítica por meio do diálogo problematizador. O conteúdo começava a ser tratado com a apresentação da primeira codificação, quando os alfabetizandos eram desafiados pela situação-problema:

Uma vez desafiados com a ficha projetada, os analfabetos descrevem o que vêem e geralmente empregam palavras soltas ao se iniciarem. Cabe ao coordenador levá-los a fundamentar suas opiniões em bases mais críticas, quando lançam os “**por que**”, “**para que**”, “**onde**”, “**como**” (CARDOSO, 1983, p. 170, grifo nosso).

Porém como poderiam os educandos ultrapassarem o senso comum apenas com perguntas que se limitavam a questionar os *por quês* do seu cotidiano sem serem instrumentalizados para responder a tais questões. O debate, desta forma, se resumia a “achismos” sem nenhuma fundamentação. As respostas se limitavam ao conhecido, fazendo com que o conhecimento elaborado neste diálogo não ultrapassasse o empírico ou sensorial.

Na discussão da palavra voto-povo, temos outro exemplo relatado por Lyra: “Não é dar aulas sobre povo – democracia, etc. Mas, **arrancar deles**, o que eles pensam de povo, de democracia, de participação no processo político” (LYRA, 1963, p. 8). Dialogava-se em cima das opiniões dadas. Não superando o conhecimento existente, apenas ampliando o empírico. O que acontecia na relação educativa era a agregação de informações que ampliavam a apreensão dos educandos de forma quantitativa. Nesse tipo de discussão não se elevava o patamar de compreensão da realidade, a superação qualitativa dos conhecimentos, chegando ao concreto pensado.

Entendiam que alcançavam a compreensão da totalidade das relações quando discutiam-se os diversos aspectos da realidade.

A ficha engloba **aspectos** diversos da **realidade**; partimos para a conversação da realidade local, associando-a à regional e nacional, debatendo aspectos econômicos, sociais, políticos, sanitários etc., a que as fichas ofereçam oportunidade. Esse debate deve dinamizar todo o grupo, levando todos a se expressarem mais **racionalmente**. Para isso, o coordenador reformula as respostas dadas em uma nova pergunta e a devolve ao grupo. Numa ficha que represente uma secção eleitoral, surge possivelmente a discussão sobre o governo, democracia, participação do povo, responsabilidade do eleitor, condições para ser eleitor, título, voto do analfabeto, voto de cabresto, poder do voto etc.

A ficha de *tijolo*, cuja situação sociológica pode corresponder a de uma construção em que se destaquem pedreiros trabalhando, dá oportunidade a assuntos diversos: o trabalho, valor o trabalho, espírito de solidariedade, relações do trabalho com a cultura etc. (CARDOSO, 1983, p. 170, grifo nosso).

A realidade imediata ou particular de um homem não é a realidade em sua totalidade. E não se chega à totalidade das relações humanas pela compreensão de várias realidades. A totalidade também não se constitui pela soma das várias realidades ou de seus vários aspectos político, econômico, cultural e social.

A compreensão da realidade pode enriquecer a consciência quando esta é tomada na sua totalidade, como concreto. O mundo é uma realidade objetiva, independente do homem, mas possível de ser conhecida por ele. Mas esta realidade não se apresenta ao homem como ela é na sua essência, sendo necessária a apreensão dela por meio de uma investigação criteriosa, pela qual o homem analisa as mediações existentes entre o particular e o universal. Quanto mais enriquecido de mediações, maior e mais profundo é o conhecimento que se tem da realidade.

Neste tipo de tentativa de vinculação entre a realidade internacional, realidade nacional e a realidade do educando, não apenas deixava de se apreender a realidade da comunidade, como também não se apreendia a realidade do aluno, dado que ambos só adquirem realidade num contexto muito mais universal. Marx nos auxilia no esclarecimento da diferença entre a realidade universal, como as relações sociais de produção do ser social, e a realidade da comunidade, como condições da vida imediata dos indivíduos:

Importa, acima de tudo, evitar que a “sociedade” se considere novamente como uma abstração em confronto com o indivíduo. **O indivíduo é o ser social.** A manifestação da sua vida – mesmo quando não surge diretamente na forma de uma manifestação de vida comunitária, realizada em cooperação com os outros homens – constitui, pois, uma expressão e uma confirmação da **vida social**. A vida individual e a vida genérica do homem não são diferentes, por muito que – e isto é necessário – o modo de existência da vida individual seja um modo mais específico ou mais geral da vida genérica, ou por mais que a vida genérica constitua uma vida individual mais específica ou mais geral (MARX, 2004, p. 107).

Para Freire (1982b, p. 51), a análise das codificações era “um exercício de abstração, por meio de representações da realidade concreta<sup>89</sup>, buscando alcançar a razão de ser dos fatos”. Ou seja, a conscientização deveria fazer os educandos compreenderem as causas dos problemas da realidade brasileira, que emperravam o seu desenvolvimento, por meio da discussão das causas dos problemas da sua realidade local (de Angicos e do Nordeste).

Voltemos ao exemplo da palavra geradora voto-povo (codificação: um nordestino votando). Além da já sugerida discussão sobre povo, democracia e participação política, vejamos os outros temas referentes a esta palavra que estão anotados na ficha de discussão:

Diferença entre povo e massa.  
 Importância do voto para a emancipação política.  
 Mostrar que um maior número de (votos) eleitores no Nordeste pesará na balança política nacional. Deus criou o homem – tudo era harmonia, igualdade. No entanto o homem na sua “ganância” fez a desarmonia, a desigualdade, pobres e ricos. Em Angicos todos são iguais? Bairros? Etc. Assim também são as cidades, os estados, os países (pobres e ricos).  
 O povo é quem deve, precisa voltar aquela harmonia.  
 Todos têm direitos mínimos. Como fazer?  
 Aprendendo a ler – para votar consciente.  
 O voto é a arma do povo. A venda do voto tira o seu valor. Nossos avós lutaram por este direito. Será que nós os estamos honrando? (LYRA, 1963, p. 08).

Percebemos pelas discussões nos círculos de cultura que tentava-se explicar a situação de pobreza e o próprio analfabetismo como resultante de uma ordem injusta, causada pela ganância do homem. A maneira de colocar o problema, típica das abordagens católicas, requeria a igualdade entre os homens perante Deus, denunciando, moralmente, o fruto desta ganância, as desigualdades sociais. No entanto, somente com a luta do povo poderia fazer retornar a situação inicial de igualdade e harmonia. Vemos aí a igualdade da concepção política ancorada na igualdade religiosa, defendida como instrumento para a efetiva solução dos problemas brasileiros.

---

<sup>89</sup> Freire utiliza realidade concreta com o mesmo significado de realidade empírica.

Mesmo com o pretexto de não fazer aulas sobre povo, democracia e participação política, a democracia liberal era defendida claramente nos círculos de cultura, estava, assim, justificada a importância de se ler e escrever. Recusando-se ser massa, os educandos assumir-se-iam como povo para participar dos rumos do futuro da nação. O tema foi abordado nos moldes das orientações do projeto nacional-desenvolvimentista, que não entrava em contradição com as concepções religiosas empregadas. Pelo contrário, serviram de aproximação destes temas com as classes populares.

Segundo o conceito antropológico de cultura, a cultura é toda a criação humana. A democratização da cultura era a grande bandeira do sistema Paulo Freire, bem como de todos os movimentos de educação e cultura popular. Ler e escrever seriam os instrumentos para este intento, e imprescindíveis para a participação da vida democrática. No entanto, a alienação da sociedade capitalista, que não permite a apropriação social de todas as objetivações humanas, sejam elas materiais ou imateriais, não foi discutida e analisada dentro das relações sociais de produção desta sociedade. Quando muito, ficava-se no campo da denúncia e indignação pelas desigualdades sociais e exploração dos pobres pelos ricos, dos países subdesenvolvidos pelos desenvolvidos e a proclamação da necessidade de luta contra esta realidade “injusta”.

Este tipo de interpretação da realidade causa um certo imobilismo, já que a causa das condições de pobreza do povo, as relações de exploração não podem ser destruídas, senão pelo projeto de uma nova sociedade para além do capital. Por não realizar uma análise econômica da sociedade que identificasse os reais determinantes do subdesenvolvimento brasileiro, não era possível efetuar um verdadeiro processo de desvelamento da realidade, o que o próprio Freire, posteriormente, reconhecerá.

O método, por sua vez, teve sua função social no contexto em que foi utilizado. Por meio da sua **forma** e do seu **conteúdo** no processo de conscientização, propiciava as aprendizagens exigidas pelo projeto nacional-desenvolvimentista. Segundo Freire (1982b, p. 113), seu método “[...] identifica o conteúdo da

aprendizagem com o processo de aprendizagem”. Portanto, a ênfase se deslocava dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos de aprendizagem, os quais eram responsáveis pela formação de hábitos e atitudes de discussão e debate para a formação da personalidade democrática.

Por outro lado, mesmo pretendendo-se não-diretivo e tendo defendido que os alfabetizados por si só discutiam os problemas brasileiros da perspectiva do nacional-desenvolvimentismo, fica claro o direcionamento dado pelos coordenadores nas abordagens do conteúdo, sejam pelas palavras geradoras ou pelas codificações, na defesa de que os caminhos da democracia com forte acento popular poderia romper com as amarras do subdesenvolvimento.

Nesse contexto, o que era consciência crítica? Uma disposição mental propícia à análise racional da realidade, desvinculada das explicações fatalistas, míticas e mágicas, próprias da consciência ingênua e fanática. O conteúdo desta consciência, a compreensão da realidade eram dados no processo de conscientização, quando era disseminada a ideologia do nacional-desenvolvimentismo.

No discurso (ANEXO G) de encerramento do curso em Angicos, com a presença do presidente João Goulart, Freire destacou a capacidade que a conscientização dava aos homens de votar certo:

[...] Senhor Presidente apenas onze situações sociológicas foram necessárias para nós deixarmos estes 300 homens de Angicos, não apenas podendo fazer uma carta a V. Excelência, mas sobretudo podendo dizer conscientemente que de hoje em diante estes homens vão votar não nos homens que lhes peçam um voto; vão votar não nos padrinhos; vão votar não nos políticos que somente porque sejam políticos se apoderam do seu destino; vão votar não somente nos coronéis ou porque coronéis, mas vão votar precisamente à medida em que estes candidatos revelem uma possibilidade de realmente e de lealmente servir ao povo e servir a ele mesmo (FREIRE, 1963, p. 8).

As mudanças sociais, assim, dependiam das transformações internas dos homens, ocorridas no processo de conscientização. A transição para a

consciência crítica era a libertação do homem das relações de autoritarismo e subdesenvolvimento em que estava inserido, próprias da sociedade fechada. As mudanças efetivavam-se no plano psicológico, constituindo uma consciência pautada na razão e no diálogo, formando o homem necessário à sociedade industrial, moderna e democrática.

A partir do exposto, podemos fazer algumas considerações acerca da atuação teórico-prática de Freire. Com a ampliação da participação popular nos destinos do país mediante o voto, para Freire, era necessário estabelecer uma relação dialógica entre a elite e o povo, para que aquela pudesse defender os interesses da nação por meio de reformas. A elite, representada pela burguesia nacional, tinha a função de conduzir o processo de trânsito, em que o povo era representado pelos trabalhadores urbanos, ambos eram setores da sociedade considerados dinâmicos e produtivos.

Freire reconhecia que as elites tinham privilégios, porém, ao mesmo tempo tinham deveres para com o povo e a nação, por isso estes privilégios eram autênticos. No entanto, denunciava a sobrevivência de privilégios de setores da sociedade arcaica, estes, por consequência, inautênticos, não correspondiam à fase de trânsito, devendo ser combatidos.

Porém a elite, segundo ele, não cumpriu sua função iluminista, diretora da revolução brasileira. Tomada por uma “irracionalidade”, defendeu privilégios inautênticos e agregou-se em torno de interesses de grupo, longe de se identificar com a Nação. Por fim, ela se tornou conservadora, apoiando o golpe militar. Freire, em *Educação como prática da liberdade*, ainda sob a mesma compreensão teórica, mostrava, após o golpe sua decepção com a elite (FREIRE, 1982b, p. 87). Somente em *Pedagogia do oprimido*, percebe a inconciliação dos interesses entre a *classe dominante* e a *classe dominada*, e identifica esta relação como uma relação de opressão.

As contradições sociais no pré-1964 se acirram, as reformas necessárias ao povo não são efetivadas, as elites se posicionam contra as mesmas e se aliam aos setores da sociedade arcaica. A “traição” da burguesia evidencia a falácia da conciliação das classes e mostra que, na realidade brasileira na condição de país periférico do capital, a classe dominante era constituída por uma amalgama dos setores agrários e industriais. Pertenciam à mesma classe, a classe em defesa do capital.

Justamente por não ter vivido uma revolução burguesa, como no capitalismo clássico, as transformações econômicas e políticas nacionais foram lideradas pela classe dominante que, para manter a acumulação capitalista interna, toma medidas antinacionais e autocráticas, as chamadas modificações pelo alto (CHASIN, 2000). As reformas de base por isso mesmo, eram extremamente ameaçadoras, mesmo objetivando a modernização das estruturas capitalistas de produção, por colocar em cheque os interesses destes setores. Por isso, punha-se em marcha a luta de classes, polarizada pelos interesses contraditórios entre capital x trabalho, diferentemente da interpretação nacionalista que entendia que as contradições se davam entre setores modernos e arcaicos.

Mas a realidade demonstra os reais conflitos, nos últimos tempos do governo Goulart, há uma intensificação das tensões sociais, o que leva os setores da sociedade a se posicionarem. A classe média se alia à burguesia nacional e ao setor agrário, apoiados pelo capital internacional. Por outro lado, as classes populares, uma mistura de trabalhadores urbanos e rurais em diferentes relações de trabalho (trabalho assalariado, meeiros, boias frias e campesinato), faziam-se representar nas frentes populares, em que encontramos políticos, intelectuais, estudantes organizados em sindicatos, partidos e movimentos sociais.

Os movimentos populares de cultura e educação, ao sentirem o tensionamento, intensificavam suas ações e radicalizavam seus posicionamentos diante da realidade. À medida que percebiam o movimento “conservador” das elites, quando propunham “mudanças” sociais para a realização do projeto da nação, ocorria o recrudescimento das ações da classe dominante e as ameaças de golpe

como resposta à movimentação popular e ao posicionamento político do governo na realização das reformas. Ocorreu uma virada à esquerda destes movimentos, independente de suas formulações teóricas, que fomentavam o campo ideológico das classes populares. Freire relatou sua percepção desse processo:

E, quanto mais sentíamos que o processo brasileiro, no jogo cada vez mais aprofundado de suas contradições, marchava para posições irracionais e anunciava a instalação de seu novo recuo, mais parecia a nós imperiosa uma ampla ação educativa criticizadora (FREIRE, 1982b, p. 88).

Nesse contexto, compreendemos que Freire não defendia os interesses da elite, como interpreta Vanilda Paiva, quando afirma, que as idéias de Freire exprimiam, na época, uma posição liberal-conservadora, altamente diretiva (PAIVA, 2000, p. 171). Nossa posição é tentar compreender a contradição existente nas suas formulações teóricas, próprias do projeto nacional-desenvolvimentista, e as mudanças conjunturais que originaram este mesmo projeto e provocaram uma prática social mais complexa que a sistematizada em sua teoria. Defender um projeto de nação popular desenvolvimentista não era revolucionário, porém altamente progressista.

A ideologização provocada pelos movimentos sociais em contrapartida com o próprio movimento da realidade gerou uma consciência mais crítica, porém não revolucionária. Podemos considerar que a conscientização realizada produziu uma consciência em si, própria para a luta pelas reformas de base e a participação eleitoral, lutas imediatas, porém necessárias. O método Paulo Freire poderia ser considerado o que se tinha de mais avançado para estes propósitos, mas estava longe de se constituir numa vanguarda revolucionária. É importante frisar que a movimentação popular esteve mais presente no campo ideológico que propriamente na organização da ação da classe. Visto que, se o critério de verdade é a prática, “os revolucionários faltaram ao encontro”.

## 6. CONCLUSÃO

Ao analisar a democracia historicamente, percebemos que a participação política não foi uma doação da burguesia à classe trabalhadora, pelo contrário, foi forjada perante uma dolorosa luta de classes que se seguiu durante os séculos XIX e XX. Os tão sonhados princípios de “igualdade, liberdade e fraternidade” não foram alcançados no mundo burguês, e todas as tentativas de luta por parte dos trabalhadores, neste sentido, foram sufocadas brutalmente. O modo de produção capitalista proporcionou o desenvolvimento produtivo como jamais fora visto antes, mas seu sistema de apropriação excludente e de exploração do trabalho impediu que tal progresso beneficiasse a toda a sociedade. A fome, as guerras, a miséria física e moral permanecem convivendo com as maiores riquezas da história da humanidade. Percebemos, então, as contradições e as limitações da emancipação política.

A emancipação política, portanto, é a expressão do dilaceramento vigente na esfera das relações econômicas. Por isso, por mais plena que ela seja, é sempre parcial, limitada e contraditória. Os indivíduos se tornaram formalmente iguais, formalmente livres, mas as bases mais profundas da desigualdade não foram destruídas. A estrutura da sociedade civil, que é a matriz dos males sociais, não foi substancialmente alterada. Por isso mesmo, no interior do horizonte da emancipação política, os homens não poderiam ser nem livres, nem iguais, nem fraternos (TONET, 1989, p. 312).

Eis que uma questão se coloca: ao defender a democracia no Brasil na década de 1960: Paulo Freire não estaria sendo reacionário ao defender a educação para a democracia com tanta veemência?

Foi por causa das transformações materiais, que definiam novas contradições sociais entre capital e trabalho na sociedade capitalista, que se manifestou a necessidade de uma nova escola, que pudesse ocultar ideologicamente a prática manifesta pelas relações reais delineadas pelo desenvolvimento do capital industrial. Portanto, aparentando que tudo mudou, tudo poderia permanecer como antes. Mas, no Brasil, temos mais uma contradição, pois a escola nova

afirmava os princípios da sociedade capitalista e assumia, uma face ela também era progressista, à medida que lutava pela democratização do ensino em um país de analfabetos, em que os benefícios da revolução burguesa ainda não podiam se fazer sentir.

Paulo Freire não estava sozinho nesta defesa. Nos 15 anos de abertura democrática existente entre a ditadura Vargas e a ditadura militar, vários setores da sociedade saíram em defesa desta bandeira. Entre os liberais pragmatistas, representados pelo grupo da escola nova, havia liberais conservadores e educadores socialistas, todos defendiam a democratização da educação como instrumento da realização da democracia no Brasil.

Devemos considerar as condições do Brasil como país periférico no capitalismo mundial, em que dependência e subdesenvolvimento se associavam, delineando a miséria do povo brasileiro, que, sem condições de participar do consumo da nação, ficava distante de qualquer participação política. A inexistência de uma revolução burguesa no país resultava na falta de um projeto de nação e de uma sociedade civil participante, adicionada a uma classe dominante autoritária, sem preocupações coletivas, voltada para seus próprios interesses. O Brasil apresentava, assim, uma conformação econômica e social difícil de analisar, já que não se encontrava no perfil de desenvolvimento dos países clássicos do capitalismo.

Seu caráter complementar ao sistema levou a intelectualidade brasileira, até a década de 1960, a acreditar que o país não se encontrava ainda no modo de produção capitalista, precisando passar pela revolução democrático-burguesa para alavancar suas forças produtivas e participar da economia de forma autônoma e independente. Destacamos a atuação do Partido Comunista neste sentido, o qual, aliado à burguesia nacional, definia o caráter da revolução brasileira como democrática, nacional, anti-feudal e anti-imperialista.

Com o objetivo de conquistar a autonomia econômica, livrar-se dos transplantes culturais e aumentar a participação dos trabalhadores no consumo, delineou-se,

desde a era Vargas, um projeto político-econômico para a nação, o nacional-desenvolvimentismo. A modernização da sociedade brasileira sob bases urbano-industriais contava com setores nacionalistas e outros entreguistas, aliados ao capital internacional, que revezavam sua influência no direcionamento desse projeto. Assim, até 1964, o nacional-desenvolvimentismo oscilou de posicionamentos mais maleáveis à entrada de capital estrangeiro no país até ações do Estado na tentativa de controlar esta entrada e incentivar a industrialização sobre bases nacionais.

Foi este cenário que possibilitou a criação do lema *Educação para a democracia*, para a formação do homem necessário à sociedade industrial e democrática em formação. O movimento da escola nova reivindicava a consolidação de uma educação burguesa, uma vez que queria, criar no Brasil, os dinamismos de uma sociedade capitalista moderna. No Manifesto de 1959, como bem lembra Fernando Azevedo, não havia nenhuma “[...] invenção nova, nenhuma nova idéia. O programa que apresenta nada tem de revolucionário. É Velho e revelho no estrangeiro e em nosso país” (MANIFESTO DOS EDUCADORES, 1960, p. 67). A luta pela escola pública, que contemplasse a laicidade, a obrigatoriedade e a gratuidade, era uma luta ganha historicamente no mundo burguês, mas que se recolocava nesse período histórico brasileiro como uma luta necessária, por não ter sido realizada.

Florestan Fernandes também participou do movimento em defesa da democratização da educação e advertia que a burguesia brasileira bloqueou os avanços democráticos prometidos pela própria ordem burguesa. Mesmo reconhecendo os limites desta luta e das transformações possíveis na sociedade brasileira, defendeu a “revolução dentro da ordem”, visto que ela poderia significar um passo na direção da construção de uma sociedade mais democrática. Para Fernandes (1960), a democratização do ensino era condição indispensável para a democratização da sociedade, visto que não há democracia sem educação democrática que forme homens para o exercício democrático.

A conjugação de forças era tão desfavorável ao movimento socialista que era

preciso se aliar aos grupos burgueses mais avançados para lutar pelas mudanças possíveis em um país pobre e atrasado como o Brasil.

Nem nas campanhas de defesa da escola pública nem nas campanhas subseqüentes das reformas de base, ousamos formular equações socialistas das plataformas reformistas. A pressão das classes conservadoras era tão forte e o ponto de apoio tão fraco que ficávamos, na prática, na órbita do radicalismo burguês, com a esperança de que próprio processo criasse uma espiral de aceleração de políticas progressistas (FERNANDES, 1991, p. 24).

Paschoal Lemme foi outro educador socialista que, integrado ao movimento em defesa da escola pública, destacou o caráter progressista desse movimento no Brasil:

Eu não hesitei entre as concepções liberais dos meus amigos educadores, especialmente dos “cardeais da educação” [escolanovistas] e os conhecimentos que fui adquirindo sobre o “fenômeno” educação, à luz das idéias de caráter marxista.

O que se deu é que sempre considerei e continuo a considerar que o chamado movimento da “escola nova”, cuja ideologia, digamos assim, foi consubstanciada no histórico “Manifesto dos Pioneiros”, representou o que mais progressista se propugnava, na época, em matéria de educação e ensino, isto é, uma escola única, pública, leiga, gratuita, co-educacional, aberta a todos ...

E a prova de que essa proposta era a mais avançada é que foi implacavelmente combatida pelas forças mais reacionárias reinantes no País [...] (LEMME, 2004b, p. 228).

Podemos concluir, que estes educadores, independente de suas filiações teóricas, defendiam a escola possível no dado momento histórico. Era um “[...] reformismo, mas um reformismo construtivo para uma sociedade que não levou até o fim a descolonização” (FERNANDES, apud SILVA, 2005, p. 84). No entanto, nem essa escola foi realizada naquele momento.

Por este motivo, o movimento de Educação Popular da década de 1960 foi um ator altamente relevante em quase todos os conflitos pela democratização social e educativa da América Latina. Exerceu o importantíssimo papel de questionar os princípios excludentes que regiam os sistemas de instrução dos Estados

Nacionais e de impulsionar modificações voltadas para a democratização e a inclusão dos setores populares em todas as áreas e modelos educacionais na América Latina.

Os movimentos populares da década de 1960 de clara inspiração humanista moderna, como os movimentos de educação e cultura popular, dentre eles os sistema Paulo Freire de alfabetização, tomando as idéias de renovação dos métodos pedagógicos da escola nova e utilizando-os na direção dos interesses das classes populares, elaboraram uma pedagogia popular. Assim, a escola nova que, em âmbito mundial, constituía-se numa pedagogia conservadora, no Brasil, imbuída das concepções existencialistas, personalistas e elementos do pensamento cristão, assumiu formas de uma educação para a resistência da classe trabalhadora, viabilizando a participação política popular ao alfabetizar conscientizando para isto. Como na França, no século XIX, a escola tradicional foi revolucionária ao oferecer o acesso aos conhecimentos elaborados pela humanidade à classe trabalhadora, contribuindo para sua participação política, no Brasil, a educação popular, um século depois, cumpria o mesmo papel, guardadas as suas proporções.

Ao levar em consideração as interpretações da realidade brasileira e as direções dadas pelo movimento comunista internacional, a etapa da revolução brasileira era considerada democrática-burguesa e o projeto de nação como nacional-desenvolvimentista. Neste contexto, não houve um projeto educacional socialista, o que fez Saviani (2006, p. 24-25; 2007, p. 272-275) destacar a hipótese, que segundo ele deve ser melhor investigada, de que a concepção pedagógica mais adequada a esse processo de transformação da sociedade brasileira estava dado pelo movimento escolanovista.

Levando isso em consideração, nós entendemos que o sistema Paulo Freire, que representava os movimentos de alfabetização e cultura, dadas as contradições sociais e intensa movimentação popular no pré-1964, teve uma inserção social ainda mais adequada, por traduzir as inquietações e necessidades desses movimentos, e da classe trabalhadora em geral, pelos seguintes motivos:

- Atingia um maior número de pessoas, em um menor tempo, com um custo menor, podendo deixar um embrião para uma organização comunitária.
- O conteúdo discutido nos círculos de cultura estava marcado pela abordagem nacional-desenvolvimentista, ou seja, estava adequado ao projeto político-econômico da nação.
- Dirigia-se a um público específico, homens e mulheres das classes populares, excluídas da escola e dos direitos de cidadãos.
- Tinha um caráter político, por objetivar aumentar a participação política das classes populares, mesmo nos limites do sistema, e discutir as reformas de base, ganhando adeptos na luta pela sua realização.
- Mesmo financiado pelo dinheiro público, quem organizava e ministrava as aulas eram os movimentos, vinculados de alguma forma aos interesses das classes populares, inaugurando uma nova forma de educação popular.
- Incitava discussões sobre a realidade brasileira e os direcionamentos necessários para a efetivação das transformações almejadas entre a intelectualidade, estudantes e movimentos com diferentes concepções teóricas.
- Inovou no campo pedagógico, constituindo uma síntese própria para a realidade brasileira.
- Considerou o problema do analfabetismo como um problema social.
- Inovou o tratamento do analfabeto e da concepção educativa do mesmo.
- Instrumentalizou os movimentos e os intelectuais preocupados com a politização das massas e com a construção de um campo de disputa da hegemonia cultural, ao criar um método de alfabetização rápido, instrumento indispensável para a apropriação da cultura e para a politização.

Contudo, não queremos afirmar que o sistema Paulo Freire era a vanguarda revolucionária no processo de transformação brasileira. Mas, como fruto de seu tempo, soube sintetizar as aspirações populares de um projeto nacional-desenvolvimentista e traduzi-lo numa educação, nos limites do sistema, que promovia uma consciência própria para as lutas imediatas. Nem queremos tomá-lo como o líder dos movimentos, como se fosse ele que direcionava as interpretações da realidade brasileira, as ações e as formulações teóricas desses

movimentos. Havia muitos atores e autores que atuavam neste sentido, porém, como nosso objeto de estudo é o pensamento educacional de Freire, em nossa análise, demos centralidade a sua atuação.

Tentamos compreendê-lo como um dos sujeitos históricos daquele momento, que atuou na história segundo as condições materiais e ideais possíveis para aquela geração de intelectuais. Tentamos abordar seu pensamento e sua prática social inseridos em um contexto de determinadas interpretações da realidade brasileira, que apontavam para uma limitada ação no direcionamento das transformações das estruturas sociais. Portanto, como sujeito histórico, entendemos que sua práxis também é histórica. Freire faz um comentário lúcido sobre esta questão em uma entrevista à revista *Ensaio*:

E é dentro desse espírito, espírito também histórico, desse caldo histórico que eu apareço como uma **expressão dele**. Quer dizer, eu não inventei, na minha cabeça, idealisticamente, um momento da história brasileira pra fazer a proposta pedagógica desse momento, **eu fiz uma proposta político-pedagógica em função dele**, disto que estava lá [...]. **Eu fui produzido** (CHASIN; DANTAS; MADEIRA, 1985, p. 19, grifo nosso).

A defesa da “integração” do povo nos problemas nacionais ruiu com a conjuntura social que se delineiava no início da década de 1960, quando ocorreu uma nítida polarização das forças sociais da sociedade; entre setores populares, até certo ponto, representados pelas organizações dos trabalhadores, pelo Estado e intelectuais da classe média, e, do outro lado, grande parcela da classe média, a burguesia nacional, o capital estrangeiro e as oligarquias. As contradições entre os interesses de classe afloram, mostrando a inviabilidade de um projeto nacional harmônico, levando ao recrudescimento das ações das classes dominantes e a sua oposição às reformas de base, o que deflagra a agitação e mobilização popular.

Em vista ao fracasso da aliança nacional-desenvolvimentista, levanta-se uma frente popular criada como reação ao conservadorismo; os movimentos de cultura e alfabetização radicalizaram seus posicionamentos, independentes das vertentes teóricas a que se vinculavam, e a posição de Freire reflete as contradições do

projeto desenvolvimentista em que se apoiava, mostrando que a consciência da classe trabalhadora foi formada na prática de mobilização e organização popular em torno das lutas necessárias ao país.

As análises realizadas acerca da função social da educação, para Freire, ganha dinâmica com a movimentação da realidade e novas significações são construídas com a alteração da correlação de forças entre as classes sociais, o que define o caráter da luta de classes entre capital e trabalho. Sua prática social superou sua concepção ideológica quando viu a burguesia se aliar aos inimigos do projeto nacional, caindo por terra sua interpretação das contradições sociais e do caráter diretor da burguesia. Com a polarização das forças, Freire permaneceu na defesa do projeto nacional-popular desenvolvimentista. Seu posicionamento não representava uma revolução, mas uma luta necessária às condições sociais em que se encontrava o país.

Nesse processo de mudança e de posicionamento, imperialismo e capitalismo dependente revelam-se como duas faces da mesma moeda e a burguesia brasileira como uma classe que possuía certo grau de autonomia relativa para negociar os termos da dependência estabelecida com os países centrais, ou seja, os grupos imperialistas precisavam de parceiros fortes na periferia para consolidar seu projeto hegemônico. Ficou evidente, na trajetória de ação da burguesia brasileira, seu caráter reacionário e ultraconservador, com preocupações voltadas para seus interesses particulares, demarcados por um intenso conservadorismo sociocultural e político. No Brasil, para Fernandes (1979), não houve política de desenvolvimento econômico por parte da burguesia, e sim uma expansão de setores privilegiados da produção. A burguesia brasileira não era nacionalista e nem democrática, estava arraigada ao mandonismo oligárquico e a uma postura autocrática, que marcou sua atuação na história brasileira.

O que imprimiu a possibilidade de realização da democracia, na sociedade brasileira em processo de modernização das estruturas capitalistas, foi a luta de classes, que, ao esgarçar os limites das instituições burguesas, mostrou-se viável. Mas, quando se acirram as contradições de classe, a contra revolução burguesa

foi certa. A força e o autoritarismo retornaram para manter tudo como estava. Nada de “reformas”, estas seriam altamente prejudiciais ao jogo dos interesses das classes dominantes. Uma coisa apenas é certa: o único valor realmente sagrado nesta sociedade é o processo constante de acumulação e valorização do capital – enquanto as estruturas fundantes desta sociedade não forem transformadas.

A educação para a democracia e a educação para o desenvolvimento exigiram uma nova escola, uma nova pedagogia para formar o homem necessário a esta sociedade. No entanto, no “frigor dos ovos”, quem educou o homem foram as relações sociais em sua materialidade, e não numa fictícia “sociedade em miniatura”, onde se pretendia fazer surgir o novo homem “dialógico”, da comunicação e não dos comunicados. Mesmo que os métodos e discursos freirianos defendessem sentimentos de responsabilidade e de solidariedade, a sociedade, a todo o momento, afirmava o contrário. A nova escola trazia os princípios necessários à consolidação das relações sociais industriais no país, mas a materialidade das relações dentro de suas contradições expressaram-se com mais vigor e demonstraram a falácia de tais ideais perante os objetivos de plenificação do capital em solo brasileiro. No Brasil, os lucros capitalistas alcançados atingiram níveis jamais vistos, bem como a exploração do trabalho seguiu na mesma proporção. Entretanto, quando os trabalhadores ousaram se organizar, reivindicando reformas, por terem sido educados pelas suas necessidades reais, porque concretas, a burguesia não reagiu por meio da “concientização” das massas sobre os objetivos “nacionais” para abrandar a movimentação; pelo contrário, os trabalhadores foram sufocados pela força. As contradições de classe rasgavam os ideais nacionalistas da revolução burguesa, e a força do capital se fazia sentir a chumbo.

As modificações da compreensão das relações sociais, em *Pedagogia do Oprimido*, também decorrem da análise deste movimento. Perante o reconhecimento da inviabilidade da harmonização dos interesses das classes, Freire constrói uma nova concepção destas relações, reconhecendo o

antagonismo existente entre opressor e oprimido. Porém, mesmo utilizando novas referências teóricas no campo do marxismo, manteve muitos dos fundamentos discutidos neste trabalho. Assim, a opressão, em *Pedagogia do Oprimido*, foi entendida como fruto das relações concretas da sociedade e, como a consciência para Freire era constituída ao mesmo tempo que o mundo, ela foi compreendida como expressão desta relação. O papel da subjetividade ganha uma nova conotação política e a formação da consciência ganha uma explicação de acordo com a contradição entre opressor e oprimido, gerando uma nova compreensão da educação e de seu papel social.

Podemos concluir, lembrando uma das celebres teses sobre Feuerbach, em que Marx (1998, p. 100) afirma, de forma categórica, que “o educador também deve ser educado”. Percebemos que, quem se fez mestre nesta lição, foi a práxis, capaz de, dialeticamente, mostrar-nos a materialidade das transformações.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BANDEIRA, Luiz Alberto Muniz. **O governo João Goulart: as lutas sociais no Brasil (1961-1964)**. Rio de Janeiro: Revan; Brasília, DF: EdUNB, 2001.

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

BOLLNOW, O. F. **Pedagogia e filosofia da existência**. Petrópolis, RJ: SL, 1971.

BUFFA, Ester. **Ideologias em conflitos: escola pública e escola privada**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

CARDOSO da COSTA, Aurenice. **Conscientização e alfabetização: uma visão prática do sistema Paulo Freire**. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **Cultura popular e educação popular: memória dos anos 60**. Rio de Janeiro: Graal, 1983. p. 161-172.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. **Ideologia do desenvolvimento: JK-JQ**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

CHASIN, J. A via colonial de entificação do capitalismo. In: \_\_\_\_\_. **A miséria brasileira**. São Paulo, Estudos e Edições Ad Hominem, 2000. p.36-58.

CHASIN, J.; DANTAS, Rui Gomes; MADEIRA, Vicente. Caminhos de Paulo Freire. Entrevista com Paulo Freire. **Ensaio**, São Paulo, n. 14, p. 1-27, 1985. p.1-27.

CORTELLA, Mario Sérgio; VENCESLAU, Paulo de Tarso. Paulo Freire. **Teoria e Debate**. São Paulo, n. 17, p.28 - 40, 1992. p.28-40.

CUNHA, Marcus Vinícius da. A educação no período Kubitschek: os centros de pesquisas do Inep. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, DF, n. 203/204/205, p. 127-140, maio/ago. 2002.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. São Paulo: Nacional, 1959.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Editora da USP, 1997.

FERNANDES, Florestan. A democratização do ensino. In: BARROS, R. S. M. (Org.). **Diretrizes e bases da educação**. São Paulo: Pioneira, 1960.

\_\_\_\_\_. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretações sociológicas. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

\_\_\_\_\_. **Mudanças sociais no Brasil**: aspectos do desenvolvimento da sociedade brasileira. São Paulo: Difel, 1979.

\_\_\_\_\_. **Depoimento**. Brasília: MEC/Inep, 1991. (Série memória viva da educação brasileira, I).

\_\_\_\_\_. A concretização da revolução burguesa. In: IANNI, Octavio (org.). **Florestan Fernandes: Sociologia crítica e militante**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

\_\_\_\_\_. A ciência aplicada e a educação como fatores de mudança cultural provocada. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, DF, n. 86, p. 125-161, jan./abr. 2005.

FREIRE, Ana Maria Araújo. A voz da esposa: a trajetória de Paulo Freire. In: GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996. p. 27 – 67.

\_\_\_\_\_. Notas. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro

com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. p. 205-245.

FREIRE, Paulo. **Discurso**: no encerramento do curso de alfabetização de adultos. Angicos, 1963. (Mimeo.)

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982a.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982b.

\_\_\_\_\_. Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **Cultura popular e educação popular**: memória dos anos 60. Rio de Janeiro: Graal, 1983. p. 99- 126.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2001a.

\_\_\_\_\_. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001b.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2001c.

\_\_\_\_\_. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. São Paulo: Unesp, 2003.

\_\_\_\_\_. Escola primária para o Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, DF, n. 86, p. 95-107, jan./abr. 2005.

FREIRE, Paulo; BETTO, Frei. **Essa escola chamada vida**: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. São Paulo: Ática, 2003.

FURTADO, Celso. **A pré-revolução brasileira**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1962.

GORENDER, Jacob. **A burguesia brasileira**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

GUNDER FRANK, André. A agricultura brasileira: capitalismo e mito do feudalismo – 1964. In: STEDILE, João Pedro (Org.). **A questão agrária no Brasil**: o debate na esquerda – 1960 - 1980. São Paulo: Expressão Popular, 2005. p. 35-100.

HERBART, Johann Friedrich. **Pedagogia geral**. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2003.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos**: o breve século XX (1914-1991). São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IANNI, Octavio. **O ciclo da revolução burguesa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1984.

\_\_\_\_\_. **O colapso do populismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

INSTITUTO DE AÇÃO CULTURAL DE GENEBRA. Conscientização e libertação: uma conversa com Paulo Freire. Entrevista. In: FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. p. 131-142.

KAY, Geoffrey. **Desenvolvimento e subdesenvolvimento**: uma análise marxista. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

KILPATRICK, William Heard. **Educação para uma civilização em mudança**.

São Paulo: Melhoramentos, 1975.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teórico metodológicos da relação trabalho – educação e o papel social da escola. In. FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perceptiva de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 55 – 75.

LEITE, Chiappini Moraes. Encontro com Paulo Freire (entrevista). **Educação e Sociedade**. São Paulo, n. 3, ano 1, p.47-75, maio 1979.

LEITE, Sebastião Uchoa. Revisão dos anos 60, nos anos 60. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **Cultura popular e educação popular**: memória dos anos 60. Rio de Janeiro: Graal, 1983. p. 247-269.

LEMME, Paschoal. **Memórias de um educador**: estudos de educação, participação em conferências e congressos, documentos. Brasília: Inep, v. 4, 2004a.

\_\_\_\_\_. **Memórias de um educador**: estudos de educação e destaques da correspondência. Brasília: Inep, v. 5, 2004b.

LÊNIN, Vladimir. **O Imperialismo**: fase superior do capitalismo. [s. d]

LEONEL, Zélia. **Contribuição à história da escola pública**: elementos para a crítica da teoria liberal da educação. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 1994.

LYRA, Carlos. **Angicos**: relatório de uma experiência. SECRN, 1963, (mimeo).

LOMBARDI, José Claudinei. A educação e a Comuna de Paris: notas sobre a construção da escola pública, laica, gratuita e popular. In: ORSO, Paulino José; LERNER, Fidel; BARSOTTI, Paulo (Org.). **A Comuna de Paris de 1871**: história e atualidade. São Paulo: Ícone, 2002. p.65-101.

LÖWY, Michael (Org). **O marxismo na América Latina**: uma antologia de 1909 aos dias atuais. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1999.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1991.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Política e educação popular**: experiências de alfabetização no Brasil com o método Paulo Freire – 1960/1964. São Paulo: Símbolo, 1978.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. A reconstrução educacional no Brasil. In: MAGALDI, Ana Maria; GONDRA, José G. (Org.). **A reorganização do campo educacional no Brasil**: manifestações, manifestos e manifestantes. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003. p. 125-146.

MANIFESTO DOS EDUCADORES – MAIS UMA VEZ CONVOCADOS. In: BARROS, R. S. M. (org). **Diretrizes e bases da educação**. São Paulo: Pioneira, 1960, 57-82.

MARIANI, Clemente. Educação para a democracia. In: MARIANI, C.; AGUIAR, P. **O projeto de lei de diretrizes e bases da educação brasileira**. [sem local] Livraria Progresso, 1956. p.- .

MARINI, Ruy Mauro. Dialética do desenvolvimento capitalista no Brasil. In: \_\_\_\_\_. **Dialética da dependência**: uma antologia da obra de Ruy Mauro Marini. Petrópolis, RJ: Vozes; Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 11-103.

\_\_\_\_\_. Dialética da dependência. In: TRASPADINI, Roberta; STEDILE, João Pedro (Org.). **Ruy Mauro Marini**: vida e obra. São Paulo: Expressão Popular, 2005. p. 137-180.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

\_\_\_\_\_. Manifesto do partido comunista. In: REIS FILHO, Daniel Aarão (org.). **Manifesto do partido comunista 150 anos depois**. Rio de Janeiro: contraponto; São Paulo: Perseu Abramo, 1998b. 7-41.

\_\_\_\_\_. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Moraes, 1992.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

\_\_\_\_\_. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998. p. 99-103.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

\_\_\_\_\_. **O século XXI: socialismo ou barbárie?** São Paulo: Boitempo, 2003.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Conferência, In: SEMINÁRIO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM DEBATE, promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, Brasília, DF, em 27 abr. 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_mortattihisttextalfbbr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf).

Acesso em: 17 set. 2006.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira república**. São Paulo: EPU; EDUSP, 1974.

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à razão dualista. O ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2006.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.

\_\_\_\_\_. **Paulo Freire e o nacional desenvolvimentismo**. São Paulo: Graal, 2000.

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

PINHEIRO, Antonio Tupy. Ensino da leitura inicial pelo método de palavras geradoras. I Conferência Nacional de educação. In: I CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Curitiba. 1927. COSTA, Maria J.F.F. da; SHENA, Denílson R.; SCHMIDT, Maria A. (Org.). **I Conferência Nacional de Educação**. Brasília: Inep, 1997.

PINHEIRO, Paulo Sérgio. **Política e trabalho no Brasil: dos anos vinte a 1930**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

PINTO, Álvaro Vieira. **Consciência e realidade nacional**. Rio de Janeiro: ISEB, 1960.

PLEKHANOV, Guiorgui Valentinovitch. **O papel do indivíduo na história**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

PRADO JUNIOR, Caio. **História econômica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1963.

\_\_\_\_\_. A questão agrária e a revolução brasileira. In: STEDILE, João Pedro (Org.). **A questão agrária no Brasil: o debate tradicional – 1500-1960**. São Paulo: Expressão Popular, 2005. p. 79-87.

\_\_\_\_\_. **A revolução brasileira**. São Paulo: Brasiliense, 1977.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **A redução sociológica**. Rio de Janeiro: ISEB, 1958.

**RETRATO DO BRASIL.** São Paulo: Três; Política, v. 4, 1984.

RIBEIRO, Ricardo Alaggio. **A Aliança para o Progresso e as relações Brasil-EUA.** Tese (Doutorado em Ciência Política) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Unicamp, Campinas, 2006.

RODRIGUES, Maria Angélica B. Particularidade e objetivação do capitalismo. **Ensaio.** São Paulo: Escrita, ano 1, p. 70-80, 1981.

RODRIGUES, Neidson. **Estado, educação e desenvolvimento econômico.** São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1984.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930-1973).** Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

ROMÃO, José Eustáquio. Contextualização: Paulo Freire e o pacto populista. In: FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira.** São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

SAVIANI, Dermeval. Tendências e corrente da educação brasileira. In: BOSI, Alfredo et al. **Filosofia da educação brasileira.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985. p. 19-47.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia.** Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

\_\_\_\_\_. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Org.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos.** Campinas, SP: Autores Associados: HistEDBR, 2005. p. 223 -274.

\_\_\_\_\_. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. **Navegando na história da educação brasileira.** HISTEDBR. Cd de

comemoração dos 20 anos. UNICAMP, SP, jul., 2006.

\_\_\_\_\_. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SCHELBAUER, Anaete Regina. **Idéias que não se realizam**: o debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914. Maringá, PR: Eduem, 1998.

SCHILLING, Paulo R. Do “caminho brasileiro” da reforma agrária – 1962. In: STEDILE, João Pedro (Org.). **A questão agrária no Brasil**: o debate tradicional – 1500-1960. São Paulo: Expressão Popular, 2005. p. 233-256.

SILVA, Andréia Ferreira da. Florestan Fernandes e a educação Brasileira nas décadas de 1950 e 1960. In: FÁVERO, Osmar (Org.). Democracia e educação em Florestan Fernandes. Campinas, SP: Autores Associados; Niterói, RJ: EdUFF, 2005. p. 80-86.

SODRÉ, N. W. **Capitalismo e revolução burguesa no Brasil**. Belo Horizonte: Oficina de Livros, 1990.

\_\_\_\_\_. **Síntese de História da Cultura Brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência. São Paulo: Centauro, 2002.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1977.

TOLEDO, Caio Navarro de. **ISEB**: fábrica de ideologias. São Paulo: Ática, 1978.

\_\_\_\_\_. **O governo Goulart e o golpe de 64**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

TONET, Ivo. Liberdade, igualdade e fraternidade: de 1789 a 1989. **Ensaio**, São Paulo, n. 17/18, p. 307-314, 1989.

TORRES, Carlos Alberto. A voz do biógrafo latino-americano: uma biografia intelectual. In: GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996. p. 117 – 147.

VALDEMARIN, Vera Teresa. Os sentidos e a experiência: professores, alunos e métodos de ensino. In: SAVIANI, Dermeval. *et. al.* **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 163-203.

WANDERLEY, Luiz Eduardo . **Educar para transformar: educação popular – igreja católica – política no movimento de educação de base (MEB)**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – USP, São Paulo, 1982.

**SITES CONSULTADOS:**

CIÊNCIA HOJE. O grande teórico do português: **Joaquim Mattoso Camara Jr. foi pioneiro da lingüística e do estruturalismo no país.** Disponível em: <<http://cienciahoje.uol.com.br/view/1626>> . Acesso em: 12 jun. 2007.

**João XXIII. Carta encíclica. *Mater et magistra.*** Evolução da questão social à luz da doutrina cristã. 1961. Site: Santa Sé (Site oficial do Vaticano). Disponível em: [http://www.vatican.va/holy\\_father/john\\_xxiii/encyclicals/documents/hf\\_j-xxiii\\_enc\\_11041963\\_pacem\\_po.html#top](http://www.vatican.va/holy_father/john_xxiii/encyclicals/documents/hf_j-xxiii_enc_11041963_pacem_po.html#top). Acesso em: 23/09/2007.

MATSUBARA, Marisa Mitie. **Ipan Saussure e a Língua portuguesa.** Disponível em: <<http://www.paratexto.com.br/document.php?id=737>> Acesso em: 12 jun. 2007.

NET SABER. Biografia de Ferdinand de Saussure. Disponível em: <[http://biografias.netsaber.com.br/ver\\_biografia\\_c\\_1005.html](http://biografias.netsaber.com.br/ver_biografia_c_1005.html)>. Acesso em: 12 jun. 2007.

SÓ BIOGRAFIAS. Karl [ou Carl] Vossler. Disponível em: <<http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/KarlVoss.html>>. Acesso em: 12 jun. 2007.

UCHÔA, Carlos Alberto Falcão. Mattoso Câmara: um pouco da história da lingüística no Brasil. *DELTA*, 2004, vol.20, no.spe, p.1-8. ISSN 0102-4450. Disponível em: <<http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>>. Acesso em: 12 jun. 2007.

## **APÊNDICE**

## APÊNDICE A

### ESQUEMA DO MÉTODO<sup>90</sup>

#### **I – Elaboração:**

- 1- Levantamento do universo vocabular dos grupos com os quais irá trabalhar.
- 2- Escolha das palavras geradoras quanto a sua: riqueza fonêmica, dificuldades fonética e conteúdo existencial (social, político, econômico e cultural).
- 3- Criação de situações existenciais típicas do grupo, são situações-problema codificadas em imagens - as reduções.
- 4- Elaboração das fichas-roteiros (subsídios para a discussão que auxiliam o coordenador).
- 5- Elaboração e leitura das “fichas de descoberta”, com a decomposição das famílias fonêmicas da palavra geradora.
- 6- Combinação das sílabas para a formação de novas palavras.

#### **II – Execução:**

- 1- Projeta-se a situação (imagem) com a primeira palavra geradora: TIJOLO.  
Quando ocorrerá:
  - a discussão da situação existencial (descodificação);
  - a vinculação semântica entre palavra e objeto;
- 2- A segunda projeção é a palavra geradora sem o objeto que nomeia:  
TIJOLO
- 3- A terceira projeção é a mesma palavra geradora separada em sílabas:  
TI – JO – LO
- 4- Reconhecimento das famílias fonêmicas:
  - inicialmente somente as sílabas da palavra;
  - logo depois, a família correspondente;

---

<sup>90</sup> Síntese realizada por nós a partir da exposição do método por Freire em *Educação como Prática de Liberdade*.

-faz-se, então, a distinção entre a sílaba da palavra e as da família, apreendendo as diferenças.

TI

JO

LO

TA      TE    TI    TO    TU

JA      JE    JI    JO    JU

LA      LE    LI    LO    LU

5- Leitura das famílias na vertical e na horizontal para identificar as diferenças fonêmicas entre as famílias e as sílabas.

6- Combinação de sílabas:

- primeiro oralmente;

- depois utilizando as fichas da descoberta

TATU, TITO, LATA, LUTA, LOTE, TELA, LULA, LOJA, TATO.

Compreende-se, desta forma, a dinâmica da escrita alfabética.

## **ANEXO**

## ANEXO A

UNIVERSO VOCABULAR DE ANGICOS<sup>91</sup>

BANHEIRO RAPADURA FREIO SOLA SAPATO SAPATEIRO TRINCHETE LAÇO  
 xxxxxx TEMBORETE BANCO MADEIRA PEDRA DE MÓ PUA CABUGI PAU Xxxxxx  
 REDÊ ARMADOR RABICHOLA BRIGA CACHAÇA REMORÇO xxxxxx GASOLINA  
 VENDA JÓGO LOJA TOCADOR JIBÃO QUEIJO COALHADA VENTO CHÃO  
 TRABALHO LADEIRA ALTO GANHO DINHEIRO COMIDA xxxxxxXX VOTO  
 CONVÊNIO PREFEITO DELEGADO ESTAÇÃO CURRAL COCHO GAMELA  
 CISTERNA BANHO TIJELA CAÇAROLA REBÔCO JANELA TORTA LINHA CAIBRO  
 PAREDE REMÉDIO DEUS BACIA GENTE RÁDIO PASTOR BÍBLIA EVANGELHO BOI  
 VACA VAQUEIRO CHINELA SANFONA CANTORA DIVULGADORA RURAL MÃE PAI  
 IRMÃO . CAMA CADEIRA MESA PROFESSORA LIVRO CADERNO LÁPIS JORNAL  
 COSTUREIRA CIDADE MÁQUINA DOENÇA OLHADO FÍGADO URETRA RINS MALA  
 SACO CAPIM XIQUEXIQUE MANDACARU CANDEIRO CHUVA SAFRA ESMOLA  
 SALGADEIRA CORUJA CARTEIRO LEITE COALHO LEITURAESCRITA CARTA  
 AMIGO SEGREDO PROMESSA BABADO TESOURA CARRETEL TESOURO BOTIJA  
 MALASSOMBRO NATA AVÓ BRANCO PRETO GALÊGA DRAMAPARTE TOCADOR  
 VIOLA TOUREIRO VIRADA CAMINHÃO CAATINGA CEBOLA TOMATE PIMENTÃO  
 ÓLEO BAINHA CABELO PENTE ROUPA VESTIDO CAMISA CALÇA LENÇOL  
 TOALHADO COTINA FRANCISCO MACHADO FOICE TELHA CALDEIRÃO FAÇA  
 APITO UMBU PICARETA BARRO ENXADA PÁ COLHER FEIJÃO MILHO FERRO  
 CHIBANCA TIJOLO TRAÇAR MISÉRIA RENDA BIBRO ALMOFADA QUARTINHA  
 LOUÇA PANELA PALHETA ESTRUME CARAPUÇA CHAPÉU ARMA TEAR ESTEIRA  
 AGULHA BOLSA MATUTO AGULHA DE PALOMBAR OSSO XXXX CARÊNCIA CANTA  
 DOR LAVADEIRA COZINHEIRA ENGOMADEIRA GOMA BORDADEIRA CABRA  
 OVELHA PORCO CHIQUEIRO GALINHA TRISTE RUA FAZENDA FOGÃO JARRA  
 CACIMBA GALÃO FIFA ROÇADO BURRO BODE CABO FALSIDADE PADRE IGREJA  
 MISSA CAPOR TRINCA GRUPO ISTITUTO VAM CURAFEIRA MERCADO XXXXXXXX  
 PADARIA EXPRESSO MISTO BORDADO CIRCO POVO PALHAÇOS GRAÇA  
 TRISTEZA COMÉDIA ALVOROÇO OLHO D'ÁGUA BARRAGEM REBOLAR JUIZ  
 PADRINHO CASA FUTEBOL SÍTIO SINUCA GOLEIRO CAVAQUINHO FERIDA  
 COBRA MUTUCA INVERNO VERÃO SECA CATINGUEIRA EMBURANA AMEIXA  
 ALMOXARIFADO CADEIA PEIXEIRA XXXX VONTADE CINEMA CAPILOÇADA  
 ALGODÃO GENÉSIO ESPERANÇA XXXX VEJA XXXXXX OPERÁRIO  
 TRABALHADOR CARRASCO ECOLA DEPUTADO XXXXXX RAIZ FOLHA FRUTA  
 PÔSTO MÉDICO PARTEIRA BAILE MARTELO XXXX NÍVEL TRAÇA EMPOLADEIRA  
 ESQUADRO RÉGUA LINHA CAL XXXX ÁGUA FOGO LENHA TOCHA FEIJOADA BIFE  
 FARINHA DANÇA TOQUE XXXXX SABONETE BOTÃO LINHA SABÃO  
 CULTIVADEIRA CÁNCHA SELA CANGALHA ARREIO CHIBATA ALPERCTA COURO  
 COLA PREGO XXXXXXXXXX PÃO BOLACHA BULE CAFÉ LEITE FERREIRO SALINA  
 SALINA VIOLA TUBERCULOSE PEDRA PATACHÓ TERREIRO JUREMA PEDREIRO  
 FOGUEIRA FOME BARATA ESTRADA MANGA BANANA CARNE DE SOL FAVA  
 CAÇAMBA TAPA CARNAÚBA COCÓ CÊRA TIRADOR DE MALHA TORTA

<sup>91</sup> O material foi transcrito da forma como estava no original, algumas palavras no entanto não foram possíveis de transcrever por estarem apagadas, por isso foram representadas pela letra X. Ex: xxxx.

PRENSA TRANÇA BOLSA BEIÇO DO RIO CARPINTEIRO FEIO BONITO BONITO  
MOTORISTA CANO CABAÇO BALADEIRA SOGRA SERROTE TRABALHO PÔÇO  
FOSSA ALMOÇO MÊDO CÔRAGEM POEIRA CALIÇA VELHO MÔÇO GENTE  
PAPAGAIO DIFÍCIL FÁCIL CONFORMAÇÃO VIDA MORTE MORRER RICO  
POBRE FORTE DESGRAÇA TERRA SERTÃO SERTANEJO HOMEM MULHER –  
MENINO.

## ANEXO B

SENTENÇAS

A distinção é tudo.  
Papagaio velho não aprende mais a falar.  
Água mole e pedra dura tanto bate até que fura.  
A vida é muito difícil.  
Não carece, o povo é ignorante.  
A miséria é grande.  
A gente tem que se conformar.  
Deus quer.  
Deus ajuda na sêca.  
Padre não tira pecado.  
Quero melhorar de vida.  
Servir a mim e a todos.  
Ter outra vida.  
Servir a mim e a quem precisar, e votar em quem merece.  
Ser o que a sorte der.  
Quem é rico pensa no dinheiro e quem é pobre pensa em morrer.  
Quem é mais velho aprende mais porque pensa e sabe de tudo, e presta mais atenção.  
Quando a gente se casa tem que deixar de se divertir.  
Nú ninguém pode casar.  
Tem filho que só enxú.  
Cantoria só de sapo.  
Quando um filho morre é um alívio.  
Janeiro em Angicos é muito difícil, porque janeiro é cabra pra judiar da gente.  
Quem não quer aprender, no dia de juízo vai se arrepender.  
Quero aprender pra seguir nas leis que puder ser.  
Malassombrado é pantaforma porque alma não existe.  
Eu gosto de circo por causa das capiloçadas dos palhaços.

\* \* \* \* \*

**ANEXO C**QUESTIONÁRIO

1. nome
2. sexo
3. idade
4. procedência
5. estado civil
6. número de filhos
7. profissão
8. instrumental
9. material usado
10. duversão que prefere
11. religião
12. aspirações
13. acredita em malassombrado?
14. já viu, onde?
15. acredita no Plano?

AVALIAÇÃO DE ANGICOS

Total de matrículas .....	300
Faixas de idade 14/29 .....	99
20/29 .....	84
30/39 .....	65
40/49 .....	30
50/59 .....	15
60/69 .....	05
+ de 70 .....	02

Homens .....156Mulheres .....143

Casados .... 159; Solteiros .... 130; viúvos .... 5; amasiados .... 3; prostitutas .... 1, operários .... 46; domésticas .... 94; agricultores .... 38; artesão .... 24; diversos .... 33; comerciantes .... 7; motoristas .... 3; pedreiros .... 15; carpinteiros .... 3; lavadeiras .... 10; bordadeiras .... 3; funcionários .... 7; parteiras .... 1; serventes de pedreiro .... 18; mecânico .... 2; desocupados .... 5; vaqueiro .... 1; soldado .... 1; jornaleiro .... 1.

Desejam melhorar de vida	66
Ajudar os outros	15
Ser professor	20
Ser motorista	26

Fazer cartas	17
Dirigir-se	07
Ser comerciante	11
Votar	10
Ler jornais, revistas, etc	23
Ser músico	04
Ler a Bíblia	04
Ser costureira	20
Sem aspirações	05
Ler e escrever	18

Católicos – 264; Protestantes – 9; Sem religião – 6;

Diversões: cinema, cantor, futebol, baile, teatro, circo e jogo.

População: acomodada, conformada, indiferente, fatalista, descrente em relação à experiência, porém não curiosa e alguns habitantes entusiasmados; apegada a terra embora esta não ofereça condições de melhoria de vida; supersticiosa em geral; estado de subnutrição e envelhecimento precoce, devido ao clima.

## ANEXO D



## Primeira Situação Existencial

“O homem no mundo e com o mundo. Natureza e cultura.”

## ANEXO E



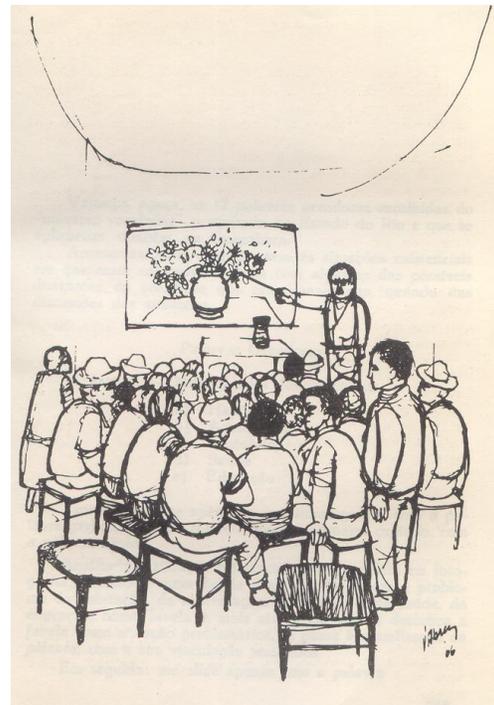
Terceira Situação Existencial  
"Caçador Iltrado"



Quarta Situação Existencial  
"Caçador letrado (cultura letrada)"



Sétima Situação Existencial  
"Jarro, produto do trabalho do  
homem sobre a matéria da natureza"



Décima Situação Existencial  
"Círculos de Cultura funcionando –  
Síntese das discussões anteriores"

## ANEXO F

### PALAVRAS GERADORAS

1 – Palavra geradora: B E L O T A

Fichas nº: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7

Famílias fonêmicas: b, l, t, e vogais

2 – Palavra geradora: S A P A T O

Fichas nº: 8 e 9

Famílias fonêmicas: s, p

3 – Palavras geradoras: V O T O P O V O

Fichas nº: 10 e 11

Famílias fonêmicas: v

4 – Palavra geradora: S A L I N A

Fichas nº 12 e 13

Família fonêmica: n

5 – Palavra geradora: F E I R A

Fichas nº 14 e 15

Famílias fonêmicas: f, r (ei)

6 – Palavra geradora: M I L H O

Fichas nº: 14, 16 e 17

Famílias fonêmicas: m, lh

7 – Palavra geradora: G O L E I R O

Fichas nº: 18 e 19

Famílias fonêmicas: g

8 – Palavra geradora: C O Z I N H A T I J E L A

Fichas nº: 20, 21, 22 e 23

Famílias fonêmicas: ç, z, nh, j

Xxxxx: Será necessária uma aula com os sons ç forte e fraco através do vocábulos diversos:

C A S A C E B O L A C I G A R R O .  
C O P O C E G O C U I A

O A antes de e e i é brando.

Outra observação é que o ç antes de a, o e u

Xx xx torna brando quando se transforma em ç.

A Ç A F R ã O A Ç U D E A Ç O

9 – Palavra geradora: J A R R A F O G Ã O

Fichas n°: 20 a 24

Famílias fonêmicas: rr, ao

10 – Palavra geradora: C H I B A N C A

Fichas n°: 25, 26 e 27

Famílias fonêmicas: ch, na

11 – Palavra geradora: X I Q U E X I Q U E

Fichas n°: 28, 29 e 30

Famílias fonêmicas: x, que

12 – Palavra geradora: E X P R E S S O

Fichas n°: 31 e 32

Famílias fonêmicas: pr, ss

13 – Palavra geradora: B R I L H O A L M O F A D A

Ficha n°: 33

Famílias fonêmicas: il, d

M A T A – Ao dar sílabas complexas o professor introduzirá outras palavras do mesmo tipo, variando apenas a consoante inicial da sílaba. Ex: expresso – dará oportunidade não só para Família fonêmica pra, pre, pri, pro, pru, mas para era, dra, fra, ara, era, vra.

SUGESTÕES: Podem também conseguir da classe palavras compostas como flôr e dar as famílias: cl, gl, pl.

Numa conversa com a classe sobre o homem de Angicos, poderia o professor escrever a palavra “homem” e dar à classe xxxx mudo.

## ANEXO G

DISCURSO DO PROFESSOR PAULO FREIRE, EM ANGICOS,  
AO ENCERRAMENTO DO CURSO DE ALFABETIZA-  
ÇÃO DE A D U L T O S

Senhor Presidente, Senhores Governadores. É com muita satisfação e também com humildade, sobretudo humildade, que dirigimos nossas palavras, tentando numa síntese, fundamentar o Sistema de educação em que está contido o método ecletico, com que estamos conseguindo, quase resultados mágicos, mas que, na verdade, não são mágicos, porque fundamentados em princípios de ordem científica, filosófica.

Esta satisfação sobretudo resulta de que este trabalho feito em Angicos, feito em Natal, feito em João Pessoa, feito no Recife, é um trabalho que traz a este sertão do Rio Grande do Norte, a Universidade do Recife. A Universidade do Recife, consciente da sua tarefa a cumprir, renuncia ao saber exotérico e alienado que caracteriza ainda as Universidades brasileiras e volta-se para o povo que é a fonte realmente, onde temos que beber a autenticidade da nossa sabedoria universitária. Já não é possível nesta país, fazermos educação tímida, educação de "deixa como está para ver como fica", porque temos um povo que existe hoje, Senhor Presidente, Um povo que decide, um povo que se levantou, um povo que começa a tomar a consciência de seu destino e começa a interferir no processo histórico brasileiro irreversivelmente. E a educação que se há de dar a este país, há de ser uma educação da coragem, uma educação que ajude este povo que emergiu, a inserir-se no seu processo, o que vale dizer, uma educação que conscientize o povo brasileiro, para que ele faça realmente com os homens públicos, as reformas inadiáveis de que este país precisa. Esta então é uma contribuição que a Universidade do Recife traz ao país, com a consciência da humildade que ela deve ter nos seus trabalhos. Faz ao país para que outros educadores, partindo do ponto a que chegamos tragam as suas contribuições.

Em linhas gerais este sistema se fundamenta em alguns poucos postulados. Um deles está exatamente em que todos nós sabemos, que normalmente o homem se põe diante de sua realidade externa, respondendo aos desafios desta realidade externa e quando ele trava com ela uma relação de sujeito para objeto, ele faz uma relação de conhecimento. Esta relação tanto faz um pro-

INSTITUTO PAULO FREIRE  
 Rua Cerro Corá, 550 2.º andar cj.  
 Tel: (11) 3021-5536 Fax: (11) 3021-5  
 05061-100 - São Paulo - SP - Br  
 e-mail: paulofreire.org

fessor universitário, como faz um homem analfabeto. A diferença é que o professor universitário apanharia "via crítica" o objeto do conhecimento e o homem analfabeto seria impressionado sensivelmente e daí a compreensão que este homem haverá de ter da sua realidade externa, é uma compreensão predominantemente mágica e predominantemente emocional. O que importa então na educação, é propiciar a este homem uma via crítica de saber, através de que ele transforme um saber puramente opinativo e existencial num saber reflexivo e isto ele faz rapidamente, desde que nós tenhamos um método ativo de educação, que o leve a organizar o seu pensamento e o fazer crítico, portanto, a poder decidir e a seguir a poder optar. Um outro dado é exatamente o da relação que há de existir entre educação e cultura, uma relação que é dialética, - realmente.

Ao mesmo tempo em que a educação responde ao desafio do contexto, ela também interfere no contexto e não há educação que seja instrumental, que seja eficiente, se esta educação não trava esta relação. Por isto mesmo é que no método de alfabetização, tendo que conseguirmos as palavras chamadas geradoras, a partir de que poderíamos deflagrar o processo de combinações fonêmicas, com que fariamos o aprendizado da leitura e da escrita, nós partimos de um levantamento do universo vocabular do grupo e da área que vai alfabetizar-se. Escolhemos, então os elementos básicos que devem ser postos como palavras geradoras e criamos situações sociológicas típicas, da área que vai ser alfabetizada, e daí em diante começamos o trabalho que é sobretudo ativo e em que o homem é chamado ao diálogo e à análise das situações postas diante deles, como situações desafiadoras. O primeiro debate que nós deveríamos travar com o grupo de homens analfabetos, para que motivássemos este grupo a ter uma apetência maior, sobretudo e de áreas rurais, haveria de ser com debate, depois do qual se pudesse situar o homem criticamente na sua realidade contextual e depois de que se pudesse superar um certo pessimismo, uma certa descrença, um certo fatalismo do homem analfabeto, que é um homem fora do seu tempo e só assim pudésemos inseri-lo, incorpora-lo ao seu tempo, fazendo-o sujeito do seu tempo e não objeto deste tempo. O primeiro debate então seria e será e vem sendo e continuará a ser um debate em que podemos dar o conceito antropológico de cultura a um homem analfabeto. E desta forma - nós já começamos a pôr abaixo certas afirmações de certos tabús de uma Universidade descrente do povo, que se põe numa torre de marfim e que desenvolve uma sabedoria exotérica que já não tem sentido num país como este. Eu vou projetar apenas um "slide" -

INSTITUTO PAULO FREIRE  
Rua Cerro Corá, 550 2.º andar cj. 22  
Tel. 3021-5536 Fax: (11) 3021-5589  
05311-100 - São Paulo - SP - Brasil

3.

porque o tempo não permite dar sentido e mostrar a V. Excia. e aos presentes, aqui nós temos um slide representando o homem típico de Angicos, com a sua cara de sertanejo, e em torno do homem uma série de seres ou de objetos ligados a êle por uma seta. A intenção nossa com uma projeção desta não é propriamente a de fazermos uma descrição do que aqui está, mas desafiarmos os grupos que estão conosco, em torno desta situação, que é uma situação que pode ser muito bem apreendida e provocar um debate através do qual nós vamos arrancando quase socraticamente o que êste grupo percebe do que está aqui. Então numa primeira etapa, a reação é sempre descritiva e não há mal nenhum e é até bom, porque a primeira fase assim de uma tentativa de organização de pensamento seria exatamente delimitar uma situação dada, descreve-la, defini-la, buscar as explicações que há nela. Isto o adulto faz dizendo que vê o homem, e eu insisto... (temos aqui um pequeno trecho que não foi captado pelo gravador) ...

A intenção nossa quando formulamos essa primeira situação era exatamente levar pelo debate o grupo a perceber que o homem é na verdade um ser de relações, é um ser que trava relações com a sua realidade exterior, que existe mesmo e diante da qual êle está, mas sobretudo com a qual êle está, esta proposição com eu faço questão de enfatizar, sugere exatamente êste traço que há e que o homem tem, que todos temos com a realidade exterior que existe e de que resulta um acrescentamento que o homem faz ao mundo da natureza ou a esta realidade exterior que está diante dêle e êle não vê. Será exatamente êste outro mundo que o homem faz, a partir das relações que êle trava com a realidade exterior, que vai constituir o domínio da cultura, não há dúvida nenhuma. Por outro lado estas setas sugeririam também o que numa linguagem um tanto acadêmica eu diria a auto-consciência e a consciência disto. Pois bem meus senhores, perguntando-se de modo geral ao grupo de analfabetos o que significam estas setas êles têm respondido sistematicamente que estas setas significam o juízo ou a ciência do homem e eu desafiaria a qualquer filósofo, que me provasse que com esta formulação de ciência e juízo do homem, o homem comum não estaria dando a nós uma tradução da nossa formulação acadêmica consciente, auto-consciente, inconsciente, etc. Na verdade é isto mesmo. O que falta apenas é o homem comum perceber depois que isto é na verdade o conhecimento próprio que o homem tem depois do conhecimento que o homem tem com o mundo que está em torno dêle. E a partir destas análises das relações que o homem trava com a realidade exterior, nós levamos então o homem a descobrir que nesta realidade exterior há "n" coisas que êle não fez e há "n" coisas que êle fez e os seus

INSTITUTO PAULO FREIRE  
Rua Cerro Corá, 550 2.º andar cj. 23  
Tel. (11) 3021-5536 Fax: (11) 3021-5589  
055-1100 - São Paulo - SP - Brasil

antepassados fizeram e ele vem refazendo e reconstituindo e aí insistimos já no papel criador do homem, no papel recriador do homem, na possibilidade de interferência, neste contexto que ele fez, mas que ele altera através da tecnologia, através da ciência, através da sua capacidade de criar. Depois que se debate isto, eles descrevem aqui com muita facilidade porque está muito óbvio que aqui o homem fez a casa e a cacimba. Não fez a árvore, não fez o homem, não fez o pássaro, não fez o porco. A partir daí então começamos a definir os dois mundos; o mundo da natureza e o mundo da cultura e o homem então se integra, a pouco e pouco nos debates, como um ser realmente capaz de criar. Por isso é que aqui em Angicos, como em Recife também, como em João Pessoa, temos ouvido afirmações como esta que eu vou dar daqui, de um homem de Angicos. Ao debater o slide sobre conceito de cultura, ele afirmou: "Faço sapato e tenho o mesmo valor do doutor que faz livros!" E é mesmo não há dúvida nenhuma de que é. O homem sente-se então capaz, um ser que participa do seu processo. Podemos através da educação apanhá-lo num estado que eu chamaria a emergência do povo no processo histórico de que ele estava imerso, até pouco tempo atrás, quando não havia povo no sentido sociológico e nós éramos sobretudo sociedade fechada. O que se está podendo conseguir fazer com uma educação desta é apanhar este povo que está emergido este povo que existe hoje, este povo que faz greve, este povo que dá posse a um Presidente de República, este povo que derruba um governo e põe outro no poder, este povo que é sujeito da sua história. O que nós estamos podendo fazer com uma educação desta, corajosa, uma educação que não é tímida, porque não é possível timidez num país que está em trânsito como está o Brasil hoje. O que esta educação está podendo fazer é apanhar este povo emergido e inserí-lo no processo histórico. Inserir-lo quer dizer propiciar a ele oportunidade em que ele se faça agente da sua história, em que ele se faça sujeito da sua história. Seguem-se ou três slides que evidentemente eu não focalizarei aqui porque V. Excia. não vai poder demorar. Eu vou falar só aqui a respeito deste, porque V. Excia. não está aqui para ouvir uma aula sobre conceito de cultura. Projetado este slide, já dizem aqui - o que é uma coisa impressionante para mim - formidável, impressionante é que eles descrevem já o que é natureza e o que é cultura e afirmam com absoluta paz, que aqui a natureza se representa pelo homem, pelo pássaro e pelo resto que o circunda e a cultura se representa no arco e na flecha, e na vestimenta do índio. Em Natal, num dos círculos de cultura, realizado lá pelo prefeito Djalmir Maranhão, eu tive oportunidade de ver um jovem perguntando a um homem qual a diferença entre as penas do índio e as penas do pássaro e ele responder: "As penas do pássaro são da natureza; as penas do índio são da cultura;

INSTITUTO PAULO FREIRE  
 Rua Cerro Corá, 550 2.º andar cj. 22  
 Tel: (11) 3021-5536 Fax: (11) 3021-5589  
 05061-100 - São Paulo - SP - Brasil

O índio matou o pássaro, tirou as penas do pássaro, juntou uma com outra, amarrôu no cinto, vestiu-se com ela, trabalhou, criou, fez cultura." Isto foi dito, talvez não com a ênfase que eu estou dizendo, mas com uma paz, uma paz de quem já sabe. A intenção nossa, se V. Excia. me permite projetar ainda um outro slide. A intenção nossa após aquele primeiro slide em que o índio aparecia e logo depois este caçador, ambos caçadores, mas agora o que interessava a nós era mostrar já uma diferença que eu chamaria de fisiológica entre os dois caçadores e preparar uma diferença que eu chamaria aqui numa linguagem também acadêmica, de ontológica, entre estes dois e o terceiro que surgirá, que é um gato. Mas, aqui já entra, então - quando eles caracterizam o que é objeto de cultura e falam na espingarda, aqui já se entra no debate da presença da tecnologia. O que se pode fazer? Já se discute, por exemplo, que o homem pode dominar a sua ambiência, que o homem pode dominar esta realidade às vezes agressiva, com a qual ele está e na qual ele está. Já se fala em SUDENE, por exemplo. É preciso interpretar, que o Ministro Celso Furtado me ouça, é preciso que se interprete ao máximo a este país, e a este Nordeste a tarefa de planejamento que a SUDENE vem desenvolvendo neste país e que mesmo que ela apresente os seus pecados, mesmo que ela apresente as suas falhas, só o planejar já sugere uma posição e uma atitude diferente, uma atitude na verdade progressista, de que este país precisa e sem a qual este país fenecer. Mas como este país não vai fenecer nós temos que fazer exatamente planejamentos e aqui através disto nós podemos e temos levado, temos conseguido o debate, até falar numa atitude de planejamento, se discutir um pouco de SUDENE, com relação a isto que aqui está. Houve aqui uma crítica interessante de um dos homens de Angicos, que eu nunca esqueço. Projetada esta situação ele disse que este homem não tinha muita cultura. E perguntou-se porque e ele disse: "eu nunca vi matar porco de espingarda". Foi um defeito, um cochilo do artista, mas aqui eles confirmam o que eles aprenderam já sobre cultura e natureza. Falam no chapéu, na vestimenta do homem, no bernal, na faca, na espingarda, como objetos de cultura, - mas sobretudo eles estão absolutamente certos de que a cultura é - resultante do seu trabalho, de que todos temos cultura, de que é tão cultura esta espingarda, de que é tão cultura aquele arco; como é cultura um quadro de Portinari, como é cultura algo que Beethoven entou, como é cultura um poema de Bandeira. Aí a diferença apenas é numa gradação estética da criação, mas o poder criador este existe no homem que fez o tacaço, como existe no artista que fez uma obra de arte. E assim Senhor Presidente, sucessivamente se passa mais uns cinco slides no máximo e com o debate e é preciso - que eu afirme bem que neste sistema nós não fazemos discurso, não

**INSTITUTO PAULO FREIRE**  
 Rua Cerro Corá, 550 2.º andar cj. 22  
 Tel: (11) 3021-5536 Fax: (11) 3021-5589  
 05061-100 - São Paulo - SP - Brasil

fazemos aula, porque inclusive o que nós estamos conseguindo é uma espécie de subversões legítimas. Nós superamos a escola pelo que - nós chamamos círculos de cultura, superamos o professor pelo que - nós chamamos de coordenador de debates, superamos o aluno pelo que nós chamamos de participantes de grupos, superamos a aula pelo diálogo, superamos o programa acadêmico por situações sociológicas de safiadoras que nós pomos diante dos grupos com quem nós provocamos e arrancamos uma sabedoria que existe e que é esta sabedoria opinativa e existencial do povo. Depois que discutimos este conceito antropológico de cultura, então concluímos dizendo ao povo que cultura não é só o que o homem faz espiritual ou materialmente, mas cultura também é a soma que fazemos todos nós, sistematicamente de uma experiência humana e aí caímos na democratização da cultura - que é absolutamente inadiável, porque é uma dimensão do processo geral de democratização fundamental em que este país está inserido queiram ou não queiram os donos do mundo. O país está inserido num processo de democratização fundamental de que a cultural, de que a economica, de que a política, de que a social são dimensões componentes do conceito geral e democratização fundamental. E aí partimos então para o conceito de democratização cultura e dizemos que democratizar a cultura será sobretudo espalhar a todos os brasileiros, os instrumentos com que eles possam fazer isto, com que eles possam adquirir uma sabedoria sistematizada. E a partir então do outro encontro, começaremos então a fase de alfabetização mesma que parte de uma realidade contextual, que parte de algo que o povo existe. Esta por exemplo é a primeira palavra, a palavra geradora com que nós deflagramos o processo de alfabetização de Angicos, a palavra belota. A palavra belota deve ser uma corruptela de borlota. Não importa a nós educadores se é corrutela ou não é, o que importa é que esta palavra é funcional no universo de Angicos. E a belota é enfeite de rêde, como é este aqui enfeite de chibata, que eles fabricam. A primeira situação sociológica é típica de Angicos em que um homem, um sertanejo montado no seu jumento passa por dentro de uma das ruas de Angicos. Não se fala com a projeção deste slide. Não se fala em belota, em coisa nenhuma e deixa-se que o povo seguindo a mesma orientação do método, debate o que aqui está e aqui se discute desde tração animal, a motor, depois se discute Nordeste, se discute defasagem Centro-Sul, desproporção entre Centro Sul e Nordeste Brasileiro; se discute planejamento; se discute SUDENE; se discute participação do povo no trabalho dele; respeito - que se há de ter a este trabalho criador do povo; justiça a este trabalho; Até que se chega à fixação e à visualização da palavra belota. Visualizada a palavra belota que eles nos debates já citaram várias vezes, porque inclusive ela está aqui, ela é um concei-

**INSTITUTO PAULO FREIRE**  
 Rua Cerro Corá, 550 2.º andar cj. 22  
 Tel: (11) 3021-5536 Fax: (11) 3021-5589  
 05061-100 - São Paulo - SP - Brasil

to: que existe para eles. Passa-se então, para outro slide em que a palavra belota aparece sozinha, depois se decompõe a palavra belota nos seus fonemas básicos, se passa então a falar nas famílias fonêmicas, surgem então as famílias ba, be, bi, bo, bu; la, le, li, lo, lu; ta, te, ti, to, tu. Com isto se vai levar o homem a uma descoberta, altamente importante para uma língua silábica como a língua portuguesa. É a de que o mecanismo de composição das línguas silábicas é o de combinações fonêmicas. E não precisa que nós digamos estes nomes a eles evidentemente. Eles vão descobrir depois que estudam todas as famílias do b - ba, be, bi, bo, bu; do l - la, le, li, lo, lu; do t - ta, te, ti, to, tu; etc, e que nós pomos aqui - então noutro slide, completas. Então eles descobrem, que é juntando um fonema deste com outro fonema que eles vão criando vocábulos dentro da sua língua. Então eles descobrem o que podem fazer. Aqui eles aliás constroem belota na primeira aula, alias no primeiro debate eles constroem bala, bata, etc., vão construindo "n" vocábulos que eles sabem, porque como dizia o senhor Gilson Amado, quando me entrevistava o mês passado no Rio, não há analfabetismo oral realmente. Parece muito óbvio isto, mas é uma obviedade fundamental. O homem que sabe dizer problema, no dia em que mesmo que não tenha estudado ainda os fonemas complexos, ele descobre que juntando um fonema com outro ele criou a palavra belota, ele que pronunciava problema, escreve problema. E isto nós temos provado aqui. Quer dizer, não é adivinhação, nem nós estamos falando de hipótese, nós estamos fazendo um relatório. Isto existe. Nós estamos conseguindo botar abaixo uma série de tabus metodológicos, uma série de crenças. E aqui começam um jogo intelectual muito interessante que é o de criarem palavras. Concluindo eu apenas gostaria de citar duas coisas daqui de Angicos. É que quando os homens começam a criar palavras, eles criam às vezes palavras que são apenas vocábulos, mas que não são conceitos; ora são conceitos do seu universo, não são do nosso. Eles chamam a estas palavras que não existem e que eles criaram e depois descobrem que não têm uma existência funcional, eles chamam de palavras mortas e chamam as palavras que existem de palavras de pensamento. No que há aliás uma coisa até certo sentido poético e daí em diante, Senhor Presidente apenas onze situações sociológicas foram necessárias para nós deixarmos estes 300 homens de Angicos, não apenas podendo fazer uma carta a V. Excelsa., mas sobretudo podendo dizer conscientemente que de hoje em diante estes homens vão votar não nos homens que lhes pedem um voto; vão votar não nos padrinhos, vão votar não nos políticos que somente porque sejam políticos se apoderarem do seu destino; vão votar não somente nos coronéis ou porque coronéis, mas vão votar precisamente medida em que estes candidatos revelem uma possibilidade de realmente e de leal-

**INSTITUTO PAULO FREIRE**

Rua Cerro Corá, 550 - 2.º andar cj. 22

Telex 3021-5536 Fax: (11) 3021-5589

05500-000 - São Paulo - SP - Brasil

mente servir ao povo e servir a ele mesmo.

JOÃO GOULART

Eu considero encerrada a 40ª aula, com as minhas expressivas congratulações ao nosso eminente professor Paulo Freire, depois da sua brilhante aula e a todos os agradecimentos do Presidente da República e os meus parabens por vêr que os conhecimentos do grande mestre e de todos os professores foram transmitidas em grande parte a 300 homens e mulheres que hoje já podem ser considerados e se consideraram de fato alfabetizados. Muito obrigado.

**INSTITUTO PAULO FREIRE**  
Rua Cerro Corá, 550 2.º andar cj. 22  
Tel: (11) 3021-5536 Fax: (11) 3021-5589  
05011-100 - São Paulo - SP - Brasil  
E-mail: info@ipofreire.org

