

cR

Centro
de Referência
Paulo Freire

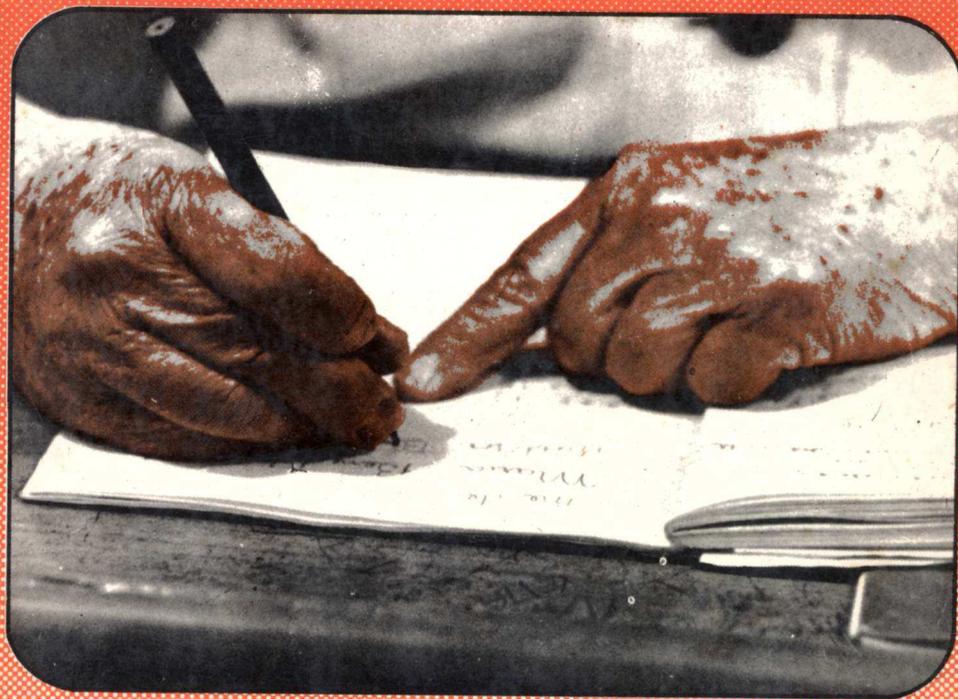
**Este documento faz parte do acervo
do Centro de Referência Paulo Freire**

acervo.paulofreire.org



InstitutoPauloFreire

Sílvia Maria Manfredi



**Política:
Educação Popular**



coleção ensaio e memória

6

FPE-PTBF-72-006

**Política:
Educação Popular**

FICHA CATALOGRÁFICA

CIP-Brasil. Catalogação-na-Fonte
Câmara Brasileira do Livro, SP

Manfredi, Sílvia Maria.
M241p Política: educação popular. São Paulo, Ed. Símbolo, 1978.

Originalmente apresentado como tese de mestrado na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo.

1. Alfabetização (Educação de adultos) I. Título.

77-1543

CDD-374.0120981

Índices para catálogo sistemático:

1. Alfabetização de adultos : Método Paulo Freire : Brasil : Educação 374.0120981
2. Brasil : Alfabetização de adultos : Educação 374.0120981

Silvia Maria Manfredi

**Política:
Educação Popular**



EDIÇÕES SÍMBOLO

Editor
Moysés Baumstein

Coleção dirigida por
Edimilson Antonio Bizelli

Supervisão Editorial
Alberto Baumstein

Capa
Moysés Baumstein e
Alberto Baumstein

Revisão de provas
Maria José L. da Cruz e
Marilda Sant'Ana

Direitos reservados
Símbolo S. A. Indústrias Gráficas
01129 — Rua General Flores, 522 — Fone: 220-0267
01000 — São Paulo — SP
1978

Impresso no Brasil
Printed in Brazil

AGRADECIMENTOS

Sob a aparência do esforço individual que está consubstanciado em todo o trabalho de investigação, esconde-se outro tipo de esforço: a colaboração de diversas pessoas, em diferentes etapas de seu processo de elaboração.

Nenhum trabalho de pesquisa é de natureza exclusivamente individual, e é nesse sentido que julgamos necessário manifestar nossa gratidão àqueles que, sob diversas formas, prestaram-nos inestimável auxílio.

Nossos agradecimentos à Prof^a. Aparecida Joly Gouveia que, como Orientadora, acompanhou de perto todas as fases de execução do trabalho; ao Prof. Celso de Rui Beisiegel que, ao lado de utilíssimas apreciações críticas, colocou à nossa disposição documentos e textos valiosos; aos Profs. José Augusto Guilhon de Albuquerque e Osmar Favero que muito contribuíram com críticas e sugestões relevantes; ao Prof. Lauro de Oliveira Lima que nos concedeu importante entrevista; aos amigos Thimoteo Camacho e Leila M. Martins da Silva Blass, que acompanharam, criticamente, passo a passo, a redação deste trabalho e Maria Giuseppa Mariantonia Chippari, Regina Marta Barbosa Faria, Ana Márcia Marques Silva, Lúcia Pereira Pinseta e José Roberto de Camargo Soares que prestaram, em diferentes etapas do processo de elaboração, contribuições significativas.

S. M. M.
Out. 77

HOMENAGEM

Aos que participaram das Campanhas de Alfabetização de Adultos, aqui retratadas e que estejam dispostos a refletir sobre sua prática educativa do passado, visando adquirir alguns ensinamentos úteis à compreensão e transformação do presente.

ÍNDICE

A Autora	9
Prefácio	11
PARTE I – INTRODUÇÃO	
1. Uma Interpretação Sociológica do Programa Nacional de Alfabetização	15
2. Dimensões a Investigar	23
3. Hipóteses que Orientaram a Análise	25
PARTE II – CARACTERÍSTICAS ECONÔMICAS, POLÍTICAS E EDUCACIONAIS DO INÍCIO DA DÉCADA DE 60	
1. Condições Estruturais e Conjunturais que Possibilitaram a Emergência do Programa Nacional de Alfabetização ...	31
2. Os Movimentos Ligados à Promoção da Cultura Popular	43
2.1 – Outros movimentos ligados à promoção da Cultura Popular	46
PARTE III – O SISTEMA PAULO FREIRE DE EDUCAÇÃO	
1. Paulo Freire e a “Educação Popular”	63
2. Bases Teórico-Ideológicas do Sistema Paulo Freire ...	65
2.1 – PRIMEIRO PERÍODO (1959-1965) – A visão de uma educação para a participação	68
2.1.1 – Tema I – Concepção de homem e suas relações com o mundo exterior	71
2.1.2 – A Interpretação do social no discurso de Paulo Freire	75
2.1.3 – Temas II, III e IV – Sociedade brasileira no passado, Manifestações da “inexperiência democrática brasileira” e Educação na sociedade do passado	76
2.1.4 – Temas V, VI, VII e VIII – Sociedade brasileira do presente, Trânsito e democratização político-cultural, Educação e democratização fundamental e Educação numa sociedade em transição	81

A AUTORA

Licenciada em Pedagogia, em 1976, pela, então, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, estudou, durante os anos de 1973 e 1974, na Universidade de Colorado — USA, onde obteve o grau de Master of Art. Simultaneamente à realização de atividades profissionais como docente e pesquisadora nas áreas de Educação e Sociologia, elaborou o presente trabalho, que foi apresentado, em 1976, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Sociologia, pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo.

PREFÁCIO

Elaborado como um dos requisitos para a obtenção do grau de mestre em Sociologia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, o presente trabalho de Silvia Maria Manfredi constitui valiosa contribuição ao estudo do ideário e iniciativas educacionais em nosso país.

O interesse da obra não deriva apenas da análise que a autora faz das condições históricas particulares em que se originaram as experiências de alfabetização pelo Método Paulo Freire, objeto de seu estudo. Além das vinculações desse movimento com fenômenos de ordem mais ampla, que permearam o cenário político nacional no início da década de sessenta, apresentam-se também informações inéditas, de significativa relevância sociológica, sobre certas distinções que caracterizaram quatro experiências de alfabetização, levadas a efeito em diferentes regiões do país.

Essas distinções são traçadas graças a um cuidadoso exame dos materiais didáticos laboriosamente reunidos anos após a dissolução dos grupos que se dedicaram àquelas experiências. A técnica através da qual foram determinadas foi a de análise de conteúdo, cujo domínio a Autora já revela na parte inicial do trabalho, quando apresenta as características ideológicas da obra de Paulo Freire.

A obra pode, assim, ser examinada de vários ângulos e nela poderão encontrar interesses estudiosos com diferentes inclinações.

Aparecida Joly Golveia

Parte I

INTRODUÇÃO

1. UMA INTERPRETAÇÃO SOCIOLÓGICA DO PROGRAMA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO

O Programa Nacional de Alfabetização, de 1964, embora tenha tido uma existência breve, distingue-se dos demais que o precederam por ter emergido em condições histórico-sociais singulares.

Do ponto de vista institucional, articula-se como uma tentativa empreendida pelo Ministério da Educação no sentido de legitimar e expandir alguns dos movimentos de educação popular¹ que dispersamente vinham se desencadeando em vários Estados da Federação desde 1961.

Os objetivos e práticas de educação que vinham sendo adotados em tais movimentos, quando encarados quanto à sua ideologia, não se contrapunham, pelo menos no que diz respeito às disposições básicas, à orientação de algumas facções políticas significativas do Estado Populista no Brasil.

Por este prisma, poder-se-ia procurar apreender as razões que levaram aquele órgão governamental a assumir uma função coordenadora, bem como os motivos que explicam sua aquiescência, ao permitir que se adotasse em nível nacional o método de alfabetização elaborado pelo professor Paulo Freire, após a fase de experimentação, iniciada no Movimento de Cultura Popular do Recife.

O sistema de educação proposto pelo professor Paulo Freire distinguia-se dos que o precederam pelas seguintes características: incluía uma técnica de alfabetização que possibilitava o domínio da leitura e da escrita no prazo mínimo de 40 horas e permitia que os conteúdos culturais inerentes ao processo de alfabetização se vol-

1 - Referimo-nos aos movimentos ligados à promoção da cultura popular, que são tratados mais pormenorizadamente no item 2 da Parte II deste trabalho.

tassem para o exame crítico de problemas concretos (sociais, políticos, econômicos) vividos pelos alfabetizandos. Particularmente, este segundo aspecto inovador do método garantia, pelo menos potencialmente, a possibilidade de a educação vir a ser empregada como um dentre os diversos mecanismos de ampliação da participação política.

A nosso ver, a adoção do Sistema Paulo Freire de Educação não exprime apenas um intento de renovação dos procedimentos até então adotados com relação à educação de adultos; quando encarada à luz de processos político-ideológicos mais abrangentes, sua institucionalização só pode ser entendida quando analisada em função do conjunto de práticas políticas vinculadas a um modelo de desenvolvimento sócio-econômico específico (nacional-desenvolvimentista) e do estilo populista que caracterizava a relação entre os grupos dominantes, representados no poder, e as “massas populares”.

Na verdade, embora o programa específico de educação popular, que constitui nosso objeto de estudo, tenha sido regulamentado numa conjuntura político-institucional determinada, quando se procura entendê-lo no contexto global da atuação do Estado brasileiro no campo da “educação comum a todos” constata-se que essa regulamentação não constitui um evento meramente acidental. Historicamente, o Estado brasileiro vinha assumindo um papel incentivador no que diz respeito à implantação e ampliação dos serviços destinados à educação primária de adultos e adolescentes.

Os trabalhos sociológicos que enfocam o problema da evolução dos serviços educacionais para adultos e adolescentes analfabetos no Brasil tendem a enfatizar que a apreensão teórica da atuação do Estado, no que diz respeito a esse setor específico de educação, deve ser feita mediante:

(a) a análise dos vínculos existentes entre os programas de expansão de tais serviços e o conjunto de práticas adotado pelo Estado nas diferentes áreas de atividades (econômicas, sociais, político-jurídicas), no intento de conduzir a sociedade brasileira para o “desenvolvimento”.

“É em sua “função global de mantenedor da coesão do conjunto dos níveis de uma unidade complexa e de regulador de seu equilíbrio enquanto sistema” que o Estado emprestaria significado às diversas modalidades particulares (econômicas, políticas e ideológicas) de sua atuação. A afirmativa, sem dúvida alguma, é válida notadamente quanto a atuação do Estado no campo da “educação comum para todos”. Certamente se em alguns outros setores do ensino cuja evolução aparece, antes de mais nada, como uma resposta do

*Poder Público ou da iniciativa particular à ampliação da procura se na expansão recente do ensino secundário ou na política oficial de incentivo à multiplicação de escolas superiores privadas, como exemplos, estas funções globais do Estado já se evidenciam mesmo em aspectos particulares de sua atuação, isto não ocorre, no entanto, nos diversos casos da educação comum. Aqui, nestes setores dos serviços, onde o Poder Público não atua de modo a atender as reivindicações educacionais das comunidades, mas, pelo contrário, antecipa-se à emergência dessas reivindicações e busca mesmo despertar nas "massas" a consciência da necessidade de instrução, a captação teórica daquelas funções exige, efetivamente, que as idéias, as leis e as iniciativas referidas à implantação dos serviços, sejam investigadas em sua articulação no âmbito das ideologias, dos sistemas jurídicos e da prática político-administrativa em que se exprimem as orientações globais do Estado"*².

(b) a análise dos objetivos e interesses das classes e grupos sociais que explicam a dinâmica do processo de desenvolvimento nas formações sociais dependentes, bem como os entraves (de natureza sócio-econômica e política) internos e externos que impõem limitações à plena execução de projetos de desenvolvimento em formações dessa natureza³.

(c) a interpretação dos vínculos que os movimentos educativos possam ter com os demais movimentos políticos e sociais que tendem a se substanciar como forças de controle ou de mudança social⁴.

(d) a apreensão de sua natureza específica (se voltados para a conservação ou mudança), considerando-se tais movimentos educativos sempre em relação à formação social como um todo⁵.

Essas proposições remetem-nos, portanto, à problemática do processo de desenvolvimento capitalista nas formações sociais dependentes.

2 - BEISIEGEL, Celso de Rui - *A Educação de Adultos no Estado de São Paulo*. Tese de Doutorado apresentada à FFLCH da USP, São Paulo: 1972, p. 210.

3 - Id. - *Ibid.*, p. 215.

4 - Id. - *Ibid.*, pp. 211-212.

5 - PAIVA, Vanilda Pereira - *Educação Popular e Educação de Adultos*. Contribuição à história da educação brasileira. Tese de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação da PUC/RJ, Rio de Janeiro: 1972, p. 9.

Levando em conta as duas dimensões analíticas, que segundo Cardoso⁶ seriam essenciais para apreender o caráter das mudanças sociais em curso nas formações sociais dependentes, a dimensão estrutural e conjuntural, o estudo das mudanças no plano educativo também poderia ser efetuado considerando o conjunto de fatores pertinentes àquelas dimensões. No tocante à dimensão estrutural, levar-se-ia em consideração a relação existente entre o processo de desenvolvimento (entendido como um processo de transformação estrutural, considerando-se a industrialização, a urbanização e a estratificação social como processos estruturais básicos) e a emergência de movimentos de educação de adultos. A análise dessa dimensão permitiria equacionar os parâmetros estruturais que definem as relações entre as diferentes classes e grupos sociais cujos interesses, direta ou indiretamente, poderiam estar vinculados à eclosão de movimentos educacionais. No tocante à dimensão conjuntural⁷, cogitar-se-ia de relacionar o surgimento desses movimentos a situações históricas peculiares, procurando apreender a dinâmica específica de cada movimento à luz da relação recíproca das forças sociais e políticas que viessem a influir como condicionamentos exógenos significativos.

Essas duas categorias de análise, a estrutural e a conjuntural, embora não devam ser negligenciadas, ainda são muito genéricas e

6 — “Para a análise global do desenvolvimento não é suficiente, entretanto, agregar o conhecimento dos condicionantes estruturais à compreensão dos ‘fatores sociais’, entendidos estes como novas variáveis de tipo estrutural. Para adquirir significação, tal análise requer um duplo esforço de redefinição de perspectivas: por um lado, considerar em sua totalidade ‘as condições históricas particulares’ — econômicas e sociais — subjacentes ao processo de desenvolvimento, no plano nacional e plano externo; por outro, compreender, nas situações estruturais dadas, os objetivos e interesses que dão sentido, orientam ou animam o conflito entre grupos e classes e os movimentos sociais que ‘põem em marcha’ as sociedades em desenvolvimento. Requer-se, portanto, e isso é fundamental, uma perspectiva que, ao realçar as mencionadas condições concretas — que são de caráter estrutural — e ao destacar os móveis dos movimentos sociais — objetivos, valores, ideologias — analise aquelas e estes em suas relações e determinações recíprocas” CARDOSO, Fernando H. e E. Falletto — *Dependência e Desenvolvimento na América Latina*, Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1970, p. 21.

7 — Neste trabalho a expressão *conjuntura* será entendida como ressalta Francisco C. Weffort, como “o modo peculiar pelo qual as diferentes classes sociais e grupos sociais se relacionam entre si e em face de seus respectivos objetivos, em situações históricas determinadas. É específico das situações conjunturais que elas incidem sobre os “parâmetros estruturais” que definem as relações entre classes e grupos sociais, sem contudo alterá-los qualitativamente”, in *Sindicatos e Política*, São Paulo. Tese apresentada para concurso de Livre Docência na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 1972, p. XXV.

não nos fornecem as dimensões teórico-empíricas mais específicas que devem ser consideradas num estudo como este, onde nos propomos a analisar as razões político-ideológicas que levaram o governo da União a institucionalizar o Sistema Paulo Freire de Educação, através da promulgação do Plano Nacional de Alfabetização.

Tendo em vista a elaboração de um quadro teórico mais específico, passaremos a discutir a contribuição de Althusser.

Considerando a função da educação no âmbito dos Aparelhos Ideológicos de Estado⁸, Althusser enfatiza que o sistema educacional (considerando o Aparelho Ideológico dominante nas formações sociais capitalistas) constitui um dos principais agentes de controle

- 8- Em seu artigo "Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado" Althusser se propõe a dar continuidade à teoria marxista de Estado, procurando apontar outras dimensões analíticas, ainda não exploradas. Embora concorde basicamente com a concepção marxista de Estado, distingue ao nível analítico três dimensões: "o Aparelho de Estado", "o Poder de Estado" e "os Aparelhos Ideológicos de Estado". O Estado (e sua existência através do Aparelho de Estado) só tem significado em função do poder. Todas as lutas políticas giram em torno do Poder de Estado no sentido de reivindicar ou conservar aquele poder. A posse do poder resulta conseqüentemente no uso do Aparelho de Estado (Governo, Administração Pública, Tribunais, Forças Armadas, etc.). A distinção básica entre estas duas dimensões está presente nas obras clássicas de Marx - "18 Brumário" e "As lutas de classe na França", às quais Althusser acrescenta uma terceira categoria, ou seja, a categoria dos "Aparelhos Ideológicos de Estado", que se refere ao conjunto de instituições especializadas que funcionam, prioritariamente, para garantir a divulgação e a manutenção da ideologia dominante e, secundariamente, para perpetuar as condições de exploração específicas do modo capitalista de produção. Dentre os principais "Aparelhos Ideológicos de Estado", Althusser distingue: o Aparelho Educativo; o Aparelho Religioso; o Aparelho Familiar; o Aparelho Jurídico; o Aparelho Sindical; o Aparelho Cultural; o Aparelho Político e o Aparelho de Comunicação. Tais aparelhos, devido a sua diversidade organizacional e de propósitos, desempenham funções específicas, sendo relativamente autônomos do Aparelho de Estado e da estrutura de poder; contudo, desempenham em conjunto uma função comum e básica, qual seja, garantir, através da divulgação da ideologia dominante, a perpetuação de normas, valores, representações que são essenciais para a manutenção das relações técnicas e sociais de produção, no sistema capitalista. No desempenho desta função comum cada qual concorre para a obtenção deste resultado final, da forma que lhe é própria ou específica. O Aparelho Ideológico Político concorre para o ajustamento do indivíduo à ideologia democrática direta ou indireta. O Aparelho de Informação divulga, através da imprensa, rádio ou televisão, dimensões ideológicas vinculadas ao nacionalismo, liberalismo, etc.. Dentre os diferentes Aparelhos Ideológicos, Althusser aponta o sistema educativo como o aparelho dominante nas formações sociais capitalistas, ao contrário da Igreja, que mantinha esta posição nas sociedades pré-capitalistas. ALTHUSSER - *Ideology and Ideological States Apparatuses* (notes toward an investigation) in *Lenin and Philosophy*, New York: Monthly Review Press, s. d.

social, à medida em que, através das instituições que o compõem, procura difundir as orientações valorativas e normativas que garantam a perpetuação das relações sociais adequadas ao sistema social global, bem como aquele sistema de idéias que deve prevalecer para justificar a persistência de tais relações sociais. Nas formações sociais capitalistas avançadas, ainda que aqueles valores, normas e sistema de idéias possam parecer representativos de todos os grupos e classes sociais, a realidade não são nada mais do que a expressão de uma visão de mundo própria de uma classe (ou frações de classe) imposta ao conjunto da sociedade.

Essa função ideológica de controle aparece tanto mais explicitamente quanto mais se considere a interferência, cada vez maior, do Estado na seleção dos objetivos e dos meios que orientam a atuação do poder público no setor educacional.

A concepção de Althusser enfatiza essencialmente a função de controle social exercida pelos Aparelhos de Estado e, em particular, pelo "sistema escolar". Sendo assim, considerando o sistema educacional como um sistema cuja função primordial estaria em disseminar a ideologia dominante, garantindo dessa forma a perpetuação das relações de produção nas formações capitalistas, como se poderia explicar a existência de movimentos de inovação que intentam contrapor ou impedir uma nova orientação ideológica e uma nova política aos sistemas educacionais?

O próprio Althusser sugere algumas hipóteses que, historicamente, estariam vinculadas à forma pela qual se desenvolve a luta de classes em cada formação social. Assim, os movimentos inovadores poderiam emergir em virtude de uma mudança ao nível da estrutura de poder, isto é, em consequência da redefinição das relações de poder quando uma nova classe social ou fração de classe assume o Poder de Estado. Esta nova classe detentora do poder tentaria impor aos Aparelhos Ideológicos de Estado uma orientação ideológica que a ajudasse a garantir sua hegemonia e legitimação no poder.

Outra possível hipótese relaciona-se com a "autonomia dos diferentes Aparelhos Ideológicos". Ao atribuir uma "autonomia relativa" aos referidos aparelhos, Althusser deixa em aberto uma outra possibilidade, qual seja: os grupos que mantêm o controle de um dado Aparelho podem não ser os mesmos que detêm o poder e, assim, podem intentar garantir a manutenção de sua posição política, através do controle da orientação ideológica de um Aparelho específico.

Finalmente, a emergência de movimentos inovadores poderia ainda, ocorrer em função das contradições objetivas existentes ao nível de cada aparelho. Segundo Althusser, "os Aparelhos Ideológicos" são instâncias ao nível das quais a luta de classes se expressa de uma forma mais acirrada, ou porque as antigas classes dominantes podem

ainda manter o controle de um ou mais Aparelhos ou devido ao fato de que as classes dominadas podem aí encontrar seu meio de expressão, utilizando as contradições que aí existem, com a finalidade de conquistar certas vantagens sociais e políticas.

Estas três hipóteses alternativas, embora possam ser consideradas separadamente, para fins analíticos, parecem não mutuamente exclusivas, à medida em que, em situações históricas concretas, dependendo do nível em que se dá a luta de classes, podem concorrer para explicar facetas diversas de um mesmo fenômeno. Contudo, dependendo de condições conjunturais, uma dentre estas três hipóteses pode assumir relevância, tornando-se privilegiada do ponto de vista explicativo.

dimento de 700 000 adolescentes e adultos maiores de 12 anos, que seriam alfabetizados até março de 1963, pela Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos.

Segundo observa Vanilda Paiva, essa tentativa de integrar as diversas Campanhas e serviços parece não ter se efetivado na prática, a não ser pelo encaminhamento de alguns trabalhos de caráter organizativo e administrativo, pois, com a aprovação do Plano Nacional de Educação, pelo Conselho Federal, em setembro daquele mesmo ano (que fixou novas metas para o período de 1963/70), e a redistribuição dos recursos do Fundo Nacional de Ensino Primário (principal fonte de recursos da Mobilização), novas medidas se fizeram necessárias e em seu lugar surgiu o Programa de Emergência⁵⁵.

O Programa de Emergência⁵⁶, inspirado pelo Ministro da Educação, professor Darcy Ribeiro, tinha por objetivo fundamental permitir “a aplicação imediata dos recursos do orçamento de 1962, que se destinavam ao ensino primário e médio”. Dentro do ensino primário, a educação de adultos passa a ter um destaque especial. O analfabetismo volta a ser encarado como um dos problemas cruciais da realidade educacional brasileira, devendo portanto merecer por parte dos órgãos governamentais uma atenção especial. Em entrevista concedida à imprensa, Darcy Ribeiro expressa nitidamente essa preocupação:

*“A escolarização de emergência é, talvez, o aspecto mais decisivo do Programa de Emergência. Sabem todos os brasileiros, e os que não sabem precisam compenetrar-se disso, que a maior vergonha nacional é este fracasso do Brasil, do Ministério da Educação, dos professores, dos cidadãos, de cada um de nós, por não termos conseguido alfabetizar nossa população. É preciso, de uma vez por todas, encontrar a solução para o problema do analfabetismo”*⁵⁷.

Na impossibilidade de atender a curto prazo uma população de “20 milhões de iletrados”, o Programa de Emergência propunha-se como meta atender prioritariamente à população analfabeta da faixa de 14 a 18 anos. Em vista disto, deveriam matricular-se em “classes noturnas” todos os jovens ainda analfabetos e que completassem em 1962, de 14 a 18 anos; propunha-se então, este Programa, a eliminar no prazo de cinco anos o analfabetismo entre os brasileiros com menos de 23 anos⁵⁸. Para garantir a consecução desta Meta, logo após a aprovação

55 - Id. - *Ibid.*, p. 199.

56 - Programa de Emergência do Ministério da Educação e Cultura para 1962 - Decreto nº 51 552 de 26 de setembro de 1962, in *Documenta*, Ministério da Educação e Cultura, novembro, 1962.

57 - RIBEIRO, Darcy - Entrevista concedida à imprensa pelo Ministro da Educação e Cultura, em setembro de 1962. Edição Mimeografada.

58 - Id. - *Ibid.*, .

2. DIMENSÕES A INVESTIGAR

A partir das considerações acima, selecionamos algumas das categorias analíticas que poderiam nos orientar na investigação empírica do nosso problema de pesquisa.

Assim, as possíveis dimensões a serem identificadas no estudo do Programa Nacional de Alfabetização, como movimento inovador, seriam:

a. *Ao nível super-estrutural*

Identificar a orientação ideológico-política do Estado brasileiro na época.

b. *Ao nível conjuntural*

Compreender o jogo de forças sociais e políticas que historicamente possibilitaram a eclosão do movimento.

c. *Ao nível do movimento educacional propriamente dito*

c.1) Aprender a ideologia dos grupos que iniciaram o movimento e a relação entre esta ideologia particular e a ideologia do Estado.

c.2) Identificar as contradições existentes ao nível do sistema escolar que poderiam ter polarizado uma luta em prol da redefinição estrutural ou funcional do sistema escolar.

O estudo da perspectiva ideológica dos participantes do movimento poderia ser feito levando em conta as motivações políticas e culturais dos agentes, tomando como unidade de análise o ator individual; contudo, isso não seria possível visto que o material empírico disponível — fontes primárias e secundárias — não traz dados desta natureza. Sendo assim, uma alternativa seria a realização de uma pesquisa com os ex-participantes. Entretanto, mesmo que se

conseguisse localizar um grupo significativo de participantes e isso pudesse garantir a possibilidade de fazer certas inferências, é possível que nossas indagações apresentassem desde o início um "viés", na medida em que, tendo mudado a situação conjuntural global, os agentes, ao se referirem a uma situação do passado, provavelmente se utilizassem de esquemas valorativos do presente, ou ainda, pudessem selecionar e filtrar as informações, explicitando apenas aquelas permissíveis de divulgação. Estes possíveis vieses comprometeriam, a nosso ver, a fidelidade dos dados.

Considerando a série de limitações já aventadas, tomaremos como unidade de análise, para estudo da ideologia, os documentos disponíveis que serão submetidos a uma análise de conteúdo (v. seção 2 da Parte III).

A proposta de caracterização e interpretação do Programa Nacional de Alfabetização a partir de um quadro histórico-estrutural e conjuntural baseia-se nas possibilidades que esta perspectiva metodológica nos fornece de compreender as relações do movimento educacional com o sistema social global e, ao mesmo tempo, de redescobrir a singularidade do objeto a partir de sua inserção na totalidade.

Parece-nos, como diz Sartre, que a análise como procedimento heurístico é apenas um dos momentos na reconstrução teórica do objeto, devendo ser posteriormente completada por um esforço de "reconstrução sintética".⁹ "Os fatos nunca são aparições isoladas, eles se dão em conjunto, é sempre na unidade superior de um todo que estão ligados entre si por relações internas e a presença de um modifica o outro na sua natureza profunda (...) cada fato, uma vez estabelecido, é interrogado e decifrado como parte de um todo; é sobre ele, pelo estudo de suas insuficiências e de suas "sobre-significações", que se determina, a título de hipótese, a totalidade no seio da qual reencontrará sua verdade"¹⁰.

9 - SARTRE, Jean Paul - *Questão de Método*. São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1967, p. 27.

10 - Id. - *Ibid.*, pp. 25 e 26.

3. HIPÓTESES QUE ORIENTARAM A ANÁLISE

Tendo em vista a possibilidade de interpretar, ao nível das orientações do Estado Brasileiro, as condições que explicariam a emergência do Programa Nacional de Alfabetização em 1964 e as experiências que o precederam, nas quais se adotou o Sistema Paulo Freire, chegamos a formular as seguintes hipóteses:

- a) Na medida em que as campanhas de educação de adultos se encontraram quase sempre, em nosso país, vinculadas à iniciativa oficial, as possibilidades de emergência de movimentos de mobilização estão, por um lado, ligadas ao projeto que exprime as orientações do Estado, numa determinada conjuntura, e, por outro, às orientações ideológicas dos diferentes grupos que atuam como agentes do movimento. Estes grupos podem estar vinculados a determinadas classes (ou frações de classe) que, numa conjuntura de crise, travam lutas políticas por uma posição hegemônica no sistema de poder.

Enquanto as orientações expressas no projeto do movimento se compatibilizam com as orientações e interesses da classe, ou classes ou frações de classe que mantêm o poder do Estado (ou que lutam para obtê-lo), o movimento pode ganhar terreno, ampliar seus quadros e legitimar sua ação; no momento em que esta compatibilização já não é desejável ou vantajosa o movimento perde o apoio institucional e sua legitimidade.

No período histórico considerado, 1960-1964, o Estado, sob a forma populista, utilizou-se do movimento de cultura popular como um dentre os vários mecanismos de

mobilização das classes trabalhadoras do meio rural e urbano. A mobilização em prol da alfabetização do povo poderia garantir aos líderes populistas a ampliação do eleitorado, aumentando assim as bases de sustentação de seu poder. Enquanto tática política, esta mobilização poderia garantir, a curto prazo, certos resultados substanciais à medida em que, no Brasil, a taxa de analfabetismo ainda era bastante alta e as possibilidades de alfabetização garantiriam o aumento maciço do eleitorado, principalmente nas zonas rurais dos estados do Nordeste. Assim, o interesse dos líderes populistas em procurar, via alfabetização, ampliar suas bases eleitorais no meio rural pode ser entendido se considerarmos que o peso de seu eleitorado se encontrava, até então, nos centros urbanos.

Por outro lado, os integrantes do movimento — intelectuais, estudantes e mesmo algumas organizações de esquerda —, apesar de terem conferido matizes diferentes, tanto à orientação ideológica como às táticas de atuação, se propunham a ir além da simples alfabetização; pretendiam que os alfabetizados saíssem da situação de marginalidade social e política em que se encontravam e se tornassem *politicamente ativos* ou, pelo menos, disponíveis para uma participação política, em termos de legitimação do Estado capitalista (em sua forma populista) ou da negação desse mesmo Estado.

Assim, embora o Movimento de Educação Popular não tivesse objetivo explicitamente político, poderia, a longo prazo, criar um grande contingente potencialmente apto para participar do jogo político, contingente este que incluía não só os educandos a serem alfabetizados mas os próprios agentes intelectuais que viriam a participar da orientação e condução do movimento educativo.

A possibilidade de empregar a educação popular como forma de mobilização sugere uma outra hipótese que está em concordância com uma das possíveis explicações aventadas por Althusser.

- b) A defasagem entre a taxa real de atendimento e demanda potencial, no sistema educacional, pode, numa dada conjuntura, ser explorada como uma expressão de privilégios de classe, sendo, portanto, a educação vista como um dos possíveis canais da atuação política.

Esta hipótese, contudo, está intimamente ligada às possibilidades de mobilização que se estabeleceram numa

conjuntura específica de crise, onde o conflito de classes
havia assumido proporções de conflito manifesto.

Parte II

**CARACTERÍSTICAS ECONÔMICAS, POLÍTICAS E
EDUCACIONAIS DO INÍCIO DA DÉCADA DE 60**

1. CONDIÇÕES ESTRUTURAIS E CONJUNTURAIS QUE POSSIBILITARAM A EMERGÊNCIA DO PROGRAMA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO

É no âmbito das transformações sociais globais que acompanham o desenvolvimento e a afirmação da sociedade capitalista no Brasil que se pode entender a evolução dos serviços de educação de adultos e caracterizar as diferentes orientações jurídico-políticas que têm determinado a atuação do Estado na promulgação de campanhas em prol da ampliação daqueles serviços, desde 1945.

É, portanto, à luz dos processos sociais mais amplos, quais sejam, o desenvolvimento do modo capitalista de produção, a formação de uma nova estrutura de classes, a decomposição e recomposição do poder político, que se pode entender de forma mais significativa os movimentos educacionais em prol da alfabetização de adultos e adolescentes.

No plano econômico a industrialização é o marco histórico que caracteriza a ruptura das velhas bases da estrutura agrário-comercial e a formação de uma nova estrutura societária urbano-industrial.

Levando em consideração as análises desenvolvidas neste setor pelos cientistas sociais brasileiros, poder-se-ia distinguir, no processo de desenvolvimento industrial no Brasil, três estágios.¹

O *primeiro estágio* comporta a etapa inicial de formação do setor industrial, que se desenvolve a partir do próprio sistema econômico agrário-exportador. Até 1930 a economia brasileira dependia quase que exclusivamente da exportação de seus produtos

1 — Ver a este respeito PEREIRA, Luiz — *Estudos sobre o Brasil Contemporâneo*, São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1971, Cap. 2.

CARDOSO, Fernando Henrique — *Mudanças Sociais na América Latina*, São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1969, Cap. 1, pp. 7-22, e Cap. V, pp. 104-139.

primários. Daí toda a configuração da estrutura econômica brasileira ser definida a partir dos padrões de uma economia voltada para o mercado interno. Portanto, até esta data, o hoje chamado modelo de desenvolvimento brasileiro caracterizava-se por ser um modelo do "tipo exportador"². Será a partir desta economia agrário-comercial e, em especial, da crise internacional do café em 1929, que se criam condições internas para investir parte do capital agrário no setor industrial.

*"São as crises e flutuações no setor cafeeiro que abrem perspectivas diversas à economia do País, criando incentivos à produção artesanal e fabril"*³. *"A depressão dos anos trinta, reduzindo pela metade e prolongadamente a capacidade de pagamento no exterior, deu início a um grande esforço produtivo orientado para as necessidades do mercado interno. A transição foi de alguma forma facilitada pela política de apoio ao setor cafeeiro, sustentada pelo governo brasileiro durante toda a prolongada depressão. Sendo o café uma cultura perene, para evitar uma crise ainda maior no setor, decidiu o governo garantir preços mínimos aos agricultores, comprando os grandes excedentes de produção, se bem que tivesse de destruir grande parte desses excedentes. O enorme esforço de destruição assim realizado teve o efeito de uma audaciosa política compensatória, mantendo elevado o nível da demanda interna.(...) Teve início, assim, pela primeira vez, uma fase de desenvolvimento com o apoio na própria demanda interna, o qual apresentou-se, via de regra, sob a forma de um esforço de substituição de artigos importados por outros manufaturados no país. (...) Os investimentos, antes voltados para a expansão do café e de outros artigos de exportação, passaram a orientar-se para a produção manufatureira, com vistas a satisfazer uma demanda antes atendida pelas importações"*⁴.

2 - Ver IANNI, Octávio - *O Colapso do Populismo*, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968, p. 11. "O modelo exportador" é aquele que se caracteriza pela exportação de produtos tropicais e matérias-primas e pela importação de manufaturas. Ver a respeito deste tema, SINGER, Paul I. - *Desenvolvimento e Crise*, São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1968, Cap. III.

3 - IANNI, Octávio: *Op. Cit.*, p. 24.

4 - FURTADO, Celso - *Dialética do Desenvolvimento*, Rio de Janeiro: Fundo de Cultura S. A., 1964, pp. 98-99.

A partir de 1930 o processo de desenvolvimento industrial brasileiro passa para um *segundo estágio*, que se caracterizou pela expansão e diversificação do setor industrial através da implantação do “modelo de substituições de importações”⁵.

Entre 1930 e 1964, verificou-se no país o aumento do setor industrial, sendo também nesta época que o Estado brasileiro passa a ser um dos principais centros de decisão ao nível da política econômica.⁶

O *terceiro estágio* de desenvolvimento industrial no Brasil, que pode ser identificado com o modelo de “desenvolvimento associado” ou de “internacionalização da economia”⁷ brasileira, passa a ser adotado politicamente a partir de 1^o de abril de 1964. Contudo, na prática, “em algum grau este padrão sempre esteve presente na época do predomínio do modelo exportador, pois capitais estrangeiros eram encaminhados para os setores de transportes, comunicações, produção de energia elétrica, mineração etc.. Além disso, ainda antes de 1930, os empréstimos externos eram imprescindíveis para o enfrentamento das crises periódicas da cafeicultura e das dificuldades orçamentárias do poder público. Depois da fase da política deliberada de “substituição de importações”, os capitais externos aparecem como financiamentos e investimentos cada vez mais freqüentes”.⁸ A penetração dos capitais estrangeiros se fez sentir principalmente no período do governo Juscelino Kubitschek, através de seu Programa de Metas (1956-1960).

Essas breves considerações a respeito do desenvolvimento industrial no Brasil permitem-nos constatar que o processo de transformação da sociedade brasileira, de uma sociedade agrário-comercial para uma sociedade urbano-industrial (com a predominância do modo capitalista de produção), efetivou-se, em última instância, a partir de transformações econômicas que, por sua vez, também estão intimamente vinculadas a transformações no plano político.

Durante o período compreendido entre a Proclamação da República e o início da década de 20, o Estado brasileiro caracterizou-se por uma estrutura de poder de maneira formal democrática-

5 - IANNI, Octávio - *Op. Cit.*, p. 11.

6 - IANNI, Octávio e outros - *Política e Revolução Social no Brasil*, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966; *Estado e Capitalismo: Estrutura Social e Industrialização no Brasil*, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965; *Estado e Planejamento no Brasil (1930-1970)*, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

7 - IANNI, Octávio - *O Colapso do Populismo*, *Op. Cit.*, p. 54. “Este modelo implica na internacionalização crescente do setor industrial, ao lado do caráter fundamentalmente internacionalista do setor agrário-comercial”.

8 - Id. - *Ibid.*, p. 28.

mente legitimada mas orientada segundo os desígnios dos setores políticos vinculados à burguesia agrário-comercial dos centros produtores da região centro-sul, onde a burguesia paulista detinha uma posição hegemônica⁹.

Os movimentos políticos da década de 20 revelaram-se tentativas de fazer frente ao domínio da burguesia cafeeira paulista. “A oposição ao predomínio político desta burguesia não provém, entretanto, de um setor industrial, supostamente interessado em expandir o mercado interno”¹⁰, mas se articula, segundo Boris Fausto, a partir do descontentamento do setor militar, das “classes médias”, dos centros urbanos e de alguns setores da própria classe dominante, desvinculados dos interesses cafeeiros¹¹.

A partir das tensões geradas com o desencadeamento do movimento tenentista (1922), das peripécias eleitorais das oligarquias estaduais do Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Paraíba, que culminaram com a constituição da Aliança Liberal em 1929, e da crise econômica de superprodução que ameaçava o setor cafeeiro, criaram-se as condições para a deflagração da revolução de 30, que pôs fim à hegemonia da burguesia cafeeira. “Vitoriosa a revolução, abre-se uma espécie de vazão de poder, por força do colapso político da burguesia do café e da incapacidade das demais frações de classe para assumi-lo, em caráter exclusivo”.¹²

Segundo Weffort e Fausto, o Estado brasileiro, após a revolução de 30, caracterizar-se-ia como um “Estado de Compromisso”, resultante da aliança entre as várias frações da classe dominante onde nenhuma delas assume hegemonicamente o poder de Estado.¹³

“As classes médias – ou pelo menos parte delas – assumem maior peso favorecidas pelo crescimento do Aparelho do Estado, mantendo, entretanto, uma posição subordinada. À margem deste compromisso ficam as “classes popula-

9 – A historiadora Maria do Carmo Campello de Souza procura relacionar as três grandes coordenadas legais da Primeira República – o federalismo, o presidencialismo e a ampliação do regime representativo – com as características de uma estrutura econômica definida pela grande propriedade e procura mostrar como tais medidas atendiam aos interesses de um setor dominante da burguesia agrário-comercial paulista. Ver O Processo Político Partidário da Primeira República, in *Brasil em Perspectiva*, São Paulo: Divisão Européia do Livro, 1969, pp. 162-226.

10 – FAUSTO, Boris – *A Revolução de 1930: historiografia e história*, 2ª ed., São Paulo: Editora Brasiliense, 1972, p. 112.

11 – Id. – *Ibid.*, pp. 32-82.

12 – Id. – *Ibid.*, p. 113.

13 – Id. – *Ibid.*, p. 104.

res”, cuja participação apenas ocorrerá num período posterior — seja durante a ditadura de Vargas, seja durante a etapa democrática (1945-1964), sob a tutela de alguns dentre os grupos dominantes, excetuando-se os últimos anos do Governo Goulart, quando alguns de seus setores conseguiram participar do processo político com um mínimo de autonomia”.¹⁴

Seria, portanto, a partir desta forma particular de estrutura política, o que Weffort designa de “Estado de Compromisso”, que se poderia entender o jogo de forças políticas predominantes no período de 1930 a 1964 e, em particular, o fenômeno do *populismo*, quer no período de Vargas, quer nos períodos posteriores de Juscelino Kubitschek, Jânio Quadros e João Goulart.

O “sistema de aliança de classes”¹⁵, típico dessa forma de Estado, manteve-se enquanto os grupos políticos que detinham o poder conseguiram manter a expansão do sistema produtivo mas se viu ameaçado a partir das crises econômicas e políticas do início da década de 60.

No período de 1962 a 1964, acirraram-se as crises econômico-políticas. A crise econômica manifestou-se em virtude da “redução do índice de investimentos, da diminuição da entrada de capital externo, da queda da taxa de lucro e da aceleração do processo inflacionário (...) Pode-se mesmo dizer que nesses anos a inflação transformou-se no problema central da economia do país; deixou de ser apenas uma técnica de ‘confisco salarial’ e passou a funcionar como inflação de custos”¹⁶.

Essa crise econômica configurou-se, na opinião de Octávio Ianni, a partir das contradições resultantes da combinação de modelos econômicos distintos — o modelo exportador, o de substituição de importações e as tentativas de efetivação do modelo de desenvolvimento econômico “autônomo”. Além disso, parecia

14 - WEFFORT, Francisco C. — O Populismo na Política Brasileira, in (Org.) *Brasil: Tempos Modernos*, Celso Furtado, Rio de Janeiro Paz e Terra, 1968, p. 59.

15 - Id. — *Ibid.*, p. 61 e ss..

16 - IANNI, Octávio — *Estado e Planejamento Econômico no Brasil*, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971, p. 192. Ver também a este respeito FURTADO, Celso — *Dialética do Desenvolvimento*, Op. Cit., 2ª Parte, Cap. 1. (2); e FURTADO, Celso — *Desenvolvimento e Subdesenvolvimento*, Rio de Janeiro, Fundo de Cultura, 1961, Cap. 6.

revelar toda a sintomatologia de uma “crise conjuntural”¹⁷, expressão das contradições básicas do modo capitalista de produção e agravada pelas características específicas do desenvolvimento deste modo de produção numa sociedade economicamente dependente.

A crise política se configura a partir do momento em que os líderes populistas se vêem na iminência de propor uma política econômica que pudesse garantir a retomada do crescimento econômico. Contudo, o que nos interessa mais de perto, no âmbito deste trabalho, é tentar apreender como se inter-relacionam as condições políticas da época e as possibilidades de “mobilização” através de movimentos educacionais.

As táticas políticas dos governos populistas expressam a necessidade de garantir a legitimidade de seu poder através da ampliação das bases “populares” de sustentação. Apesar de ocuparem uma posição intermediária entre as classes dominantes e dominadas e assumirem uma posição vacilante entre “a defesa das reivindicações populares” e a manutenção do “status quo”, os líderes populistas em geral e, principalmente, Goulart no Brasil, criaram um clima favorável a uma maior participação política e conseqüente politização das populações urbanas e rurais.

Paradoxalmente, se, de um lado, estas formas de mobilização, permitidas ou incentivadas pelos líderes populistas, são convenientes do ponto de vista tático para os próprios líderes populistas, por outro, oferecem oportunidade para que as “massas manipuladas” manifestem seus interesses. Foi o que ocorreu no Brasil nessa época. Nos grandes centros urbanos os trabalhadores entram numa luta reivindicatória para evitar o rebaixamento do poder aquisitivo

17 — “A presente crise da economia nacional é uma crise de conjuntura. Muito se falou em crise estrutural, em nossa economia, que seria remediada pelas reformas de base. Porém, este problema ofuscou a iminência da crise de conjuntura, sem que a ligação entre os dois processos ficasse muito clara. O que podemos chamar de crise de estrutura, no Brasil, é o resultado da existência de determinados resíduos da economia colonial, que resistem à mudança operada pelo desenvolvimento, constituindo-se em pontos de estrangulamento (posição aliás defendida pelo economista Celso Furtado — observação da autora)”.

“A crise de conjuntura é o resultado natural da anarquia de produção, própria do capitalismo. Na medida em que ela detém o desenvolvimento, a crise de estrutura cessa de se aprofundar. A reversão do processo mostra que os resíduos coloniais se adaptam perfeitamente a uma economia estagnada. A crise de conjuntura só pode ser evitada, eliminando-se a anarquia da produção, ou seja, operando-se modificações profundas na economia, num sentido anti-capitalista. Só o planejamento econômico pode evitar a crise de conjuntura, ao encaminhar racionalmente os investimentos aos pontos que estrangulam o aumento da produção”. SINGER Paul, I. — *Desenvolvimento e Crise, Op. Cit.*, pp. 157-158.

do salário. As companhas salariais e as greves são manifestações da luta operária contra o confisco inerente à inflação. Nesse contexto de lutas os operários desenvolvem suas organizações sindicais, fortalecem suas confederações.

No meio rural a política de mobilização em torno da sindicalização rural e da reforma agrária também fez com que os trabalhadores rurais se organizassem para defender seus direitos¹⁸.

As condições de mobilização, criadas em especial no último período do governo Goulart, possibilitaram que alguns setores da “classe média” (grupos de intelectuais, organizações de esquerda, entidades estudantis e mesmo algumas organizações vinculadas à Igreja)¹⁹ se empenhassem em atuar junto aos trabalhadores do meio rural e urbano, no sentido de organizá-los para uma possível participação política.

Embora não se trate aqui de discutir, de forma mais detalhada, os objetivos e as táticas de ação que tais grupos vinham tendo junto a alguns setores das classes trabalhadoras, sabe-se que em alguns dos principais “movimentos de massa” em que se engajaram (movimento estudantil, de sindicalização rural) adotaram a educação de adultos ou, mais especificamente, a “educação de base” como uma de suas táticas de atuação. Basta para tanto mencionar os trabalhos na área de educação popular que vinham sendo realizados através do MEB (Movimento de Educação de Base) e pelos movimentos de promoção de cultura popular — Centros Populares de Cultura (CPCs da UNE) e o Movimento de Cultura Popular do Recife (Tais movimentos serão analisados em maior detalhe na seção 2 da Parte II).

Tais movimentos, particularmente o último, foram muito importantes durante a fase de sistematização do Sistema Paulo Freire de Educação, que mais tarde viria a ser institucionalizado através do Plano Nacional de Alfabetização.

A efetiva articulação de tais movimentos deveu-se, em parte, às condições objetivas de mobilização que vinham se delineando desde o início da década de 60. Contudo, convém ainda assinalar que as possibilidades de atuação educacional se definiram também em virtude do caráter seletivo do sistema educacional brasileiro.

18 — Ver a este respeito JULIÃO, Francisco — *Que são as ligas camponesas?*, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

19 — Referimo-nos à Juventude Universitária Católica e a Ação Popular nas suas atuações através do MEB (Movimento de Educação de Base); da União Nacional de Estudantes (UNE); das Uniões Estaduais de Estudantes (UEEs) e o Movimento de Cultura Popular (MCP).

Numerosos são os trabalhos realizados por sociólogos brasileiros, na década de 60, que procuram caracterizar o caráter antidemocrático do sistema escolar brasileiro²⁰.

Tais estudos têm ressaltado que as medidas adotadas desde 1945, tanto ao nível da iniciativa estatal como privada, no sentido de adaptar quantitativa e qualitativamente o sistema escolar às novas condições materiais e sociais de existência, quando comparadas com as necessidades educacionais mais prementes das várias regiões brasileiras, parecem ter sido insuficientes e inadequadas.

Do ponto de vista quantitativo, alguns dados sobre os índices de crescimento da taxa de alfabetização revelam a incapacidade do sistema em absorver a demanda potencial.

Os dados da Tabela I (pág. seguinte) revelam a persistência de um grande contingente de analfabetos, apesar dos esforços empreendidos a partir de 1947, na luta contra o analfabetismo. No período de 1940 a 1960, embora a porcentagem da população adulta alfabetizada tenha se elevado a 43,78% para 60,52%, o montante de analfabetos, ao invés de decrescer, aumentou.

Esses dados indicam que a taxa de atendimento não evoluiu de acordo com a demanda potencial e que o sistema era incapaz de garantir a universalização da instrução primária obrigatória.

20 — Ver a este respeito: CARDOSO, F. H. — Educação e Mudança Social, in *Pesquisa e Planejamento*, São Paulo: CRPE, 5 (5), pp. 55-65, jun., 1962; FERNANDES, Florestan — *Educação e Sociedade no Brasil*, São Paulo: Dominus Editora, 1966; FORACCHI, M. M. — A Análise Sociológica da Educação, *Sociologia*, São Paulo: Escola de Sociologia e Política, 22 (1), pp. 29-33, mar., 1960; GOUVEIA, Aparecida Joly e HAVIGHUST, Robert J. — *Ensino Médio e Desenvolvimento*, São Paulo: Edições Melhoramentos e Editora da Universidade de São Paulo, 1969; IANNI, Octávio — *Industrialização e Desenvolvimento Social no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1963; PEREIRA, Luiz — Repetência na Escola Primária e Condições Urbanas de Vida, in *Revista de Pedagogia*, São Paulo: Cadeira de Didática Geral, U. S. P., 5 (9) pp. 91-93, jan., 1959; SZMRECSÁNY, Tamás — Mudança Social e Mudança Educacional, in *Sociologia*, São Paulo: FFCL da U. S. P., Boletim nº 340, nº 11, 1968; e WEREBE, M. J. G. — *Grandezas e Misérias do Ensino Brasileiro*, São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1963.

TABELA I
Distribuição da população adulta, segundo o índice de alfabetização, por período

ANO POPULAÇÃO	1940		1950		1960	
	(N. A.)	%	(N. A.)	%	(N. A.)	%
População alfabetizada	10 384 223	43,78	14 487 155	49,31	24 321 798	60,59
População analfabeta	13 334 905	56,22	14 892 596	50,69	15 815 903	39,28
População adulta (+ de 15 anos)	23 719 128	100,00	29 379 751	100,00	40 187 590	99,87
POPULAÇÃO TOTAL	41 236 315		51 944 397		70 967 185	

Fonte: IBGE – Censo Demográfico – Resultados Preliminares e Sinopse Preliminar – 1960. Obs.: – No censo de 1960, 49 889 adultos deixaram de declarar sua instrução. Isto explica a não correspondência entre o total da população adulta e o total da população analfabeta e alfabetizada (40 137 701).

Os dados estatísticos do censo demográfico de 1960 indicam que, além da insuficiência da oferta em relação à procura, como já se salientou, a taxa de alfabetização varia de acordo com a divisão regional do Brasil proposta pelo IBGE.

Os dados da Tabela II evidenciam esse fato, revelando um índice mais baixo de analfabetismo na região Sul e um índice mais elevado na região Nordeste, onde a porcentagem de analfabetos (com idade superior a 14 anos) chegava a ser de 59,97% sobre o total da população adulta.

TABELA II
Distribuição da população adulta, segundo o índice de alfabetização, por regiões (1960).

POPULAÇÃO REGIÃO	População alfabetizada	% total	População analfabeta	% total	TOTAL
Norte e Centro-Oeste	1 797 020	60,40	1 178 076	39,59	2 975 096
Nordeste	3 445 276	40,00	5 167 301	59,97	8 612 577
Leste	8 501 220	60,06	5 657 964	39,94	14 159 184
Sul	10 578 282	73,59	3 812 562	26,41	14 390 844
BRASIL	24 321 798	60,59	15 815 903	39,28	40 137 701

Fonte: IBGE — Resultados Preliminares do Censo Demográfico — 1960.

Estes dados indicam também que o maior atendimento escolar se dá nas regiões mais industrializadas, onde a população urbana predomina em relação à população rural e onde as condições geradas pelo desenvolvimento econômico parecem ter sido responsáveis pela expansão das oportunidades de atendimento escolar.

Vinculando o problema do analfabetismo às condições políticas e ideológicas da época, pode-se perceber que a possibilidade de utilizar a educação como um “instrumento de mobilização” está também condicionada pelas condições específicas do sistema esco-

lar brasileiro. À medida que o sistema não tinha condições de absorver toda a demanda potencial, a “bandeira de luta contra o analfabetismo” pode ser facilmente levantada pelos líderes populistas. Por outro lado, considerando o nível de atendimento diferencial e sua relação com os privilégios econômicos e sociais regionais (o caso do Nordeste ilustra bem este particular), a luta pela democratização do sistema educacional passa a ser uma das preocupações básicas entre intelectuais, educadores e estudantes, numa época em que predominou a tomada de consciência em prol do desenvolvimento nacional-autônomo. O analfabetismo parecia como uma forma de expressão da manutenção de privilégios econômicos, sociais e políticos, à medida em que impedia 40% da população brasileira de participar do processo de desenvolvimento em curso e principalmente do sistema de decisão política.

Não é de estranhar, portanto, que vários movimentos educacionais, neste breve período histórico, tenham se originado no Nordeste, onde se constataavam os maiores índices de analfabetismo do País. Além disso, o Plano Trienal, através da SUDENE (Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste), previa uma ação intensiva por parte do Estado naquela região, o que possibilitou grandes condições de mobilização em vários setores e, em particular, no setor educacional.

2. OS MOVIMENTOS LIGADOS À PROMOÇÃO DA CULTURA POPULAR

A análise das campanhas em prol da “educação popular” que precederam a promulgação, em janeiro de 1964, do Programa Nacional de Alfabetização parece decisiva para a compreensão do quadro histórico-conjuntural que definiu a possibilidade de institucionalização do Programa, que constitui nosso objeto de estudo.

Em 1961, durante a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, estudou-se a possibilidade de implantação de um sistema de educação de adultos através de escolas radiofônicas. Nasceu assim o MEB (Movimento de Educação de Base), instituído pelo Governo Federal que, através do Decreto nº 50370 de 21 de março de 1961²¹, regulamentava as atribuições e competências referentes à participação da União nesse programa.

O MEB foi um dos movimentos educacionais mais significativos desse período, não só pela grande extensão territorial que

21 — Decreto nº50 370, de 21 de março de 1961 — Dispunha sobre o programa de educação de base e adotava “as medidas necessárias para a sua execução através das escolas radiofônicas nas áreas subdesenvolvidas do Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país, a ser empreendida pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil”. O Art. 2º deste Decreto fixa que: “O MEB deveria executar um plano quinquenal de 1961-1965, durante o qual instalaria 15 000 (quinze mil) escolas radiofônicas, ainda em 1961; o Art. 30 destaca uma verba de Cr\$ 414 300 000,00 (cruzeiros novos = Cr\$ 414 300,00) para o financiamento da campanha; os Artigos 6º, 7º e 8º explicitam as condições em que a União se comprometeria a fornecer uma cooperação técnica, colocando à disposição do Conselho Diretor Nacional do MEB a colaboração de inúmeros setores da administração pública federal. A este respeito, ver também a Portaria 4BR de 26 de setembro de 1961, que aprova o Regulamento do Sistema Rádio-Educativo Nacional e o Decreto nº52 267 de 17 de julho de 1963.

conseguiu abranger (em 1962 já havia conseguido implantar seus "sistemas" em 11 Estados da Federação, chegando a atender uma população de 108.571 adultos)²², mas também por ter sido o campo de atuação de grupos políticos da "esquerda cristã", os quais, a partir de 1962, imprimiram ao movimento uma orientação ideológica própria, quando a "conscientização" se tornou o "leitmotiv" para orientar a praxis educativa dos programas de desenvolvimento comunitário e de sindicalização rural²³.

Além de ter sido um dos movimentos educacionais de maior expressão, principalmente no Nordeste brasileiro durante os anos de 1961, 1962 e 1963, o MEB se constituiu num movimento cuja viabilidade foi garantida pela ajuda financeira do Governo Federal mas que, durante seu desenrolar, adquiriu uma dinâmica própria que lhe foi conferida pela ideologia particular dos agentes que dele participaram. Por outro lado, como nos mostra Emanuel de Kadt, os quadros do MEB, com exceção dos escalões mais altos, eram constituídos em sua maioria por estudantes secundaristas e universitários, que já percebiam a possibilidade de empregar a "educação de base" como um meio para se aproximar das classes populares, utilizando-a como um mecanismo de mobilização sócio-cultural e política.²⁴

Aliás, os integrantes do MEB não foram os únicos a perceber as diferentes possibilidades que a educação de adultos oferecia nesse sentido. Um documento da União Nacional dos Estudantes (UNE), de 1962²⁵, revela que esta entidade estudantil, através da recém-criada "Comissão de Alfabetização" (outubro de 1961), propunha-se a lançar uma "Campanha de Alfabetização de Adultos", incluindo assim a educação como uma das principais áreas de dinamização do movimento estudantil. Através dessa campanha, a UNE se propunha a desempenhar mais uma tarefa em sua "luta contra o subdesenvolvimento, a miséria, a fome e pelas reformas básicas"²⁶. O documento, justificando a necessidade de implantação da campa-

22 - PAIVA, Vanilda Pereira - *Educação Popular e Educação de Adultos...* Op. Cit., Parte III, Cap. 3, p. 214.

23 - O sentido atribuído à conscientização pela Ação Popular do MEB tem a mesma conotação que lhe é atribuída por Paulo Freire, pois as duas formulações teóricas estão vinculadas à orientação fenomenológica existencial cristã. Emanuel de Kadt, em seu livro "Catholic Radicals in Brazil", trata deste aspecto quando analisa a postura filosófica que serve de substrato à orientação político-educacional da Ação Popular. A este respeito, ver Capítulos 5 e 6 de seu livro.

24 - Ver KADT, Emanuel de - *Catholic Radicals in Brazil*, Londres: Oxford University Press, 1970, p. 162 e ss..

25 e 26 - Campanha de Alfabetização de Adultos da União Nacional de Estudantes - Documento Mimeografado, s. d.

na, caracteriza-a como um meio para: (a) “estretar os laços da ‘aliança operário-estudantil-camponesa’, na medida em que, por seu intermédio, o estudante travaria um contato direto e profundo com a realidade brasileira, particularizada em cada caso concreto na pessoa do analfabeto”; e (b) “estabelecer contatos entre os universitários e o povo, que ao lhe ensinar a ler, escrever e contar, abriria aos operários e camponeses a possibilidade de criticarem o seu sofrimento”. Finalmente, “seria um passo em direção à criação de uma universidade popular, num trabalho conjunto com os CPCs (Centros Populares de Cultura), onde o povo passaria a ser, ao mesmo tempo, o aluno e o professor”.²⁷

O documento menciona ainda as experiências na área de alfabetização que já haviam sido acumuladas, referindo-se especialmente à da Guanabara, levada a efeito em outubro de 1961. Reportando-se às causas responsáveis pelo insucesso daquela experiência (que teve apenas a duração de um mês), a Comissão de Alfabetização sentiu a necessidade de apresentar um plano-piloto e redefinir sua estrutura organizacional a fim de dar andamento ao programa que se propunha efetivar. Criaram-se assim, dentro da Comissão, as seguintes subdivisões: Departamento de Levantamento de Locais (mais tarde Departamento de Organização de Cursos); Departamento de Recrutamento de Alfabetizadores; Departamento de Publicidade; Secretaria e Coordenadoria Geral²⁸. Adotadas essas medidas, após intenso programa de divulgação e organização de um curso de “Preparação para Alfabetizadores”, a UNE instalou, inicialmente, algumas classes na Guanabara. Em virtude da dificuldade de recrutar monitores para as classes, resolveu-se abandonar o sistema inicial de treinamento, substituindo-o por um esquema mais prático de estágios diretos em classes de outros alfabetizadores mais experientes. No decorrer dos trabalhos, em meados de 1962, sentiu-se a necessidade de utilizar uma cartilha (já que até aqui havia sido dada inteira liberdade para que cada alfabetizador escolhesse os procedimentos didáticos que julgasse adequados), o que resultou na organização de um novo Departamento — o Pedagógico — que, após a análise das cartilhas existentes, optou por aquela que havia sido editada pelo Movimento de Cultura Popular.²⁹ Encontrando, contudo, grandes dificuldades em mobilizar alguns setores do movimento estudantil, a Comissão de Alfabetização procurou entrar em contato com as entidades estudantis estaduais, a fim de propor a ampliação da campanha para o território nacional. Assim, foi prevista, para janeiro de 1963, a realização do “Iº Seminário Universitário Nacional de Alfabetização” onde seriam estabelecidas as coordenadas para a implantação de uma “grande campanha nacional”.³⁰

27, 28, 29 e 30 — Campanha de Alfabetização de Adultos da União Nacional de Estudantes — Documento Mimeografado, s. d.

2.1 — *Outros movimentos ligados à promoção da Cultura Popular.*

Dentre os principais movimentos do gênero, os que mais se destacaram, na época foram os Centros Populares de Cultura e o Movimento de Cultura Popular.

Os Centros Populares de Cultura, que se disseminaram em todo o país entre 1962 e o início de 1964, tiveram como ponto de partida o Centro Popular de Cultura, vinculado à União Nacional de Estudantes e articulado em 1961. Este Centro nasceu da preocupação manifesta por diversos jovens intelectuais e artistas em difundir o “teatro político” entre as classes populares. O movimento recebeu amplo apoio de outros intelectuais dedicados ao cinema, às artes plásticas e à filosofia. O Centro dedicava-se inicialmente a montar peças de teatro e produzir filmes que, em seguida, eram levados para os bairros e subúrbios da Guanabara, com o intuito de difundir a “cultura popular” e possibilitar, através desta, a discussão dos principais problemas sócio-econômicos e políticos da época.

A partir de 1962, quando se decidiu articular uma programação de âmbito nacional, a ser subvencionada pela UNE, novos Centros foram paulatinamente surgindo em todo o país: “o primeiro deles surgiu no Sindicato dos Metalúrgicos de São Paulo, em Santo André; em seguida, a Iª UNE Volante difundiu a iniciativa por mais 12 Estados, onde foram organizados Centros semelhantes; a IIª UNE Volante, em 1963, contribuiu ainda mais para a proliferação do movimento. (...) Esses Centros não estavam organizados de forma unificada. Cada CPC era autônomo em seu funcionamento e em sua organização, seguindo o CPC da UNE como modelo (algumas vezes contestado) para suas atividades e como fonte de orientação geral. A organização dos Centros obedecia muito pouco aos esquemas formais e neles reinava a improvisação, desenvolvendo-se em seu aspecto organizativo de acordo com as necessidades impostas pela ação”.³¹ Embora a base da atuação dos CPCs se concentrasse no “teatro de rua” e, portanto, na produção de peças e sua montagem, alguns CPCs, como os de Belo Horizonte, enfatizaram a necessidade de estruturar programas de alfabetização, chegando mesmo à elaboração de material didático próprio. Em setembro de 1963, quando da realização do Iº Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, vários CPCs já discutiam a possibilidade de substituir o *teatro* por várias formas de atuação. Como já se observou em páginas anteriores, a UNE, ao lançar sua Campanha

31 — PAIVA — *Op. Cit.*, pp. 203-204.

de Alfabetização, pretendia utilizar a infra-estrutura organizativa que se havia constituído através dos CPCs para implantar um programa de alfabetização em âmbito nacional.

O Movimento de Cultura Popular foi criado em 1960, ligado à Prefeitura do Recife sob a administração de Miguel Arraes. “O movimento nasceu da iniciativa de estudantes universitários, artistas e intelectuais pernambucanos que se aliaram ao esforço da prefeitura da capital, no combate ao analfabetismo e para elevar o nível cultural do ‘povo’. (...) O movimento pretendia encontrar uma fórmula brasileira para a prática educativa ligada à cultura do povo e suas atividades estavam voltadas fundamentalmente para a ‘conscientização das massas’, através da alfabetização e da educação de base”³².

As atividades sistemáticas destinadas à alfabetização e à educação de base eram complementadas por atividades de teatro, de incentivo e divulgação das artes plásticas, artesanato, música popular, de organização de cine e teleclubes e de galerias de arte popular.

Conforme o previsto em seu estatuto³³, o movimento era composto dos seguintes órgãos: Conselho de Direção; Diretoria; Conselho Consultivo; Serviço de Administração; Departamento de Formação da Cultura; Departamento de Documentação de Informações e Departamento de Difusão da Cultura. Financeiramente, o movimento teria como fontes subsidiárias as “contribuições de seus sócios” (os chamados sócios patrocinadores), subvenções dos Poderes Públicos e doações de entidades particulares nacionais ou internacionais.

Com base nos objetivos a que se propunha e funcionalmente organizado para executar as atividades que deles decorriam, o MCP, entre setembro de 1961 e fevereiro de 1963, realizou uma experiência de educação pelo rádio que incluía um programa de alfabetização e educação de base. Este programa, efetivado através de aulas noturnas com 50 minutos de duração, exigiu a preparação de material didático específico. Além das aulas programadas para os cinco dias úteis da semana, eram feitas, aos sábados e domingos, transmissões musicais e teatrais por intermédio da Divisão de Teatro do

32 - PAIVA - *Op. Cit.*, p. 208. Ver também, a esse respeito, o estatuto do movimento e a entrevista concedida pelo Professor Germano Coelho ao “Metropolitano” transcrita na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro: INEP/MEC, 35 (82), pp. 133-135, abr./jun., 1961.

33 - Estatuto do Movimento de Cultura Popular, Recife in *O Comunismo no Brasil*. Inquérito Policial Militar nº 709, 3ª Vol., Rio de Janeiro, Biblioteca do Exército Editora, 1967, pp. 565-584.

MCP. À medida em que seus objetivos educacionais, na área de educação de adultos, iam além da mera alfabetização, procurava o Movimento desenvolver todo um trabalho executivo que despertasse o interesse do educando pela vida cultural e política do País e lhe fornecesse condições, através de cursos de formação profissional, para melhorar suas condições de vida³⁴.

“Os meios informais de educação eram, por isso mesmo, essenciais ao trabalho educativo do movimento que organizou Parques de Cultura, com o objetivo de proporcionar melhores condições de lazer popular e de oferecer oportunidades de recreação educativa, de enriquecimento cultural e prática de esportes, de apreciação crítica do cinema, do teatro, da música; Praças de Cultura, como centros de recreação e de educação nos bairros, com o objetivo de despertar a comunidade para seus problemas e favorecer o debate sobre os mesmos e Núcleos de Cultura, organizados como centros de recreação educativa onde não era possível organizar uma praça. Através desses centros, criados pelo MCP em diversos bairros do Recife, eram promovidas atividades voltadas para a educação infantil (jogos, esportes, modelagem), para educação de adolescentes (esportes, clubes de literaturas, teleclubes, cineclubes) e dos adultos (círculos de cultura e de leitura, clube de pais, teatro, teleclubes e cineclubes)³⁵. (...) Com essa programação, pretendia-se lançar as bases para erigir uma “universidade popular.” (...) Diversamente dos CPCs, os movimentos de cultura popular – cuja orientação era também nacionalista, com forte influência do pensamento cristão, que se refletia na própria maneira de focar a cultura popular e seu papel – desenvolviam atividades mais amplas e sistemáticas que tinham a alfabetização e a educação de base como seus pilares. Por isso mesmo, tais movimentos demandavam recursos vultosos que dificultavam a sua multiplicação. Enquanto os CPCs se multiplicavam entre os universitários – entre os quais o MCP não angariava muitos adeptos, e os que nele se engajavam divergiam da orientação geral dos CPCs da UNE –, os MCPs precisavam do apoio público para garantir a efetivação de sua programação.

34 – PAIVA – *Op. Cit.*, p. 209.

35 – PAIVA – *Op. Cit.*, p. 210. Ver também, a este respeito, Jarbas Maciel – A Fundamentação Teórica do Sistema Paulo Freire de Educação, in *Revista de Cultura da Universidade do Recife*, Recife: 4, abr./jun., 1963.

Por isso mesmo, os movimentos mais amplos desse gênero praticamente se restringiram à experiência de Recife e à Campanha “De Pé no Chão também se Aprende a Ler”, levada a efeito em 1961, pela Prefeitura de Natal³⁶. (...) Esta campanha visava inicialmente ampliar o sistema municipal de ensino primário, de modo a atender a população em idade escolar. Como o analfabetismo entre os adultos também constituía um grave problema, passou a ser atacado simultaneamente. A mobilização inicial para dar andamento à campanha ter-se-ia desencadeado através de “comitês de bairros” que, após a tentativa infrutífera de ampliar a rede de atendimento através da utilização de “salas cedidas”, sugeriram ao prefeito a construção de galpões para substituir as tradicionais salas de aula³⁷. (...) Desta sugestão nasceram os Acampamentos – um conjunto de quatro pavilhões com cerca de 240 m² cada, três deles destinados à salas de aula e à recreação, construídos com cobertura de palha de coqueiro e piso de barro batido, no mesmo estilo das casas dos moradores dos bairros. Em cada Acampamento havia também um aviário e uma horta que forneciam os alimentos necessários à merenda oferecida aos alunos. Circulavam entre os diversos Acampamentos da cidade – onde funcionavam durante o dia as classes primárias comuns e à noite classes para adultos, além de cursos de aprendizes (profissionais) – pequenas bibliotecas volantes destinadas a alunos e professores. (...) Além dessas atividades, a Campanha procurou divulgar e promover a revitalização do folclore local e organizou Praças de Cultura em todos os bairros, construindo um “Teatro do Povo” e uma Galeria de Arte. No terceiro de sua atuação a Campanha havia se expandido de tal modo que se pensou em formar e dinamizar uma “Frente de Educação Popular”, a fim de colaborar com as prefeituras do interior na implantação e desenvolvimento de Campanhas semelhantes³⁸.

O Movimento de Cultura Popular exerceu grande influência em todos os movimentos de educação de adultos desse período e, sobretudo, pode ser considerado o núcleo embrionário onde Paulo Freire e sua equipe teriam iniciado as primeiras experiências que culminaram na estruturação de seu método de alfabetização, pois

36 – Id. – *Ibid.*, p. 210.

37 – Id. – *Ibid.*, p. 210.

38 – Id. – *Ibid.*, p. 211.

ele mesmo afirma ter atuado no MCP de Recife como um de seus integrantes³⁹.

A eclosão desses movimentos em prol da alfabetização de adolescentes e adultos e da promoção da "cultura popular" só pode ser realmente compreendida se analisada a partir de um contexto histórico-social mais amplo, isto é, quando vinculada às condições macroestruturais e conjunturais ligadas ao projeto global de desenvolvimento nacional-autônomo. Reportando-nos a essas condições, que em linhas gerais já foram discutidas na seção 1, Parte II, torna-se também mais fácil apreender, através da orientação político-ideológica de alguns grupos políticos no âmbito do Estado brasileiro nessa época, as razões que levaram os poderes públicos a incentivarem e cooperarem com tais movimentos.

No início da década de 60, configuraram-se certas condições econômicas e políticas que poderiam propiciar a retomada do desenvolvimento autônomo. Do ponto de vista econômico, ao lado do esgotamento do processo de substituição de importações, outro empecilho que se antepunha à retomada daquele projeto, nos moldes do padrão getuliano de desenvolvimento, relacionava-se com o "fluxo de capital estrangeiro que ingressou no país, de 1955 em diante, sob a forma de investimentos diretos nos setores mais dinâmicos do sistema industrial"⁴⁰. As condições de retomada de um desenvolvimento capitalista autônomo viam-se comprometidas, por um lado, pelas circunstâncias de dependência criadas através da política de ingresso de capital estrangeiro, bastante reforçada durante a administração Kubitschek, e, por outro, porque todo e qualquer esforço de acumulação de capital (através da produção de bens de produção e não mais de bens de consumo) dependia também do aumento da capacidade de importação⁴¹.

Como afirma Singer, "um esforço maior de acumulação teria que ter por conseqüência uma diminuição do consumo ou, pelo menos, uma taxa de crescimento do consumo marcadamente inferior à do produto, pois a capacidade de importação demanda um volume ainda maior de trabalho, voltado para produzir artigos para a exportação. Contudo, no que se refere ao controle do nível de consumo era muito difícil alocar a cada grupo social a sua cota de

39 - FREIRE, Paulo - Conscientização e Alfabetização - Uma visão do Processo; e Maciel, Jarbas - A Fundamentação Teórica do Sistema Paulo Freire de Educação, in *Revista de Cultura da Universidade do Recife, Op. Cit.*, pp. 7 e 9.

40 - MARTINS, Carlos Estevan - *Brasil - Estados Unidos dos 60 aos 70*; São Paulo, CEBRAP, Caderno 9, 1972, p.7.

41 - SINGER, Paul I. - *O Milagre Brasileiro*, São Paulo: CEBRAP, Caderno 6, 1972, p. 47.

sacrifício. (...) Na impossibilidade de controlar os gastos de consumo das camadas de maior poder aquisitivo (pois todas as tentativas indiretas acarretariam o perigo de reduzir a poupança privada) e de conter o consumo dos assalariados (dos centros urbanos) porque estes constituíam a maioria do eleitorado, a única saída viável que se compatibilizava com as necessidades de acumulação e com as aspirações do eleitorado era a inflação".⁴²

A decisão de dar continuidade ao processo inflacionário, ao invés de restringir o consumo dos assalariados através da contenção de seu salário real, foi eminentemente política.

Assim, a opção do "esquema inflacionário de distribuição de renda e acumulação de capital" gerou uma contradição básica que constituiu o desafio dos governos que sucederam a Juscelino Kubitschek de Oliveira. Esse desafio consistia em instituir uma política econômica de desenvolvimento empregando o esquema inflacionário já mencionado, com todos os riscos econômicos e políticos que esta estratégia envolvia. Riscos econômicos porque, à medida em que a inflação se intensificava, gerava um desnível entre a taxa de consumo e a taxa de produtividade. Riscos políticos porque envolvia a acomodação de tensões entre "os assalariados" e as classes detentoras dos meios de produção, à medida em que os primeiros passaram a empreender uma luta reivindicatória em prol da recuperação do nível de seu salário real.

Tanto o governo de Jânio Quadros (de 31 de janeiro a 25 de agosto de 1961) como o de João Goulart (07 de outubro de 1961 a 31 de março de 1964) tentaram superar, tanto ao nível econômico como político, as contradições inerentes a uma estratégia de desenvolvimento capitalista, onde a inflação funcionava como mecanismo de acumulação de capital.

No plano político a ideologia nacionalista mantinha-se à medida em que atendia aos interesses econômicos e políticos dos setores dirigentes da "Aliança Nacional Populista", onde a "burguesia nacional" (representada pela fração desvinculada da burguesia internacional) parecia assumir uma posição hegemônica. "Era a perspectiva da burguesia enquanto classe que descortinava o horizonte e apontava os alvos a serem alcançados pelo movimento nacionalista"⁴³. Contudo, a própria sobrevivência daquela aliança dependia da habilidade de seus líderes políticos em superar efetivamente, através da adoção de uma política de desenvolvimento, a crise econômica que em breve espaço de tempo exauriria as possibilidades de expansão do sistema produtivo capitalista nacional. Ainda em termos políticos,

42 - Id. *Ibid.*, pp. 47, 48 e 49.

43 - MARTINS, Carlos Estevan - *Op. Cit.*, p. 12.

a sobrevivência da própria aliança dependia, outrossim, da possibilidade destes líderes de satisfazer simultaneamente os interesses das outras frações da classe burguesa, dos setores médios e das classes trabalhadoras urbanas, a fim de preservar as bases sociais que garantiam sua sustentação. Mesmo que, em certos momentos, os diferentes interesses de classe expressassem posições antagônicas, a própria sobrevivência da ideologia nacional-populista dependia essencialmente de uma aproximação com as classes trabalhadoras (urbanas e rurais). Esta tentativa de aproximação justifica, em parte, a estratégia econômica e política adotada principalmente durante o governo de Goulart.

Durante a gestão de Goulart intentou-se promover a expansão econômica brasileira através da mobilização em torno das então chamadas “reformas de base” no sentido de eliminar alguns dos “entraves estruturais” que obstarium seu crescimento.

A tarefa básica do governo, dentro de um projeto de “mudança não-negadora do capitalismo”, consistia, pois, em dar maior “elasticidade às estruturas”, de modo a “garantir modificações constitucionais” que permitissem realizar a reforma agrária e modificar pela base a maquinaria administrativa estatal, o sistema fiscal e a estrutura bancária.⁴⁴

Uma estratégia de desenvolvimento que, operacionalmente, garantisse a consecução dos objetivos colimados — possibilitar a aceleração do crescimento econômico e a extensão de seus benefícios a um maior número de cidadãos — requereria a adoção de uma planificação centralizada a cargo do Estado, que por sua vez deveria contar com um amplo poder decisório para fazer face às possíveis resistências de ordem externa e interna.

Com vistas a atender o primeiro requisito, elaborou-se o Plano Trienal (a ser executado nos anos de 1963/1965) que, comparado aos demais planos formulados em governos anteriores, na opinião de Octávio Ianni, foi o “primeiro instrumento de política econômica global e globalizante”⁴⁵. Quanto ao segundo requisito, o

44 — FURTADO, Celso — *A Pré-Revolução Brasileira*, 2ª ed., Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1962, p. 31.

45 — IANNI, Octávio — *Estado e Planejamento Econômico no Brasil*, *Op. Cit.*, Cap. VI, p. 205. A propósito do Plano Trienal, veja-se: (1) Presidência da República, Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social, 1963/1965 (Síntese), Departamento de Imprensa Nacional, Rio de Janeiro: dezembro, 1962, pp. 17-18; (2) Ianni, Octávio — *Op. Cit.*, pp. 205-222; (3) Furtado, Celso — *Um Projeto para o Brasil*, 5ª ed., Rio de Janeiro: Editora Saga S. A., p. 969; Furtado, Celso — *Subdesenvolvimento e Estagnação na América Latina*, 3ª ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968; (4) Singer, Paul I. — *Desenvolvimento e Crise*; e (5) Skidmore, Thomas — *Brasil de Getúlio a Castelo*. Capítulos XII e VII, Rio de Janeiro: Editora Saga, 1969.

próprio caráter da Aliança Nacional Populista e o “divórcio entre o Poder Legislativo e Executivo”⁴⁶ que, segundo Ianni aparecia ainda como um dos dilemas cruciais da crise política da época, não poderiam garantir, ao nível das decisões políticas, a uniformidade desejada, por falta de um denominador comum que pudesse polarizar os interesses heterogêneos das diferentes forças sociais que atuavam na arena política.

Dentre essas forças sociais convém salientar a importância das classes trabalhadoras no cenário político, pois a “injustiça distributiva despertada pela inflação” criou condições para que, através de uma luta reivindicatória, as classes trabalhadoras fossem paulatinamente tomando consciência de seus interesses comuns e da necessidade de vê-los defendidos na arena política. O enfrentamento político, que inicialmente punha em questão apenas o problema da distribuição de renda, passou aos poucos a adquirir nova dimensão, ou seja, o questionamento do próprio capitalismo, enquanto sistema de produção⁴⁷.

Compreende-se, assim, ao nível da orientação político-ideológica dominante no Estado, a função dos diferentes mecanismos de mobilização empregados por Goulart que, ao assumir o Executivo numa situação de crise, associava as possibilidades de sua permanência no poder com a ampliação das “bases populares” que lhe davam apoio. Dessa forma, a própria luta em prol das “reformas de base”, se examinada sob este prisma, aparecia como o principal “instrumento de catalização do apoio popular ao governo”⁴⁸.

A partir desse contexto político, é possível compreender as condições que favoreceram a aproximação de João Goulart a certos grupos políticos de esquerda e das entidades estudantis que, apesar de se engajarem em seu esquema de mobilização, na prática atuavam com vistas a atingir alvos distintos. A natureza desta vinculação é muito bem explicitada por Celso Beisiegel:

“Os partidos e os grupos de esquerda eram componentes indispensáveis à condução dessa ‘política de massa’. Apelava-se, certamente, sobretudo para as denominadas ‘esquerdas positivas’⁴⁹. Mas uma incorporação dos grupos da ‘esquerda positiva’, como cerceamento concomitante dos grupos da ‘esquerda negativa’, embora possível no plano das formulações, era, na prática política dificilmente realizável. Na

46 — IANNI, Octávio: *Op. Cit.*, p. 195.

47 — SINGER, Paul I. — *O Milagre Brasileiro, Op. Cit.*, pp. 51-53.

48 — BEISIEGEL, Celso de Rui — *Op. Cit.*, p. 189.

49 — Esquerdas positivas — Ver COHN, Gabriel — *Perspectivas da Esquerda, in Política e Revolução Social no Brasil*, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.

verdade, as análises da atuação do Governo Federal nos primeiros anos da década de 60 têm salientado as ambigüidades da política posta em prática pelos grupos que então dominavam o Executivo. No âmbito de um projeto social de desenvolvimento que se afirmava estar comprometido com a "persistência da sociedade capitalista", criavam-se condições propícias à atuação de grupos virtual ou de fato já orientados para a mudança do sistema. Esta ambigüidade permearia a atuação do Governo Federal também no campo da educação de adultos. As justificativas dos programas dirigidos aos adolescentes e adultos analfabetos decorriam, coerentemente, das formulações mais gerais do projeto de desenvolvimento que se procurava realizar. Mais ainda, estes programas não escondiam sua condição de componentes de uma política de ampliação das bases populares de sustentação dos grupos no poder. E, por outro lado, seriam conduzidos, em grande parte, sob a orientação de lideranças estudantis de esquerda, ao menos virtualmente contestadoras do sistema capitalista"⁵⁰.

A preocupação com a educação de adultos e adolescentes durante a gestão de Goulart já se manifesta na fase parlamentarista, quando o Primeiro Ministro Tancredo Neves, ao expor o Programa do Governo Federal perante o Parlamento, expressa a necessidade de organizar uma "Campanha Extraordinária para recuperar os adultos analfabetos ou insuficientemente alfabetizados com mais de 15 anos", prevendo em seu plano uma campanha de âmbito nacional, que deveria, no prazo de 5 anos, erradicar o analfabetismo entre os brasileiros com menos de 23 anos⁵¹.

"O Plano Tancredo Neves foi sucedido pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4024 de 20.12.1961) e pela elaboração do Plano Nacional de Educação, cujas metas foram extraídas do próprio programa do governo e dos compromissos internacionais (assumidos pelo Brasil na reunião de Punta del'Este). Este plano, entretanto, estabelecia apenas as metas gerais - a universalização do ensino primário até 1970 e a eliminação do analfabetismo - ficando as discriminações numéricas a cargo de uma Companhia Nacional de Planejamento da Educação. Entretanto, entre o período que vai

50 - BEISIEGEL, Celso de Rui - *Op. Cit.*, p. 190.

51 - PAIVA - *Op. Cit.*, p. 197.

do início de 1962 aos primeiros meses de 1963, o Governo Federal lançou dois programas consecutivos destinados à educação de adultos – a Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo e o Programa de Emergência, ambos extintos juntamente com os demais serviços do Ministério da Educação e Cultura destinados ao problema em março de 1963. (...) A Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo, criada alguns dias antes da renúncia do Presidente Jânio Quadros e não implantada, foi retomada pelo Governo João Goulart, através do Decreto nº 51 470 de 22 de maio de 1962, com algumas modificações em relação à determinação inicial. A Mobilização desempenhou nesse momento o papel de um programa tampão: as antigas Campanhas do Ministério da Educação e Cultura estavam paralisadas e pretendia-se, através daquela Mobilização, aplicar os recursos disponíveis para a educação de adultos enquanto não se aprovava o Plano Nacional de Educação, em elaboração naquele momento. A Mobilização foi instituída em regime especial de financiamento e incorporou os serviços das Campanhas federais pré-existentis: A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos do Departamento Nacional de Educação; a Campanha Nacional de Educação Rural; Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo; Campanha da Construção de Prédios Escolares; da Campanha de Extensão da Escolaridade e Educação Complementar e da Campanha de Merenda Escolar”⁵².

Como se pode observar, à medida em que vem incorporar todos os serviços acima citados, aquela Campanha pretendia, não só garantir a escolarização primária à população adulta, mas também contribuir para ampliar a rede escolar primária destinada a atender a população infantil.

O plano que deveria orientar as atividades da Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo foi elaborado e oficializado pela Portaria Ministerial nº 143 de 14 de junho de 1962. A Mobilização seria iniciada concentrando seus recursos e atividades nas capitais de seis estados⁵³, devendo estender-se progressivamente a todo o território nacional⁵⁴. No que diz respeito à educação supletiva, os planos iniciais previam a manutenção de 20 000 classes para o aten-

52 – Id. – *Ibid.*, pp. 197-198.

53 – Estados onde funcionariam os núcleos experimentais: Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Bahia, Santa Catarina e na Capital da República.

54 – PAIVA – *Op. Cit.*, p. 198.

do Programa de Emergência, o Ministério da Educação e Cultura destinou uma verba especial (1 bilhão de cruzeiros velhos) para que fossem publicadas 4 milhões de cartilhas de alfabetização e 150 mil exemplares de um guia para o alfabetizador, a serem distribuídos em todos os municípios brasileiros⁵⁹.

Estas medidas indicam o início de uma nova ofensiva por parte do Governo Federal contra o “velho espectro do analfabetismo”, que na época aparecia, por um lado, como um obstáculo à participação política de uma grande parcela da população e, por outro, como uma barreira que obstruía ao analfabeto a possibilidade de usufruir dos benefícios gerados pelo “progresso”. O próprio Presidente Goulart, num discurso à sede da revista “O Cruzeiro”, em dezembro de 1952, expressa nitidamente essa preocupação — “Sabemos que o analfabeto encontra enorme dificuldade para participar das atividades produtivas e que a condição de iletrado corresponde à inevitável condenação à marginalidade, não apenas política, mas também econômica e social”⁶⁰. Dentre as diferentes dimensões da marginalidade, a política é considerada a mais significativa:

59 — Id. — *Ibid.*

60 — Discurso do Presidente João Goulart na Sede da Revista “O Cruzeiro”, em 26.12.1962, in *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro: INEP/MEC, 34 (89); pp.3-7, jan./mar., 1963:

“Conclamo todos os brasileiros para as tarefas de educação: ao professorado, para dar horas extras de trabalho e para acorrer a cursos de aperfeiçoamento do magistério, a fim de elevar o próprio nível profissional; aos estudantes, para que coloquem a generosidade e o entusiasmo que têm devotado a tantas causas nacionais a serviço da recuperação de milhões de brasileiros; aos trabalhadores, para que ponham os seus sentimentos patrióticos, a capacidade de mobilização de seus sindicatos e a sua solidariedade de classe a serviço de uma campanha com o objetivo de levar cada categoria profissional a orgulhar-se de não ter, em seu meio, um só analfabeto; aos intelectuais, escritores e artistas, para que mobilizem seu poder criador, seu amor ao Brasil e seu sentimento de responsabilidade para com as tarefas da cultura, a serviço de milhões de brasileiros condenados ao analfabetismo; aos homens de empresa, para que convoquem a capacidade de organização de trabalho nas suas equipes, o seu espírito de iniciativa e todos os recursos disponíveis a serviço desta causa que lhes interessa vivamente, porque alfabetizar é, também, elevar a qualificação para o trabalho e ampliar os níveis de aspiração e de consumo; aos jornalistas, aos radialistas e aos publicistas, para que coloquem o seu talento em comunicar idéias e difundir valores a serviço de uma campanha que faça do progresso educacional a grande aspiração do povo brasileiro; aos cidadãos que servem ao país no Exército, na Marinha e Aeronáutica, para que dêem novo alento ao grande papel das Forças Armadas como educadoras da Nação; aos religiosos, aos pastores de almas, para que, com sua autoridade e sua ação educativa, orientem essa campanha redentora que abrirá ao povo do Brasil novas perspectivas de aperfeiçoamento espiritual”.

“É preciso que todos compreendam que o regime democrático, baseado na representação popular, será tanto mais forte quanto maior for a participação do povo no processo político. Considerando que temos uma população de quarenta milhões de pessoas maiores de 18 anos, e tendo ainda em conta que atualmente é de 20 milhões o número de analfabetos registrados em nossa população adulta, e não esquecendo que a constituição federal nega o direito de voto aos analfabetos, é fácil concluir o quanto o regime democrático se enfraquece com a marginalização de parte ponderável do nosso povo afastado do processo político nacional. Se nos detivermos na análise desse aspecto de nossa realidade, constatando que o analfabetismo atinge praticamente as camadas sociais mais baixas, temos que reconhecer a deformação a que estamos expondo, gradativamente, o sistema representativo, excluindo do debate político, que a Nação trava a cada momento, exatamente os setores da população que reclamam o imediato atendimento das reivindicações mais elementares. Do ponto de vista político, a solução seria assegurar-se o voto aos analfabetos. É evidente que isso não seria, em si mesmo, uma solução. A tarefa, que nos incumbe a todos, é a erradicação do analfabetismo”.

Goulart termina o discurso fazendo um veemente apelo para que todos os brasileiros — professores, escritores, jornalistas, artistas e intelectuais, integrantes das Forças Armadas e clero, se engajem na luta pela erradicação do analfabetismo.⁶¹

Os objetivos manifestos no discurso do Presidente deixam bem claras as intenções que levaram à preocupação de estender “às populações marginalizadas o direito de acesso ao processo político-partidário, com vistas naturalmente a incorporá-las às bases de sustentação política dos grupos que se erigiam como representantes do povo no Governo da União”⁶². Na verdade, o presidente manifesta a possibilidade de se vir a empregar a educação de adultos como um dentre os mecanismos de mobilização política, legitimando assim a atuação daqueles grupos que já operavam no setor.

Enquanto vigorou o Programa de Emergência, a elaboração e a distribuição de material didático, por parte do Ministério da Educação e Cultura, parece ter sido, segundo observação de Vanilda Paiva, a única medida efetiva adotada por iniciativa da União, no campo da educação de adultos.⁶³

61 — Ver discurso do Presidente Goulart de 26.12.1962, *Op. Cit.*, pp., 3-7.

62 — BEISIEGEL, Celso de Rui — *Op. Cit.*, p. 192.

63 — PAIVA — *Op. Cit.*, p. 200.

*“O Programa de Emergência estava em curso quando, após o lançamento do Plano Trienal, foi criada a Coordenação do Plano Nacional de Educação (em fevereiro de 1963), junto ao Gabinete do Ministro, passando a existir um organismo especial destinado a planejar e coordenar as atividades do poder público federal em matéria de educação, de acordo com os novos planos. Deixava, pois, de ter sentido o Programa de Emergência bem como as Campanhas cujos esforços eram por ele coordenados, em substituição da Mobilização Contra o Analfabetismo. As Campanhas foram todas extintas pelo Decreto nº 51 867 de 26 de março de 1963, a fim de permitir a descentralização prescrita pela Lei de Diretrizes e Bases, pois a ação federal deveria se fazer sentir através da cooperação financeira, da assistência técnica, da pesquisa pedagógica e da convocação de congressos e seminários, além do estabelecimento de objetivos gerais (quantitativos e qualitativos) a serem alcançados. As metas educativas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação e ampliadas pelo Plano Trienal, seriam detalhadas pela Coordenação do Plano, então instituída, e serviriam como orientação aos planos educativos das unidades da federação”.*⁶⁴

A atuação do Governo Federal, no que diz respeito à educação de adultos, será regulamentada mais tarde com a criação do Programa Nacional de Alfabetização (em janeiro de 1964). Entretanto, mesmo antes da instituição desse Programa, o Governo da União vinha emprestando seu apoio a vários programas regionais de educação de adultos. A este respeito convém citar a ajuda financeira que o Ministro Darcy Ribeiro concedeu ao Serviço de Expansão Cultural da Universidade do Recife para que se realizassem estudos e experiências na área de alfabetização, bem como a ajuda financeira, prestada através da SUDENE, para as experiências de alfabetização no estado de Pernambuco (em Tiriri) e no estado do Rio Grande do Norte (em Angicos).

64 — Id. — *Ibid.*, p. 201.

O SISTEMA PAULO FREIRE DE EDUCAÇÃO

1. PAULO FREIRE E A “EDUCAÇÃO POPULAR”

Desde 1955 Paulo Freire vinha somando experiências na área educacional que lhe possibilitaram estruturar mais tarde o método de alfabetização que, no início de 1964, viria a ser adotado legalmente, através do Programa Nacional de Alfabetização¹, instituído pelo Decreto nº 53 465, de 21 de janeiro de 1964.

Segundo testemunho do próprio autor², as experiências educacionais que pôde vivenciar durante seu trabalho no SESI (Serviço Social da Indústria) em Recife e, posteriormente, no Movimento de Cultura Popular, foram decisivas no que diz respeito ao amadurecimento de sua concepção educativa. No SESI Paulo Freire desenvolveu um trabalho educativo que visava promover maior integração entre alunos, pais e dirigentes da instituição. No desempenho dessa tarefa, o autor deu início ao processo de questionamento de sua atividade pedagógica anterior, preocupando-se em criar novas formas de atuação que permitissem adequar a linguagem e as técnicas pedagógicas ao universo lingüístico e cultural das “classes populares”. A preocupação em elaborar uma educação crítica e as dificuldades de comunicação encontradas em seu contato com trabalhadores do SESI e pais de alunos, estes, em sua maioria, analfabetos, levaram Paulo Freire a vislumbrar a necessidade de encontrar soluções para o problema da alfabetização. A alfabetização, em si, nunca foi uma de suas metas. A preocupação com o analfabetismo sempre esteve centrada em dois pontos básicos: a necessidade de uma

1 – Decreto nº 53 465 de 21.01.1964 – Art. 1.º “Fica instituído o Programa Nacional de Alfabetização, mediante o uso do Sistema Paulo Freire, através do Ministério da Educação e Cultura”.

2 – Entrevista concedida pelo autor na Suíça a Walter José Evangelista. Edição Mimeografada, p. 11 a 14.

maior comunicação entre educador-educando e a imperativa procura de adequação do conteúdo e método de educação às características sócio-culturais das “classes populares”.

As bases teóricas de seu sistema foram lançadas no Seminário Regional Preparatório ao II Congresso Nacional de Educação de Adultos (Rio – 09 a 16 de julho de 1958), que se realizou em Pernambuco, onde Paulo Freire e a equipe pernambucana já defendiam os princípios de uma “educação para a participação” e a necessidade de renovação dos métodos educativos na área de educação de adultos.³

3 – Ver PAIVA – *Op. Cit.*, p. 81; e Conclusões do Seminário Regional, realizado em Pernambuco – in “Anais do II Congresso Nacional de Educação de Adultos”, 1958. Ver também a esse respeito as conclusões do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, in *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, INEP/MEC, 30 (11). pp. 81-93, jul./set., 1958.

2. BASES TEÓRICO-IDEOLÓGICAS DO SISTEMA PAULO FREIRE

As formulações teóricas de toda a experiência educacional de Paulo Freire foram, inicialmente, sistematizadas no Serviço de Expansão Cultural da Universidade do Recife. Contudo, os primeiros trabalhos teóricos não apresentavam ainda uma visão global de sua concepção educacional.

Será no exílio que o autor desenvolverá de forma mais completa as idéias propostas nos documentos iniciais, através da publicação do livro "Educação como Prática para a Liberdade". A partir de 1965, Paulo Freire escreve outros livros sempre relacionados com sua temática central: a educação crítica.

No intento de procurar apreender as idéias nucleares expressas nas formulações desse autor e identificar a orientação ideológica inerente a seu discurso, procuramos fazer uma análise pormenorizada de algumas de suas principais obras.

Para tanto usamos a análise de conteúdo, técnica comumente empregada para descrever os atributos de uma mensagem. O emprego desta técnica pode ser feito com o intuito de captar as intenções (processo de codificação) do processante da mensagem ou o efeito desta sobre os receptores (decodificação da mensagem).

O material empírico disponível nos permite fazer uma descrição dos atributos envolvidos no discurso de Paulo Freire, com o intuito de captar a orientação teórico-ideológica que lhe é implícita. Não nos permite, porém, aquilatar o grau de influência que sua mensagem possa ter tido junto aos receptores (coordenadores dos círculos de cultura e/ou alfabetizando).

Contudo, apesar das limitações que o material nos impõe, acreditamos que esta técnica nos permite, numa primeira etapa essencialmente descritiva, verificar a freqüência com que cada um

dos temas aparece em seu discurso, bem como a freqüência de certas expressões-chaves em cada um dos temas, a fim de:

1. caracterizar o conteúdo da mensagem ideológica contida no discurso Paulo Freire, procurando identificar tendências no conteúdo da comunicação;
2. apreender a relação entre os conteúdos temáticos dos períodos de 1959 a 1965 e após 1969.

O universo temático considerado para fins de análise de conteúdo compreende obras elaboradas pelo autor em dois períodos distintos: 1959 a 1965, e a partir de 1969, que inclui os trabalhos elaborados no exterior. Consideraremos os dois períodos separadamente, visto que as obras do segundo período denotam uma revisão crítica da experiência realizada no Brasil até 1964 e representam uma tentativa de elaboração de um quadro teórico mais abrangente, englobando problemas relacionados com a função da educação no processo de transformação das sociedades "dependentes" ou "periféricas". Como se observará, apesar de as duas perspectivas serem distintas em determinados pontos básicos, conservam algumas idéias nucleares que permitem apreender o cerne da orientação ideológica de suas obras.

Embora se pretendesse empregar todas as unidades (obras) que compõem seu universo temático, vimo-nos impossibilitados de fazê-lo porque algumas das obras não são acessíveis. Em função desta limitação, não pudemos realizar um processo de amostragem probabilística. Sendo assim, as unidades amostradas incluem as obras que puderam ser localizadas.

Obras pertencentes ao Primeiro Período

Educação e Atualidade Brasileira, Recife, Tese de Concurso para a Cadeira de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas Artes de Pernambuco, 1959.

Conscientização e Alfabetização, in *Revista de Cultura da Universidade do Recife*, Recife, 4, abr./jun., 1963.

A Atualidade Brasileira, Recife, Edição Mimeografada, 1963.
Educação Como Prática para a Liberdade, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

Obra pertencente ao Segundo Período

Pedagogia do Oprimido, México: Siglo Veintiuno, 1970.

A escolha de apenas uma obra referente ao segundo período baseia-se no fato de o livro *Pedagogia do Oprimido* representar a síntese de todas as obras realizadas pelo autor no período de 1969 a 1971.

A quantificação dos temas e expressões-chave foi feita seguindo a estrutura interna da mensagem do autor, isto é, considerando os conteúdos temáticos enfatizados por Paulo Freire, dando-se destaque especial à educação, considerada através de três dimensões distintas (em sua relação com o “político”, com a estrutura social e com processos de mudança social), não só porque o autor a considera como foco central de discussão, mas também pelo fato de que, do ponto de vista ideológico, estas dimensões parecem essenciais para a caracterização de sua orientação.

Das obras do primeiro período extraímos os seguintes temas:

- TEMA I – Conceção do homem e suas relações com o mundo exterior.
- TEMA II – Sociedade brasileira no passado.
- TEMA III – Manifestações da “inexperiência democrática brasileira”
- TEMA IV – Educação na sociedade do passado.
- TEMA V – Sociedade brasileira do presente.
- TEMA VI – Trânsito e democratização político-cultural.
- TEMA VII – Educação e democratização fundamental.
- TEMA VIII – Educação numa sociedade em transição.

Da obra do segundo período destacamos os seguintes temas:

- TEMA I – Características das sociedades onde predomina uma realidade opressora.
- TEMA II – O caráter da educação numa sociedade opressora.
- TEMA III – Atributos da educação bancária.
- TEMA IV – Atributos da educação problematizadora.
- TEMA V – Transformação revolucionária e a educação problematizadora como instrumento de libertação.

A seleção dos temas, bem como das expressões-chave (dentro de cada tema), baseou-se num critério de relevância, ou seja, a importância da expressão dentro do contexto da mensagem do autor e a significância da expressão, considerando-se sua conotação ideológica.

As expressões-chave (tais como “ser de relações”, “ser criador”, “economia reflexa”, “consciência-intransitiva”) constituem as unidades codificadas. Essas unidades foram submetidas a contagem, a partir da qual se calculou a frequência com que cada uma delas aparecia em cada um dos documentos mencionados.

2.1 — *PRIMEIRO PERÍODO (1959-1965)* — A visão de uma educação para a participação

A visão de uma *educação para a participação* é o enfoque central do autor em quase todos os trabalhos e conferências que datam deste período.

A educação é basicamente encarada como aquele processo que visa preparar o educando para participar, não só do ambiente social mais restrito (escola e comunidade), mas também das mudanças sociais que estariam ocorrendo na sociedade como um todo, ou seja, uma educação que instrumentalizasse o homem brasileiro para participar dos desafios de uma época de “trânsito”.

A preocupação do autor em formular uma concepção de educação vinculada a um contexto histórico social determinado leva-o a buscar embasamento teórico-científico para sua formulação educativa. Essa formulação decorreu de uma análise aprofundada das “raízes culturais da in experiência democrática” do homem brasileiro, onde o autor procura situar historicamente os fatores sócio-econômicos e culturais que engendraram tal clima de “in experiência democrática”. É, portanto, a luz do contexto histórico-cultural brasileiro que Paulo Freire procura diagnosticar os principais problemas de nossa educação e projetar, a partir deste diagnóstico, as linhas mestras da “nova educação”, voltada para as necessidades dos homens que estão vivendo numa sociedade em “fase de trânsito”. O “trânsito” da sociedade brasileira também é analisado por ele e é a partir das necessidades emergentes na nova situação estrutural que Paulo Freire elabora as coordenadas de uma educação voltada para a “participação do povo”. O caráter dessa participação deveria ser ativo, denotando sempre uma perspectiva de criticidade e reflexão.

Analisemos a frequência com que cada um dos temas referentes ao primeiro período aparece em suas obras.

Como se pode observar na Tabela III, os temas que apresentam maior frequência são os seguintes: Tema VI (Trânsito e democratização político-cultural); Tema V (Sociedade brasileira do presente); Tema VIII (Educação numa sociedade em transição); e Tema II (A Sociedade brasileira no passado).

Tabela III – Distribuição dos temas nas obras de Paulo Freire (*Primeiro Período* – 1959-1965)

TEMAS	TOTAL (N. A.)	TOTAL (%)
TEMA I	105	7,80
TEMA II	160	11,90
TEMA III	99	7,40
TEMA IV	45	3,40
TEMA V	250	18,60
TEMA VI	459	34,20
TEMA VII	48	3,60
TEMA VIII	175	13,10
TOTAL	1 341	100,00

O destaque que o Tema VI tem em relação aos demais manifesta, como já dissemos, uma grande preocupação do autor em mostrar que o “povo brasileiro” é chamado a participar no processo de desenvolvimento sócio-econômico e na criação de um Estado realmente democrático, onde o próprio povo possa optar diante dos desafios que lhe são colocados numa época de transição.

Por outro lado, os temas que também aparecem com frequência alta, embora em segundo plano, estão relacionados com esta sua preocupação central, ou seja, a tentativa de caracterizar os desafios que estão presentes na sociedade brasileira, em época de transição: os fatores estruturais responsáveis por esta ruptura (Tema V), a função da educação no processo de democratização (Tema VIII) e a preocupação em desvendar os condicionantes histórico-culturais que caracterizam o processo de transição (Tema II).

Como se observará, é com base no inquérito a que submete a realidade brasileira que Paulo Freire postula uma visão nova de educação.

Esta mesma ordem prioritária de temas também se evidencia quando são examinadas as formulações do autor em épocas diferentes, dentro da faixa considerada no primeiro período – 1959 a 1965. Como se pode observar na Tabela IV, o Tema VI (Trânsito e democratização político-cultural) é a preocupação constante do

primeiro período. Os temas que aparecem em segundo plano, no contexto global de suas obras, mas estreitamente vinculados ao Tema VI, também se conservam, com exceção dos Temas II (Sociedade brasileira no passado) e III (Manifestações da “inexperiência democrática brasileira”) que, em 1959, se sobrepunham ao Tema VIII.

Tabela IV – Distribuição dos temas pelas diferentes épocas
(Primeiro Período – 1959-1965)

Tema \ Período	1959		1963		1965		TOTAL	
	(N. A.)	%*	(N. A.)	%*	(N. A.)	%*	(N. A.)	%**
TEMA I	12	2,10	60	17,10	33	7,80	105	7,80
TEMA II	93	16,30	23	6,60	44	10,40	160	11,90
TEMA III	64	11,20	6	1,70	29	6,90	99	7,40
TEMA IV	30	5,30	4	1,10	11	2,60	45	3,40
TEMA V	79	13,90	86	24,60	85	20,10	250	18,60
TEMA VI	217	38,10	115	32,90	127	30,00	459	34,20
TEMA VII	15	2,60	15	4,30	18	4,20	48	3,60
TEMA VIII	60	10,70	41	11,70	76	18,10	175	13,10
TOTAL	570	100,00	350	100,00	423	100,00	1341	100,00
TOTAL GERAL	1341	42,50	1341	26,10	1341	31,50	—	—

* Porcentagem sobre o total dos temas, por período.

** Porcentagem sobre o total dos temas.

De acordo com os dados da Tabela IV, o Tema I (Concepção de homem e suas relações com o mundo exterior) em 1963 se sobressaiu em relação aos Temas VIII (Educação numa sociedade em transição) e II (A Sociedade brasileira no passado). Isto pode estar ligado, em parte, aos tipos de comunicações considerados. Os temas relacionados com o período de 1959 foram extraídos da tese de doutoramento apresentada pelo autor na área de História da Educação, onde ele denota uma grande preocupação com as condições

histórico-culturais responsáveis pela persistência de um “clima de inexperiência democrática” no Brasil, do que decorre uma análise mais aprofundada dos Temas II e III – A Sociedade brasileira no passado e Manifestações da “inexperiência democrática brasileira”.

Em relação ao ano de 1963, a análise de conteúdo foi elaborada a partir de artigos publicados em revistas e de conferências proferidas pelo autor em diferentes localidades. A natureza das comunicações consideradas poderia talvez explicar a diferença constatada mas também é possível que nessa época o autor estivesse preocupado em explicitar, ao lado de uma concepção de sociedade e de educação, a concepção filosófica de homem que dá embasamento à sua teoria. (Ver Tabela V)

Tabela V – Distribuição dos Temas por tipo de comunicação
(Primeiro Período – 1959-1965)

TEMAS	Livros		Conferências		Revistas		Total	
	(N. A.)	%	(N. A.)	%	(N. A.)	%	(N. A.)	%
TEMA I	45	4,50	36	16,50	24	18,20	105	7,80
TEMA II	137	13,80	13	6,00	10	7,50	160	11,90
TEMA III	93	9,40	3	1,40	3	2,30	99	7,40
TEMA IV	41	4,20	4	1,80	–	0,00	45	3,40
TEMA V	164	16,50	44	20,20	42	31,80	250	18,60
TEMA VI	344	34,70	86	39,40	29	22,00	459	34,20
TEMA VII	33	3,30	8	3,70	7	5,30	48	3,60
TEMA VIII	134	13,60	24	11,00	17	12,90	175	13,10
TOTAL	991	100,00	218	100,00	132	100,00	1341	100,00
TOTAL GERAL	1341	73,80	1341	16,30	1341	9,80	–	100,00

2.1.1 – Tema I – *Concepção de homem e suas relações com o mundo exterior*

A preocupação de Paulo Freire em situar o homem como ser criador no domínio da história e da cultura leva-nos a refletir sobre a possível vinculação existente entre sua postura e uma concepção humanista e idealista de homem e mundo.

Como se pode observar através da Tabela VI, as expressões “sujeito” e “criador” são usadas constantemente em suas obras, quando se refere à postura do homem perante a natureza e a cultura.

Tabela VI – Conteúdo do Tema I – Concepção de homem e suas relações com o mundo exterior – por tipo de comunicação (Primeiro Período – 1959-1965)

Conteúdo do Tema I	Livros		Conferências		Revistas		Total	
	(N. A.)	%	(N. A.)	%	(N. A.)	%	(N. A.)	%
Ser de relações	10	22,20	3	8,30	12	50,00	25	23,80
Sujeito	16	35,50	8	22,20	3	12,20	27	25,70
Criador	14	31,10	21	58,30	8	33,40	43	40,90
Interferidor	5	11,10	4	11,10	1	4,10	10	9,50
TOTAL	45	100,00	36	100,00	24	100,00	105	100,00

Para Paulo Freire o homem é um ser de relações. Porém estas relações, ao nível do humano, se revestem de conotações de “pluralidade”, “transcendência”, “criticidade”, “conseqüência” e “temporalidade”.

“As relações que o homem trava no mundo com o mundo (pessoais, impessoais, corpóreas e incorpóreas) apresentam uma ordem tal de características que as distinguem totalmente dos puros contatos, típicos da outra esfera animal. Entendemos que, para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida. É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é. (...) No jogo constante de suas respostas, altera-se no próprio ato de responder. Organiza-se. Escolhe a melhor resposta. Testa-se. Age. Faz tudo isso com a certeza de quem usa uma ferramenta, com a consciência de quem está dian-

te de algo que o desafia. Nas relações que o homem estabelece com o mundo há, por isso mesmo, uma pluralidade na própria singularidade. E há também uma nota presente de criticidade. A captação que faz dos dados objetivos de sua realidade, como dos laços que prendem um dado a outro, ou um fato a outro, é naturalmente crítica, por isso reflexiva e não reflexa, como seria na esfera dos contatos. Ademais, é o homem e somente ele, capaz de transcender. A sua transcendência, acrescente-se, não é um dado apenas de sua qualidade espiritual. (...) A sua transcendência está também, para nós, na raiz de sua finitude. Na consciência que tem desta finitude. Do ser inacabado que é e cuja plenitude se acha na ligação com o seu Criador. Ligação que, pela própria essência, jamais será de dominação ou de domesticação, mas sempre de libertação. (...) Exatamente porque, ser finito e indigente, tem o homem na transcendência, pelo amor, o seu retorno à sua Fonte, que o liberta. No ato de discernir, porque existe e não só vive, se acha a raiz, por outro lado, da descoberta de sua temporalidade. (...) Não se reduzindo tão somente a uma das dimensões de que participa – a natural e a cultural – da primeira, pelo seu aspecto biológico, da segunda, pelo seu poder criador, o homem pode ser eminentemente interferidor. Sua ingerência, senão quando destorcida e acidentalmente, não lhe permite ser um simples espectador, a quem não fosse lícito interferir sobre a realidade para modificá-la. Herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo – o da História e o da Cultura”.⁴

Este excerto permite relacionar algumas das idéias formuladas pelo autor com determinadas formulações filosóficas de dois pensadores cristãos da atualidade: Mounier e Maritain.

As duas dimensões próprias da natureza humana e que decorrem da pluralidade e da transcendência apresentam uma conotação bastante próxima à de Mounier, quando este procura especificar as relações entre a pessoa e natureza.

“O homem singulariza-se por uma dupla capacidade de romper com a natureza. Só ele conhece esse universo que

4 – FREIRE, Paulo – *Educação como Prática para a Liberdade*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967, pp. 39-41.

o absorve e só ele o pode transformar, ele, o menos poderoso dos animais. (...) A pessoa não se contenta em sofrer a ação da natureza, donde veio, ou de mover-se conforme suas provocações. Volta-se para ela para transformar e progressivamente lhe impor a soberania dum universo pessoal. (...) A exploração da natureza não tem por fim articular sobre um feixe de determinismos um feixe de reflexos condicionados, mas sim abrir, perante a liberdade criadora dum número crescente de homens, as mais altas possibilidades de humanização."⁵

Além de Mounier, Jacques Maritain, segundo testemunho do próprio Paulo Freire, também exerceu influência em sua concepção de homem e de mundo. Maritain, em suas obras "Rumos da Educação" e "Humanisme Integral"⁶, também explora alguns conceitos que se assemelham aos de Freire. De fato, Maritain também ressalta a primazia do homem em relação aos demais seres vivos que compõem a natureza, na medida em que o homem é um ser dotado de razão e de características culturais derivadas de sua própria natureza histórica⁷.

*"As dimensões específicas do homem, enquanto ser racional e histórico, capacitam-no a tornar-se cada vez mais humano e a participar de tudo aquilo que lhe permite enriquecer a sua grandeza original. (...) O homem, ao desenvolver as suas potencialidades através do exercício da razão e do trabalho, pode propulsionar as forças criadoras que são instrumentos de sua própria libertação"*⁸.

As concepções de homem e de mundo subjacentes às formulações de Freire identificam-se sobremaneira com as formulações filosóficas propostas pelos pensadores cristãos acima mencionados.

Há, sem dúvida, diferentes matizes entre Freire e aqueles pensadores, contudo, todos se baseiam numa visão humana e idealista de homem, de suas relações com o mundo e, conseqüentemente, de história. Humanista porque se fundamenta numa concepção essencialista da natureza humana, onde o homem é visto como um ser

5 - MOUNIER, Emanuel - *O Personalismo*, São Paulo: Livraria Duas Cidades, s. d., pp. 43 e 53.

6 - MARITAIN, Jacques - *Rumos da Educação*, Rio de Janeiro: Livraria Agir, 1959. Ver também *Humanisme Integral*, Paris: Editions Montaigne, 1936.

7 - MARITAIN, Jacques - *Rumos da Educação*, *Op. Cit.*, pp. 14-15.

8 - *Id.* - *Ibid.*, pp. 10-11.

eminentemente “criador” e “interferidor”. Esta visão essencialista leva Paulo Freire a supervalorizar o papel do homem na sociedade e na história. O homem é visto como o centro de toda a realidade e, por ser de natureza criadora, transforma-se num dos principais agentes da história. Nesse sentido, pode-se dizer que Paulo Freire tem uma concepção idealista da história, à medida em que ressalta o papel central do homem enquanto ser “consciente” e “criador”, que desempenha sempre um papel ativo nas transformações sociais. Acreditamos que os poderes imanentes que estão por trás deste “poder criador” levam Paulo Freire a dotar o homem, como sujeito na construção deliberada da história, de poderes eminentemente supranaturais.

Em vista do exposto, a ligação das formulações de Freire com alguns dos paradigmas do personalismo e do humanismo cristão parecem evidentes. Além disso, a própria noção de “conscientização”, que é proposta por Paulo Freire como um dos objetivos centrais para uma atuação educacional, engendrou-se das próprias proposições implícitas nos princípios gerais do personalismo e do humanismo, refletidas na praxis dos grupos de orientação cristã que viveram a se engajar “no processo emancipatório brasileiro”. Candido Mendes, ao analisar a relação entre os fundamentos ideológicos da atuação da esquerda católica no Brasil, ressalta claramente os vínculos existentes entre a concepção que esses grupos possuíam de desenvolvimento sócio-econômico e os princípios das orientações filosóficas acima mencionadas. Toda a praxis resultante da atuação desses grupos, diz ele, estava alicerçada numa concepção de “desenvolvimento que refletia a preocupação em assumi-lo como uma responsabilidade individualizada, consciente e dependente, acima de tudo, da vontade lúcida de seus autores apesar de reconhecerem os condicionamentos econômicos e políticos inerentes àquele processo”⁹. A constatação desse vínculo também é válida para a orientação ideológica freiriana, dimensão que ficará explícita quando analisarmos a função que Paulo Freire atribui à educação numa sociedade em fase de transição.

2.1.2 – *A Interpretação do social no discurso de Paulo Freire*

Já fizemos referência, nas páginas anteriores, à preocupação que o autor tem em tentar equacionar os problemas educacionais à luz de um contexto histórico-social e cultural. Assim, ao formular sua concepção educativa, Paulo Freire apóia-se numa análise da sociedade brasileira do passado e do presente, isto é, de uma sociedade com uma estrutura e uma organização tradicionais que está passando por uma fase de “transição”.

9 – MENDES, Candido – *Memento aos Vivos: A Esquerda Católica no Brasil*, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1966, pp. 67-76.

O autor remete a análise ao social, num primeiro momento, com o intuito de apreender as raízes de nossa “inexperiência democrática”, e num segundo momento para, ao interpretar a nova situação na qual se configura o “trânsito”, redefinir o caráter de uma educação adequada para esta nova fase.

2.1.3 – Temas II, III e IV – *Sociedade brasileira no passado, Manifestações da “inexperiência democrática brasileira” e Educação na sociedade do passado*

Sem uma adequada compreensão das características da “sociedade tradicional brasileira”, Paulo Freire não poderia vir a ter uma visão suficientemente clara do presente, daí sua preocupação em situar o “ontem” no nosso processo de desenvolvimento histórico.

Embora se refira a algumas das características da estrutura econômica e social, preocupa-se fundamentalmente em caracterizar o clima cultural e político que predominou na “sociedade tradicional” e, sobretudo, o nível de consciência do homem brasileiro neste tipo de sociedade (ver Tabela VII).

Tabela VII – Conteúdo do Tema II – Sociedade Brasileira no passado – por tipo de comunicação (*Primeiro Período – 1959-1965*)

Conteúdo do Tema II	Livros		Conferências		Revistas		Total	
	(N. A.)	%	(N. A.)	%	(N. A.)	%	(N. A.)	%
Economia reflexa	5	3,64	3	23,07	5	50,00	13	8,12
Poder inacessível ao povo	12	8,75	4	30,76	1	10,00	17	10,62
Predomínio de um clima de inexperiência democrática	74	54,01	2	15,38	–	0,00	76	47,05
Nível de consciência da realidade consciência intransitiva	46	33,57	4	30,76	4	40,00	54	33,8
TOTAL	137	100,00	13	100,00	10	100,00	160	100,00

Paulo Freire caracteriza a sociedade tradicional brasileira como “uma sociedade escravocrata, com o centro de decisão de sua economia e de sua cultura fora dela. Economia por isso mesmo comandada por um mercado externo e não por um interno, que não havia. Reflexa em sua cultura. Por isso alienada. Objeto e não sujeito. Sem povo. Antidialógico, dificultando a mobilidade vertical ascendente. Sem vida urbana ou com uma precária vida urbana. (...) Comandada por uma elite superposta a seu mundo ao invés de com ele integrada”¹⁰.

Neste tipo de sociedade o “povo” não tinha acesso ao poder, à medida em que era excluído dos mecanismos formais de participação — as eleições.

“Com a exclusão do homem comum do processo eletivo — não votava e nem era votado — proibida a ele qualquer ingerência, enquanto homem comum, nos destinos de sua comunidade, havia então de emergir uma classe de homens privilegiados”¹¹.

Esta exclusão do povo da possibilidade de participar do sistema de poder se devia em parte às características das instituições políticas e, ademais, aos predomínio de um clima de “inexperiência democrática”.

“Todos os analistas de nossa formação histórico-cultural têm insistido na nossa “inexperiência democrática”. (...) Realmente o Brasil nasceu e cresceu dentro de condições negativas às experiências democráticas. O sentido marcante de nossa colonização, fortemente predatória, à base da exploração econômica do grande domínio, em que o “poder do senhor” se alongava “das terras às gentes também” e do 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 brasileiro¹². (...) Por ter sido esta sociedade indelevelmente marcada por um clima de “inexperiência democrática”,

10 — FREIRE, Paulo — Conscientização e Alfabetização, in *Revista de Cultura da Universidade do Recife*, Recife, 4:8, abr./jun., 1963.

11 — FREIRE, Paulo — *Educação como Prática para a Liberdade*, Op. Cit., pp. 75-76.

12 — FREIRE, Paulo — *Educação e Atualidade Brasileira*, Recife, Tese de Concurso para a Cadeira de História e Filosofia da Educação, Escola de Belas Artes, Pernambuco, 1959, p. 65.

onde predominavam relações sociais do tipo paternalista e assistencialista, o homem simples do povo sempre ficou imerso numa condição de passividade, mutismo e antidualogal. Num clima como este, as disposições mentais que se formaram e se consubstanciaram em verdadeiros complexos culturais, teriam de ser rigidamente antidemocráticas”¹³.

13 - Id. - *Ibid.*, p. 26.

As manifestações que expressam a persistência, durante longo tempo, de um clima de “inexperiência democrática” no Brasil não só se refletem ao nível da participação política como também se espelham no caráter da educação que aqui predominou: uma educação verbalista, acadêmica, acrítica, autoritária, seletiva e propedêutica.

As Tabelas VIII e IX traduzem esta preocupação do autor, na medida em que ele utiliza algumas expressões para caracterizar as manifestações desta “inexperiência democrática” em correspondência com aquelas utilizadas para expressar o caráter da educação tradicional.

Tabela VIII – Conteúdo do Tema II – Manifestações da “inexperiência democrática brasileira” – por tipo de comunicação (Primeiro Período – 1959-1965)

Conteúdo do Tema III	Livros		Conferências		Revistas		Total	
	(N. A.)	%	(N. A.)	%	(N. A.)	%	(N. A.)	%
Assistencialismo	38	40,99	—	0,00	3	100,00	41	44,41
Paternalismo	6	6,50	—	0,00	—	0,00	6	6,06
Passividade	12	12,90	1	33,33	—	0,00	13	13,13
Antidiálogo	14	15,05	1	33,33	—	0,00	15	15,20
Mutismo	15	16,12	—	0,00	—	0,00	15	15,20
Autoritarismo	8	8,60	1	33,33	—	0,00	9	9,10
TOTAL	93	100,00	3	100,00	3	100,00	99	100,00

Tabela IX – Conteúdo do Tema IV – Educação na sociedade do passado – por tipo de comunicação (Primeiro Período – 1959-1965)

Conteúdo do Tema IV	Livros		Conferências		Revistas		Total	
	(N. A.)	%	(N. A.)	%	(N. A.)	%	(N. A.)	%
Acadêmica	9	21,90	1	25,00	—	0,00	10	22,20
Verbalista	15	36,60	—	0,00	—	0,00	15	33,30
Anti-humana	1	2,40	—	0,00	—	0,00	1	2,20
Acrítica	4	9,75	—	0,00	—	0,00	4	8,90
Autoritária	4	9,75	—	0,00	—	0,00	4	8,90
Seletiva	4	9,75	3	75,00	—	0,00	7	15,60
Propedêutica	4	9,75	—	0,00	—	0,00	4	8,90
TOTAL	41	100,00	4	100,00	—	0,00	45	100,00

Note-se que a preocupação em situar as manifestações do clima de “inexperiência democrática” e o caráter da educação tradicional reflete-se em Paulo Freire muito mais através de seus livros que nos demais tipos de comunicação. Como se observará mais tarde, nestes outros tipos de comunicação Paulo Freire está muito mais preocupado com a situação do “presente” porque são comunicações que datam de 1963, quando a Campanha de Alfabetização, por ele inspirada, estava às vésperas de oficialização em decorrência das proporções que o movimento de educação popular vinha assumindo em todo o território nacional.

Parece-nos importante tecer alguns comentários a respeito do tipo de interpretação que Paulo Freire faz da sociedade tradicional brasileira e em particular da dominância de um clima de “inexperiência democrática”. Embora o autor vincule as raízes dessa “inexperiência” a fatores econômicos, sociais e político-culturais, não os analisa em função de um contexto histórico econômico-político de dependência, vinculando esta sociedade “reflexa” em termos históricos ao desenvolvimento do próprio capitalismo, em suas diversas fases. Além disso, apesar de ter feito uma análise das condições econômicas, sociais e políticas que, de certo modo, foram responsáveis pela instauração de um clima de “inexperiência democrática”, não procura interpretar tais condições à luz de um determinado modo de produção, das relações sociais de produção

e das formas políticas características de uma formação social sub-desenvolvida inserida num contexto internacional.

2.1.4 – Temas V, VI, VII, VIII – *Sociedade brasileira do presente, Trânsito e democratização político-cultural, Educação e democratização fundamental e Educação numa sociedade em transição*

A preocupação em caracterizar a fase de “trânsito” da sociedade brasileira pode ser observada em quase todas as obras e conferências realizadas pelo autor no período de 1959 a 1963.

Do ponto de vista quantitativo, os temas de seu discurso relacionados com a problemática acima ocupam uma posição relevante em relação ao total de temas (ver Tabela I). No que diz respeito à análise interna do Tema V – Sociedade brasileira do presente, as expressões que predominam, do ponto de vista quantitativo – estão relacionadas com a caracterização do “trânsito” e com as possibilidades de “democratização” engendradas a partir da ruptura da antiga ordem social e a emergência de um novo tipo estrutural (Tabela X).

Tabela X – Conteúdo do Tema V – Sociedade brasileira do presente – por tipo de comunicação (Primeiro Período – 1959-1965)

Conteúdo do Tema V	Livros		Conferências		Revistas		Total	
	(N. A.)	%	(N. A.)	%	(N. A.)	%	(N. A.)	%
Sociedade em trânsito	52	31,70	36	81,81	29	69,04	117	46,80
Democratização política e cultural	77	46,95	6	13,63	9	21,42	92	36,80
Nível de consciência transitiva-ingênua	35	21,34	2	4,54	4	9,52	41	16,40
TOTAL	164	100,00	44	100,00	42	100,00	250	100,00

Paulo Freire faz distinção entre “trânsito” e mudança social à medida em que caracteriza o “trânsito” como um tipo particular de mudança.

As mudanças numa sociedade, segundo o autor, se configuram a partir da dinâmica das relações que os homens mantêm entre si e com a realidade que os circunda. As mudanças sociais decorrem da capacidade do homem em recriar e incorporar novos elementos à cultura que lhe é legada e transmitida. Dessa forma, as sociedades de cada época histórica trazem a marca das “modificações” que lhes são imputadas pelos próprios homens.

“A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. (...) E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiando e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em termos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas.¹⁴ (...) Assim, cada época histórica representa uma série de aspirações, de anseios, de valores, em busca de plenificação. Formas de ser, de comportar-se, atitudes mais ou menos generalizadas e a que apenas os “antecipados” opõem dúvidas e sugerem reformulações. A passagem de uma para outra época se caracteriza por fortes contradições que se aprofundam com o choque entre valores emergentes em busca de afirmação, de plenificação, e valores do ontem, em busca de preservação. Quando isso ocorre, instala-se o Trânsito. Verifica-se um teor preponderantemente dramático a impregnar as mudanças de que se nutre a sociedade. (...) Ele implica realmente nesta marcha acelerada da sociedade à procura de novos temas e de novas tarefas. E se todo Trânsito é mudança, nem toda mudança é Trânsito. As mudanças se processam numa mesma unidade de tempo, sem afetá-la profundamente. É que elas se verificam dentro do jogo normal resultante da própria busca dos temas em plenitude. Quando porém estes temas iniciam seu esvazia-

14 — FREIRE, Paulo — *Educação como Prática para a Liberdade*, Op. Cit., p. 43.

mento e perdem sua significação e novos temas emergem, a sociedade começa a passagem para outra época"¹⁵.

A especialidade do "trânsito" resulta da coexistência, no seio da sociedade, de estruturas sociais que pertencem a épocas distintas e que, por isso, imprimem um caráter conflitivo a este processo que implica numa contínua ruptura com o passado.

*"Sendo o Trânsito o elo entre uma época que se esvazia e uma nova que vai se conformando, tem algo de alongamento e tem algo de "adentramento". De alongamento da velha sociedade que se esvia e que se despeja nele querendo preservar-se."*¹⁶

O processo de "trânsito" para Paulo Freire, em termos conceptuais, parece situar-se historicamente como aquela etapa, no desenvolvimento das sociedades, que marca a "transição" ou a "passagem" de um "*sociedade tradicional*" para uma "*sociedade moderna*". Os conflitos inerentes a esta fase de transição decorrem das contradições que resultam da persistência de uma dualidade estrutural. Embora Paulo Freire expresse estas contradições muito mais em termos do "esvaziamento dos antigos temas" e de sua superação, à medida em que os "novos temas" conseguem se impor, sua formulação teórica a respeito do "trânsito" assemelha-se àquela de Gino Germani¹⁷ e de outros adeptos da teoria da modernização.

Do ponto de vista conceptual, convém observar que, ao lado de uma formulação sociológica de mudança e transformação social, o autor também vincula as possíveis alterações por que passa uma sociedade à capacidade criadora dos "homens de modo geral" que, ao modelarem as épocas históricas, vão em busca de uma maior plenitude, efetivando sua própria libertação.

Sua concepção de "mudança" e "trânsito" constitui, pois, a mescla de uma visão sociológica e filosófico-humanista, como já se observou nas páginas anteriores, quando da discussão da concepção freiriana de homem e de mundo.

Como vimos, Paulo Freire não se detém na análise aprofundada do "trânsito" em si, melhor dizendo, das forças sociais, econômicas e políticas que induzem ao "trânsito". Preocupa-se, preponderante-

15 - FREIRE, Paulo - *Conscientização e Alfabetização*, Op. Cit., p. 7.

16 - Id. - *Ibid.*, p. 8.

17 - GERMANI, Gino - *Política y Sociedad en una época de Transición*, Buenos Aires: Editorial Paidós, 1962, Cap. III. Ver também ROSTOW, W. W. - *Etapas do Desenvolvimento Econômico*, 4ª edição, Rio de Janeiro: Zahar, 1971, Caps. II e III.

mente, com as implicações que decorrem das possibilidades de “democratização” engendradas com o “trânsito”. Mais especificamente, a preocupação deste educador está voltada para as “formas de participação” que o povo pode vir a ter neste contexto.

Quantitativamente, as expressões “participação”, “povo”, “democracia”, “desenvolvimento”, constituem os temas que predominam em toda a mensagem do autor (Tabela I).

A referência insistente à “participação do povo” no processo de desenvolvimento econômico e na edificação de uma “democracia” realmente representativa (ver Tabela XI), revela, em termos de análise de conteúdo, a expressão de uma postura ideológica de cunho “desenvolvimentista” e, de certa forma, “populista” (Voltaremos a explorar este particular no final do capítulo).

Tabela XI – Conteúdo do Tema VI – Trânsito e democratização político-cultural – por tipo de comunicação (Primeiro Período – 1959-1965)

Conteúdo do Tema VI	Livros		Conferências		Revistas		Total	
	(N. A.)	%	(N. A.)	%	(N. A.)	%	(N. A.)	%
Povo	137	39,82	75	87,20	20	68,96	232	50,54
Participação	65	18,89	5	5,81	5	17,24	75	16,33
Desenvolvimento	79	22,96	3	3,48	1	3,44	83	18,08
Democracia	63	18,31	3	3,48	3	10,34	69	15,03
TOTAL	344	100,00	86	100,00	29	100,00	459	100,00

O interesse pelas alternativas de participação aberta ao homem comum, diante da democratização que se instalava na sociedade brasileira, leva o autor a se deter na análise dos diferentes níveis de representação da realidade, “níveis de consciência”, que estão vinculados a determinadas condições sócio-econômicas de existência e à redefinição destas formas de consciência num contexto de “trânsito”.

Com relação a este último aspecto, Paulo Freire procura mostrar o “trânsito” como um momento histórico onde diferentes formas alternativas de consciência se tornam possíveis, permitindo-lhe

estabelecer o papel que a educação pode vir a desempenhar no desenvolvimento de uma consciência crítica no homem comum.

Os processos de industrialização e urbanização seriam os condicionantes sociais globais, responsáveis pela abertura das possibilidades de participação que se ofereciam ao homem brasileiro.

“Na verdade, tem sido a industrialização que vem pondo o homem brasileiro em posição participante no nosso acontecer político. Isto é, posição que implica numa 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 povo, no sentido legítimo, sem mercado interno. Sem estradas. Sem trabalho em condições de boa produtividade. Sem desenvolvimento harmonioso das estruturas econômicas¹⁸. (...) De real importância se faz, então, em nossa atualidade, o estudo da consciência do homem brasileiro nos possíveis estágios em que se nos apresenta, ligados intimamente à industrialização e ao agir educativo¹⁹. (...) Duas são as posições mais gerais que o homem brasileiro pode vir assumindo diante de sua contextura. (...) A primeira postura se caracteriza pela quase centralização dos interesses do homem em torno de formas mais vegetativas de vida. (...) Suas preocupações se cingem mais ao que há nele de vital, biologicamente falando. Falta-lhe historicidade, ou mais exatamente, teor de vida em plano mais histórico. Sua consciência é intransitiva, nestas circunstâncias. É a consciência dos homens de zonas pouco ou nada desenvolvidas do país. (...) A segunda posição se caracteriza, ao contrário, por preocupações acima de interesses meramente vegetativos. Há uma forte dose de espiritualidade, de historicidade, nessas preocupações. Nestas circunstâncias, o homem alarga o horizonte de seus interesses. Vê mais longe. Sua consciência é, então, transitiva. Corresponde às zonas de desenvolvimento econômico mais forte²⁰. Esta consciência transitiva é, porém, num primeiro estágio, predominantemente ingênua. Num segundo, predominantemente crítica. A transitividade ingênua, fase em que nos

18 - FREIRE, Paulo - *Educação e Atualidade Brasileira*, Op. Cit., p.27
19 e 20 - Id. - *Ibid.*, pp. 29 e 30.

encontramos nos centros urbanos, com tintas mais fortes aqui, menos ali, se caracteriza pela simplicidade na interpretação dos problemas. Pela tendência a julgar que o tempo melhor foi o tempo passado. Pela transferência da responsabilidade e da autoridade, em vez de sua delegação apenas. Pela subestimação do homem comum. Por uma forte inclinação ao "gregarismo", característico da massificação. Pela impermeabilidade à investigação, a que corresponde um gosto acentuado pelas explicações fabulosas. Pela fragilidade de argumentação. Por forte teor de emocionalidade. Pela desconfiança de tudo o que é novo. Pelo gosto não propriamente do debate, mas da polêmica. Pelas explicações mágicas²¹. (...) A transitividade crítica, pelo contrário, se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas. Pela substituição de explicações mágicas por princípios causais. Por procurar testar os "achados" e se dispor sempre a revisões. Por despir-se ao máximo de preconceitos na análise dos problemas. Na sua apreensão, esforçar-se por evitar deformações. Por negar a transferência da responsabilidade. Pela recusa a posições quietistas. Pela aceitação da massificação como um fato, esforçando-se, porém, pela humanização do homem. Por segurança na argumentação. Pelo gosto do debate. Por maior dose de racionalidade. Pela apreensão e receptividade a tudo o que é novo. Por se inclinar sempre a arguições²². (...) O que nos parece importante afirmar é que o outro passo, o decisivo, da consciência dominantemente transitivo-ingênua para a dominantemente transitivo-crítica, ele não dará automaticamente, mas se inserindo num trabalho educativo com essa destinação²³. (...) O que teríamos de fazer, numa sociedade em transição como a nossa, inserida no processo de democratização fundamental, com o povo em grande parte emergindo, era tentar uma educação que fosse capaz de colaborar com ele na indispensável organização reflexiva de seu pensamento. Educação que lhe pusesse à disposição meios com os quais fosse capaz de superar a captação mágica ou ingênua de sua realidade, por uma dominantemente crítica. (...) Realmente instrumental, porque integrada ao nosso espaço e levando o homem a refletir sobre a sua ontológica vocação de ser sujeito,²⁴ (...) que desen-

21 - Id. - *Ibid.*, pp. 29 e 30.

22 e 23 - Id. - *Ibid.*, pp. 30-32.

24 - Id. - *Educação como Prática para a Liberdade*, Op. Cit., pp. 106, 94 e 90.

*volvesse no brasileiro a criticidade de sua consciência, indispensável à nossa democratização*²⁵. (...) *Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o pre-dispusesse a constantes revisões. À análise crítica de seus "achados" (...) que o identificasse com métodos e processos científicos (...) uma educação que fizesse do homem um ser cada vez mais consciente de sua transitividade, que deve ser usada tanto quanto possível criticamente, ou com acento cada vez maior da racionalidade*"²⁶.

Como se pode depreender das afirmações acima transcritas, a principal função da educação seria a de desenvolver no homem brasileiro uma "consciência transitivo-crítica", que o instrumentalizasse para participar criticamente do processo de desenvolvimento (econômico-social e político) em curso, evitando assim que viesse a assumir uma posição passiva e quietista ou mesmo até ativista e fanática. Pode-se dizer que esta é a principal função que o autor atribui à educação brasileira (ver Tabela XII).

Tabela XII – Conteúdo do Tema VII – Educação e democratização fundamental – por tipo de comunicação (Primeiro Período – 1959-1965)

Conteúdo do Tema VII	Livros		Conferências		Revistas		Total	
	(N. A.)	%	(N. A.)	%	(N. A.)	%	(N. A.)	%
Conscientização	8	24,20	6	75,00	4	57,20	18	37,50
Desenvolvimento de uma consciência transitivo-crítica	25	75,70	2	25,00	3	42,80	30	62,50
TOTAL	33	100,00	8	100,00	7	100,00	48	100,00

Uma educação como tal função deveria redefinir-se não só em relação ao conteúdo cultural a ser transmitido, mas também na própria forma de apresentá-lo. Do ponto de vista metodológico, deveria garantir ao processo educativo um caráter dialógico e ativo, que colocasse o educando desde logo numa situação vivencial de

25 e 26 – Id. – *Educação como Prática para a Liberdade, Op. Cit.*, pp. 106, 94 e 90.

participação. Além disso, a própria forma como o autor define a conscientização, isto é, aquele processo que visa levar o educando a descobrir as relações entre fatos e perceber os nexos causais que os interligam, exigiria uma educação fundamentada em métodos e processos científicos.

Do ponto de vista quantitativo, as expressões “diálogo” e “crítica” são numericamente significativas em sua mensagem, o que revela, em síntese, qual deva ser a forma característica de uma educação para a conscientização (ver Tabela XIII).

Tabela XIII – Conteúdo do Tema VIII – Educação numa sociedade em transição – por tipo de comunicação (Primeiro Período – 1959-1965)

Conteúdo do Tema VIII	Livros		Conferências		Revistas		Total	
	(N. A.)	%	(N. A.)	%	(N. A.)	%	(N. A.)	%
Parlamentarização ou dialogação	89	66,51	6	25,00	10	58,80	105	60,00
Crítica	35	26,11	13	54,20	7	41,20	55	31,42
Pesquisa	4	3,00	—	0,00	—	0,00	4	2,28
Espírito de análise	6	4,50	5	20,80	—	0,00	11	6,28
TOTAL	134	100,00	24	100,00	17	100,00	175	100,00

A explicitação e a interpretação da mensagem de Paulo Freire que até aqui desenvolvemos já nos possibilitaria fazer algumas considerações sobre sua orientação valorativa e ideológica. Contudo, ainda acreditamos necessário que nos detenhamos na análise de uma de suas obras mais recentes — A Pedagogia do Oprimido — visando a construção de um referencial mais exaustivo.

2.2 — SEGUNDO PERÍODO (após 1969) — A visão de uma educação para a libertação

Durante o primeiro período, Paulo Freire mostra uma grande preocupação com a participação “do povo” no processo de desenvolvimento e na edificação de uma “democracia representativa”. No segundo período, notamos no autor uma outra perspectiva, qual seja, a preocupação em esboçar as linhas mestras de uma “pedagogia para a libertação”.

Os acontecimentos políticos que culminaram no Brasil com o movimento militar de 1964 e suas experiências a partir desta data, no exterior, principalmente no Chile, levaram-no a reformular sua concepção de educação. As modificações a que nos referimos parecem estar vinculadas a uma visão mais realista das virtuais possibilidades da educação sistemática como agência de transformação social nas sociedades onde predominam estruturas políticas que legitimam as relações de dominação-subordinação ou, segundo expressão do próprio autor, onde predomina uma “situação de opressão”. Em sua obra *A Pedagogia do Oprimido* percebe-se o novo rumo de sua orientação, à medida em que o autor aponta a educação sistemática (educação bancária) nestas sociedades como um instrumento de controle e dominação. Assim, a viabilidade social de uma educação que atenda aos interesses dos “oprimidos” só se efetivaria na prática revolucionária, enquanto ação desenvolvida por uma liderança, que visasse superar a contradição “opressores-oprimidos”.

Para obter a freqüência com que diferentes temas aparecem em sua obra, nesta segunda fase, utilizamos o mesmo procedimento empregado para quantificar os temas da fase anterior. As expressões-chave foram agrupadas de acordo com os seguintes temas:

- TEMA I — Características das sociedades onde predomina uma realidade opressora.
- TEMA II — O caráter da educação numa sociedade opressora.
- TEMA III — Atributos da educação bancária.
- TEMA IV — Atributos da educação problematizadora.
- TEMA V — Transformação revolucionária e a educação problematizadora como instrumento de libertação.

Do ponto de vista quantitativo, os índices de frequência discriminados nestes temas encontram-se na Tabela XIV.

Tabela XIV — Distribuição dos temas na obra de Paulo Freire
(*Segundo Período*, após 1969)

TEMAS	(N. A.)	%
TEMA I	289	29,22
TEMA II	110	11,12
TEMA III	64	6,48
TEMA IV	161	16,28
TEMA V	365	36,90
TOTAL	989	100,00

De acordo com a Tabela XIV, que apresenta o índice de frequência para cada um dos temas, é a seguinte a sua distribuição: Tema V (Transformação revolucionária e a educação problematizadora como instrumento de libertação); Tema I (Características das sociedades onde predomina uma realidade opressora); Tema IV (Atributos da educação problematizadora); Tema II (O caráter da educação numa sociedade opressora) e, finalmente, Tema III (Atributos da educação bancária).

O destaque que os Temas I e V têm em relação aos demais expressa a grande preocupação do autor com a condição de desumanização a que estão submetidos os oprimidos numa sociedade opressora e, também, com os meios que podem possibilitar aos oprimidos a superação dessa condição. Esta superação com vistas à libertação só se efetivaria através de uma praxis revolucionária, onde os grupos interessados em organizar os oprimidos se utilizassem de uma praxis educativa condizente com a verdadeira praxis revolucionária, ou seja, adotassem uma educação que, simultaneamente, levasse os oprimidos a desvendarem a situação de opressão e a se tornarem, eles mesmos, sujeitos de um processo de libertação.

2.2.1 – Tema I – Características das sociedades onde predomina uma realidade opressora

O conteúdo expresso no Tema I, como uma das preocupações centrais de Paulo Freire, recai sobre a problemática da desumanização nas sociedades onde vigora uma situação de opressão, que concretamente nega aos oprimidos a possibilidade de recuperarem sua “vocação de homem”. Esta desumanização, segundo o autor, se manifestaria como resultado da contradição opressores-oprimidos que, em última instância, se deve muito mais a uma negação das possibilidades de humanização que às contradições inerentes a um modo específico de produção e às formas de apropriação e dominação que lhes são correspondentes.

“O problema da humanização, como busca incessante, assume hoje o caráter de uma preocupação ineludível. (...) Constatar esta preocupação implica em reconhecer a desumanização não só como viabilidade ontológica, senão também com realidade histórica. É também e quiçá, basicamente, que a partir desta constatação dolorosa, os homens se perguntem sobre a outra viabilidade – a de sua humanização. (...) Humanização e desumanização, dentro da história, em um contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inacabados e conscientes de sua finitude. (...) Sem embargo, se ambas são possibilidades, parece-nos que só a primeira, à que denominamos “vocação dos homens”. (...) Vocação negada pela injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Afirmada na ânsia de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos pela recuperação de sua humanidade despojada”.²⁷

Como vimos, a situação de opressão não se manifesta, pois, como resultante de contradições inerentes a tipos estruturais historicamente encadeados e definidos, mas manifesta-se em toda e qualquer sociedade onde predomine uma situação de “injustiça”, “opressão” e “violência”, nas relações assimétricas entre dois pólos, que o autor denomina genericamente de “opressores” e “oprimidos”. (Ver Tabela XV)

27 – FREIRE, Paulo – *Pedagogia del Oprimido*, 1ª edição, México: Siglo Veintiuno, 1970, pp. 7 e 38.

Tabela XV – Conteúdo do Tema I – Características das sociedades onde predomina uma realidade opressora – (Segundo Período, após 1969)

Conteúdo do Tema I	(N. A.)	%
Opressores	96	33,21
Dominação	17	5,88
Oprimidos	169	58,47
Desumanização	7	2,42
TOTAL	289	100,00

Convém ainda observar que o autor também não especifica a natureza e o caráter desta opressão em diferentes formações sócio-econômicas, empregando a acepção “opressão” em seu caráter mais genérico e universal. É bem verdade que afirma ser a contradição opressor-oprimido apenas superável através de uma transformação revolucionária, que implica, possivelmente, na superação das contradições inerentes ao modo capitalista de produção. Contudo, esta pressuposição pode ser hipotética, pois o autor não afirma explicitamente nada a este respeito.

Os oprimidos, inseridos numa realidade opressora, só poderiam se libertar de sua condição à medida em que se reconhecessem como oprimidos, o que implica, segundo Paulo Freire, a superação da contradição opressores-oprimidos e não apenas a inversão de posições.

“Sem embargo, seu conhecimento de si mesmos como oprimidos se encontra prejudicado por sua imersão na realidade opressora. Reconhecer-se em antagonismo ao opressor não significa ainda lutar pela superação.”²⁸ (...) Quase sempre, no primeiro momento deste descobrimento, os oprimidos, em vez de buscarem a libertação na luta e através dela, tendem a ser também opressores ou sub-opressores. A estrutura de seu pensamento se encontra condicionada pela contradição vivida numa situação con-

²⁸ – Id. – *Ibid.*, pp. 41-42.

creta existencial em que se formaram. Seu ideal é, realmente, ser homens, porém para eles, ser homens, na contradição em que sempre estiveram e cuja superação não têm clara, equivale a ser "opressores"²⁹, isto porque os oprimidos assumem uma postura que chamamos de aderência ao opressor, ou seja, se identificam com o pólo contrário – o opressor. Esta identificação explica-se a partir de um dos elementos básicos da mediação entre opressores-oprimidos – a prescrição. Toda prescrição é a imposição da opção de uma consciência a outra. Daí o sentido alienante das prescrições que transformam a consciência receptora no que vínhamos chamando de consciência que "aloja" a consciência opressora. Por isto, o comportamento dos oprimidos é um comportamento prescrito. Se conforma com base em pautas alheias a eles, as pautas dos opressores. Os oprimidos, que introjetando a "sombra" dos opressores seguem suas pautas, temem a liberdade na medida em que esta, implicando na expulsão da "sombra", exigiria deles que preenchessem o vazio deixado pela expulsão, com um conteúdo diferente: o de sua autonomia. O de sua responsabilidade, sem a qual não seriam livres. A liberdade, que é uma conquista e não uma dominação, exige uma busca permanente³⁰. (...) À medida em que esta libertação não se dá em termos meramente idealistas, mas sim, a partir de uma realidade objetiva que implica numa existência dos que oprimem e dos que são oprimidos, caberia a estes últimos realmente lutar pela superação (da situação de opressão), desde que ganhassem uma consciência crítica da opressão. Mas na medida em que a realidade concreta em que estão inseridos é funcionalmente domesticadora, libertar-se de sua força exige, indiscutivelmente, a emersão dela e uma volta sobre ela. (...) É por isto que só é possível fazê-lo através de uma praxis autêntica, que não é nem ativista nem verbalista, senão ação e reflexão³¹. (...) A superação da contradição opressor-oprimido. (...) Exige a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, de modo que objetivando-a, atuem simultaneamente sobre ela".³²

Note-se que o autor, em nenhum momento, explicita em termos históricos a que tipo macroestrutural corresponderiam as cha-

29 – Id. – *Ibid.*, pp. 41-42.

30, 31 e 32 – Id. – *Ibid.*, pp. 43, 48 e 49.

madas “sociedades opressoras”. Sendo assim, não tem condições de situar, ao nível da estrutura social, os parâmetros que definiriam a contradição básica existente entre “opressores e oprimidos”. Isto faz com que remeta à contradição básica daquelas sociedades ao nível da relação sujeito (cognoscente) e objeto, ou seja, ao nível da consciência individual do homem como sujeito do conhecimento.

Entende-se a partir dessa perspectiva porque Paulo Freire privilegia a função da educação num processo de transformação social. Para ele a educação constituiria a força social básica através da qual “os oprimidos” modificariam as suas representações (imagens, idéias, conceitos) e, em decorrência dessa reformulação, passariam a atuar no sentido de transformar a própria realidade.

Essa constatação torna-se mais evidente quando o autor (a) contrasta os princípios de sua “pedagogia libertadora” com as características da “educação que predomina nas sociedades opressoras” e (b) procura vincular praxis educativa e política.

2.2.2 – *Temas II e III – O caráter da educação numa sociedade opressora e Atributos da educação bancária*

Segundo Freire, a educação “bancária” jamais poderia ser utilizada como instrumento de libertação, à medida em que é uma forma de manutenção do status-quo, nestas sociedades. Isto porque reflete, ao nível das relações educador-educando, as mesmas contradições que predominam ao nível da sociedade global.

Paulo Freire faz uma crítica a essa educação, assim como havia feito no primeiro período uma crítica à educação tradicional. Contudo, nesta segunda fase procura estabelecer os vínculos entre educação enquanto forma de controle conservador e estrutura de poder (ver Tabela XVI).

“Ao refletir a sociedade opressora, sendo uma dimensão da “cultura do silêncio”, a “educação bancária” mantém e estimula a contradição³³. (...) Pois, como veremos, expressa, ao nível da ação educativa, a contradição educador-educando, como uma dimensão da contradição opressor-oprimido. Para esta concepção educativa: (...) o educador é quem pensa; o sujeito do processo, os educandos são os objetos pensados (...) o educador é quem fala; os educandos escutam docilmente (...) o educador é quem opta e

33 – Id. – *Ibid.*, pp. 78-79.

prescreve-lhes as opções; os educandos devem seguir a prescrição (...) o educador é quem atua; os educandos são aqueles que têm a ilusão de quem atuam, na atuação do educador (...) o educador identifica a autoridade do saber, com a autoridade funcional, que se opõe antagonicamente à liberdade dos educandos. São estes que devem adaptar-se às determinações daqueles. (...) O educador é o sujeito do processo e os educandos, meros objetos.³⁴ (...) À medida em que esta visão "bancária" anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando assim sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores. Para estes, o fundamental não é o desvendamento do mundo, sua transformação. Na verdade, o que pretendem os opressores é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime. (...) Pretendem, isto sim, conseguir através da educação cada vez mais uma condição adaptativa que lhe garanta melhores formas de dominação"³⁵.

Tabela XVI – Conteúdo do Tema II – O caráter da educação numa sociedade opressora – (Segundo Período, após 1969)

Conteúdo do Tema II	(N. A.)	%
Elites Dominantes	22	20,00
Educação Bancária	48	43,64
Manipulação	25	22,72
Opressão	15	13,63
TOTAL	110	100,00

Comparando-se as perspectivas de sua análise crítica com relação à educação "bancária" e à educação numa "sociedade fecha-

da”, pode-se perceber que há em seu conteúdo uma certa correspondência. Isso porque ambas têm uma conotação verbalista, paternalista e assistencial (ver Tabelas XVII e IX), onde as relações entre educadores e educandos adquirem um caráter assimétrico. No tocante às funções sociais desempenhadas por estes dois tipos de educação, percebe-se que o autor parte de perspectivas distintas.

Nos escritos da primeira fase, o caráter tradicional da educação refletia uma dimensão do desenvolvimento histórico-cultural brasileiro, que engendrou em nossa sociedade um clima de “inexperiência democrática”. Portanto, como reflexo deste, a educação tradicional perpetuaria um clima cultural não mais condizente com as necessidades geradas na fase de trânsito. Essencialmente se colocava como um obstáculo institucional diante da instauração do chamado processo de “democratização fundamental”.

Tabela XVII – Conteúdo do Tema III – Atributos da educação bancária – (*Segundo Período*, após 1969)

Conteúdo do Tema III	(N. A.)	%
Antidualogal	38	55,88
Paternalista	5	7,35
Domesticadora	2	2,94
Alienante	10	14,70
Mistificante	2	2,94
Assistencialista	7	10,29
Verbalista	4	5,88
TOTAL	68	100,00

Já no segundo período, a educação “bancária” que Freire critica, embora, como já dissemos, em seu conteúdo não se diferencie muito da “educação tradicional”, quando analisada sob o prisma de

uma estrutura de poder, é vista não mais como um obstáculo institucional mas, sim, como um instrumento de manutenção do status-quo de que se utilizam os grupos ou classes que se interessam em manter uma dada estrutura de dominação.

Esta última perspectiva leva o autor a questionar a viabilidade de a educação sistemática vir a constituir uma força de transformação social. Ao ressaltar as relações entre educação formal e estrutura de poder, argumenta que a educação que visa contribuir para a libertação dos oprimidos só poderia se efetuar como processo ao nível de um “para-sistema”, enquanto ainda não se tivesse efetuado através de uma transformação revolucionária a desestruturação das antigas bases de dominação.

Após a revolução, a prática desta educação libertadora poderia então se efetivar pelas vias institucionais.

“A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá, pois, dois momentos distintos ainda que inter-relacionados. O primeiro, no qual os oprimidos vão desvendando o mundo da opressão e vão se comprometendo, na praxis, com sua transformação e, o segundo, em que uma vez transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens no processo de permanente libertação. (...) Em qualquer um destes momentos, será sempre a ação profunda através da qual se enfrentará culturalmente a cultura da dominação. No primeiro momento, mediante a mudança de percepção do mundo opressor por parte dos oprimidos e, no segundo, pela expulsão dos mitos criados e desenvolvidos na estrutura opressora, que se mantêm como aspectos místicos, na nova estrutura que surge da transformação revolucionária”³⁶.

2.2.3 – Temas IV e V – Atributos da educação problematizadora e Transformação revolucionária e a educação problematizadora como instrumento de libertação

Enquanto a educação “bancária” reflete uma visão de mundo pertencente aos opressores, mantendo em sua prática a contradição

36 – Id. – *Ibid.*, pp.53-54.

educador-educando, a educação “problematizadora” através de sua própria praxis leva os agentes educativos a superarem esta contradição.

*“A educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexiva, implica num ato permanente de desvendamento da realidade. (...) Torna-se assim, um esforço permanente através da qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo em que e com quem estão”.*³⁷

A educação “problematizadora” enquanto concepção comprometida com o processo de libertação visa a:

- a) contribuir para a desmistificação da realidade opressora;
- b) estimular a reflexão e ação verdadeiras dos educandos sobre a realidade, a fim de que estes percebam a necessidade de participar de sua libertação;
- c) desenvolver a criticidade, possibilitando assim a superação da percepção mágica ou ingênua que os homens possam ter de sua realidade.

As expressões-chave, empregadas na “Pedagogia do Oprimido” para caracterizar a natureza da educação “problematizadora”, são similares àquelas empregadas no período anterior, para caracterizar a chamada “educação para uma época de trânsito”. Os dados da Tabela XVIII, quando comparados àqueles da Tabela XIII, mostram que, em termos de frequência relativa, as expressões “diálogo” e “crítica” continuam tendo, em termos percentuais, uma posição significativa na obra do autor, no que diz respeito a sua concepção educativa (seja uma educação voltada para a participação ou para a libertação).

37 - Id. - *Ibid.*, pp. 92-94.

Tabela XVIII – Conteúdo do Tema IV – Atributos da educação problematizadora – (*Segundo Período*, após 1969)

Conteúdo do Tema IV	(N. A.)	%
Problematizante/ Problematizadora	39	24,22
Criticidade/ Crítica	46	28,57
Dialogal/ Dialogação	67	41,61
Criatividade	5	3,11
Desmistificante	2	1,24
Consciência da opressão	2	1,24
TOTAL	161	100,00

No tocante à conscientização, convém ressaltar dois aspectos que nos parecem fundamentais na obra de Paulo Freire, no Segundo Período:

- a) a ligação entre educação e praxis revolucionária;
- b) a nova conotação atribuída à conscientização, decorrente das relações estabelecidas entre educação e prática política.

a) Com relação ao primeiro aspecto, o autor reconhece que uma educação que se proponha a desvendar uma situação concreta de opressão não poderia se efetivar pelas vias institucionais, nas sociedades onde predomine tal situação. Portanto, dirige sua análise para dois problemas, que consideramos importante ressaltar:

- a.1) procura mostrar a necessidade de adotar, durante a luta revolucionária, uma educação do tipo problematizante, através da qual se garantiria a verdadeira participação das “massas oprimidas”, em seu processo de libertação.

“O esforço revolucionário da transformação radical das estruturas não pode ter na vanguarda os homens do “que fazer” e, nas massas oprimidas, homens reduzidos ao mero “fazer”³⁸. (...) Este é o ponto que deveria estar exigindo uma permanente reflexão de todos aqueles que realmente se comprometem com os oprimidos na causa de sua libertação³⁹. (...) O que não se pode verificar na praxis revolucionária é a divisão absurda entre a praxis da vanguarda e aquela das massas oprimidas, de tal forma que a ação destas últimas se reduza apenas a aceitar as determinações da liderança⁴⁰. (...) Na praxis revolucionária existe uma unidade na qual a vanguarda, sem que isto signifique, de forma alguma, diminuição de sua responsabilidade coordenadora e em certos momentos diretiva, não pode manter as massas oprimidas, como objeto de sua possessão⁴¹. (...) Faz-se necessário, pelo contrário, que haja uma dialogação entre a vanguarda revolucionária e as massas oprimidas, para que, durante o processo de busca de sua libertação, reconheçam na revolução o caminho da superação verdadeira da contradição em que se encontram como um dos pólos da situação concreta da opressão. Vale dizer que se deve comprometer no processo com uma consciência cada vez mais crítica de seu papel de sujeitos da transformação.

38, 39, 40 e 41 — Id. — *Ibid.*, pp. 162, 163, 164, 165.

(...) *Estamos convencidos de que o diálogo com as massas é uma exigência radical de uma revolução autêntica*"⁴²

- a.2) procura mostrar a necessidade de aliar num programa revolucionário ação política e ação educativa, a fim de que as bases de uma nova cultura já se sedimentem durante a busca pela libertação.

*"Há quem pense, talvez com boas intenções, porém de forma equivocada, que por ser lento o processo dialógico — o que não é verdade — se deve fazer a revolução sem 'Comunicação', mas sim, através de comunicados, para desenvolver posteriormente um amplo esforço educativo. Acrescentam a isso que não é possível desenvolver um esforço de educação libertadora antes da tomada do poder*⁴³. (...) *Acreditam (nem todos) na necessidade do diálogo com as massas, porém, não acreditam em sua viabilidade antes do acesso ao poder. Ao admitir que não é possível que a vanguarda adote um modo de comportamento educativo-crítico antes do acesso ao poder, negam o caráter pedagógico da revolução entendida como ação cultural, passo prévio para transformar-se em 'revolução cultural'. (...) Dado que a revolução, à medida em que é libertadora, tem um caráter pedagógico que não pode ser esquecido, sob o risco de não ser revolução, o acesso ao poder é apenas um momento, por mais decisivo que seja*⁴⁴. (...) *O sentido pedagógico, dialógico, da revolução que a transforma em 'revolução cultural', ter que acompanhá-la em todas as suas fases*"⁴⁵

Daí a necessidade de a vanguarda revolucionária adotar uma pedagogia problematizante que se baseie numa teoria de ação dialógica, isto é, uma teoria da ação cultural elaborada para as massas e junto com elas, que lhes permita gradativamente desvencilhar-se dos mitos pertencentes à antiga cultura dominante⁴⁶.

Do exposto pode-se perceber que uma das preocupações centrais neste segundo período é a possível manipulação a que poderiam ser submetidos os oprimidos, caso a vanguarda revolucionária não se desprenda de uma tática orientada segundo os princípios de

42 — Id. — *Ibid.*, pp. 162, 163, 164, 165.

43, 44 e 45 — Id. — *Ibid.*, pp. 176, 177 e 178.

46 — A respeito da teoria da ação dialógica e suas características, ver Id. — *Ibid.*, Cap. IV.

uma “concepção bancária”. O autor, por várias vezes, ressalta a necessidade de a vanguarda revolucionária adotar uma educação que complemente a ação política e que se torne o elo de ligação entre esta e as massas. Pois só com a participação das massas efetuar-se-á uma verdadeira revolução (no sentido social, político e cultural).

Quantitativamente, as expressões relacionadas a este tema destacam-se quando consideradas no conjunto dos demais temas deste período (ver Tabelas XIX e XIV).

Tabela XIX – Conteúdo do Tema V – Transformação revolucionária e a educação problematizadora como instrumento de libertação – (*Segundo Período*, após 1969)

Conteúdo do Tema V	(N. A.)	%
Libertação	73	20,00
Massas Oprimidas	29	7,94
Líder Revolucionário	93	25,48
Diálogo	74	20,27
Povo	85	23,28
Educação Libertadora	11	3,01
TOTAL	365	100,00

- b) No que diz respeito à conscientização, teria esta sido redefinida em função do vínculo que Freire estabelece entre prática política e prática educativa? Parece-nos que a conotação atribuída à conscientização, neste segundo período, guarda ainda uma relação com o conceito elaborado no primeiro período, isto é, um conceito de natureza filosófico-humanista. Para explicitar o que entende por conscientização, retoma a antiga temática do “homem como ser de relações” e a dimensão de “temporalidade” e substitui os antigos níveis de consciência – consciência

intransitiva, transitivo-ingênua e transitivo-crítica — por uma nova tipologia: consciência efetiva (ou real) e consciência do inédito viável (consciência máxima possível).

“Sendo os homens seres ‘situados’, encontram-se enraizados em condições temporais e espaciais que os marcam e que, por sua vez, os homens também marcam. Sua tendência é refletir sobre a sua própria ‘situacionalidade’, na medida em que, desafiados por ela, atuam sobre ela. (...) Esta reflexão sobre a situacionalidade equivale a pensar a própria condição de existir. Um pensar crítico, através do qual os homens se descobrem na ‘situação’. É tão somente à medida em que esta deixa de parecer-lhes uma realidade espessa que os envolve, algo mais ou menos nublado em que e sob a qual se encontram e a captam como uma situação objetivo-problemática em que se encontram, significa que existe o compromisso. Da imersão em que se encontravam, emergem, capacitando-se para inserir-se na realidade que vão desvendando. Deste modo, a inserção é um estado mais elevado do que a imersão e resulta da conscientização da situação. É a própria consciência histórica. Daí ser a conscientização o aprofundamento resultante da tomada de consciência, característica de toda emersão”⁴⁷.

Através da citação acima, percebe-se que, conceitualmente, a noção de conscientização deste segundo período em nada difere daquela apresentada no período anterior. Com relação à nova tipologia sobre consciência, efetiva e do inédito viável, adota o autor neste período o conceito de Goldmann de consciência real e de consciência máxima possível⁴⁸.

47 — Id. — *Ibid.*, p. 135.

48 — “A preocupação básica dos investigadores (educador e educando) deve centrar-se no conhecimento do que Goldmann chama de ‘consciência real’ (efetiva) e ‘consciência máxima possível’. A ‘consciência real’ (ou efetiva) constituindo-se nos obstáculos e desvios que a realidade empírica impõe à instauração da ‘consciência máxima possível’ — ‘máximo de consciência adequada à realidade’ — implica a impossibilidade de percepção, ir mais além das ‘situações limites’, o que denominamos como o ‘inédito viável’. Eis porque, para nós, o ‘inédito viável’ (o qual não pode ser apreendido ao nível da ‘consciência real ou efetiva’) se concretiza na ação que se leva a efeito e cuja viabilidade não era percebida. Existe, assim, uma relação entre o ‘inédito viável’ e a ‘consciência real’, entre a ação que se efetiva e a ‘consciência máxima possível’.” Freire, Paulo — *Pedagogia del Oprimido, Op. Cit.*, p. 142. Ver também a este respeito Goldmann, Lucien — *Ciências Humanas e Filosofia*, São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970, Cap. III, p. 71.

Sem entrar na discussão do problema da consciência de classe, faz-se necessário ressaltar que Goldmann elabora a noção de “consciência máxima possível”, tendo por substrato teórico um conceito marxista de classe. Enquanto para Goldmann os dois níveis de consciência acima mencionados relacionam-se a uma concepção de classe vinculada a um modo de produção específico (o modo capitalista de produção), para Paulo Freire estes níveis de consciência estão vinculados a níveis de percepção que os indivíduos podem ter (ou vir a ter) das situações objetivo-problemáticas específicas a uma dada realidade social (consciência real ou efetiva). A inserção crítica nessa realidade (que implica ação e reflexão) levaria os homens a superarem a percepção restrita da situação real imediata e a vislumbrarem a possibilidade de superar os obstáculos e os desvios que a própria realidade lhes impõe e que lhes impede de formar uma “consciência adequada” da realidade opressora.

O problema da consciência de classe, quando visto por uma ótica marxista, considerando tanto o ponto de vista dos clássicos como dos contemporâneos, está sempre vinculado a uma concepção de classe e, por conseguinte, das representações que os indivíduos possam ter da totalidade, não enquanto indivíduos mas enquanto membros de uma determinada classe. Assim, a formação de uma consciência “adequada” da realidade estaria, em princípio, definida por parâmetros estruturais decorrentes da posição que cada classe ocupa em um sistema de produção historicamente determinado. Paulo Freire, em nenhum momento, estabelece tais parâmetros, o que o leva a reduzir os diferentes níveis de consciência a uma percepção individual e não propriamente social. Em nenhum momento o autor vincula o problema da “tomada de consciência” com a posição e os interesses dos chamados “oprimidos” (categoria social que engloba todos os indivíduos socialmente explorados) nem explicita, ao nível das estruturas de apropriação (econômicas) e de dominação (políticas), as condições que determinariam o caráter da exploração a que estão submetidos e da qual deveriam tomar consciência para poderem “libertar-se”.

Aliás, percebe-se em todas as obras de Freire, e principalmente na “Pedagogia do Oprimido”, que este autor emprega alguns conceitos da teoria marxista, procurando, contudo, integrá-los à sua perspectiva teórica, que apresenta pressupostos filosófico-metodológicos bastante distintos, perdendo tais conceitos sua conotação original.

Comparando a temática do segundo período com a temática central do primeiro período, pode-se perceber ao mesmo tempo elementos distintos e elementos concordantes: se, no primeiro período, a principal ênfase estava em estabelecer as coordenadas

3. CARACTERÍSTICAS IDEOLÓGICAS DA OBRA DE PAULO FREIRE

Poder-se-ia dizer que existiu uma mudança qualitativa na mensagem de Paulo Freire em relação aos dois períodos considerados?

A nova maneira de encarar a função da educação e a proposição de novas metas educativas no segundo período indicariam uma ruptura ideológica? Parece-nos que não, se considerarmos os elementos de sua mensagem que aparecem como invariantes, durante os dois períodos. Um desses invariantes diz respeito à forma pela qual o autor define a relação "homem-mundo". O homem é sempre colocado na posição de sujeito como agente central de todo e qualquer processo de mudança ou transformação social. Este homem, sujeito do processo histórico, é um homem abstrato e genérico (no sentido ontológico); um homem que constrói deliberadamente sua história, independentemente de sua condição de classe.

Essa perspectiva se mantém nos trabalhos do autor durante os dois períodos.

No primeiro período, o homem a que Paulo Freire se refere é o homem brasileiro situado numa sociedade em fase de transição de uma sociedade "fechada" (tradicional) para uma sociedade "aberta" (urbano-industrial). Como já ressaltamos nas páginas anteriores, o processo de "trânsito", para Paulo Freire, em termos conceptuais, caracteriza-se como aquela etapa no desenvolvimento das sociedades que marca a passagem de uma sociedade do tipo tradicional para uma sociedade moderna, sendo que os conflitos inerentes a esta fase de transição são resultantes da persistência de uma dualidade estrutural.

A ruptura das antigas estruturas se deve muito mais a fatores de ordem endógena que exógena. Em outras palavras, o "trânsito"

de uma educação para uma participação crítica do “homem do povo” no processo de desenvolvimento e democratização, no segundo período a preocupação se desloca para uma educação que prepare o “oprimido” para lutar por sua libertação e, assim, engendrar, “através de uma praxis libertadora”, condições para a humanização de si e dos opressores.⁴⁹

49 - FREIRE, Paulo -- *Pedagogia del Oprimido, Op. Cit.*, p. 39.

3. CARACTERÍSTICAS IDEOLÓGICAS DA OBRA DE PAULO FREIRE

Poder-se-ia dizer que existiu uma mudança qualitativa na mensagem de Paulo Freire em relação aos dois períodos considerados?

A nova maneira de encarar a função da educação e a proposição de novas metas educativas no segundo período indicariam uma ruptura ideológica? Parece-nos que não, se considerarmos os elementos de sua mensagem que aparecem como invariantes, durante os dois períodos. Um desses invariantes diz respeito à forma pela qual o autor define a relação "homem-mundo". O homem é sempre colocado na posição de sujeito como agente central de todo e qualquer processo de mudança ou transformação social. Este homem, sujeito do processo histórico, é um homem abstrato e genérico (no sentido ontológico); um homem que constrói deliberadamente sua história, independentemente de sua condição de classe.

Essa perspectiva se mantém nos trabalhos do autor durante os dois períodos.

No primeiro período, o homem a que Paulo Freire se refere é o homem brasileiro situado numa sociedade em fase de transição de uma sociedade "fechada" (tradicional) para uma sociedade "aberta" (urbano-industrial). Como já ressaltamos nas páginas anteriores, o processo de "trânsito", para Paulo Freire, em termos conceituais, caracteriza-se como aquela etapa no desenvolvimento das sociedades que marca a passagem de uma sociedade do tipo tradicional para uma sociedade moderna, sendo que os conflitos inerentes a esta fase de transição são resultantes da persistência de uma dualidade estrutural.

A ruptura das antigas estruturas se deve muito mais a fatores de ordem endógena que exógena. Em outras palavras, o "trânsito"

instaura-se através das transformações estruturais decorrentes da aceleração dos processos de industrialização e urbanização na sociedade brasileira. O autor não se detém na análise das condições econômicas que possibilitaram a emergência da produção industrial e, quando o faz, ainda de forma ampla e genérica, revela uma perspectiva metodológica mais próxima da teoria da modernização. Esta nossa assertiva baseia-se no fato de que ele não vê o industrialismo ligado a um modo de produção específico (modo capitalista de produção) e não interpreta a especificidade do desenvolvimento deste modo de produção numa formação social subdesenvolvida, inserida num contexto internacional.

Ora, o simples fato de o autor não reconhecer o modo de produção que está por trás do industrialismo, enquanto sistema macro-estrutural histórico que, ao se desenvolver, instaura também uma estrutura de classes e contradições que lhe são inerentes, faz-nos supor que, no período de 1959-1965, o autor não negava o sistema capitalista e a sociedade de classes como tipo estrutural. Aliás, nem se refere à nova "sociedade aberta" como uma sociedade de classes, trabalhando apenas com as expressões "elite" e "massa" (ou "povo"), forma abstrata e genérica de caracterizar a estratificação social que escamoteia a real existência de classes e que leva, por conseguinte, a uma possível negação do conflito existente entre elas.

O fato de o autor não negar o sistema capitalista enquanto tal e assumir uma postura a-histórica ao interpretar o processo que se instaura com a desagregação da antiga ordem "tradicional" (sociedade agrário-comercial) leva-nos a identificá-lo com uma posição ideológica nacional-desenvolvimentista⁵⁰, e não como possuidor de uma ideologia negadora do sistema capitalista.

Esta constatação sucumbiria ou seria reforçada pela orientação manifesta em seu discurso do segundo período?

Como já se afirmou, durante a análise de conteúdo de seu discurso concernente a este período, a concepção de Paulo Freire sobre sociedade opressora continua apresentando o mesmo caráter geral e abstrato. Segundo o autor, a contradição principal inerente a este tipo de sociedade está em que, por perpetuar certas condições de opressão, nega aos oprimidos a possibilidade de recuperarem

50 - Por ideologia nacional-desenvolvimentista entendemos um sistema de idéias e concepções que trazem implícita a aceitação de um desenvolvimento sócio-econômico dentro dos moldes capitalistas, desde que orientado para o atendimento dos interesses nacionais e de todas as classes e grupos que integram uma dada sociedade, considerada como sistema autônomo.

a sua verdadeira “vocação de homens”. Esta contradição é de caráter a-histórico pois não aparece vinculada a nenhum modo de produção em particular e às formas de apropriação e dominação que lhe são correspondentes. Ora, se as contradições inerentes às sociedades onde predomina uma situação de opressão não dependem de tipos estruturais historicamente encadeados e definidos, é lícito supor que estas contradições possam persistir em qualquer tipo societário (numa sociedade estamental, numa sociedade de classes e mesmo dentro de um sistema onde predomine o modo de produção socialista).

Apesar de o autor, neste segundo período, definir que a contradição opressor-oprimido só é superável através de uma transformação revolucionária, isto ainda não especifica nada sobre o caráter desta revolução, à medida em que o autor não opera com conceitos históricos. Contudo, fica explícito na “Pedagogia do Oprimido” que as transformações infra e super-estruturais se efetivariam através de um processo revolucionário, em contraposição àquelas transformações que no primeiro período eram vistas pelo autor como decorrentes do processo de modernização.

Em vista disto, poder-se-ia ainda afirmar a persistência de uma orientação desenvolvimentista em seu discurso do segundo período? Acreditamos que não pois neste, sua orientação ideológica expressa muito mais uma visão revolucionária que desenvolvimentista. Contudo, assemelha-se mais a uma visão revolucionária “crítico-utópica”, à medida em que não é negadora do sistema capitalista: apesar de o autor conceber a revolução como um processo de desestruturação da antiga ordem social (“sociedade opressora”), não tem condições (em virtude do caráter abstrato e a-histórico de seu esquema conceitual) de prever qual seria a nova configuração social que se reestruturaria a partir da anterior. Em outras palavras, não identifica concretamente esta nova configuração com nenhuma das possibilidades históricas. Acrescente-se a isso o fato de o autor não considerar as contradições das “sociedades opressoras” como inerentes a um modo específico de produção, e ainda a forma abstrata e genérica pela qual conceitua a estratificação social — a visão dicotômica de *opressores e oprimidos*.

A maneira pela qual o autor interpreta o problema da participação política e as relações entre o Estado e a estrutura de poder vem corroborar a afirmação que fizemos de que sua orientação ideológica continua, em seu cerne, não negadora do sistema capitalista, ainda que tenha se constatado uma mudança explícita no conteúdo de sua orientação entre o primeiro e o segundo períodos.

A análise interna de seus trabalhos do primeiro período mostra a grande preocupação do autor com a possível democratização

do sistema político brasileiro e as possibilidades de participação que se instauravam, então, para o “povo”.

A relação entre estrutura de poder e estrutura de classes parece, ao nível da participação política, o elemento que nos ajudaria a compreender melhor a posição ideológica de Paulo Freire. À medida em que o autor não discute o problema da existência concreta de classes, referindo-se, como vimos, a conceitos “elite-massa” (ou povo) e “opressores-oprimidos”, a relação destes com a estrutura de poder e com o Estado parece se definir em termos de uma participação formal. O “povo” e os “oprimidos” aparecem como categorias sociais distanciadas do poder, tendo pouca ou nenhuma possibilidade de acesso a ele. Nas obras do primeiro período as possibilidades potenciais de participação existiam (ou estavam sendo criadas com a instauração do processo de “democratização fundamental”) e as condições reais deveriam ser criadas. No segundo período os “oprimidos” não deveriam ansiar por participar de uma estrutura de poder que legitimasse a opressão mas, sim, lutar pela desagregação dessa estrutura.

No primeiro período, o que o autor põe em cheque não é a estrutura de poder em si nem o Estado que lhe é correspondente mas a forma de Estado — o Estado “oligárquico-antidemocrático”. Por não colocar em cheque o tipo de Estado (o Estado capitalista), e por aceitar a democracia formal como mecanismo de representação, não se preocupa, obviamente, com o problema do caráter do Estado como “órgão de dominação de classe”.

Isso nos leva a identificar sua orientação ideológica como liberal-populista (portanto, não negadora do capitalismo), que acredita na neutralidade do Estado e na possibilidade da convivência harmônica das classes no poder.

No segundo período, como já dissemos, o autor reconhece nas sociedades opressoras uma estrutura de poder que legitima a opressão e que, portanto, está sob controle dos “opressores”. A tomada do poder pelos “oprimidos” seria uma fase do processo revolucionário, devendo a nova estrutura possibilitar a participação de todos aqueles que se dispusessem a garantir o prosseguimento do “processo de liberação” iniciado com a revolução. Este “processo de liberação” caracteriza-se como um processo revolucionário que tem por fim imediato suprimir a ordem social opressora e a estrutura de poder que legitima essa situação de dominação. Após a tomada do poder pelos “oprimidos”, este processo continuaria *ad infinitum* com vistas a impedir que a revolução corra o risco de burocratizar-se, o que implicaria no surgimento de novas formas de “opressão” e de “invasão” que são apenas novas imagens da dominação. “Juntamente com a tomada do poder, deve-se instaurar uma revolução

cultural' que, por desenvolver uma confrontação permanente entre a liderança e o povo, consolide a participação verdadeiramente crítica deste, no poder"⁵¹.

À medida em que o autor não situa historicamente quem são os oprimidos, atribui a uma categoria social abstrata um papel revolucionário apenas teórico. Em vista disso, concebe metas revolucionárias sem fazer uma análise das condições histórico-concretas em que se objetivam as lutas econômico-sociais e políticas. Sem uma análise concreta das lutas de classe, torna-se bastante difícil ou quase impossível prever o curso do processo revolucionário e mesmo apreender sua dinâmica.

Por outro lado, o fato de negar a "sociedade opressora" e as formas de dominação que lhe são correspondentes não explicita, em si, qual o tipo histórico-estrutural que é passível de superação. E, portanto, não revela em termos objetivos a natureza da revolução que pode se desencadear e as bases sócio-econômicas que deverão dar suporte à nova estrutura de poder.

A orientação político-social expressa nos dois períodos, vem reforçar a suposição inicial de que a orientação ideológica do autor se caracteriza como eminentemente idealista, liberal e não negadora do sistema capitalista, pois afasta-se da orientação teórico-metodológica que se baseia nos pressupostos do materialismo histórico e dialético.

51 - FREIRE, Paulo - *Pedagogia del Oprimido*, Op. Cit., p. 209.

Parte IV

**A UTILIZAÇÃO DO SISTEMA PAULO FREIRE
EM EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS**

1. EXPERIÊNCIAS QUE PRECEDERAM A PROMULGAÇÃO DO PLANO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E QUE ADOTARAM O SISTEMA PAULO FREIRE

As primeiras experiências sistemáticas de alfabetização propriamente ditas foram levadas a efeito nos Centros de Cultura do MCP do Recife, a partir de 1961.

A estruturação do Sistema Paulo Freire veio a se efetivar mais tarde, com a colaboração da equipe que trabalhava por volta de 1962/63 no Serviço de Expansão Cultural da Universidade do Recife¹.

Divulgados os primeiros êxitos resultantes da aplicação do método em Recife, Paulo Freire e sua equipe passaram a ser convidados a organizar e coordenar outras experiências de alfabetização, inicialmente, nos estados do Nordeste e, posteriormente, no sul do país (São Paulo e Rio de Janeiro) e na nova capital, Brasília.

Tais experiências, no Nordeste, chegaram a se efetivar no estado do Rio Grande do Norte, em Angicos, no Bairro de Quintas e em Natal, através da campanha "De Pé no Chão Também se Aprende a Ler". No estado da Paraíba, em João Pessoa, através da CEPLAR. No estado de Pernambuco, organizaram-se vários círculos de cultura: alguns em Tiriri, colônia da SUDENE, próxima a Recife, outros em Montes Guararapes (Recife) e, ainda, outros ligados às Faculdades da própria Universidade do Recife.

No sul do país, as campanhas mais significativas promovidas pelo movimento de que temos notícia foram realizadas em Vila Helena Maria (Osasco, SP) e no estado da Guanabara (Segundo um elemento da equipe, neste último estado os círculos de cultura pa-

1 - Ver MACIEL, Jarbas - A Fundamentação Teórica do Sistema Paulo Freire de Educação, in *Revista de Cultura da Universidade do Recife*, Recife, 4, abr./jun., 1963.

rece não terem chegado a funcionar pois os trabalhos se resumiram ao levantamento do universo vocabular e a um curso de formação de coordenadores).

Em Brasília foram organizados centros de cultura em alguns bairros das cidades-satélite — Bandeirante, Taguatinga, Sobradinho e Novacap.

1.1 — *As primeiras experiências de alfabetização no estado do Rio Grande do Norte*

As experiências desenvolvidas nesse estado partiram do governo estadual, embora a União tenha concorrido financeiramente para subvencionar parte dos dispêndios com essas experiências.

Em 1960 o índice de analfabetismo nesse estado atingia a alarmante proporção de 70% entre a população adulta. Obviamente, o analfabetismo constituía um dos principais problemas da região e era encarado como um dos grandes obstáculos para o desenvolvimento econômico e social do estado. Portanto, um programa de combate ao analfabetismo não poderia deixar de ser incluído entre os principais programas de um Plano Estadual de Educação.

No início da década de 60 o então governador Aluísio Alves criou o Conselho Estadual de Desenvolvimento, órgão técnico-administrativo incumbido de realizar os estudos e pesquisas que se fizessem necessárias para elaborar o Plano de Desenvolvimento Econômico Social para 1963².

A criação do CED revela uma mudança qualitativa no estilo da administração estadual, que deixa de ter caráter estritamente político e passa a ter uma atuação orientada em função de maior racionalidade. Convém ressaltar, entretanto, que a tentativa de introduzir técnicas racionais de controle para garantir maior funcionalidade à máquina burocrática estadual não constitui um fato isolado e de iniciativa exclusiva daquele governador. É mais compreensível quando encarada como um reflexo da influência modernizante exercida pela SUDENE, que tinha como um de seus objetivos difundir o emprego de técnicas administrativas modernas, a fim de garantir as condições institucionais favoráveis à implantação de sua política de desenvolvimento nos nove estados do Nordeste incluídos em sua área de atuação.

2 — FERREIRA, Edwaldo Dantas — A Quadragésima Hora — IV, *Folha de São Paulo*, 19.04.1963, 1º Caderno, p. 10.

Os estudos preliminares, realizados pelo CED, revelaram uma situação educacional bastante carente, apontando grandes déficits em matéria de atendimento escolar, tanto em relação à população infantil como adulta³. O equacionamento das necessidades educacionais apontadas na fase de diagnóstico fez com que a educação passasse a ser considerada um dos setores prioritários, merecendo uma intervenção imediata através da adoção de uma política mais arrojada.

Assim, em 1963, elaborou-se o Plano Estadual de Educação que previa as seguintes metas qualitativas e quantitativas:

- “a) treinamento, formação e aperfeiçoamento de mil professores leigos, em cursos a serem realizados em cinco cidades de todo o estado; construção de oito prédios próprios para escolas normais e restauração de mais oito;
- b) revisão e elaboração dos currículos do ensino elementar e normal;
- c) criação do Serviço de Estatística Educacional;
- d) organização do Serviço de Produção de Material Didático;
- e) construção e equipamento de um “centro audio-visual”;
- f) assegurar efetivamente o ensino primário a toda população do grupo etário de 7 a 14 anos (este item envolve a construção e o equipamento de mil salas de aula);
- g) pesquisa e experiências sobre condições regionais que possibilitem trabalho de integração do aluno e família na comunidade;
- h) planos de valorização do magistério — prevendo aumento de salários (em março de 1963 o salário do professor primário foi aumentado em 187%);
- i) alfabetização e educação de cem mil adultos e adolescentes até 1965;
- j) promoção da extensão da escolaridade e da iniciação pré-profissional, com a instalação de pelo menos 10 oficinas de artes industriais;
- k) promoção da assistência escolar no que se refere à alimentação, serviços médico e dentário;
- l) criação e manutenção de cinco ginásios industriais de 1º e 2º ciclo;

3 — Id. — *Ibid.*, p. 10.

m) criação, através de convênio com o Ministério da Agricultura, de duas escolas agrícolas destinadas a ampliar a capacidade de formação de pessoal especializado para assistência à agricultura”⁴.

As dotações orçamentárias para a execução dessas metas resultaram de um convênio realizado entre o governo do Estado, a SUDENE e a USAID (United States Agency for International Development), Projeto 512 A. A. 64 – B. J. 5 – Convênio R. G. N. Ed. PL480 da Aliança para o Progresso⁵. O Convênio vinculava ao Plano Estadual de Educação uma verba de 4 milhões de dólares, Cr\$ 2 065 350,00 (na época Cr\$ 2 065 350 000,00)⁶.

A execução e a coordenação dos programas previstos no Plano Estadual de Educação ficaram a cargo do SECERN – Serviço Cooperativo da Educação do Rio Grande do Norte –, órgão técnico administrativo, também criado na gestão do governador Aluísio Alves. A direção executiva do SECERN era de responsabilidade do Secretário da Educação, o jornalista Calazans Fernandes.

Para dar cumprimento a um programa de combate ao analfabetismo que a curto prazo garantisse a alfabetização de cem mil adultos, o SECERN escolheu inicialmente o Município de Angicos, como núcleo experimental, devendo a experiência ser extrapolada

4 – Id. – A Quadragésima Hora – II, *Folha de São Paulo*, 17.04.1963, 19 Caderno, p. 18.

5 – Id. – A Quadragésima Hora – I, *Folha de São Paulo*, 16.04.1963, 19 Caderno, p. 16.

6 – Este convênio, segundo afirmações do então Secretário da Educação, o jornalista Calazans Fernandes, providencialmente garantia a execução de uma política educacional que se articulava com a política geral de desenvolvimento, tendo em vista possibilitar a formação dos quadros técnicos necessários para a realização de dois grandes empreendimentos: (a) o Projeto de Colonização da Baixada Verde (20 mil hectares), a 100 km de Natal, onde estava sendo iniciada uma experiência revolucionária de colonização, com três tipos distintos de fazendas coletivas que iam desde a forma semelhante ao “kibutz”, à fazenda cooperativa e à do tipo fundação; (b) o Projeto de Aproveitamento do Vale do Açú, no Centro do estado, que abrangia uma área de 33 mil hectares, onde o governo pretendia adotar as modernas técnicas de irrigação adotadas em Israel. Quanto ao plano educacional propriamente dito, o então Secretário da Educação afirmou que através dele o governo do estado do Rio Grande do Norte daria um passo decisivo no sentido de responder ao desafio lançado pela carta de Punta Del Leste, onde o Brasil assumira o compromisso de eliminar o analfabetismo entre a população adulta e garantir até 1970 a oportunidade de seis anos de escolarização para todas as crianças.

para mais oito.⁷ cidades em todo o estado, a fim de atender uma população de 40 mil adultos até fins de 1964.

Nessa época já se tomara de conhecimento público o êxito obtido pelo Método Paulo Freire de Alfabetização no Recife, que garantia a possibilidade de alfabetizar um grande contingente de analfabetos no prazo mínimo de 40 horas e satisfazia, em virtude de suas características intrínsecas, a possibilidade de aliar a alfabetização a um programa de educação de base, ou seja, uma educação voltada para a elevação dos padrões culturais da clientela a ser atendida, com vistas a garantir sua participação no processo de desenvolvimento sócio-econômico a ser desencadeado.

Assim, em janeiro de 1963, teve início no Município de Angicos a experiência onde se adotou o Sistema Paulo Freire de Educação, que ao findar, em março, contou com a presença do Presidente da República, João Goulart, do Governador do Estado e do Superintendente da SUDENE.

1.1.1 – *A experiência-piloto do Município de Angicos*⁸

i) *Objetivos*

Como já se observou, o programa de mobilização contra o analfabetismo se propunha a ir além da simples alfabetização, fa-

7 – Cidades do Estado do Rio Grande do Norte em que se previa a implantação de Campanhas de Alfabetização: Mossoró, Macau e Pau de Ferros (no Oeste do estado), Caicó e Currais Novos (no Centro-Oeste), Natal, Ceará-Mirim e Parnamirim (no litoral do estado). Em março de 1964, com o movimento militar, extinguiu-se a campanha em todo o território nacional, o que impediu que estas cidades, com exceção de Natal, fossem atendidas. Luiz Lobo – A Revolução que a Revolução Matou, *Folha de São Paulo*, 18.02.1968, Suplemento Especial de Educação, p. 24.

8 – Angicos é um Município situado na zona do sertão do estado do Rio Grande do Norte. Dista 156 km da capital do Estado, sendo que a área municipal mede 1 072 km². Segundo os dados preliminares do Censo Demográfico de 1960, o Município contava com uma população de 9 542 habitantes, sendo que 75% desta população residiam na zona rural. Suas principais atividades agrícolas, na época, eram a agropecuária e a cultura do algodão. Em 1959, a cultura do algodão ocupava uma área de 1 800 hectares, tendo alcançado uma produção de 1 800 toneladas, volume que representou 91% da produção agrícola municipal daquele ano. Na pecuária predominava o rebanho caprino, vindo a seguir o ovinos e o bovino. A única atividade industrial existente no Município destinava-se a complementar a agricultura (SAA – Setor de Alfabetização de Adultos – SÉCERN – Documento mimeografado, s. d.).

zendo desta um instrumento para garantir a obtenção de objetivos mais amplos, tais como:

- “a) promover o renascimento de padrões mais elevados de vida;
- b) formar no homem a convicção de sua responsabilidade (e da responsabilidade do Estado) em dar educação a seus filhos;
- c) habilitá-lo ao exercício da cidadania, como eleitor, como membro de uma nação livre e como participante ativo do regime democrático;
- d) promover a elevação do seu nível de vida em casa, do ponto de vista da higiene, do conforto e da alimentação;
- e) habilitá-lo à administração equilibrada de seus recursos financeiros e da direção de sua própria vida;
- f) despertar nele a noção de que ele, sua mulher, seus filhos, têm direito a uma vida melhor”⁹.

i.i.) Meios

A organização da campanha em Angicos esteve a cargo do SECERN, que adotou o método elaborado por Paulo Freire. A adoção deste método pressupõe uma fase inicial em que se faz um levantamento (ou estudo de área), com intuito de estabelecer a caracterização sócio-econômica da clientela e também seu universo vocabular, do qual são extraídas as chamadas “palavras geradoras” que constituem a motivação básica para a alfabetização e a conscientização.

O estudo de caracterização sócio-econômica forneceu algumas informações sobre os seguintes indicadores: sexo, idade, procedência, estado civil, tamanho da família, profissão, formas de diversão, tipo de religião, crenças e superstições, aspirações e instrumentos de trabalho.

Com base nesses dados e no levantamento do universo vocabular, escolheram-se as seguintes palavras geradoras: belota, sapato, voto-povo, salina, feira, milho, goleiro, cozinha-tijela, jarra-fogão, chibanca, xique-xique, expresso e bilro-almofada.

⁹ – Documento I – *Experiência de Angicos* – SECERN – Documento mimeografado, s. d.

A unidade básica do Sistema Paulo Freire de Educação é o círculo de cultura, que substitui as tradicionais salas de aula e onde uma dupla de monitores exerce a função de coordenadores de todas as atividades exercidas pelo grupo de alfabetizandos. A atividade mais enfatizada é o debate, em torno do qual se desenvolve o processo de alfabetização e conscientização.

Os coordenadores de Angicos, em sua maioria estudantes universitários, haviam sido devidamente treinados pela equipe do SEC da Universidade do Recife. As dez aulas do curso de treinamento versaram sobre os seguintes temas: Atualidade Brasileira, Planificação do Desenvolvimento, Processo de Desalienação, Deficiência e Inorganicidade da Educação no Brasil; Considerações Gerais sobre o Método de Alfabetização: fundamentação teórica e metodológica¹⁰.

i.i.i) *Resultados*

Apesar da exigüidade de informações disponíveis sobre os resultados obtidos através dessa campanha, sabe-se que os índices de aproveitamento obtidos foram muito satisfatórios pois se obteve uma porcentagem geral de aprovação equivalente a 77,8% (ver Tabela XX). Os índices de aprovação foram extraídos de um documento¹¹ onde a nota final resulta de uma média aritmética das notas de alfabetização e politização (que variam de zero a dez). Considerando separadamente as duas notas, como mostra a Tabela XXI, observa-se que os índices de aproveitamento em politização superaram os de alfabetização, mesmo entre os educandos do sexo feminino; entre estes se constata um índice um pouco mais baixo de rendimento, no que diz respeito à aprendizagem das técnicas da leitura e escrita.

Embora se desconheçam os critérios utilizados para medir o nível de aprendizagem em politização, o simples fato de este indicador figurar como uma das dimensões consideradas para fins de avaliação, revela que a politização figurava como um dos principais objetivos a serem atingidos através do processo de alfabetização.

A politização aparece, portanto, como uma das preocupações centrais. Por politização entendia-se em geral aquele "processo que

10 - Documento I - *A Experiência de Angicos* - SECERN, Documento mimeografado, s. d.

11 - SECERN - Setor de Alfabetização - Apuração dos resultados do curso de alfabetização de adultos e adolescentes efetuado em Angicos. Documento mimeografado, s. d.

levaria o povo a escolher a sua própria alternativa política, através do exercício de sua capacidade de julgamento"¹². Existe uma conotação política muito mais acentuada nesta concepção que na visão que Paulo Freire tinha sobre conscientização no primeiro período (ver Parte II, item 2.1.4.).

Tabela XX – Média Geral de Aproveitamento do Curso de Angicos

Nota de Aproveitamento	Sexo	FEMININO		MASCULINO		TOTAL	
			%		%		
MÉDIA GERAL	abaixo de 5	16	23,88	11	20,00	27	22,13
	acima de 5	51	76,08	44	80,00	95	77,86
TOTAL		67	100,00	55	100,00	122	100,00

Fonte: SEÇERN – Setor de Avaliação, 1963¹³.

- 12 – A politização enquanto processo de tomada de consciência política, aparece, segundo Kadt, como “leitmotiv” do movimento de sindicalização rural empreendido através dos quadros do MEB a partir de 1963 – KADT, Emanuel de – *Catholics Radicals in Brazil, Op. Cit.*, p. 169.
- 13 – O documento de onde se extraíram estes dados ressalta que eles se referem apenas aos alunos do curso que fizeram os testes finais. Não se computou no resultado dos testes os alunos habilitados a ler e escrever com o emprego do Método Paulo Freire, cuja comprovação não foi efetuada por intermédio destes testes de avaliação, devido a sua ausência nos círculos no dia em que eles foram administrados.

Tabela XXI – Notas de Alfabetização e Politização aferidas na Avaliação Final do Curso de Angicos

Nota de Aproveitamento \ Sexo		FEMININO		MASCULINO		TOTAL	
		(N. A.)	%	(N. A.)	%		
ALFABETIZAÇÃO	abaixo de 5	23	34,32	17	30,90	40	32,78
	acima de 5	44	65,67	38	69,90	82	67,21
TOTAL		67	100,00	55	100,00	122	100,00
POLITIZAÇÃO	abaixo de 5	10	14,92	6	10,90	16	13,11
	acima de 5	57	85,07	49	89,09	106	86,88
TOTAL		67	100,00	55	100,00	122	100,00

Fonte: SECERN – Setor de Avaliação, 1963.

Entretanto, não consta dos documentos que registram a experiência de Angicos se era essa a conotação que os organizadores e coordenadores atribuíram na época à politização. Com relação a esse particular, não se pode afirmar que, enquanto diretriz educacional, os organizadores e coordenadores dessa experiência tenham atribuído uma ênfase distinta à conscientização. A análise que fizemos dos temas mais enfatizados durante os debates referentes a cada “ficha motivadora” (ver seção 2 – A ideologia dos agentes que atuaram nas primeiras experiências em que se adotou o Método Paulo Freire – neste mesmo capítulo) nos leva a supor que em Angicos as duas expressões – conscientização e politização – tenham

sido usadas como sinônimas e que o simples emprego do termo politização não revela um distanciamento entre a orientação ideológica do autor do método e a dos agentes envolvidos nessa experiência.

1.1.2 – *A extensão da campanha ao Bairro de Quintas, em Natal*

Após os resultados obtidos com a experiência piloto de Anícos, o Setor de Alfabetização de Adultos do SECERN deu início, em maio de 1963, aos preparativos para instalar no Bairro de Quintas (situado na capital do Estado) mais 100 círculos de cultura, para atender a uma população de 2 828 analfabetos, que constituía na época 36% da população adulta (maior de 14 anos) residente naquele bairro¹⁴.

O programa de alfabetização aí desenvolvido consta como uma das atividades setoriais prioritárias estipuladas em um Plano Geral de Desenvolvimento Comunitário, que tinha os seguintes objetivos:

- a) *gerais*: “criar e desenvolver recursos dentro dos campos determinados a fim de atender as necessidades da população visando o seu bem-estar social; conscientizar a população quanto aos problemas gerais da comunidade e integrá-la no processo democrático de desenvolvimento”.
- b) *específicos*: “levar os moradores do bairro à tomada de consciência de seus problemas; orientar e coordenar esforços na solução desses problemas; estimular a ação cooperativa da população”¹⁵.

O plano mencionado previa, além da alfabetização, a realização de programas nos setores de saúde e habitação popular. No que diz respeito, especificamente, ao setor educacional, previa-se ainda a programação das seguintes atividades: cursos de alfabetização de

14 – Este dado foi extraído de um levantamento domiciliar que incluiu a visita de 2 932 residências, constituindo portanto, apenas uma estimativa e não um dado censitário (SECERN – Relatório de Atividades de 29 de maio de 1963, Documento mimeografado).

15 – SECERN – *Plano Geral do Programa de Desenvolvimento da Comunidade de Quintas*, Documento mimeografado, s. d.

adultos; recreação dirigida; cursos populares; formação de líderes; formação de opinião pública; cooperativismo; corte e costura e indústrias caseiras; círculos de pais e mestres; campanha da merenda escolar.

As únicas informações de que dispomos sobre a experiência no Bairro de Quintas dizem respeito à forma em que se encaminhou a pesquisa para obtenção do universo vocabular, ao curso de treinamento de monitores e aos debates realizados nos círculos de cultura. Quanto ao grupo de coordenadores, sabe-se que era composto em sua maioria de estudantes secundaristas e universitários que participaram de um curso de treinamento intensivo, ministrado pelos professores do SEC, sob a coordenação do professor Paulo Freire. Quanto ao estudo sociológico de área, levado a efeito para possibilitar o levantamento do universo vocabular, sabe-se que incluiu, numa primeira fase, os dados coletados através de entrevistas com 147 pessoas, ampliados, numa segunda fase, pelos dados obtidos através de um levantamento domiciliar que incluiu 2932 residências. Os dados obtidos possibilitaram coletar informações sobre: idade, sexo, procedência, estado civil, tamanho da família, grau de instrução, profissão, instrumentos de trabalho, religião e demais crenças, aspirações da população residente no bairro, etc.¹⁶.

Embora não se disponha de informações que permitam constatar a eficiência do programa de alfabetização na "Comunidade de Quintas", os poucos dados disponíveis possibilitam, ainda que de modo provisório, tirar algumas conclusões a respeito da forma de encaminhamento dos objetivos e da orientação ideológica que foi imprimida pelos agentes envolvidos no programa.

Inicialmente, uma análise comparativa entre os objetivos estipulados para a experiência de Angicos e de Quintas revela maior coerência interna entre os objetivos estipulados para esta segunda campanha que, ao contrário dos da primeira, explicitam uma filosofia própria que revela em termos ideológicos afinidade com a postura desenvolvimentista, aliás também expressa na orientação de Paulo Freire naquela época. Assim, pode-se constatar, através da análise de seus objetivos, uma maior afinidade entre a orientação ideológica dos organizadores desta experiência e a de Paulo Freire.

Outro dado que fundamenta esta constatação seria o fato de o programa de alfabetização ter sido encarado apenas como uma atividade a ser complementada e cotejada por programas específicos em outros setores, a fim de alcançar alguns dos objetivos gerais previstos pelo Plano de Desenvolvimento Comunitário.

16 - SECERN - *Resultado da Pesquisa realizada no Bairro de Quintas*, Documento mimeografado, s. d.

No tocante à orientação ideológica imprimida à praxis educativa pelos estudantes engajados na campanha, constata-se, através da análise de conteúdo dos temas enfatizados durante os debates, que eles se distanciaram dos objetivos almejados pelos organizadores, atribuindo à conscientização, na prática, uma conotação mais radical (ver seção 2, referente à análise de conteúdo sobre os temas enfatizados nos debates).

1.2 → *A experiência de Vila Helena Maria em São Paulo*

A primeira experiência de alfabetização em que se adotou o Sistema Paulo Freire de Educação no estado de São Paulo teve lugar em Vila Helena Maria, populoso bairro do Município de Osasco. Segundo as informações que constam dos documentos disponíveis, a experiência foi organizada e coordenada por um grupo de estudantes da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, integrantes na época da extinta UEE (União Estadual de Estudantes)¹⁷.

Embora as tarefas de implantação e execução do programa tivessem sido de responsabilidade de grupos estudantis, sabe-se que o governo da União concorreu financeiramente para custear as despesas de treinamento de pessoal e de aquisição de material¹⁸. Dessa forma, justifica-se a participação do CRPE (Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo) como entidade que forneceu a assessoria técnica aos agentes do movimento, durante as fases iniciais de elaboração dos instrumentos para a pesquisa anterior ao início do período de alfabetização, e a organização do curso de treinamento de monitores, realizado em suas dependências em julho de 1963, com a participação do professor Paulo Freire e sua equipe¹⁹.

O período que precedeu a implantação dos círculos de cultura, quando se realizaram as pesquisas necessárias para a obtenção do universo vocabular, estendeu-se de março a agosto de 1963. Os trabalhos da primeira fase de alfabetização foram iniciados em setembro e se prolongaram até novembro desse mesmo ano. A alfabetização teria sido iniciada com a abertura de nove círculos de cultura, atendendo aproximadamente a 240 adultos e adolescentes. No término da primeira fase, foram alfabetizados 163 educandos, o

17 e 18 — *A Experiência Piloto da UEE em Osasco*, São Paulo: 1963, Documento mimeografado, s. d.

19 — BEISIEGEL — *Op. Cit.*, p.203.

que indica um índice de aproveitamento de 67, 9%, contra um índice de evasão que atingiu a porcentagem de 32,1%²⁰.

Concluída a primeira fase, um grupo de universitários ligados ao Movimento de Cultura Popular de São Paulo empenhou-se em dar continuidade aos trabalhos educativos, tendo em vista atender ao interesse manifestado pelos participantes dos círculos de cultura, que se propunham a ampliar os conhecimentos adquiridos na fase anterior. Esse interesse por parte dos alfabetizados propiciou a motivação para que aquele grupo começasse a se preocupar com a sistematização dos trabalhos da *segunda fase*, que permitiriam dar continuidade ao processo de conscientização e a possibilidade de ampliar o atendimento aos adultos semi-alfabetizados que não tivessem participado da etapa inicial. Foram então organizados novos círculos de cultura, que funcionaram aos domingos, onde se procurava discutir alguns dos problemas sócio-econômicos e políticos (principalmente os de caráter político) levantados durante os debates, na primeira fase. Cotejando os debates que se centravam em "temas conscientizadores"²¹, organizaram-se cursos específicos de Português, Aritmética, História, Geografia e Ciências, vinculados àqueles temas. Assim, o conteúdo programático pertinente às diferentes disciplinas do ensino primário foi desenvolvido apenas como elemento secundário, para satisfazer os interesses concretos manifestados pelos participantes dos círculos.

Esses trabalhos da segunda fase tiveram uma vida curta, sobrevivendo apenas durante um mês, depois do que os participantes dos círculos se dispersaram.

A participação de grupos estudantis filiados a organizações de esquerda com orientações político-ideológicas distintas (predominando a participação da AP, através da UEE, na primeira fase, e a participação do Partido Comunista, através do Movimento de Cultura Popular, na segunda fase, embora o relatório de atividades deste último indique sua participação também nos trabalhos da

20 - Estes dados constam do documento da PUC - *Relatório da Equipe de Pesquisas Pedagógicas*, Doc. mimeografado.

21 - Temas conscientizadores - propiciavam a discussão em torno dos seguintes assuntos:

- imigração do homem do campo para a cidade; seus problemas como homem marginalizado; sua tentativa de integração numa nova estrutura sócio-econômica;
- o operário e seus problemas (desemprego, especialização, acidentes de trabalho);
- necessidade da organização e de equacionamento das condições institucionais possibilitadas pela sociedade, a fim de mudar sua estrutura (sindicato, associações de bairros etc.).

primeira fase) permite chegar a algumas conclusões, no que diz respeito à experiência levada a efeito em São Paulo: a primeira refere-se à ver atilidade do Método Paulo Freire, isto é, a possibilidade de sua utilização como técnica de “mobilização popular”, visando a uma maior participação política das “classes populares”.

À medida em que esse método de alfabetização pôde ser usado como instrumento de mobilização política (não só por suas características intrínsecas mas também pelas condições político-conjunturais globais), é lícito supor que, na prática, tanto os agentes que atuaram como coordenadores como o próprio grupo de alfabetizandos (por suas condições sócio-econômicas) tenham atribuído uma orientação ideológico-política específica a cada experiência, que não se assemelhava com a orientação “nacional-desenvolvimentista” expressa nos escritos de Paulo Freire no Primeiro Período (de 1963 a 1967).

1.3 – *A experiência de Brasília*

Logo após a criação da Comissão Nacional de Cultura Popular, pela Portaria 195 de 18.06.1963, uma nova portaria ministerial nomeava, a 29 de julho de 1963, os integrantes da Comissão Regional de Cultura Popular de Brasília²² que, em colaboração com a primeira, implantou o Sistema Paulo Freire na capital da República e nos seguintes núcleos habitacionais: Bandeirante, Taguatinga, Sobradinho e Candangolândia.

Em novembro de 1963, a Comissão Regional já havia concluído, através de estudos levados a efeito nos núcleos retromencionados, o levantamento do universo vocabular, bem como o curso de formação de pessoal para a aplicação do Sistema Paulo Freire²³.

Embora não se disponha de um grande acervo de informações sobre a experiência de Brasília, sabe-se que ela mobilizou alguns dos setores do movimento estudantil (secundarista e universitário) que atuaram na campanha como coordenadores dos círculos; sabe-se também que a primeira fase do processo de alfabetização chegou a ser concluída.

Com base nas experiências levadas a efeito nas cidades-satélites de Brasília, Lauro de Oliveira Lima elaborou um texto onde sistematizou a técnica de aplicação do Método de Alfabetização de

22 – Portaria Ministerial nº 235 de 29.07.1963 – *Diário Oficial da União* de 05.08.1963.

23 – Curso promovido pela Comissão Nacional de Cultura Popular.

Paulo Freire²⁴. Pretendia, com esta medida, divulgar através dos canais administrativos competentes — Inspetorias Seccionais — o sistema criado por Freire a todos os estados brasileiros. Como diretor do Departamento do Ensino Secundário, programou um curso de treinamento para o qual foram convocados 80 representantes das referidas Inspetorias²⁵. Contudo, a efetiva implantação dos cursos de alfabetização, sob a coordenação de tais órgãos, não chegou a se efetivar, nem mesmo após a promulgação do Programa Nacional de Alfabetização. As primeiras verbas federais que se destinavam à alfabetização em massa foram canalizadas, prioritariamente, para a campanha que se efetuaría no Rio de Janeiro. (Ver seção 3, neste capítulo).

Assim, a partir da experiência de Brasília, teriam se articulado, do ponto de vista institucional, as primeiras medidas para sistematizar e divulgar o Sistema de Educação de Adultos que viria a ser legitimado com a instituição do Programa Nacional de Alfabetização.

24 — Ver Apêndice, in LIMA, Lauro de Oliveira — *Tecnologia, Educação e Democracia*, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.

25 — Id. — *Estórias da Educação no Brasil: de Pombal a Passarinho*, 2ª ed., Rio de Janeiro: Editora Brasília, s. d., p. 330.

2. A IDEOLOGIA DOS AGENTES QUE ATUARAM NAS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS EM QUE SE ADOTOU O MÉTODO PAULO FREIRE

A fim de obter suporte empírico para confirmar algumas das observações que já fizemos a respeito da possível divergência entre a orientação político-ideológica do Estado, do criador do Método e dos agentes que atuaram como coordenadores nos círculos de cultura, nas diferentes campanhas, empregamos a técnica de análise de conteúdo com relação aos temas mais enfatizados nos *debates* levados a efeito naqueles círculos.

2.1 – *Unidade de análise*

Tomamos como *texto-unidade* para análise as “fichas-roteiro”²⁶ utilizadas pelos coordenadores das campanhas de Angicos, Quintas, Vila Helena Maria e Brasília, pois estes parecem ter sido os núcleos onde se concluiu a primeira etapa de alfabetização.

Cada texto-unidade trata de mais um tema, sendo que, ao nível substantivo, pode se identificar os seguintes:

26 – Fichas-roteiro – fichas utilizadas pelos coordenadores dos círculos para orientar os debates com os alfabetizandos. Tais fichas indicam para cada “palavra-geradora” que problemas da realidade brasileira, regional e local, poderiam ser abordados – a este respeito, ver Apêndice in LIMA, Lauro de Oliveira – *Tecnologia, Educação e Democracia, Op. Cit.*,

- TEMA A Economia (com 16 categorias).
- TEMA B Estrutura de classe (com 12 categorias).
- TEMA C Participação política (com 10 categorias).
- TEMA D Estado e reformas de base (com 7 categorias).
- TEMA E Subdesenvolvimento x desenvolvimento (com 6 categorias).
- TEMA F Problemas do Nordeste brasileiro (com 6 categorias).
- TEMA G Outros problemas enfatizados (com 16 categorias).

A técnica de análise de conteúdo foi adotada para identificar possíveis variações no grau de ênfase dado pelos coordenadores das diferentes regiões aos diversos temas e categorias (daqui em diante designados *itens*).

2.2. — Codificação

A codificação de cada texto-unidade foi feita levando em conta dois critérios: a) um critério qualitativo, que garantiu a possibilidade de selecionar os temas e itens implícitos nas fichas-roteiro de todas as campanhas acima mencionadas; b) um critério quantitativo, onde se procurou atribuir valores numéricos para mensurar o grau de ênfase atribuída a cada item.

Assim, adotamos os seguintes valores escalares:

- 0 = quando um *item* não constasse das fichas-roteiro e portanto não tivesse sido proposto para debate em nenhuma palavra geradora.
- 1 = quando um *item* tivesse sido proposto para debate nas discussões levadas a efeito com *uma* palavra geradora.
- 2 = quando um *item* tivesse sido proposto para debate nas discussões levadas a efeito com *duas* palavras geradoras.

Seguindo esse critério, os valores escalares obtidos chegam a variar de 0 a 6. O limite superior é igual a 6 porque em um dos textos-unidades se encontrou um item que foi sugerido como tópico de discussão para seis palavras.

2.3 – Técnica de inferência estatística

Para comparar as diferentes médias indicadoras do “grau de ênfase” atribuída pelos coordenadores das diferentes regiões a cada tema e aos itens que lhes são pertinentes, optou-se pela técnica paramétrica de análise de variância. Este modelo estatístico inclui dois critérios fixos (região e itens), assumindo a não existência de interação entre os dois fatores. Esse pressuposto baseia-se no fato de que o modelo inclui apenas uma observação por casela conforme consta das tabelas XXII a XXXIII.

2.4 – Análise e interpretação de dados

Considerando inicialmente os dados obtidos para cada tema, observa-se com relação ao Tema A – Economia (ver Tabela XXII) que houve uma variabilidade no “grau de ênfase” conferido a cada item, nas diferentes experiências-piloto. Os resultados da análise de variância (ver Tabela XXIII) indicam, contudo, que o grau diferencial de ênfase entre as regiões não foi estatisticamente significativo. Contudo, houve significância (Tabela XXIII), independentemente da região, no que diz respeito às diferenças entre os itens pertinentes a este tema.

Dentre esses itens, *trabalho manual x trabalho intelectual; mercado de trabalho; mecanização* foram enfatizados de modo constante. Ao lado destes, caberia também mencionar aqueles que apresentaram uma ênfase constante, apesar de não terem sido abordados nesta ou naquela campanha – *trabalho x propriedade; industrialização; relações comerciais no plano internacional* (ver Tabela XXII). Estes itens, como se pode constatar, são categorias econômicas comumente empregadas para analisar as características das “sociedades urbano-industriais”. Brasília foi o único local em que se procurou caracterizar “o modo capitalista de produção” como modo específico de produção das “sociedades urbano-industriais”.

Por outro lado, considerando numa seqüência temporal os itens mais enfatizados, pode-se ainda constatar que alguns itens, no decorrer do ano de 1963, ganham ou perdem o seu “grau de ênfase”. Ganham ênfase os seguintes: *exploração do trabalho e latifúndio e estrutura agrária*, que estão relacionados com a discussão em torno da “Reforma Agrária” (ver Tabela XXVIII, Tema D), considerada na época como uma das reformas prioritárias. Perdem ênfase os seguintes: *os fatores de produção e inflação*. Hipoteticamente, é provável que os problemas econômicos vinculados a esta temática tenham perdido a ênfase em virtude do acirramento da crise política,

Tabela XXII — Escores correspondentes à ênfase dada aos diferentes itens nas discussões levadas a efeito nos círculos de cultura — por região

TEMA A — Economia (Sistema de Produção, Fatores e Relações de Produção)	RIO GRANDE NO NORTE ANGICOS 1º trimestre de 1963		QUINTAS 2º trimestre de 1963		SÃO PAULO V. H. MARIA 3º trimestre de 1963	BRASÍLIA 4º trimestre de 1963	TOTAL
	Inflação	4	3	3	2	12	
Exploração do trabalho	1	3	0	4	8		
Latifúndio e estrutura agrária	1	1	1	3	6		
Os fatores de produção	2	1	1	0	4		
Trabalho manual x trabalho intelectual	1	1	1	1	4		
Mercado de trabalho	1	1	1	1	4		
Mecanização	1	1	1	1	4		
Comercialização (função dos intermediários)	0	1	2	1	4		
Trabalho x propriedade	1	1	0	1	3		
Industrialização	0	1	1	1	3		
Relações comerciais no plano internacional	1	1	0	1	3		
O processo de produção	1	1	0	0	2		
Poder aquisitivo	1	1	0	0	2		
Meios de transporte e escoamento da produção	1	1	0	0	2		
Relações sociais de produção no campo	0	0	0	1	1		
Capitalismo como modo de produção	0	0	0	1	1		

o que pode ter influído para que os problemas de ordem econômica viessem a figurar em segundo plano. Por outro lado, também é possível que a perda de ênfase não esteja relacionada a nenhum fator de ordem conjuntural mas sim seja uma função da orientação ideológica dos agentes que atuaram nas diferentes campanhas. Os resultados da análise de variância pertinentes aos Temas B, C e D (ver Tabelas XXV, XXVII e XXIX) fornecem subsídios para comprovar a segunda hipótese.

Tabela XXIII – Resultados da análise de variância para o Tema A – Economia

Fonte de variações	Soma dos quadrados	Graus de liberdade	Variância estimada	F	Nível de significância
Entre regiões	2,1718	3	0,7239	1,381	NS ($p < .01$)*
Entre itens	29,2343	15	1,9489	3,71	S ($p > .01$)**
Erro	23,5781	45	0,5239	—	—

* F ao nível de significância de 1% $F_{3,45} = 3,51$

** F ao nível de significância de 1% $F_{15,45} = 2,52$

A análise da Tabela XXIV – que reúne os itens referentes ao Tema B – Estrutura de classe (lutas sociais e políticas) fornece-nos outros dados significativos.

Os itens mais enfatizados – *sindicato* como órgão de classe, *antagonismo entre o nível de vida das diferentes classes*, *organização das “massas populares”* – estão relacionados com a hipótese já mencionada, de que certos grupos de coordenadores davam maior destaque, em função de sua orientação ideológica, às discussões de cunho político. Note-se que os dados da Tabela XXIV vêm ao encontro desta hipótese, mostrando que os coordenadores de Quintas

Tabela XXIV – Escores correspondentes à ênfase dada aos diferentes itens nas discussões levadas a efeito nos círculos de cultura – por região

TEMA B – Estrutura de classe (lutas sociais e políticas)	RIO GRANDE DO NORTE		SÃO PAULO V. H. MARIA 3º trimestre de 1963	BRASÍLIA 4º trimestre de 1963	TOTAL
	ANGICOS 1º trimestre de 1963	QUINTAS 2º trimestre de 1963			
Sindicato como órgão de classe	2	2	1	3	8
Antagonismo entre o nível de vida das diferentes classes	0	4	0	1	5
Organização das "massas populares"	1	2	0	1	4
Classe e posição no processo de produção	1	0	0	2	3
Classes dominantes e poder econômico e político	1	1	0	1	3
Greves	0	1	0	2	3
Luta contra as classes dominantes	0	2	0	0	2
Dominação de classe	0	1	0	1	2
Grupos de pressão	0	2	0	0	2
Classes antagonicas	0	0	0	1	1
Estado como órgão de dominação de classe	0	0	0	1	1
Consciência de classe	0	0	0	1	1

e Brasília, em virtude da maior ênfase que atribuíram aos itens deste tema, parecem identificar-se muito mais que os coordenadores de Angicos e Vila Helena Maria com uma ideologia virtualmente comprometida com a superação do sistema capitalista de produção. Os resultados da análise de variância (Tabela XXV) confirmam a significância do efeito devido à variável região, de onde se supõe que o grau de variabilidade na ênfase dada a esse tema possa explicar-se por diferenças na orientação seguida pelos coordenadores de cada região.

Tabela XXV – Resultados da análise de variância para o Tema B – Estrutura de classe

Fonte de variação	Soma dos Quadrados	Graus de liberdade	Variância estimada	F	Nível de significância
Entre regiões	11,7291	3	3,9097	6,96	S ($p > .01$)*
Entre itens	11,1229	11	1,0208	1,81	NS ($p < .01$)**
Erro	18,5208	33	0,5612	—	—

*F ao nível de significância de 1% $F_{3,33} = 4,51$

**F ao nível de significância de 1% $F_{11,33} = 2,91$

A tabela XXVI confirmaria novamente essas observações pois os itens que envolvem uma posição ideológica de esquerda aparecem igualmente vinculados aos debates enfatizados naquelas localidades — Brasília e Quintas. Os demais itens pertinentes a este tema que tiveram ênfase — *voto e emancipação política, voto e democracia, poder econômico, eleições e propaganda política, diferença entre “massa” e “povo”* — deixam transparecer as principais preocupações políticas dominantes na época: o analfabetismo como forma de marginalização política e o problema da representação dos interesses “populares”, através de sua participação nas eleições formais. Contudo, estatisticamente, o grau de variabilidade entre estes itens e as regiões não foi significante.

Tabela XXVI – Escores correspondentes à ênfase dada aos diferentes itens nas discussões levadas a efeito nos círculos de cultura – por região

TEMA C – Participação política	RIO GRANDE DO NORTE		SÃO PAULO V. H. MARIA 3º trimestre de 1963	BRASÍLIA 4º trimestre de 1963	TOTAL
	ANGICOS 1º trimestre de 1963	QUINTAS 2º trimestre de 1963			
Voto e emancipação política	1	1	1	1	4
Analfabetismo e marginalização política	0	1	1	2	4
Poder econômico e elei- ções e propaganda política	1	1	0	1	3
Voto e democracia	1	1	1	0	3
Diferença entre “massa” e “povo”	1	1	1	0	3
Voto (ferrado, de cabresto, comprado)	0	1	0	1	2
Deficiências da democracia brasileira	0	1	0	1	2
Outras formas de participação política	0	2	0	0	2
Opções políticas possíveis	0	1	0	0	1
Estrutura política – governos-funções	0	0	2	0	2

Tabela XXVII – Resultados da análise de variância para o Tema C – Participação política

Fonte de variação	Soma dos Quadrados	Graus de liberdade	Variância estimada	F	Nível de significância
Entre regiões	1,9000	3	0,6333	1,54	NS (p < 01)*
Entre itens	2,0000	9	0,2333	0,56	NS (p < 01)**
Erro	11,1000	27	0,4111	—	—

* F ao nível de significância de 1% $F_{3,27} = 4,64$

** F ao nível de significância de 1% $F_{9,27} = 3,18$

Quanto ao Tema D – Estado e reformas de base, os testes de significância não revelaram existir nenhuma diferença entre o grau de ênfase conferido aos diversos itens nem diferenças (ver Tabelas XXVIII e XXIX) de ênfase no tratamento do tema pelos coordenadores de cada região.

Por outro lado, os dados da Tabela XXX, referentes ao Tema E – Subdesenvolvimento x desenvolvimento – mostram que os itens relacionados com este tema foram quase que exclusivamente enfatizados pelos coordenadores de Quintas, que além de atribuírem um destaque especial a itens como – *caracterização do subdesenvolvimento, emancipação nacional econômica e política, capitais estrangeiros e os grandes trustes* – chegaram mesmo a enfatizar a negação do projeto nacional desenvolvimentista como alternativa para os países subdesenvolvidos, posição esta nitidamente contrária à orientação econômico-política dominante ao nível do Estado. Dos tópicos relacionados sob este tema, apenas aquele que diz respeito ao problema da dependência econômico-política foi mencionado em duas outras campanhas – Angicos e Brasília. Os resultados da análise de variância confirmam o tratamento diferencial dado a este tema pelos coordenadores das diferentes regiões (ver Tabela XXXI).

Os dados da Tabela XXXII mostram que, dentre os problemas nacionais, os mais enfatizados estão relacionados ao Nordeste brasileiro, palco na época de grandes tensões sociais. Além das campanhas articuladas nessa região, cujos principais problemas

econômicos fatalmente deveriam ser enfatizados (secas, irrigação, êxodo rural, açudagem, fixação do homem ao solo), nota-se que estes mesmos tópicos também foram abordados em outras campanhas, já que os “problemas do Nordeste” eram considerados na época graves problemas sociais de ordem nacional.

Resta ainda mencionar os tópicos categorizados sob o tema *Outros*, que se referem a problemas de ordem regional ou deixam transparecer as preocupações específicas dos diferentes grupos engajados em campanhas regionais. Tópicos como *a importância do trabalho em grupo, meios de transporte e comunicação, arte popular como elemento de cultura* foram enfatizados em quase todas as campanhas, com exceção de Brasília. As noções de higiene e saúde, embora trabalhadas em todos os círculos de cultura, foram mais enfatizadas em Vila Helena Maria. Aliás, neste último núcleo, a ênfase dada a outros tópicos, tais como religião, família, recreação, problemas de habitação, revela que seus integrantes abarcaram através dos debates uma gama maior de problemas, vinculados principalmente aos padrões sócio-culturais do grupo de alfabetizando que participava dos círculos, que os aproxima mais da orientação que, segundo Paulo Freire, se deveria dar ao processo de educação de adultos (Tabela XXXIII).

Entretanto, com relação a estes dois últimos temas — Tema F — Problemas do Nordeste brasileiro e Tema G — Outros — os testes estatísticos de significância nos indicam que o grau de variabilidade da ênfase atribuída a estes temas não é função de nenhuma das variáveis incluídas na análise — região ou item (ver Tabelas XXXIV e XXXV).

Do exposto pode-se levantar algumas hipóteses explicativas. Tomando por base os temas tratados nas discussões com cada “palavra geradora”, constatou-se que à conscientização se conferiram matizes ideológicos distintos. Há evidências de que certos grupos de coordenadores deram-lhe uma orientação de cunho “político” distinto. Em Angicos e Vila Helena Maria a orientação dada à conscientização se aproxima mais daquela que lhe era atribuída, na época, pelo autor do método, que em Quintas e Brasília. Nestas duas últimas campanhas, toda a orientação do processo de conscientização parece ter sido conduzida no sentido de levar a uma “confrontação de classes” e para uma possível negação da ideologia desenvolvimentista e do sistema capitalista de produção.

Ao nível da orientação ideológica das experiências, não se constatou, portanto, uma homogeneidade. Como se observou, os agentes integrantes das campanhas identificavam-se a priori com ideologias políticas distintas que procuravam divulgar através de sua praxis educativa.

Tabela XXVIII – Escores correspondentes à ênfase dada aos diferentes itens nas discussões levadas a efeito nos círculos de cultura – por região

TEMA D – Estado reformas de base	RIO GRANDE DO NORTE ANGICOS 1º trimestre de 1963	QUINTAS 2º trimestre de 1963	SÃO PAULO V. H. MARIA 3º trimestre de 1963	BRASÍLIA 4º trimestre de 1963	TOTAL
Reforma agrária	0	2	1	3	6
Legislação trabalhista – Os direitos dos trabalhadores	1	1	2	2	6
Inoperância dos poderes políticos	0	3	1	0	4
Extensão da legislação trabalhista aos trabalhadores do campo	0	1	0	1	2
Poderes públicos e atendimentos das reivindicações populares	0	1	1	0	2
Reforma da empresa-participação de lucros – Co-gestão	0	1	1	0	2
Reforma eleitoral	0	0	0	1	1

Tabela XXIX – Resultados da análise de variância para o Tema D – Estado e reformas de base

Fonte de variação	Soma dos Quadrados	Graus de liberdade	Variância estimada	F	Nível de significância
Entre regiões	4,7142	3	1,5714	2,749	NS ($p < .01$)*
Entre itens	7,7142	6	1,2857	2,25	NS ($p < .01$)**
Erro	10,2857	18	0,5742	–	–

*F ao nível de significância de 1% $F_{3,18} = 5,09$

**F ao nível de significância de 1% $F_{6,18} = 4,01$

Tabela XXX – Escores correspondentes à ênfase dada aos diferentes itens nas discussões levadas a efeito nos círculos de cultura – por região

TEMA E – Subdesenvolvimento x Desenvolvimento	RIO GRANDE DO NORTE ANGICOS QUINTAS		SÃO PAULO V. H. MARIA 3º trimestre de 1963	BRASÍLIA 4º trimestre de 1963	TOTAL
	1º trimestre de 1963	2º trimestre de 1963			
Dependência econômica e política do terceiro mundo – imperialismo	1	2	0	1	4
Caracterização do subdesenvolvimento	0	3	0	0	3
Capitais estrangeiros e os grandes trustes	0	3	0	0	3
Emancipação nacional econômica e política	0	1	0	0	1
Críticas à Aliança para o Progresso	0	1	0	0	1
Negação da opção desenvolvimentista como alternativa para o desenvolvimento	0	1	0	0	1

Tabela XXXI – Resultados da análise de variância para o Tema E – Subdesenvolvimento x desenvolvimento

Fonte de variação	Soma dos Quadrados	Graus de liberdade	Variância estimada	F	Nível de significância
Entre regiões	13,4583	3	4,4861	15,67	S ($p > .01$)*
Entre itens	2,2083	5	0,441	1,54	NS ($p < .01$)**
Erro	4,2916	15	0,286	–	–

*F ao nível de significância de 1% $F_{3,15} = 5,42$

**F ao nível de significância de 1% $F_{5,15} = 4,56$

Tabela XXXII – Escores correspondentes à ênfase dada aos diferentes itens nas discussões levadas a efeito nos círculos de cultura – por região

TEMA F – Problemas do Nordeste brasileiro	RIO GRANDE DO NORTE		SÃO PAULO V. H. MARIA 3º trimestre de 1963	BRASÍLIA 4º trimestre de 1963	TOTAL
	1º trimestre de 1963	2º trimestre de 1963			
As secas	2	2	1	1	6
Êxodo rural	1	1	1	1	4
Armazenamento e silagem	2	1	1	0	4
Irrigação	1	1	0	1	3
Importância da fixação do homem ao solo	1	1	0	0	2
Açudagem	0	1	0	1	2

Tabela XXXIII – Escores correspondentes à ênfase dada aos diferentes itens nas discussões levadas a efeito nos círculos de cultura – por região

TEMA G – Outros problemas enfatizados	RIO GRANDE DO NORTE ANGICOS 1º trimestre de 1963	DO NORTE QUINTAS 2º trimestre de 1963	SÃO PAULO V. H. MARIA 3º trimestre de 1963	BRASÍLIA 4º trimestre de 1963	TOTAL
Noções de higiene e saúde	1	1	6	1	9
Meios de transporte e comunicação	1	1	1	1	4
A importância do trabalho em grupo	1	1	1	0	3
Arte popular como elemento de cultura	1	1	1	0	3
Educação – direito de todos	1	1	0	0	2
Recreação	0	0	2	0	2
Especulação imobiliária	0	0	1	1	2
O salário na economia do Rio Grande do Norte	1	1	0	0	2
Distinção entre feira e mercado	0	1	0	0	1
O papel da mulher na luta libertadora	0	1	0	0	1
Democratização da cultura	0	1	0	0	1
Religião	0	0	1	0	1
Família	0	0	1	0	1
Problemas de Habitação	0	0	1	0	1
Relação entre a economia salineira e economia global do RN	1	0	0	0	1
O homem crítico frente à realidade brasileira	0	1	0	0	1

Tabela XXXIV – Resultados da análise de variância para o
Tema F – Problemas do Nordeste brasileiro

Fonte de variação	Soma dos Quadrados	Graus de liberdade	Variância estimada	F	Nível de significância
Entre regiões	2,12500	3	0,70833	2,93	NS ($p < .01$)*
Entre itens	2,87500	5	0,57500	2,37	NS ($p < .01$)**
Erros	3,62500	15	0,41666	–	–

*F ao nível de significância de 1% $F_{3,15} = 5,42$

**F ao nível de significância de 1% $F_{5,15} = 4,56$

Tabela XXXV – Resultados da análise de variância para o
Tema G – Outros problemas enfatizados

Fonte de variação	Soma dos Quadrados	Graus de liberdade	Variância estimada	F	Nível de significância
Entre regiões	4,79687	3	1,59895	2,62	NS ($p < .01$)*
Entre itens	15,60937	15	1,04062	1,70	NS ($p < .01$)**
Erros	27,45312	45	0,61006	–	–

*F ao nível de significância de 1% $F_{3,45} = 4,31$

**F ao nível de significância de 1% $F_{15,45} = 2,52$

3. O PROGRAMA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO

No último período da gestão de Goulart, foram várias as medidas adotadas que propiciaram condições para uma maior aproximação entre o Ministério de Educação e Cultura e os grupos (entidades estudantis, sindicais e religiosas) que vinham atuando no setor de educação popular.

A afinidade existente entre o novo Ministro da Educação, Paulo de Tarso, e os grupos católicos que atuavam em movimentos de cultura popular, levaram aquele Ministro a instituir, em junho de 1963, junto a seu Gabinete, uma Comissão de Cultura Popular “com o objetivo de implantar, em âmbito nacional, novos sistemas educacionais de cunho eminentemente popular, de modo a abranger áreas ainda não atingidas pelos benefícios da educação”²⁷. Segundo a Portaria Ministerial 195, ficou estabelecido que os membros dessa Comissão, em número de cinco, seriam diretamente nomeados pelo Ministro. Assim é que, através de uma portaria posterior, Paulo de Tarso nomeia Paulo Freire como presidente de tal Comissão, incumbida inicialmente de promover levantamentos e pesquisas sobre o analfabetismo²⁸.

Uma outra Portaria, baixada a 23 de junho de 1963, define as atribuições da Comissão e sua organização interna; estipula a forma de alocação do recurso financeiro para sua manutenção e cria tam-

27 - Portaria Ministerial 195 de 18.06.1963 - *Diário Oficial da União* de 16.07.1963 - Art. 1º “Institui junto ao Gabinete do Ministro uma Comissão de Cultura Popular”; Art. 2º “Esta Comissão será integrada por cinco membros designados por Portaria Ministerial”.

28 - Portaria Ministerial 196 de 09.07.1963 - *Diário Oficial da União* - de 16.07.1963; e Portaria Ministerial 203 de 09.07.1963, também publicada no *Diário Oficial da União* em 16.07.1963.

bém as Comissões Regionais de Cultura Popular²⁹. Embora estas comissões tenham sido criadas para incentivar a pesquisa em todos os setores ligados à promoção da “cultura popular” — teatro, cinema, folclore, música etc. — será na área de educação que se concentrarão os maiores esforços e recursos.

Além da criação dessas Comissões, ficou programado para esse mesmo ano o I^o Encontro de Cultura Popular.

No final da gestão daquele Ministro, sua assessoria já havia proposto um programa extensivo de educação de adultos, para o qual o governo da União forneceria recursos financeiros e assessoria técnica, ficando sua implementação a cargo de sindicatos e entidades estudantis.

“Substituído Paulo de Tarso por Júlio Sambaqui — em caráter provisório, inicialmente — foi instituída no Ministério uma assessoria estudantil que, em seguida, convocou uma reunião dos líderes da UNE, UME, UBES e AMES para a deflagração de um grande movimento nacional de alfabetização (...). Após a realização do I^o Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, intentou-se a formação de uma frente ampla para atuar na área de educação de adultos”³⁰.

Embora a UNE fosse a principal entidade responsável por esta nova mobilização, entendimentos com os grupos católicos que já vinham atuando nesta área fizeram com que se decidisse optar pelo Método de Alfabetização de Paulo Freire, que já havia demonstrado sua eficiência quando aplicado nos estados do Nordeste.

Assim, a instituição de 21 de janeiro de 1964 do Programa Nacional de Alfabetização, parece ter sido uma tentativa de coordenar os movimentos que vinham se multiplicando em todo o país, respondendo assim, às expectativas daqueles grupos que ansiavam por deflagrar um movimento de alfabetização em âmbito nacional³¹.

O Decreto n^o 53 465³², que institui aquele Programa, legitima a adoção do novo método criado por Paulo Freire e renova as possibilidades de mobilização em torno da educação de adultos:

29 — Portaria Ministerial 233 de 23.07.1963 — *Diário Oficial da União* de 05.08.1963. Ver também Portaria Ministerial 234 de 24.07.1963, publicada neste mesmo dia no *Diário Oficial da União*. Ver ainda, a este respeito, as seguintes Portarias Ministeriais: a de n^o 235 de 29.07.1963, que nomeia os integrantes da Comissão Regional de Cultura Popular de Brasília, publicada no *Diário Oficial da União* de 05.08.1963; a de n^o 86 de 03.03.1964, publicada no *Diário Oficial da União* de 16.03.1964; a de n^o 257 de 06.08.1963, que nomeia os membros da Comissão Regional de Cultura Popular do Estado da Bahia — *Diário Oficial da União* de 08.08.1963; a de n^o 328 de 11.09.1963, que nomeia os membros da Comissão Regional de Cultura Popular do Estado do Pará; e a de n^o 550 e 551 de 11.11.1963 — *Diário Oficial da União* de 25.11.1963.

30 e 31 — PAIVA, Vanilda Pereira — *Op. Cit.*, p. 227.

32 — Decreto n^o 53 465 de 21.01.1964 — Institui o Programa de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura.

- “Artigo 1º Fica instituído o Programa Nacional de Alfabetização, nos termos do artigo anterior; o Ministro da Educação e Cultura constituirá uma Comissão Especial e tomará todas as providências necessárias.
- Artigo 2º Para a execução do Programa Nacional de Alfabetização, nos termos do artigo anterior, o Ministro da Educação e Cultura constituirá uma Comissão Especial e tomará todas as providências necessárias.
- Artigo 3º O Ministro da Educação e Cultura escolherá duas áreas no Território Nacional para início da operação do Programa de que trata o presente decreto.
- Artigo 4º A Comissão do Programa Nacional de Alfabetização convocará e utilizará a cooperação e os serviços de agremiações estudantis e profissionais, associações esportivas, sociedades de bairros, municipalidades, entidades religiosas, organizações governamentais, civis e militares, associações patronais, empresas privadas, órgãos de difusão, o magistério e todos os setores mobilizáveis.
- Artigo 5º A execução e o desenvolvimento do Programa Nacional de Alfabetização ficarão a cargo da Comissão Especial de que trata o Artigo 2º”.

Definida a opção pelo Sistema Paulo Freire, o criador do método é imediatamente nomeado para exercer a coordenação da Comissão Especial, criada para executar e implantar o Programa³³.

Após a promulgação daquele decreto, várias portarias ministeriais foram baixadas no sentido de garantir a articulação da campanha nas várias unidades da federação³⁴ e vincular as antigas Comissões Regionais de Cultura Popular à recém-criada Coordenação Nacional do Programa³⁵.

33 - Ver Portaria Ministerial nº 72 de 27.02.1964 - *Diário Oficial da União* de 03.03.1964; e Portaria Ministerial nº 92 de 16.03.1964 - *Diário Oficial da União* de 01.04.1964.

34 - Ver Portarias Ministeriais de números 73, 74 e 75 de 27.02.1964 - *Diário Oficial da União* de 03.03.1964; números 108, 109, 110, 111 e 112 de 16.03.1964 - *Diário Oficial da União* de 19.03.1964.

35 - Ver Portarias Ministeriais de números 91, 93 e 94 de 16.03.1964 - *Diário Oficial da União* de 01.04.1964.

Tabela XXXVI – Metas e recursos financeiros previstos para a implantação do Programa Nacional de Alfabetização – para o ano de 1964

Unidades da Federação	nº de analfabetos (de 15 a 45 anos em setembro de 1963)	Recursos para 1964 (em Cr\$)*	Número de círculos	Analfabetos a serem atendidos
Brasília	41 000	20 173 000	134	4 020
Acre	56 000	20 173 000	167	5 010
Amapá	20 000	8 960 000	60	1 800
Roraima	4 000	4 032 000	27	810
Rondônia	4 000	9 408 000	63	1 890
Amazonas	225 000	100 800 000	672	20 160
Pará	433 000	195 328 000	1 302	39 060
Maranhão	1 131 000	506 688 000	3 378	101 340
Mato Grosso	274 000	122 752 000	819	24 570
Goiás	753 000	337 344 000	2 249	64 470
Piauí	492 000	220 416 000	1 470	44 100
Ceará	1 256 000	562 688 000	3 751	112 530
R. G. do Norte	419 000	187 712 000	1 251	37 530
Paráíba	736 000	329 728 000	2 198	65 940
Pernambuco	1 543 000	691 264 000	4 608	138 240
Alagoas	525 000	235 200 000	1 568	47 040
Sergipe	279 000	124 992 000	833	24 990
Bahia	2 191 000	981 568 000	6 544	196 320
Espírito Santo	401 000	179 648 000	1 198	35 940
Minas Gerais	3 112 000	1 394 176 000	9 295	278 850
Guanabara	363 000	162 624 000	1 084	32 520
São Paulo	2 543 000	1 139 264 000	7 595	227 850
Sta. Catarina	451 000	202 048 000	1 347	40 410
R. G. do Sul	1 038 000	465 024 000	3 100	93 000
Paraná	1 326 000	594 048 000	3 960	118 800
Rio de Janeiro	826 000	370 048 000	2 467	74 010
TOTAIS	20 442 000	9 166 106 000	60 870	1 834 200

Fonte: *Correio da Manhã* de 12.01.1964; Artigo – Brasil – Vinte milhões não sabem ler.

*Leiam-se os valores acima em cruzeiros antigos.

A partir dos estudos efetuados com vistas a diagnosticar a situação do analfabetismo em 1963, anteriormente elaborados pela Comissão Nacional de Cultura Popular, previram-se para 1964 as metas quantitativas a serem alcançadas através do Programa Nacional de Alfabetização, bem como os recursos orçamentários que se destinavam a custear sua implantação. Em 1964, pretendia-se instalar 60 870 círculos, a fim de alfabetizar 1 834 200 adultos iletrados, atendendo assim 8,97% da população analfabeta (da faixa de 15 a 45 anos), que em setembro de 1963 era de 20 442 000.

Estes círculos seriam implantados em quatro etapas sucessivas (cada uma com a duração de três meses) em todas as unidades da federação (ver Tabela XXXVI).

A implantação do PNA efetivou-se através de projetos-pilotos localizados na região Sul e na região Nordeste.

No Rio de Janeiro, sede do projeto da região Sul, escolheu-se a Baixada Fluminense, em virtude da impossibilidade de escolher a Guanabara por causas de divergências políticas com seu então governador Carlos Lacerda. "Além dos municípios da Baixada foram ainda escolhidos alguns outros para a experiência, formando um anel em torno da Guanabara³⁶. Logo após a escolha da área foram iniciados os cursos de treinamento para mil alfabetizadores³⁷. Antes mesmo da instituição por ato oficial do Programa Nacional de Alfabetização, já se havia realizado a pesquisa para o levantamento do universo vocabular, e, quando em janeiro de 1964, os organizadores puderam contar com verbas federais, vinculadas ao PNA³⁸, cuidou-se da aquisição do equipamento indispensável para a implantação da campanha e a programação de um extenso trabalho de divulgação, nos municípios escolhidos. (...) Tudo estava sendo preparado para a inauguração oficial do programa — com a abertura de 300 núcleos de cultura — num grande comício no dia 13 de maio, na praça principal de Caxias, com a presença do Presidente da República"³⁹. Os cursos mal tinham sido implantados quando o Plano Nacional foi extinto a 14 de abril de 1964, com a mudança de Governo.

À semelhança do que ocorreu no estado do Rio de Janeiro, em outras unidades da federação — Sergipe (sede da região Nordeste), Piauí (em Teresina) e em vários municípios do estado de São

36 — PAIVA — *Op. Cit.*, p. 228.

37 — Candidatos selecionados, através de uma prova de seleção, realizada no Maracanãzinho; de um total de 7 000 inscritos e de 5 000 pessoas submetidas a teste. PAIVA — *Op. Cit.*, p. 228.

38 — Num total de 300 milhões de cruzeiros (antigos).

39 — *Id.* — *Ibid.*, p.229.

Paulo —, os trabalhos chegaram apenas até a fase de organização e implantação dos círculos de cultura.

A Portaria Ministerial nº 237 de 14 de abril revogava todas as portarias anteriores referentes às Comissões de Cultura Popular e ao Programa Nacional de Alfabetização, e o Ministério “fazia divulgar pela imprensa, um levantamento de todo o material usado na campanha de alfabetização, com o arrolamento de um vasto equipamento fotográfico, avaliado em vários milhões de cruzeiros e publicações de caráter subversivo”⁴⁰. Aliás, acusações desta natureza já vinham sendo feitas por meio da imprensa, por grupos políticos e mesmo por governadores estaduais que discordavam da orientação do Governo Federal neste setor de atividades.

Partindo-se das metas estipuladas para o Programa durante o ano de 1964, é possível prognosticar ao nível político qual seria a rentabilidade de um programa de alfabetização em massa. Supondo que fossem tomadas medidas concretas para atingir as metas propostas e levando em consideração os índices de aproveitamento obtidos nas experiências-piloto, em que se utilizou o Método Paulo Freire, poder-se-ia alfabetizar no prazo de um ano de 1 427 007 a 1 245 422 adultos e adolescentes⁴¹. Subtraindo destes totais a percentagem estimada⁴² de adolescentes, alfabetizar de 950 244 a 839 327 adultos significava incorporar aos quadros eleitorais pré-existentes um contingente de novos eleitores equivalente ao montante das cifras acima citadas⁴³. Sob o prisma dos interesses político-eleitorais, é possível compreender a rentabilidade que o Programa Nacional de Alfabetização poderia garantir aos líderes políticos que pretendiam disputar as eleições que se aproximavam e a possibilidade de garantir, através de mecanismos de mobilização educacional, a ampliação das “bases populares” de sustentação política indispensáveis para a sobrevivência no poder da Aliança Nacional Populista.

40 — BEISIEGEL — *Op. Cit.*, p. 202.

41 — A alfabetização de 1 427 007 adultos, foi calculada levando-se em conta o índice de aproveitamento que foi obtido em Angicos (77,8%); o segundo cálculo, obteve-se utilizando o índice de alfabetização da experiência-piloto de Vila Helena Maria, em Osasco, São Paulo — 67,9%.

42 — Calculada tomando-se por base os dados censitários de 1960, que estimavam a população analfabeta de 15-19 anos em 33,41%.

43 — Ainda segundo os dados do censo demográfico de 1960, calculava-se que o eleitorado brasileiro remontasse, nesta época, a 15 543 332. Portanto, incorporar aproximadamente 950 244 (tomando-se as estimativas mais otimistas) significa aumentar o corpo de eleitores na proporção de 6% ao ano.

Do ponto de vista político, o PNA não só representou o apoio institucional de alguns grupos que controlavam o poder do Estado a facções políticas as mais diversas, como também exprimiu a tentativa empreendida por aqueles mesmos grupos de estimular toda e qualquer mobilização que garantisse uma maior participação política das “classes populares”.

Do ponto de vista educacional, o “Método Paulo Freire” serviu de inspiração para outros programas de alfabetização — “Operação Ubatuba” e o “Movimento de Educação” (MOVE)⁴⁴ — que se efetivaram logo após a extinção do PNA. Mais tarde, esse mesmo método foi retomado com a instituição do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)⁴⁵, embora despidido de uma de suas características básicas — a discussão dos problemas inerentes às condições existenciais dos alfabetizandos, com vistas à conscientização.

44 — “Em fins de 1964, com a colaboração da Força Pública, da ‘Associação Cristã de Moços’ e da Empresa ‘Folha de São Paulo’, a Secretaria de Educação do Município de Ubatuba iniciava o planejamento de uma campanha de educação de adultos a ser realizada nas áreas rurais e urbanas desse município. A orientação técnica da campanha foi atribuída a estudantes com experiência prática do ‘Método Paulo Freire’. Concluída a primeira fase da ‘Operação Ubatuba’, em fevereiro do ano seguinte os estudantes organizaram o Movimento de Educação (MOVE) e estenderam os trabalhos a outras regiões da Capital e do interior do Estado de São Paulo”. BEISIEGEL — *Op. Cit.*, p. 204.

45 — Instituído pela Lei nº 5 379 de 15 de dezembro de 1967. Ver também Ofício Circular 03/70 — MOBRAL — Movimento Brasileiro de Alfabetização, Ministério da Educação e Cultura — 27 de junho de 1970.

Parte V

CONCLUSÃO

CONCLUSÃO

A análise que fizemos das condições histórico-conjunturais que explicam a emergência dos movimentos de cultura popular e das experiências de alfabetização com o Método Paulo Freire e, finalmente, a promulgação do Plano Nacional de Alfabetização permite-nos esboçar algumas conclusões no tocante à atuação do Estado em relação à educação de adultos no período de 1960 a 1963 e da orientação político-ideológica que norteou essa atuação.

Considerando a orientação geral implícita no projeto de desenvolvimento característico da época, baseado numa visão nacionalista de expansão econômica dentro dos moldes capitalistas, a educação, e em particular a educação de adultos, aparecia como tendo um papel importante não só do ponto de vista econômico, como fator de desenvolvimento de recursos humanos, mas principalmente como instrumento de integração (social e política) do homem brasileiro no processo de desenvolvimento e de modernização. O analfabetismo era encarado como um problema crucial à medida em que constituía sério obstáculo a essa integração. Contudo, não era encarado como um mero problema de âmbito educacional. Causalmente era interpretado como produto de um conjunto de condições sócio-econômicas concretas, características das formações sociais subdesenvolvidas.

Assim, as propostas de atuação ao nível da educação popular apareciam quase sempre vinculadas à idéia de que reformas educacionais deveriam estar intimamente entrelaçadas com o conjunto de reformas estruturais que se faziam necessárias para a superação da condição de subdesenvolvimento.

A partir das premissas implícitas nesta visão desenvolvimentista e da forma como era concebida a educação, pode-se entender

75 BBL

o apoio político-institucional que alguns grupos integrantes do Estado concederam aos movimentos de cultura popular desde o início da década de 60. Com exceção do Movimento de Educação de Base (MEB), que foi instituído na administração de Quadros, os demais movimentos de cultura popular – os CPCs da União Nacional de Estudantes e o Movimento de Cultura Popular (no Recife) – não contavam com o apoio financeiro do Ministério da Educação e Cultura a não ser circunstancialmente, tendo se articulado em virtude das possibilidades de atuação estabelecidas numa conjuntura onde prevaleceu a “política de massas” como padrão de organização política.

Para os grupos (organizações estudantis, sindicais e religiosas) e os líderes políticos que atuavam dentro dos padrões de uma “política de massas”, a educação de adultos se configurou como um eficiente instrumento de mobilização política, na medida em que permitia o contato direto com as classes trabalhadoras, tanto do meio rural como do meio urbano.

O sistema proposto pelo Professor Paulo Freire, por suas características, permitia a alfabetização em tempo recorde e, principalmente, possibilitava a discussão crítica dos problemas sociais, políticos e econômicos vividos pelos alfabetizandos, satisfazendo simultaneamente às expectativas daqueles grupos e líderes políticos. Para os primeiros configurou-se como instrumento de aproximação com as classes trabalhadoras, fossem suas pretensões reformistas ou revolucionárias. Para os segundos, taticamente interessados em ampliar o contingente de eleitores, constituiu-se num método que garantia a alfabetização a curto prazo de um grande número de adultos iletrados, aparecendo como um investimento altamente compensador, já que a manutenção no poder de tais líderes dependia do apoio popular. Este fato justificaria o total apoio financeiro e institucional concedido por alguns destes líderes, durante o Governo de Goulart, aos grupos que vinham atuando em campanhas de alfabetização, mesmo que não houvesse uma convergência de interesses políticos.

Assim, ainda que as campanhas em prol da educação popular (com exceção do MEB), no período de 1960 a 1963, tenham se originado fora dos quadros institucionais do Estado, sempre mantiveram certo nível de dependência em relação à política populista, à medida em que sua legitimidade e possibilidades de expansão dependiam das condições gerais de mobilização, incentivadas ou toleradas pelos líderes populistas que detinham o poder do Estado.

Sob esse prisma, a promulgação do Plano Nacional de Alfabetização parece ter resultado de uma tentativa de coordenação institucional das atividades que vinham sendo desenvolvidas desde

1960, na área da educação popular, por algumas facções políticas integrantes do grupo que detinha o poder durante o Governo de Goulart, visando à obtenção do controle de alguns setores dentro dos Aparelhos Ideológicos de Estado, notadamente no Aparelho Educacional.

Dentro desse quadro, a adoção do Sistema Paulo Freire de Educação não nos parece de forma alguma accidental. Em primeiro lugar porque, do ponto de vista de sua orientação ideológica, as proposições de Freire coadunavam-se com a orientação decorrente da adoção do modelo nacional-desenvolvimentista, então predominante ao nível do Estado. E, em segundo lugar, como já dissemos, porque satisfazia aos interesses daqueles que atuavam em diferentes áreas de atividades, com vistas a promover uma mobilização em prol das reformas estruturais e de uma maior democratização social e política, que na época apareciam como metas decorrentes do próprio modelo de desenvolvimento econômico-social em curso. Os possíveis desvios em termos ideológicos da orientação predominante ao nível do Estado, no que diz respeito à atuação de certos grupos participantes das diferentes experiências em que se adotou o Método Paulo Freire, explicar-se-iam em virtude da própria evolução, naquela conjuntura, da participação cada vez mais ativa das "classes populares" no processo político (independentemente da ingerência "populista"). Tal participação poderia estar vinculada a um engajamento partidário ou não, podendo depender da orientação política emprestada pelas diferentes organizações de esquerda a sua atuação junto àquelas classes. Este aspecto mereceria um estudo aprofundado pois o presente trabalho apenas o esboça em linhas bem genéricas, quando analisa o grau de concordância entre a orientação de Paulo Freire e a dos agentes que atuaram nas primeiras experiências com seu método.

Finalmente, convém ressaltar que a presente monografia deixou de incluir a discussão de alguns problemas teóricos importantes, cuja omissão só se justifica na medida em que visa prioritariamente a fornecer subsídios para a compreensão do processo de evolução da educação popular no Brasil. Por outro lado, do ponto de vista historiográfico, o estudo também apresenta lacunas, devido a dificuldades de acesso a documentos e pessoas que tenham participado das experiências regionais com o Método Paulo Freire e da implementação do Programa Nacional de Alfabetização, no Ministério da Educação e Cultura.

BIBLIOGRAFIA

1. ACKERMANN, Werner, Luiz Ignacio Ramallo e Radmila Zygouris – *Análisis de contenido: Algunas Observaciones Metodológicas*, in Boletín de ELAS, Chile: Facultad Latino-Americana de Ciencias Sociales, Año 1, nº1.
2. AGUIAR, Neuma (org.) – *Hierarquias em Classes*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1974.
3. ALTHUSSER, Louis – Ideology and Ideological States Apparatuses (Notes toward an investigation), in Id., – *Lenin and Philosophy*. New York: Monthly Review Press, s. d.
4. ——— – *La Revolución Teórica de Marx*. 6ª ed. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 1971.
5. ——— – *Polêmica Althusser-Garaudy*. São Paulo: Editora Sinal, 1967.
6. BEISIEGEL, Celso de Rui – *A Educação de Adultos no Estado de São Paulo*. São Paulo: Tese de Doutorado apresentada ao Departamento de Ciências Sociais da FFLCH da Universidade de São Paulo, 1972.
7. BROOKOVER, Wilbur B. – A Educação como Processo de Controle Social: função conservadora e função inovadora, in Luiz Pereira e Marialice M. Foracchi – *Educação e Sociedade*. 6ª ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1962.
8. CARDOSO, Fernando Henrique & Enzo FALETTO – *Dependência e Desenvolvimento na América Latina*. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.
9. CARDOSO, Fernando Henrique – *Política e Desenvolvimento em Sociedades Dependentes*. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.
10. ——— – *Mudanças Sociais na América Latina*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1969.
11. ——— – *Notas sobre Estado e Dependência*. Caderno nº 11. São Paulo: CEBRAP, 1973.
12. ——— – *O Modelo Político Brasileiro*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1972.
13. EISENSTADT, S. N. – *Modernização: Protesto e Mudança – Modernização de Sociedades Tradicionais*. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.
14. ——— – *Modernização e Mudança*. Belo Horizonte: Editora do Professor, 1968.

15. FAUSTO, Boris – *A Revolução de 1930: historiografia e história*. 2ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1972.
16. ——— – *Pequenos Ensaios de História da República: 1889-1945*. Caderno nº 10. São Paulo: CEBRAP, 1972.
17. FERNANDES, Florestan – *Sociedade de Classes e Subdesenvolvimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.
18. ——— – *Educação e Sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus, 1966.
19. ——— – *Mudanças Sociais na América Latina*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1963.
20. FORACCHI, Marialice M. – *A Juventude na Sociedade Moderna*. São Paulo: Livraria Pioneira, 1972.
21. FREIRE, Paulo – *Educação e Atualidade Brasileira*. Recife: Tese de Concurso para a Cadeira de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas Artes de Pernambuco, 1959.
22. ——— – *A Atualidade Brasileira*. Recife: Edição mimeografada, 1963.
23. ——— – *Educação como Prática para a Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
24. ——— – *Pedagogía del Oprimido*. 1ª ed. México: Siglo Veintiuno, 1970.
25. ——— – *Extensión o Comunicación? La conscientización en el medio rural*. México: Siglo Veintiuno, 1973.
26. FURTADO, Celso – *Desenvolvimento e Subdesenvolvimento*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961.
27. ——— – *A Pré-revolução Brasileira*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1962.
28. ——— – *Dialética do Desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1964.
29. ——— – *Subdesenvolvimento e Estagnação na América Latina*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
30. ——— – *Um Projeto para o Brasil*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Editora Saga S. A., 1968.
31. GERMANI, Gino – *Política e Sociedad en un Época de Transición*. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1962.
32. GOLDMANN, Lucien – *Ciências Humanas e Filosofia*. 2ª ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.
33. GOUVEIA, Aparecida Joly e Robert J. HAVIGHUST – *Ensino Médio e Desenvolvimento*. São Paulo: Edições Melhoramentos e Editora da Universidade de São Paulo, 1969.
34. HARNECKER, Marta – *Los Conceptos Elementales del Materialismo Histórico*, 4ª ed. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 1970.
35. HEGENBERG, Leônidas – *Lógica, Simbolização e Dedução*. São Paulo: E. P. U., Editora da Universidade de São Paulo, 1975.
36. HOLSTOI, Ole R. – *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities*. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company, 1969.
37. IANNI, Octávio – *Estado e Planejamento Econômico no Brasil (1930-1970)*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S. A., 1971.
38. ——— – *Industrialização e Desenvolvimento Social no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1963.
39. ——— – *O Colapso do Populismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
40. ——— – *Estado e Capitalismo: Estrutura Social e Industrialização no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.

41. IANNI, Octávio et alii – *Política e Revolução Social no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.
42. JULIÃO, Francisco – *Que são Ligas Camponesas?* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.
43. KADT, Emanuel de – *Catholic Radicals in Brazil*. Londres: Oxford University Press, 1970.
44. KORNHAUSER, William – *Aspectos Políticos de la Sociedad de Masas*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1959.
45. KOWARICK, Lucio – *Estratégias do Planejamento Social no Brasil*. Caderno nº 2. São Paulo: CEBRAP, 1972.
46. LENIN, V. I. – *El Estado y la Revolución. Obras Completas*. Buenos Aires: Editorial Cartago, S. R. L., 1958, pp. 371-485.
47. ——— – *Quiénes Son los "Amigos del Pueblo" y como Luchan contra los Social Demócratas*. Buenos Aires: Editorial Anteo, 1972.
48. LIMA, Lauro de Oliveira – *Estórias da Educação no Brasil: de Pombal a Passarinho*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Brasília, s. d.
49. ——— – *Tecnologia, Educação e Democracia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.
50. LIMOEIRO, Myriam C. – *Ideologia do Desenvolvimento – Brasil: Juscelino Kubitschek de Oliveira e Jânio Quadros*. São Paulo: Tese de Doutorado apresentada ao Departamento de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 1972.
51. MARITAIN, Jacques – *Rumos da Educação*. Rio de Janeiro: Livraria Agir, 1959.
52. ——— – *Cristianismo e Democracia*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Livraria Agir, 1958.
53. ——— – *Humanisme Intégral*. Paris: Editions Moutaigne, 1936.
54. ——— – *Princípios de uma Política Humanista*. Rio de Janeiro: Livraria Agir, 1959.
55. MARTINS, Carlos Estevan – *Brasil – Estados Unidos dos 60 aos 70*. Caderno nº 9. São Paulo: CEBRAP, 1972.
56. MARX, Karl – *Las Luchas de Clases en Francia*. 2ª ed. Buenos Aires: Editorial Claridad, 1968.
57. MARX, Karl e Frederick Engels – *La Ideología Alemana*. Montevideo: coed: Pueblos Unidos e Ediciones Grijaldo (Barcelona), 1972.
58. MENDES, Candido – *Memento aos Vivos – A Esquerda Católica no Brasil*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1966.
59. MOUNIER, Emmanuel – *O Personalismo*. São Paulo: Livraria Duas Cidades, s. d.
60. PAIVA, Vanilda Pereira – *Educação Popular e Educação de Adultos – Contribuição à História da Educação*. Rio de Janeiro: Tese de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica, 1972.
61. PEREIRA, Luiz – *Estudos sobre o Brasil Contemporâneo*. São Paulo: Livraria Pioneira, 1971.
62. PEREIRA, Luiz (org.) – *Urbanização e Subdesenvolvimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.
63. PEREIRA, Luiz – *Ensaio de Sociologia do Desenvolvimento*. São Paulo: Livraria Pioneira, 1970.
64. POULANTZAS, Nicos – *Poder Político y Clases Sociales en el Estado Capitalista*. 3ª ed. México: Siglo Veintiuno, 1971.
65. ROSTOW, W. W. – *Etapas do Desenvolvimento Econômico*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.
66. SARTRE, Jean Paul – *Questão de Método*. 2ª ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1967.

67. SINGER, Paul I. — *Desenvolvimento e Crise*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1968.
68. ——— — *O Milagre Brasileiro*. São Paulo: CEBRAP. Caderno nº 6, 1972.
69. SKIDMORE, Thomas E. — *Brasil: de Getúlio a Castelo (1930-1964)*. Rio de Janeiro: Editora Saga, 1969.
70. SOUZA, Maria do Carmo Campello — O Processo Político-Partidário da Primeira República, in *Brasil em Perspectiva*. 3ª ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971.
71. STONE, P. J. — A análise de Conteúdo da Mensagem, in Gabriel Cohn (org.) — *Comunicação e Indústria Cultural*. São Paulo: Cia. Editora Nacional e Editora da Universidade de São Paulo, 1971.
72. TABAK, Fanny (org.) — *Ideologias e Populismo*. Rio de Janeiro: Livraria Eldorado Tijuca, Ltda., 1973.
73. TOURAINE, Alain — *A Sociedade Post-Industrial*. Lisboa: Moraes Editores, 1970.
74. TURNER, Ralph H. e Lewis M. KILLIAN — *Collective Behavior*. Englewood Cliffs, 2ª ed. N. J.: Prentice Hall Inc., 1968.
75. VERÓN, Eliseo — *Ideologia, Estrutura e Comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1970.
76. WEFFORT, Francisco C. — *Sindicatos e Política*. São Paulo: Tese apresentada para concursos de Livre-Docência na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 1972.
77. ——— — *O Populismo na Política Brasileira* in Celso Furtado (org.) — *Brasil: Tempos Modernos*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.
78. ——— — Educação e Política in FREIRE, Paulo — *Educação como Prática para a Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
79. WEREBE, M. J. G. — *Grandezas e Misérias do Ensino Brasileiro*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1963.

1. ABREU, Jayme – Educação e Desenvolvimento – Uma Colocação do Problema na Perspectiva Brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro: INEP/MEC, 40 (91): 6-27, jul./set., 1963.
2. CARDOSO, Fernando H. – Educação e Mudança Social. *Pesquisa e Planejamento*. São Paulo: CRPE, 5 (5): 55-65, jun., 1962.
3. COELHO, Germano – Entrevista concedida ao Metropolitano no Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro: INEP/MEC, 35 (82): 133-135, abr./jun., 1961.
4. FARIA, Vilmar – Situaciones de Clase, Ideología y Acción Política (Algunos datos sobre estudiantes latino americanos). *Revista Mexicana de Sociología*. México: 32 (4), jul./ago., 1970.
5. FREIRE, Paulo – Conscientização e Alfabetização. *Revista de Cultura da Universidade do Recife*. Recife: 4, abr./jun., 1963.
6. FORACCHI, M. M. – A Análise Sociológica da Educação. *Sociologia*. São Paulo: Escola de Sociologia e Política, 22 (1): 29-33, mar., 1960.
7. FURTER, Pierre – Sugestões para um Estudo do Analfabetismo no Brasil. *Pesquisa e Planejamento*. São Paulo: CRPE, 10:113-147, dez., 1966.
8. GOULART, João – Discurso proferido pelo Presidente na sede da revista "O Cruzeiro" em 26.12.1962. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro: INEP/MEC, 35 (84): 116-119, out./dez., 1961.
9. PEREIRA, Luiz – Repetência na Escola Primária e Condições Urbanas de Vida. *Revista de Pedagogia*. São Paulo: Cadeira de Didática Geral, Universidade de São Paulo, 5 (9): 91-93, jan., 1959.
10. I Encontro Universitário do Centro Leste, in *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro: INEP/MEC, 35 (84): 116-119, out./dez., 1961.
11. II Congresso Nacional de Educação de Adultos, in *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro: INEP/MEC, 30 (71): 81-93, jul./set., 1958.
12. SZMRECSANYI, Tamás – Mudança Social e Mudança Educacional. *Sociologia I*. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, Boletim nº 340, nº 11, 1968.

1. Acordo Brasil – EUA dará 10,8 bilhões para a alfabetização no Nordeste. *Folha de São Paulo*, 6 de maio, 1963, 1º caderno, p. 03.
2. Alfabetização em 40 horas: Goulart fala em Angicos. *Folha de São Paulo*, 3 mar. 1963, 1º caderno, p. 06.
3. Alfabetização rápida e eficiente – novo método áudio-visual. *Folha de São Paulo*, 19 jun. 1963, 1º caderno, p. 08.
4. Alfabetizar 50 mil Adultos. *Brasil Urgente*, de 7 a 13 de jul. 1963, Ano I, nº 17.
5. Alfabetizar ou Politizar. *O Estado de São Paulo*, 8 dez. 1963, 1º caderno p. 03.
6. Aliança fornece recursos para a educação e habitação. *Folha de São Paulo*, 5 abr. 1964, caderno (assuntos diversos), p. 13.
7. Aliança promove curso de Alfabetização em Angicos. *O Estado de São Paulo*, 15 jun. 1963, 1º caderno, p. 06.
8. Auxílio de 657 mil dólares ao Plano de Educação Brasileiro. *Folha de São Paulo*, 13 jan. 1963, 1º caderno, p. 08.
9. Brasil – vinte milhões não sabem ler. *Correio da Manhã* (Brasília, Sucursal), 12 jan. 1964.
10. Criado por J. Goulart o Programa Nacional de Alfabetização. *Folha de São Paulo*, 27 nov. 1963, 1º caderno, p. 05.
11. Curso de Alfabetização alcança em Angicos excelentes resultados. *O Estado de São Paulo*, 23 jun. 1963, 1º caderno, p. 09.
12. De pé no chão comove Sambaqui. *Folha de São Paulo*, 9 mar. 1964, 1º caderno, p. 09.
13. Educação de Adultos. *Folha de São Paulo*, 1 mar. 1963, 1º caderno, p. 08.
14. Em Natal “De pé no chão também se aprende a ler”. *Folha de São Paulo*, 22 mar. 1963, 1º caderno.
15. Em quatro anos não haverá analfabetos no Brasil, afirmou Sambaqui. *O Estado de São Paulo*, 19 mar. 1964, 1º caderno, p. 11.
16. Ensino de Adultos necessita colaboração. *Folha de São Paulo*, 18 abr. 1964, 1º caderno, p. 11.
17. Erradicar o analfabetismo é a palavra de ordem, diz Goulart. *Folha de São Paulo*, 22 abr. 1963, 1º caderno, p. 03.
18. Erradicação do Analfabetismo em Volta Redonda. *Folha de São Paulo*, 30 abr. 1963, 1º caderno, p. 13.
19. Experiência de Alfabetização no Rio Grande do Norte – 40 horas (Angicos). *O Estado de São Paulo*, 10 fev. 1963, 1º caderno, p. 06.
20. Extinta a Mobilização contra o Analfabetismo. *Folha de São Paulo*, 30 mar. 1963, 1º caderno, p. 06.
21. FERREIRA, Ewaldo Dantas – A Quadragésima Hora (I, II, III, IV). *Folha de São Paulo*, 16, 17, 18, 19, 20 abr. 1963, 1º caderno, p. 16, 18, 20, 14 e 11.
22. Goulart diz que a grande missão é educar o país todo e não minorias. *Folha de São Paulo*, 7 mar. 1963, 1º caderno, p. 08.
23. Goulart advoga do Rio o voto para os analfabetos. *O Estado de São Paulo*, 15 dez. 1963, 1º caderno, p. 06.
24. LOBO, Luiz – A Revolução que a Revolução Matou. *Folha de São Paulo*, 18 fev. 1968, Suplemento Especial de Educação, p. 24.

25. Londrina inicia cursos de Alfabetização: MECA (Movimento Estadual Contra o Analfabetismo). *Folha de São Paulo*, 12 jan. 1963, 1º caderno, p. 06.
26. Mensagem de Goulart: Combate ao Analfabetismo. *Folha de São Paulo*, 19 abr. 1963, 1º caderno, p. 03.
27. Menos Analfabetos. *Brasil Urgente*, de 21 a 27 de jul. 1963, Ano I, nº 19.
28. Natal: Prefeito acabou com o analfabetismo. *Brasil Urgente*, de 1º a 7 dez. 1963, Ano I nº 38.
29. O analfabeto é peso morto, diz Ministro da Educação. *Folha de São Paulo*, 23 abr. 1963, 1º caderno, p. 12.
30. O Brasil possui 20,5 milhões de analfabetos. *Folha de São Paulo*, 9 jan. 1964, 2º caderno, p. 03.
31. O Governo pretende alfabetizar 20 milhões até 1965. *Folha de São Paulo*, 23 jan. 1964, 2º caderno, p. 04.
32. O Governo empregará 500 bilhões em Educação. *Folha de São Paulo*, 9 jan. 1963, p. 07.
33. Ourinhos quer erradicar o Analfabetismo. *Folha de São Paulo*, 21 jun. 1963, 1º caderno, p. 08.
34. Plano de Educação: 12 milhões de matrículas. *Folha de São Paulo*, 12 jan. 1963, 1º caderno, p. 06.
35. Plano de Educação no Rio Grande do Norte. *O Estado de São Paulo*, 5 jan. 1963, p. 04.
36. Plano Nacional de Educação. *Folha de São Paulo*, 10 mar. 1963, 1º caderno, p. 06.
37. Política faz Dulce falar do que não sabe: Método Paulo Freire. *Brasil Urgente*, de 22 a 28 set. 1963. Ano I, nº 28.
38. Privilegiados temem a alfabetização do Povo. *Brasil Urgente*, de 21 a 27 mar. 1964, Ano II, nº 54.
39. Sambaqui comovido com a Campanha "De Pé no Chão". *O Estado de São Paulo*, 9 mar. 1964, 1º caderno, p. 11.
40. Sambaqui olha problemas – Analfabetismo. *O Estado de São Paulo*, 3 mar. 1963, p. 5.
41. Sambaqui diz que em 4 anos não haverá analfabetismo no Brasil. *Folha de São Paulo*, 19 mar. 1964, 1º caderno, p. 11.
42. Sessão Inaugural de P. Freire no C. R. P. E. *Brasil Urgente*, de 2 a 8 de fev. 1964, Ano I, nº 47.
43. Sistema Paulo Freire: Curso de São Paulo alcançou êxito total. *Brasil Urgente*, 16 a 22 fev. 1964, Ano I, nº 49.
44. Teotônio: O Presidente Goulart quer que 1963 seja o ano da Educação. *Folha de São Paulo*, 23 mar. 1963, 1º caderno, p. 04.
45. U. E. E. lança campanha de Alfabetização. *O Estado de São Paulo*, 9 mar. 1963, p. 17.

Outros Documentos

1. *A Experiência Piloto da U. E. E. em São Paulo*. Documento mimeografado.
2. *A Experiência de Angicos I – SECERN – Setor de Alfabetização*. Documento mimeografado.
3. *Angicos – Rio Grande do Norte – Características do Município e da População*. SECERN, Documento mimeografado.

4. *"Diário de uma experiência"*. SECERN, março de 1963, Documento mimeografado.
5. *"Discursos: do Governador Aluísio Alves, do Presidente João Goulart e do Pr.essor Paulo Freire"*, na sessão de encerramento do curso de alfabetização, realizada em Angicos em 02.04.1963. Documento mimeografado.
6. *Entrevista concedida à Imprensa pelo Ministro da Educação e Cultura, Professor Darcy Ribeiro*, Documento mimeografado.
7. *Entrevista concedida por Paulo Freire a Walter José Evangelista, na Suíça*. Documento mimeografado.
8. *Esquemas de politização e conscientização a partir das palavras e fichas motivadoras para a utilização na Experiência de Quintas*. Documento mimeografado.
9. Estatuto do Movimento de Cultura Popular, in *O Comunismo no Brasil*. Inquérito Policial Militar nº709, 3º Vol., Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército Editora, 1967, p. 565-584.
10. *Fichas Geradoras*. Comissão de Cultura Popular de Brasília, novembro, 1963, Documento mimeografado.
11. *Movimento de Cultura Popular do Recife - Objetivos e Atividades*. Documento mimeografado.
12. *Plano de Educação do Governo de Pernambuco para 1963/1964*. Secretaria do Estado dos Negócios da Educação e da Cultura de Pernambuco, Recife, junho, 1963, Documento mimeografado.
13. *Plano Geral de Programação de Desenvolvimento da Comunidade de Quintas*. SECERN, Rio Grande do Norte, Documento mimeografado.
14. *Projeto de Educação de Adultos*. Centro de Cultura do Recife, Movimento de Cultura Popular, Documento mimeografado.
15. *Relatório do Curso de Alfabetização do Bairro de Quintas, no período de 1º a 12 de junho de 1963*. Natal, Rio Grande do Norte, Documento mimeografado.
16. *Universo Vocabular e Palavras Geradoras*. CEPLAR, João Pessoa, Documento mimeografado.
17. *Universo Vocabular e Palavras Geradoras do Bairro de Quintas*. Serviço de Alfabetização de Adultos do SECERN, Documento mimeografado.
18. *1º Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular*: (1) Cultura Popular e Alfabetização. C. P. C. de Belo Horizonte, Documento mimeografado. (2) Resoluções do M. C. P., Recife, Pernambuco, Documento mimeografado. (3) Centros Populares de Cultura da U. N. E., Documento mimeografado.