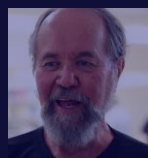
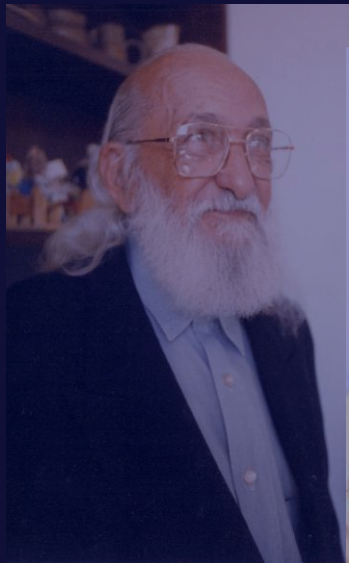


OS INTELLECTUAIS E A DEFESA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA



**Eraldo Leme Batista - Paulino José Orso - Bruno Botelho Costa
(Orgs.)**

Eraldo Leme Batista
Paulino José Orso
Bruno Botelho Costa
(Orgs.)

OS INTELLECTUAIS E A DEFESA DA
EDUCAÇÃO BRASILEIRA

1ª Edição Eletrônica

Uberlândia / Minas Gerais
Navegando Publicações
2018



NAVEGANDO

Navegando Publicações



www.editoranavegando.com

editoranavegando@gmail.com

Uberlândia – MG
Brasil

Conselho Editorial

Afrânio Mendes Catani – USP
Alberto L. Bialakowsky – Universidad de Buenos Aires, Argentina.
Anselmo Alencar Colares – UFOPA
Carlos Lucena – UFU
Carlos Henrique de Carvalho – UFU
Dermeval Saviani – Unicamp
Fabiane Santana Previtali – UFU
Gilberto Luiz Alves – UFMS
João dos Reis Silva Júnior – UFscar
José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU
José Claudinei Lombardi – Unicamp
José Luis Sanfelice – Univás/Unicamp
Lívia Diana Rocha Magalhães – UESB
Mara Regina Martins Jacomeli – Unicamp
Miguel Perez – Universidade Nova Lisboa – Portugal
Newton Antonio Paciulli Bryan – Unicamp
Ricardo Antunes – Unicamp
Robson Luiz de França – UFU
Teresa Medina – Universidade do Minho – Portugal
Tristan MacCoaw – Universit of London – Inglaterra
Valdemar Sguissardi – Unimep

Copyright © by autores, 2018.

O811 – Batista, Eraldo Leme; Orso; Paulino José; Costa, Bruno Botelho. Os intelectuais e a defesa da educação brasileira. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

ISBN – 978-85-53111-07-7

DOI – <http://dx.doi.org/10.29388/ISBN.978-85-53111-07-7-0>

1. Educação Pública 2. Intelectuais I. Eraldo Leme Batista; Paulino José Orso; Bruno Botelho Costa. II. Navegando Publicações. Título.

CDD: 370.1

Preparação e revisão: Luciana Charão – Lurdes Lucena
Arte/Capa: Carlos Lucena

Índices para catálogo sistemático
Educação – 370
Filosofia – 100

SUMÁRIO

PREFÁCIO	1
Maria de Fátima Felix Rosar	
APRESENTAÇÃO	9
Os Organizadores	
CAPÍTULO I	13
LOURENÇO FILHO: A OBRA DE UMA VIDA, A VIDA NUMA OBRA	
Carlos Monarcha	
CAPÍTULO II	27
DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO: OS PILARES DA CONSTRUÇÃO DO NOSSO FUTURO EM ANÍSIO TEIXEIRA	
Josildeth Gomes Consorte	
CAPÍTULO III	47
ENTRE O UNIVERSAL E O PARTICULAR: O DIREITO À EDUCAÇÃO E SUAS EXPRESSÕES EM FERNANDO DE AZEVEDO (1894–1974)	
José Carlos Souza Araújo	
CAPÍTULO IV	65
A EDUCAÇÃO E DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO PÚBLICO NA PERSPECTIVA TEÓRICA DE PASCHOAL LEMME	
Eloá Soares Dutra Kastelic	
CAPÍTULO V	83
A TRAJETÓRIA INTELLECTUAL DE ROQUE SPENCER MACIEL DE BARROS	
Paulino José Orso	

CAPÍTULO VI A LEITURA SOCIOLÓGICA DO FOLCLORE PAULISTANO: A CONTRIBUIÇÃO DE FLORESTAN FERNANDES Débora Mazza	99
CAPÍTULO VII FLORESTAN FERNANDES E O COMPROMISSO DO INTELLECTUAL COM A DEFESA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA Gilcilene de Oliveira Damasceno Barão	117
CAPÍTULO VIII PAULO FREIRE E EDUCAÇÃO PARA PENSAR CRITICAMENTE E A INTERVIR NA REALIDADE Bruno Botelho Costa	137
CAPÍTULO IX EDUCAÇÃO E POLÍTICA: AS IDEIAS PEDAGÓGICAS DE PAULO FREIRE NOS ANOS DE 1960 Ana Paula Salvador Werri	157
CAPÍTULO X O PENSAMENTO DO INTELLECTUAL – POPULAR CARLOS RODRIGUES BRANDÃO Érico Ribas Machado Karine Santos Fernanda dos Santos Paulo	177
CAPÍTULO XI DERMEVAL SAVIANI – UMA TRAJETÓRIA DE LUTA E COMPROMISSO COM A EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA Eraldo Leme Batista Marcos Roberto Lima	197

CAPÍTULO XII	225
ATUALIDADE E NECESSIDADE DO PENSAMENTO DE ÁLVARO VIEIRA PINTO: EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO EM DEBATE	
Rita de Cássia Fraga Machado	
SOBRE OS AUTORES	245

PREFÁCIO

A iniciativa dos organizadores da presente obra destinada aos interessados nos estudos na área da Educação, de modo geral, e da História da Educação, particularmente, merece ser divulgada nos cursos de formação de educadores do país, pela sua importância no atual momento de nossa história.

A relevância do trabalho de pesquisa, que fundamenta cada artigo contido nessa coletânea, indica o compromisso de um conjunto de autores dedicados a socializar informações importantes sobre a trajetória de intelectuais brasileiros que tiveram atuação efetiva na área da educação, seja sob a ótica do pensamento liberal, seja sob a ótica do pensamento crítico.

Foram selecionados dez intelectuais considerados como referências importantes na construção do pensamento educacional brasileiro, nos séculos XX e XXI. Esses pensadores, de modo geral, têm sido citados, principalmente pelos professores e estudantes dos cursos de Pedagogia. Entretanto, nem sempre os estudantes têm a oportunidade de conhecer em profundidade a história desses autores e do compromisso por eles assumido em defesa da educação pública, gratuita e laica, nas décadas que se sucederam, desde os anos 1930 do século passado, até o presente.

Naturalmente, os critérios utilizados pelos pesquisadores Prof. Dr. Eraldo Leme Batista, Prof. Dr. Paulino Orso e o Prof. Dr. Bruno Botelho, organizadores da obra, foram fruto de uma análise histórica acurada, a partir de uma vertente historiográfica potente, ancorada no pensamento crítico, o que permitiu oferecer aos leitores a oportunidade de conhecer a contribuição de cada um desses pensadores renomados, por meio de textos nos quais podem ser identificadas suas aproximações e seus distanciamentos, do ponto de vista ideológico e epistemológico e as diferenças que se expressam nas suas produções científicas, necessariamente, políticas, ainda que se fizesse nos anos 1930, 1940, 1950, a reprodução do mito da neutralidade do pensamento científico, como se sua elaboração ocorresse sem ter nexos com a realidade social, econômica e política.

Os pensadores liberais, como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, constituíram uma linhagem teórica cuja matriz epistemológica foi fortemente influenciada pelo contato que tiveram com os educadores americanos dos anos 1930, destacadamente, John Dewey, pensador influente na educação dos EUA e também na educação brasileira, tendo sido um dos formuladores dos pressupostos do escolanovismo alinhados à concepção de democracia liberal.

Como representantes da concepção liberal de educação, atribuíram a ela uma potência extraordinária capaz de permitir a superação das desigualdades sociais e a expansão da democracia, compreendida como um Estado de Direito, por meio do qual se implantariam as políticas para a garantia dos direitos civis da população brasileira, sem distinção de classe social. Esse era o pensamento hegemônico de sua época, portanto, compreende-se, de modo contextualizado historicamente, as suas teses em defesa de políticas educacionais para garantir a educação pública e gratuita às crianças e jovens em idade de escolarização.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação no qual se expressa uma declaração de princípios democráticos “clássicos”, aliada a uma orientação pedagógica “moderna” segundo os fundamentos do escolanovismo, mostra como se constituíam os educadores que lideraram ações no âmbito da sociedade civil e da sociedade política, em prol da constituição de um sistema nacional de educação. Na realidade, um posicionamento teórico eclético ensejou ações importantes e também contradições na trajetória de alguns desses intelectuais signatários do Manifesto. Esse mesmo caráter eclético fica evidente quando novamente se articularam os educadores signatários do Manifesto dos Educadores – mais uma vez convocados, de 1959.

Nesse universo de intelectuais, no entanto, destacaram-se aqueles com perfil ideológico e político diferenciado, como Paschoal Lemme e Florestan Fernandes. Estes pensadores tiveram uma trajetória distinta em relação aos liberais, podendo ser identificados como alinhados a uma concepção de educação derivada da defesa de ideais socialistas e comunistas, tanto pelo contato com obras de autores marxistas, como também por sua inserção prática em movimentos progressistas, de modo geral mais distan-

ciados da burocracia do Estado, assumida como *locus* de transformação da realidade.

Paschoal Lemme, talvez o menos estudado nos cursos de formação de educadores, teve uma trajetória comprometida com a luta pela educação pública, desde os anos 1930, sendo considerado entre os Pioneiros da Educação um dos poucos que se dedicou a educação de adultos, promovendo cursos supletivos na União Trabalhista. Destaca-se o fato de ter sido também um dos autores do Manifesto dos Inspetores de Ensino do Estado do Rio de Janeiro. No governo Vargas foi Superintendente da Educação de Jovens e Adultos, tendo sido preso sob a acusação de que os ministrados aos operários tinham orientação marxista.

[...] O autor participou dos maiores Manifestos em prol da educação brasileira, que culminou com a destacada participação na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4.024/61. Paschoal Lemme não pode escrever uma obra sistemática, pois viveu num período de repressão política, onde discutir sobre educação era caso de polícia, entretanto nos deixou uma vasta produção como alguns livros, vários artigos escritos a jornais e outros, destaca-se uma produção pesquisada em plena repressão, quando o autor viaja até a Rússia, como resultado dessa militância, escreveu sobre o ensino socialista daquele país. Na década de 1980, ele escreveu suas memórias, ao todo cinco volumes, a de número cinco foi uma obra póstuma e todas foram editadas pelo INEP. Constatou-se que suas ações estavam voltadas para a melhoria da educação, bem como dedicou boa parte de sua vida de homem público a melhorar as condições de vida da classe trabalhadora por meio de medidas que pudessem democratizar mais a educação e oportunizar um possível nivelamento entre as classes. É importante ressaltar que Paschoal Lemme lutou pela implementação de cursos objetivando melhorar a formação dos professores desde a década de 1930. (Verbetes site do Histedbr).

Em relação ao bloco de intelectuais liberais, dedicados à burocracia do Estado ou das universidades, encontra-se também nesta coletânea, um texto dedicado a Roque Spencer Maciel de Barros, intelectual de grande destaque no cenário paulista, tanto pela militância jornalística realizada como articulista do Estado de

São Paulo, como pela sua prolífera produção como pesquisador, escritor e professor da USP, onde permaneceu durante 33 anos, ocupando cargo de docente, cargos administrativos e participando em conselhos superiores da universidade, em prol do aperfeiçoamento da educação superior.

A dedicação desse autor ao trabalho de divulgação do ideário liberal, de modo sistemático, por meio do jornal o *Estado de São Paulo*, reitera a importância da divulgação de ideias por todos os meios, para que se possa influenciar a formação da consciência da população, de um modo geral. Para esse autor, esse seria o meio de educar o povo, naturalmente de um certo ponto de vista, como se depreende do texto de Maria Lígia Capelato e Maria Lígia Prado em *O bravo matutino. Imprensa e ideologia: o jornal O Estado de S. Paulo*. São Paulo: Alfa–Omega, 1980.

“Um verdadeiro jornal é a publicação onde por meio de notícias e de artigos se dão alimento à curiosidade do público e *normas para a disciplina dos seus espíritos e de seus costumes* [...] constitui para o público uma verdadeira bênção. Dispensa-o do trabalho de formar idéias. *Dá-lhes já feitas e polidas todas as tardes, sem disfarces e sem enfeites, lisas, claras e puras*” (Cf. Maria Capelato & Maria Lígia Prado, 1980, p. 95).

Devem chamar atenção dos leitores dessa coletânea, certos episódios na trajetória de alguns dos intelectuais liberais aqui apresentados, pelo fato de terem convivido de modo contraditório com governos ditatoriais, inclusive colaborando com o aperfeiçoamento de projetos nem sempre convergentes com seu posicionamento em defesa da educação pública. Pode-se destacar Lourenço Filho e Roque Spencer Maciel de Barros como exemplos dessa prática, em que oscilaram do ponto de vista ideológico e político entre o liberalismo e o autoritarismo contra o qual tinham feito sempre uma forte reação, quando identificado com o funcionamento dos regimes comunistas.

Os pensadores que se destacam pela proximidade temporal e pelo exercício de uma prática pedagógica diferenciada da pedagogia tradicional e da pedagogia escolanovista, Florestan Fernandes, Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão e Dermeval Saviani são reconhecidos como educadores dedicados à construção e

disseminação do pensamento crítico, embora existam modulações em relação às diversas matrizes por eles adotadas, o que os coloca em um quadro geral de referências, porém com leituras singulares e, portanto, distintas. Por exemplo, pode-se citar a diferença da leitura e interpretação de Gramsci feita por Freire e por Saviani.

Florestan Fernandes trilhou um caminho epistemológico que, embora não possa ser denominado como eclético, deixa evidente como foi se constituindo como um pensador inquieto, formado na Universidade de São Paulo, onde depois assume a docência, espaço em que transitou entre as vertentes clássicas da sociologia até conceber sua própria teoria sociológica na qual a centralidade estava dada aos problemas concretos, compreendidos e analisados, a partir do referencial marxista.

A partir de comentários sobre a sua trajetória, Antonio Candido nos revela o ineditismo desse intelectual no trato das questões teórico-práticas. Em livro que foi editado para circulação restrita, em 1996, com apenas 100 exemplares, Antonio Candido permite que se vislumbre o perfil de um intelectual verdadeiramente militante.

Candido afirma, lembrando do amigo muito estimado:

A atividade do sociólogo universitário e a militância do socialista, de harmonizar exigências de objetividade na pesquisa com as da ação revolucionária. Graças à imaginação criadora, Florestan conseguiu uma solução excelente, que aparece com clareza neste livro, onde se vê de que maneira o trabalho do sociólogo foi cada vez mais norteadado pelo senso dos problemas relevantes da sociedade e pela ativa intervenção do sociólogo em tarefas progressistas. (CANDIDO, Antonio. Lembrando Florestan Fernandes, 1996, Edição Particular, p. 11)

Por sua vez, Paulo Freire e Carlos Rodrigues Brandão podem ser considerados como pensadores que mantiveram uma intensa interlocução, a partir da concepção e da prática da educação popular. Ficaram consagradas as obras de Paulo Freire que foram inspiradoras também para a produção de Carlos Rodrigues Brandão. Ambos se envolveram, profundamente, com as questões relativas à alfabetização de jovens e adultos excluídos do sistema regular de educação. Daí a importância de sua atuação, em práticas

educativas, em espaços não formais, como modo de aproximar o trabalhador do universo das letras sem distanciar-se da sua condição de trabalho e de vida.

O método Paulo Freire de alfabetização produziu resultados exitosos nas experiências realizadas no Brasil, no início dos anos 1960, e em países da África como Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Guiné-Bissau. Sua produção foi divulgada em muitos países, tornando-o reconhecido como uma referência mundial na área da Pedagogia. Entre suas obras, destacam-se *Educação como prática da liberdade* (1967), *Pedagogia do oprimido* (1968), *Cartas à Guiné-Bissau* (1975), *Pedagogia da esperança* (1992) e *A sombra desta mangueira* (1995).

Naturalmente, o trabalho de Carlos Rodrigues Brandão inspirado na convivência com Paulo Freire foi também singular pela relação que estabeleceu entre o universo acadêmico e o universo da vida dos trabalhadores e seus modos de sobrevivência.

Carlos Rodrigues Brandão atua principalmente na área de antropologia rural, com pesquisas e escritos voltados para cultura e educação popular, para o campo religioso e, mais recentemente, também para questões ambientais. Seus espaços etnográficos são sempre os espaços de vida e trabalho de populações rurais e tradicionais, que vão desde o interior do Estado de São Paulo, passando por Minas Gerais e alcançando Goiás. Hoje coordena dois projetos de pesquisa sobre cultura popular e patrimônio cultural nos sertões do norte de Minas e no alto médio São Francisco. (*Jornal da Unicamp*, notícias do dia 28 de agosto de 2015)

Ao receber o título de professor emérito da Unicamp em 2015, Brandão fez uma afirmação que tem um significado especial na conjuntura em que se vive no Brasil:

A homenagem me surpreendeu e me alegra muito, mas acho que ela só tem valor se for pensada no plural”, disse Carlos Brandão enquanto aguardava o início da cerimônia, antecipando o tom do seu discurso. “Nesses tempos de individualismo, temos que puxar muitas coisas para o coletivo. Sinto que a homenagem, na verdade, é pluralizada, deve ser estendida a todas as pessoas com as quais eu convivi ao longo desses anos – e foram muitos. Desde funcionários dos velhos tempos até meus alunos que agora são

professores e estão até se aposentando. (*Jornal da Unicamp*, notícias do dia 28 de agosto de 2015).

Nessa afirmação se revela a importância da obra de educadores que se comprometeram com a transformação das condições de vida da maioria da população brasileira, cada vez mais submetida ao processo de exploração do capitalismo. A voracidade do capital, na atualidade, ameaça a própria existência física dos trabalhadores que necessitam sobreviver com míseras aposentadorias no campo e que podem perder esse direito, caso se modifique o sistema previdenciário.

Desde o final do ano de 2016, quando o Presidente Temer encaminhou o projeto de reforma da previdência, ao Congresso Nacional, colocou sob a mira do Estado de Exceção os trabalhadores da cidade e do campo que podem perder a oportunidade de reaverem suas contribuições feitas à Previdência, que poderão ser reembolsadas sob a forma de benefício, assegurando-lhes uma aposentadoria justa.

No artigo dedicado ao pensamento de Dermeval Saviani, os autores nos possibilitam revisitar os fundamentos teórico-práticos de um dos intelectuais mais destacados na área da educação no Brasil. Autor de obras importantes para a formação de educadores, sob a ótica da Pedagogia Histórico-Crítica, Saviani dedicou seus 50 anos de exercício do magistério a compartilhar concepções e teorias derivadas do pensamento marxista.

Na condição de professor emérito da Unicamp, orientador de centenas de dissertações, teses e também como pesquisador, autor, conferencista, difundiu em todas as regiões do Brasil e em muitos países da América Latina, a ideia da importância estratégica de se garantir a todas as pessoas o acesso ao conhecimento sistematizado ao longo da história da humanidade, na área das ciências humanas, das ciências da natureza e das ciências sociais, de modo que sob um processo de assimilação crítica possam construir concepções materializadas em ações pedagógicas e políticas focadas na transformação da sociedade.

Esse conjunto de autores que se articularam para a produção dessa obra, Carlos Monarcha, Eloá Soares Dutra Kastelic, Josildeth Gomes Consorte, José Carlos Souza Araújo, Débora Mazza, Gilcilene de Oliveira Damasceno Barão, Paulino José Orso,

Rita de Cássia Fraga Machado, Bruno Botelho Costa, Ana Paula Salvador Werri, Érico R. Machado, Karine Santos e Fernanda Paulo, Eraldo Leme Batista, Marcos Roberto Lima, para oportunizar aos educadores em formação nas diversas licenciaturas o contato com a vida e a obra dos intelectuais aqui citados liberais, humanistas, críticos e marxistas, contribuíram para a expansão da historiografia da educação no Brasil, tarefa necessária e inadiável, em tempos de ataque aos movimentos sociais e aos educadores–militantes.

Maria de Fátima Félix Rosar

APRESENTAÇÃO

Esta obra se ocupa da vida e obra de nove relevantes educadores comprometidos com a Educação. Cada um a seu modo, de acordo com seu compromisso político e ideológico, tem adotado uma postura, assim como, tem defendido um determinado projeto de Educação e de Escola Pública. De qualquer forma, todos se constituem em importantes referências quando se trata da relação entre educação e sociedade e carregam em sua biografia a marca da defesa da escola pública. Contudo, apenas um deles, Dermeval Saviani, encontra-se entre nós e continua travando uma luta incansável e sem tréguas em favor da escola pública, universal, gratuita e de qualidade. Quanto aos demais, somos compelidos a convivermos com suas ausências físicas, todavia contamos com a presença de suas inestimáveis produções teóricas e também com seus exemplos de guerreiros da educação.

Abrindo a coletânea, Carlos Monarcha apresenta a vida e a obra do ilustre intelectual paulista Lourenço Filho, que nasceu em 1897 e faleceu em 1970, no Rio de Janeiro. De acordo com o autor, Lourenço Filho é um construtor de serviços em Educação e de políticas de Estado para o setor. Postado pedagogicamente no campo da ciência da educação, era funcionalista, defendia o utilitarismo e o nacionalismo.

Na sequência, Eloá Soares Dutra Kastelic discorre sobre educação e democratização do ensino público na perspectiva de Paschoal Lemme (1904–1997). Ocupando-se da biografia do autor e de seus ideais educacionais e sociais em consonância com os principais acontecimentos históricos do período, Kastelic mostra que, apesar de Lemme ser considerado simpatizante do Partido Comunista e de ser apontado como o primeiro professor com ideias socialistas, em 1932, foi signatário do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova e acreditava que pela via democrática poderia provocar mudanças na educação brasileira.

Josildeth Gomes Consorte, por sua vez, trata da trajetória de Anísio Teixeira no campo da Educação brasileira, percorrendo desde seu engajamento, em 1923, como Inspetor Geral da Educação na Bahia, até o golpe de 1964, quando a Universidade de Bra-

sília, a última obra educacional planejada por ele em conjunto com Darcy Ribeiro e Oscar Niemayer, foi desarticulada. Anísio dedicou sua vida à defesa da educação pública e acreditava que ela era um direito e não era privilégio, e que nesse espaço de excelência se poderia realizar e construir um novo Brasil, menos desigual e mais respeitoso com seu povo.

Além de Lourenço Filho e Paschoal Lemme, outro intelectual que participou ativamente da elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova foi Fernando de Azevedo (1894–1974), que aqui é apresentado por José Carlos Souza Araújo. Azevedo, porém, defendia uma perspectiva elitista de educação.

Diferente dos elitistas, Florestan Fernandes (1920–1995) coloca-se ao lado dos que também defendem a educação pública como um direito de todos. De acordo com Gilcilene de Oliveira Damasceno Barão, para Florestan a educação pública se constitui num problema social nacional e é dever político e profissional lutar pela sua garantia. Ao lado de intelectuais liberais, como é o caso de Laerte Ramos de Carvalho e de Roque Spencer Maciel de Barros, atuou intensamente na Campanha em Defesa da Escola Pública no final da década de 1950, porém, defendendo que os recursos públicos fossem aplicados exclusivamente nas instituições públicas, contra a privatização do ensino.

Álvaro Borges Vieira Pinto (1909–1987), nesta coletânea, analisado por Paulino José Orso, foi um grande defensor da educação entendida como um instrumento de libertação e emancipação humana. De acordo com o autor, Vieira Pinto é um dos mais importantes intelectuais brasileiros, que certamente pode figurar ao lado de Caio Prado Júnior, Sérgio Buarque de Holanda, Fernando de Azevedo, Nelson Werneck Sodré, Florestan Fernandes e Celso Furtado, dentre outros. Entretanto, falar dele na atualidade, significa tratar de um intelectual um tanto desconhecido pelas novas gerações e esquecido pelas mais antigas. Por isso, é imperativo se ocupar dele, discorrer sobre sua concepção de educação, seu entendimento a cerca da pesquisa científica e do compromisso do pesquisador.

Paulo Freire é outro grande defensor da escola pública. Seu nome está vinculado à educação libertadora e, sem nenhum exagero, pode-se afirmar que é o educador brasileiro mais conhecido e divulgado no mundo. Segundo Ana Paula Salvador Werri,

suas ideias pedagógicas estão vivas no discurso educacional das escolas públicas e dos movimentos sociais no Brasil. É identificado como uma das principais referências em educação popular e da educação como instrumento de formação da consciência crítica.

Roque Spencer Maciel de Barros (1927–1999), também apresentado por Paulino José Orso, foi um importante educador e editorialista brasileiro comprometido com a defesa da Escola Pública, porém, na perspectiva liberal. De acordo com o autor, Roque Spencer se constitui no mais importante estudioso, pesquisador e defensor do liberalismo no Brasil. Por isso, defende a necessidade de compreender sua concepção de liberalismo, bem como a influência que exerceu na educação. Com esta finalidade, primeiro trata de sua trajetória mais diretamente relacionada ao liberalismo e depois, de sua formação e seu percurso na educação.

E para fechar a coletânea, Eraldo Leme Batista e Marcos Roberto Lima, discorrem sobre Dermeval Saviani que, como mencionamos, é o único dos intelectuais aqui elencados, que não só está vivo, como atua incansavelmente em defesa da educação pública. Segundo os autores, Saviani sempre esteve comprometido com a luta por uma sociedade justa e igualitária. Defende a relevância da escola como meio de socialização dos conteúdos e de acesso aos conhecimentos historicamente acumulados. Em função de sua vasta obra, destacam os pesquisadores, não dá para passar pela filosofia da educação, história da educação, sociologia da educação e políticas educacionais, numa perspectiva crítica, sem se ocupar de suas obras.

Agradecemos o Arquivo Paulo Freire, do Instituto Paulo Freire, pelo envio de fotos do Educador Paulo Freire. Ao Jornalista Florestan Fernandes Jr. pela atenção e envio de fotos do seu pai, o Sociólogo e pesquisador Florestan Fernandes. Ao Educador e Antropólogo Carlos Rodrigues Brandão, pelo pronto atendimento e envio de fotos do seu arquivo pessoal. Ao pesquisador, filósofo e educador Dermeval Saviani, que sempre atendeu as nossas solicitações, sempre solícito e gentil, nos enviando fotos do seu arquivo pessoal. Ficamos imensamente gratos a todos pelo retorno, compreensão e ajuda no processo de elaboração deste livro.

Enfim, os organizadores desta obra convidam os estudantes e educadores para percorrerem pelas biografias dos autores, conhecerem suas vidas e obras, bem como, por meio delas, entenderem melhor a história da educação e a sociedade brasileira.

Os organizadores.

CAPÍTULO I

LOURENÇO FILHO: A OBRA DE UMA VIDA, A VIDA NUMA OBRA

*Carlos Monarcha*¹

Introdução

Primogênito do casal de imigrantes Manoel Lourenço Júnior e Ida Cristina Bergström, Manoel Bergström Lourenço Filho nasceu em 10 de março de 1897, na Vila de Porto Ferreira, interior de São Paulo, e veio a falecer em 3 de agosto de 1970, no Rio de Janeiro.

De saída, diríamos que Lourenço Filho é um construtor de serviços em Educação e políticas de Estado para o setor. Filosoficamente, era utilitarista, filosofia liberal que sobreleva a boa ação e a boa regra de conduta pela utilidade e prazer que proporcionam; sociologicamente, era funcionalista, em que as formas sociais instituem a variabilidade das formas escolares e instituições de ensino; pedagogicamente, era pela ciência da educação, campo de saber particular derivado das ciências gerais, biologia, psicologia e sociologia; ideologicamente, era nacionalista.

Plena de valores cívico-utilitários, sua obra prático-teórica enfatiza as soluções e não os problemas. É o que se nota, quando o abordamos na condição de militante da Liga Nacionalista de São Paulo, organizador da psicologia aplicada, autor didático, administrador público, reformador social e professor em escolas normais, institutos de educação e universidades. Todos esses ângulos, porém, não bastam para a apreciação cabal desse intelectual que, ao lado de outros, exerceria ações fundamentais nos rumos da educação popular e na institucionalização da ciência, no século XX brasileiro. Século que, como todos sabem desenrola-se em atos dramáticos: na grande política, golpes e contragolpes, deposição de presidentes da República e manifestações

¹ Professor Titular no Departamento de Ciências da Educação da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista – campus de Araraquara.

de massas; na economia, industrialização, inflação, carestia de vida; na demografia, crescimento e mobilidade populacional, êxodo rural, aumento vertiginoso das populações em idade escolar.

I – A “geração de 1920”

Os anos de 1920 foram de percepção de que o Brasil republicano fracassara na conquista do progresso econômico, modernidade cultural e democracia social, percepção radicalizada não só pelos balanços realizados à época do Centenário da Independência, mas também pela eclosão de acontecimentos memoráveis e sempre citados pela historiografia acadêmica, pois interpretados como cesuras na política, religião e cultura – a fundação do Partido Comunista, a criação do Centro D. Vital, os “levantes tenenistas”, a Semana de Arte Moderna, a marcha da Coluna Miguel Costa–Luís Carlos Prestes.

De uma parte, convertida em grave federação de reformadores sociais, os intelectuais dessa geração evidenciam rara ampliação de uma consciência social rica em implicações e, claro, demonstram-se tomados pela vontade de servir à nação e guiar o povo inconsciente de si, vontade que os levaria a idealizar a educação popular como motor primeiro da vida coletiva concretizada na forma de sociedade política. Em perspectiva, pode-se dizer que a experiência da “geração de 1920” está em estreita correspondência, de um lado, com a especialização e institucionalização das ciências sociais, fundação das universidades, reorganização do aparelho Estado, expansão do mercado editorial e evolução da matrícula escolar; e, de outro, urbanização crescente, ideologias em lutas e advento das massas populares na cena política. Entretanto, situar Lourenço Filho como expoente da “geração de 1920” requer cuidados, se as trajetórias dos demais contemporâneos, embora transcorressem em paralelo, não é possível considerá-las como congregação de homens e mulheres partidários de uma mesmíssima ideologia.

II – Da formação

Lourenço Filho conclui a Escola Normal Primária de Pirassununga, interior paulista, em 1914, estabelecimento em que conhece Antonio de Almeida Júnior, catedrático de Francês e Pedagogia. Diplomado, assume a função de professor substituto-efetivo no Grupo Escolar de Porto Ferreira, onde conhece Sud Mennucci e Tales de Andrade, professores diplomados pela Escola Normal Primária de Piracicaba. Lourenço Filho e Sud Mennucci se tornaram contraparentes, conquanto na condição de homens públicos mantivessem posições divergentes.

1916. Lourenço Filho matricula-se na Escola Normal Secundária da Capital, a prestigiada Normal da Praça, onde obteve segundo diploma. Notado por Antonio de Sampaio Dória, lente de Psicologia e Pedagogia, tornam-se amigos e interlocutores. Por aqueles anos, ingressa na Faculdade de Medicina, visando a especializar-se em psiquiatria; no segundo ano do curso, decide-se pela Faculdade de Direito, bacharelando-se tardiamente, em 1929; a essa altura da vida, sua reputação de intelectual-reformador estava a meio-caminho da consolidação. No mais, não seria de todo inverdade dizer que Lourenço Filho formava-se também na ocupação de cargos públicos, os mais variados.

III– Dos cargos e encargos

Lourenço Filho é um dos tantos intelectuais dedicados à construção do aparelho de Estado e suas instituições reguladoras da sociedade, cultura e ciência; para esse imaginário essencialmente político, o Estado é o instrumento de riqueza, tranquilidade e felicidade coletiva, mais ainda, numa inversão imaginária, o Estado aparece como sujeito político e agente histórico universal, a Nação como vida coletiva harmoniosa.

Fiel ao princípio de que caberia à escola exercer ação social purificadora, ao eliminar o fardo representado pelo analfabetismo nacional, o intelectual-reformador adere às campanhas da Liga Nacionalista de São Paulo, lideradas entre outros por Oscar Thompson e Sampaio Dória.

Graças às suas qualidades pessoais e às oportunidades propiciadas por Sampaio Dória e Antonio de Almeida Júnior, inicia-se no magistério em escolas normais. De fato, em 1920, é nomeado professor-substituto de Pedagogia e Educação Cívica da Escola Normal da Praça, discorrendo, na aula inaugural, sobre as teorias concernentes à “pedagogia ciência”, “pedagogia arte”, “psicologia da observação”, “experimentalismo de Wundt”, “neoespiritualismo bergsoniano”, “criticismo biológico”, “psicologia de Bechterew”, “psicologia genética de Ingenieros”. No contexto nervoso da reforma levada à frente por Antonio de Sampaio Dória, diretor geral da Instrução, Lourenço Filho ocupa as cadeiras de Psicologia e Pedagogia e de Prática Pedagógica da Normal de Piracicaba. É quando reencontra professores que, tal como ele, compartilhavam interesses literários: Sud Mennucci, autor de *Alma contemporânea*, livro de crítica elogiado por Mario de Andrade, e Tales de Andrade, nomeado por Monteiro Lobato como “o pioneiro da literatura infantil brasileira”.

Divergências entre Sampaio Dória e o presidente do Estado culminam com a exoneração do reformador; em 1921, Sampaio Dória retorna ao magistério na Normal da Praça e, no livro *Questões de ensino*, fez a defesa das suas ideias e ações reconstrutoras.

Entre 1922–1923, Lourenço Filho permanece comissionado no Ceará, levando na bagagem a participação na reforma do ensino paulista e o magistério na Normal de Piracicaba. Estimulado por João Hipólito, diretor da Escola Normal Pedro II, ocupa as cadeiras de Psicologia e de Pedagogia e Didática e, de súbito, amplia o poder pessoal, ao ser designado diretor geral da Instrução Pública do Ceará.

1925. Num lance de dados, a virada de destino. Antes de assumir o magistério na Faculdade de Direito, Sampaio Dória permuta sua cadeira na Normal da Praça com a de Lourenço Filho, em Piracicaba, o qual, beneficiado por esse artifício, se transfere para o grande estabelecimento onde lecionara Psicologia e Pedagogia.

1930. A Revolução de Outubro liderada por Getúlio instala uma conjuntura saturada de agitações, ideologias em luta e sobremodo demarcada pela criação de instituições estatais e reorientações enfáticas do sistema de ensino, em escala regional e na-

cional. Na passagem do estado de revolução para o estatismo governamental, vários professores alternaram na direção geral da instrução paulista: Lourenço Filho, Sud Mennucci, Fernando de Azevedo, João Toledo e Francisco Azzi.

Com efeito, sob os auspícios do coronel João Alberto Lins de Barros, líder da Legião Revolucionária de São Paulo, um dos núcleos da Legião de Outubro, Lourenço Filho assume a diretoria geral no curto período de 1930–1931. Ao reformar a diretoria geral, implanta serviços técnicos voltados ao Ensino Primário, Ensino Normal, Ensino Profissional, Educação Física, Ensino de Música e Psicologia Aplicada, separando, assim, as atividades técnicas e pedagógicas das funções administrativas. Tal como fizera na reforma cearense, quer conduzir o sistema escolar conforme técnicas eficientes, objetivando imprimir outros rumos na escola paulista, como se nota nos temáticos números da revista por ele criada, *Escola Nova*: “A questão dos programas”, “Primeiro, a saúde”, “Os testes”, “Orientação profissional”, “O cinema e a escola”. Ademais, o reformador converte a Escola Normal da Praça em Instituto Pedagógico, estabelecimento de nível superior e de orientação técnico–profissional.

Final de 1931, Lourenço Filho transfere-se para o Distrito Federal e, com essa decisão, integrava-se ao círculo nacional de poder. Instado pelo ministro da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos, ocupa a chefia do gabinete e põe-se a elaborar os planos de criação de uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras. 1932. A pedido de Anísio Teixeira, diretor geral da Instrução do Distrito Federal, livremente nomeado pelo prefeito populista Pedro Ernesto, Lourenço Filho coordena a conversão da Escola Normal em Instituto de Educação. Nesse estabelecimento profissional, atuará como diretor e catedrático de Psicologia Educacional. O Instituto de Educação é concebido como agência de difusão de uma cultura pedagógica nacional; com efeito, idealizado em moldes de laboratório de pesquisas, o estabelecimento comporta Escola Secundária, Escola de Professores, Escola Primária e Jardim de Infância. Reservava-se a Escola de Professores aos diplomados pela Escola Secundária do instituto, e a ela caberia exercer função seletiva e vocacional, visando a formar mestres de escola, os quais, se supunha, atuariam beneficentemente nas fileiras do magistério nacional.

Nesse mesmo ano, 1932, Lourenço Filho subscreve o documento “A reconstrução educacional no Brasil – Ao povo e ao governo”, posteriormente subintitulado “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”.

Por ocasião da 5ª Conferência Nacional de Educação, promovida pela Associação Brasileira de Educação, o intelectual-reformador integra a comissão encarregada de propor sugestões para o capítulo “Da educação e cultura” da futura Constituição Federal; logo mais, iria ser eleito presidente da Associação Brasileira de Educação e nomeado catedrático de Psicologia Educacional da Escola de Educação, da Universidade do Distrito Federal; extinta a UDF, Lourenço Filho transfere-se para a cátedra de Psicologia Educacional da Faculdade Nacional de Filosofia da recém-criada Universidade do Brasil.

No Estado Novo, sabidamente, regime discricionário no qual intervenção, centralização, autoritarismo, nacionalismo e modernização constituem o estoque de ideias-força, assiste-se à criação de uma teia de agências, no caso específico da educação e cultura, apareciam o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Comissão Nacional de Ensino Primário, Comissão Nacional de Literatura Infantil, Comissão Nacional do Livro Didático, Instituto Nacional do Cinema Educativo, Instituto Nacional do Livro, Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional e Serviço Nacional de Teatro. Sob o impulso instituidor de Gustavo Capanema, firmam-se os marcos profundos da educação nacional, isto é, a decretação das “leis orgânicas”, as quais doravante norteariam o ensino industrial, secundário, comercial, primário, normal e agrícola.

Nessa etapa da vida nacional, Lourenço Filho é indicado para o Conselho Nacional de Educação, nele permanecendo décadas a fio; de par, ocuparia o Departamento Nacional de Educação e, a pedido do ministro Gustavo Capanema, instala e dirige o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. No início da década seguinte, 1940, cria a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, preside a Comissão Nacional de Ensino Primário, organiza a 1ª Conferência Nacional de Educação. Findo o Estado Novo, deixa a direção do INEP.

No transcurso do período nacional-desenvolvimentista, retorna à direção do Departamento Nacional de Educação, a pe-

dido de Clemente Mariani, instala e coordena a ambiciosa Campanha de Alfabetização de Adolescentes e Adultos, evento anunciado em tom de campanha de salvação nacional, pelas autoridades públicas. Paralelamente, preside a redação do anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, ocupa cargos na UNESCO e União Pan-Americana da OEA, recebe títulos prestigiosos, como o de “Maestro de las Américas”.

Nessa etapa de vida, a maturidade se aproxima; pela via da psicologia aplicada, ele aprofunda o interesse pelas técnicas de racionalização do ensino e do trabalho. É quando se projeta em definitivo como psicólogo nos meios nacionais e internacionais; de fato, é eleito membro da Société Française de Psychologie e presidente da Associação Brasileira de Psicotécnica, além de presidir o Seminário Latino-Americano de Psicotécnica. No auge da projeção como psicologista, encaminha ao ministro da Educação um memorial e anteprojeto de lei sobre formação e regulamentação da profissão de psicólogo.

IV – Da obra escrita

A obra teórica de Lourenço Filho é simultaneamente acadêmica e técnico-profissional, explicitando sobremodo um esforço contínuo de criação, mediante abordagem e estudo de questões concernentes à educação, cultura e ciência. O reformador cultiva interesses intelectuais múltiplos e diversificados, assim, escreve e publica cartilhas de alfabetização de crianças e adultos, série de leituras graduadas, manuais para formação de professores; mais ainda, elabora estudos sobre assuntos diversos: ensino primário, formação de mestres, escolas rurais, psicometria, psicotécnica, trajetória da psicologia no Brasil. Em face da repercussão, alguns estudos ganham tradução para o francês, inglês, espanhol e árabe.

Inicialmente, 1910 e 1920, Lourenço Filho exerce o jornalismo no *Correio Paulistano*, *O Comércio*, *Jornal do Comércio*, *A Folha* (Porto Ferreira); n^o *O Estado de S. Paulo*, veicula textos inflamados como “A desnacionalização I” e “A desnacionalização II”, ambos elaborados com recurso à figura do Jeca Tatu. Para a revista *Vida Moderna* escreve artigos de crítica literária, por exemplo, “Crônica,

sobre o estilo de Euclides da Cunha”; na *Revista do Brasil*, à época de Monteiro Lobato, torna-se secretário de redação.

Na Normal de Piracicaba, Lourenço Filho cria a *Revista de Educação*, nela veiculando textos sobre pedagogia experimental e crítica social, “A crise da escola”, “Estudo da atenção escolar” e “Prática pedagógica”. “Estudo da atenção escolar”. Nessa ocasião, apresenta a tese “A uniformização do ensino primário, nas suas ideias capitais, mantida a liberdade dos programas”, na 1ª Conferência Nacional de Educação.

No retorno do Ceará, publica n’*O Estado de S. Paulo* a série de artigos “Juazeiro do Padre Cícero”, nos quais aborda controversamente questões excruciantes, pensadas à luz das teorias mesológicas e psicológicas. Logo enfeixaria os artigos, publicando-os no formato de livro, sob o título *Juazeiro do Padre Cícero: cenas e quadros do fanatismo no Nordeste*, livro premiado pela Academia Brasileira de Letras. Nessa fase profícua, Lourenço Filho estreia como autor didático, ao publicar a *Cartilha do Povo: para ensinar a ler rapidamente*. No tempo, esse título alcançaria 2.200 edições e tiragem de mais 25 milhões de exemplares.

No fastígio da pedagogia como campo pluridisciplinar de orientação analítica e experimental, fato modificador da concepção de infância, Lourenço Filho, objetivando a organização de classes seletivas conforme a velocidade da aprendizagem, assistido por Noemi Marques Silveira, Branca Caldeira e João Batista Damasco Pena, dedica-se às práticas psicrométricas no Laboratório de Psicologia Experimental da Normal da Praça.

Os resultados são divulgados na Sociedade de Educação de São Paulo e na revista *Educação*. Dentre as investigações, repercutem os “testes ABC”, dispositivo de verificação da maturidade orgânico-psicológica para aquisição da leitura e da escrita. Mais tarde, o Serviço de Psicologia Aplicada, chefiado por Noemi Marques Silveira, organizara 476 “classes seletivas”, de 1º ano, segundo níveis de maturidade; em depoimento, Lourenço Filho, dirá que a iniciativa elevara a taxa de promoção de 63,16%, em 1929, para 81,97%, em 1931.

Integrado ao *staff* da Companhia Editora Melhoramentos, o professor-reformador veste a pele de editor, ao organizar a “Biblioteca de Educação”, nela publicando autores europeus, norte-americanos e brasileiros. Na “Biblioteca de Educação”, Lourenço

Filho edita seus títulos mais gritantes: *Introdução ao estudo da Escola Nova*, 12 edições entre 1930 e 1978, e *Testes ABC para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita*, 12 edições entre 1933–1967, ambos traduzidos para o espanhol, sob os títulos *La Escuela Nueva* e *Los testes ABC*. Em 1961, refunde e reescreve o emblemático *Introdução ao estudo da Escola Nova*, conferindo-lhe novo fôlego.

No cimo do Estado Novo, 1940, quando a questão da educação nacional ganha inusitada centralidade no imaginário político, Lourenço Filho dava a público *Tendências da educação brasileira*, talvez, seu livro mais polêmico depois de *Juazeiro do Padre Cícero*. O livro reúne as conferências “Tendências da educação brasileira”, “Alguns aspectos da educação primária”, “Educação e segurança nacional” e “Estatística e educação”, proferidas por solicitação do Departamento de Imprensa e Propaganda, Liga de Defesa Nacional, Escola do Estado–Maior do Exército e Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

À época do nacional–desenvolvimentismo, o professor–reformador consolida a obra psicológica, ao publicar “A psicologia no Brasil”, capítulo de *As ciências no Brasil*, volume organizado por Fernando de Azevedo, *A psicologia no Brasil nos últimos 25 anos*, estudo encomendado pela Fundação Getúlio Vargas, e “Psicologia educacional: histórico e situação atual”, capítulo de *Psicologia moderna*, volume organizado por Otto Klineberg, e, por último, conclui a ambiciosa “Pesquisa sobre o nível mental da população brasileira”. Noutros volumes coletâneos organizados por Hernandez Ruiz, apareceriam “El problema de la motivación”, “Experimentación pedagógica” e “Organización de la experimentación pedagógica en la escuela”; na Argentina, publica *La psicología actual*; na França, aparece “La maturation et l’apprentissage”; nos Estados Unidos, “Brazil: guidance in a rapidly industrializing Latin–American State”, no *The Yearbook of Education* e *The ABC Test*.

Enquanto teórico da psicologia aplicada, Lourenço ressalta sua filiação aos sistemas teóricos de orientação genético–funcional, ou psicodinâmica, no qual se explica a conduta e a experiência humana a partir de processos de ajustamento do sistema psicossomático individual ao sistema físico–social coletivo, por conseguinte, para ele, personalidade é o modo de adaptação e/ou ajustamento do individual ao coletivo.

Na maturidade da vida, decide-se pela literatura infantil e juvenil e de livros didáticos. Decisão que não causa estranhamento, se lembrarmos de sua atuação como consultor da Companhia Editora Melhoramentos, como revisor de livros infantis, quando então adequava linguagem e moderava situações constrangedoras, ou se lembrarmos da sua passagem pela Comissão Nacional de Literatura Infantil. É desse tempo a publicação das séries de leitura graduada intituladas “Histórias do Tio Damião” e “Pedrinho”, cujos títulos foram reeditados sucessivamente, alcançando-se tiragens de milhões de exemplares.

Ainda como autor didático, ele coordena e revisa para a Melhoramentos a série “Viagem Através do Brasil”, publica as cartilhas *Upa Cavalinho!* e *Ler*, esta voltada para alfabetização de adultos, os manuais *Aprenda por si*, *Nova Tabuada* e *Noções de Aritmética*. Nessa mesma fase, apareceria *A pedagogia de Rui Barbosa* e os manuais *Educação comparada*, *Organização e administração escolar: curso básico*.

V – A obra de uma vida, a vida numa obra e seus sentidos possíveis.

Visto assim de longe, Manoel Bergström Lourenço Filho parece não ter conhecido vicissitudes ou vulnerabilidades, mas tão somente aclamações; visto assim de perto, parece ter transformado o pensar e o existir numa única peça. Para os contemporâneos, a imagem fixada é a do intelectual dotado de clareza, solidez conceitual e equilíbrio técnico. Entrementes, na figuração aqui encaminhada, na verdade poucas linhas saturadas de dados, Lourenço Filho aparece como um intelectual-reformador ambivalente, pois simultaneamente movido pela vontade de servir e o desejo inapelável de conduzir. Técnico altamente especializado envolvido com questões conceituais e práticas da educação pública, sua ciência do social é eminentemente pedagógica, psicológica. Ou, por outra, Lourenço Filho é um homem da ordem, de uma ordem fundada nas verdades de certas ciências. Quer dizer, o modal de seus estudos e investigações não é especulativo, mas aplicado às realidades as mais diversas e, no conjunto, revela a decisão de intervir nos rumos de acontecimentos dados como insubmissos e,

se possível, despertar e mobilizar forças coletivas, fato possível, assim postulava, com recurso a uma pedagogia escolar inserida num sistema de dimensões nacionais sobremodo coordenado e hierarquizado. Tal problemática é por ele abordada desde o ponto de vista da economia política clássica, isto é, produção, distribuição e consumo de bens. Igualmente a outros sujeitos, está à vontade para pensar a educação popular como fonte de desenvolvimento econômico. Para esse ponto de vista, enquanto tais, a educação e a saúde do povo são as fontes privilegiadas das “riquezas das nações” e da “higiene social”.

Por décadas a fio, esse professor–reformador desdobrou-se entre administração pública, exercício do magistério e investigações científicas, trabalhos tão diversos entre si, mas de efeitos benéficos para o conjunto da obra pessoal. Por décadas a fio, atuou na estruturação da Educação como campo científico autônomo articulado à mudança social. Em poucas palavras, Lourenço Filho teria assentado um cânon biopsicológico e sociológico em Educação, cujo sentido e atualidade é preciso verificar e avaliar. Na sua convicção pessoal, a educação elementar ofertada pelo Estado teria como mérito o despertar da faculdade de agir segundo a razão. Mas qual razão?

Referências

MONARCHA, Carlos; LOURENÇO FILHO, RUY. **Por Lourenço Filho**: uma bibliografia. Brasília: Mec–Inep, 2001. (Coleção Lourenço Filho, v.1). Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/detalhes.asp?pub=2046>>. Acesso em: 02 de fev. de 2017

MONARCHA, Carlos. **Lourenço Filho e a organização da psicologia aplicada à educação**. (São Paulo: 1922–1933). Brasília: Mec–Inep, 2001. (Coleção Lourenço Filho, v.3). Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/detalhes.asp?pub=2046>>. Acesso em: Acesso em: 02 de fev. de 2017

_____. **Lourenço Filho**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores). Disponível

para download em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4706.pdf>>. Acesso em:

_____. **Lourenço Filho**: outros aspectos, mesma obra. Campinas: Editora Mercado de Letras, Unesp, 1997.

_____. **Brasil arcaico, Escola Nova**: ciência, técnica e utopia nos anos de 1920–1930. São Paulo: Editora da Unesp, 2009.

Fotos de Lourenço Filho



Lourenço Filho recepciona Getúlio Vargas, chefe do Governo Provisório, nas dependências do Instituto de Educação do Distrito Federal (RJ).



Lourenço Filho à época da sua transferência para o Rio de Janeiro.



Lourenço Filho preside o I Seminário Latino-Americano de Psicotécnica.
Rio de Janeiro, 1955.



Lourenço Filho acompanhado pelas professorandas matriculadas na Escola Normal Pedro II, Fortaleza (CE).

CAPÍTULO II

DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO: OS PILARES DA CONSTRUÇÃO DO NOSSO FUTURO EM ANÍSIO TEIXEIRA

Josildeth Gomes Consorte¹

Não conhecia Dr. Anísio, mas atendi pressurosamente o seu convite. Era uma das dez normalistas que, formadas em dezembro de 1947, haviam obtido as primeiras colocações na conclusão de seu curso e que ali estavam para receber, sem saber, um grande prêmio: sua nomeação como estagiárias substitutas. Há muito tempo não havia concurso de ingresso para o magistério em Salvador. As que se formavam não podiam ingressar, as que já tinham tempo para a aposentadoria, não podiam requerê-la. Seu gesto foi recebido com muita surpresa e alegria por aquelas jovens, naquele fim de tarde, do início do ano de 1948, no seu gabinete na Secretaria de Educação e Saúde. Sua preleção, exortando-nos a empunhar a educação como bandeira de nossas vidas, foi emocionante e altamente convincente. Sai de lá em estado de graça! (CONSORTE, 2013)

Introdução

A República, proclamada em 1889, foi certamente um marco no processo histórico de formação da sociedade brasileira. Os anos que se seguiram, um momento de liminaridade cheio de incertezas. O final do século XIX e os primeiros anos do século XX foram, assim, momentos cruciais para que se pensasse no

¹ Professora doutora, titular do departamento de Antropologia da PUC-SP. Participou, entre 1949 e 1952, como auxiliar de pesquisa do projeto de estudos de comunidades e como pesquisadora do CBPE entre 1955 e 1961. Foi bolsista da CAPES na Universidade de Colúmbia entre 1953 e 1955.

(*) Este texto contou com a participação da doutoranda do Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais da PUC-SP, Roseli Machado L. Nascimento, na sua elaboração e digitação, a quem mais uma vez agradeço.

Brasil, recém-saído da escravidão e do Império e vivendo o rescaldo do seu passado.

Foram muitos os intelectuais brasileiros que se preocuparam com o nosso futuro naquele momento e dentre os muitos problemas a serem equacionados, dois me parecem ter estado entre os que suscitaram maior atenção: a inclusão dos africanos e seus descendentes como homens livres, virtuais cidadãos da nova ordem; o outro, estreitamente ligado a ele, o acesso em larga escala à educação, até então um privilégio das elites.

A questão racial, fruto da preocupação com o impacto da presença do contingente negro sobre o nosso futuro, parece ter surgido primeiro.

Nina Rodrigues, médico, maior autoridade em medicina legal no país, amparado na perspectiva evolucionista dominante no pensamento europeu da época, que postulava categoricamente a inferioridade intelectual dos negros, foi o primeiro a conjecturar seriamente sobre a ameaça que a mesma representava: o que seria de nós enquanto povo com tantos negros e “seus mestiços” em nossa população?

Na introdução à edição francesa do seu “Animismo Feticista” (publicado inicialmente na *Revista Brasileira*, em 1896), refere-se a um ensaio modesto que publicaria brevemente em português como “une contribution à la solution du probleme de la race noire dans l’Amerique Portuguesee” que esperava viesse ajudar “à l’elucidation des graves questions sociales relatives à notre destinée de peuple en voie de formation”. Neste sentido, “la division du degré de culture des peuples noirs qui ont colonisé le Brésil est devenue ainsi une question capitale pour l’étude de notre nationalité dans ses bases et ses forces vives”. (RODRIGUES, 1935)

Felizmente, ponderava Nina Rodrigues, embora os grupos étnicos africanos trazidos para cá fossem portadores de “graus de cultura diversos” não estavam entre os mais “primitivos” encontrados no continente de origem, achando-se, pelo contrário, entre eles os mais dotados de inteligência.

Esta visão seria abandonada mais tarde, já no século XX, a partir da crítica sofrida pelo evolucionismo. A inferioridade dos africanos e seus descendentes já não era de natureza biológica, como pensavam seus adeptos, mas de ordem cultural, fruto da

sua visão de mundo, ou seja, do horizonte mágico que ordenava o seu universo e sendo cultural, poderia ser modificada. Cerca de trinta anos depois de Nina Rodrigues, Arthur Ramos, sob a influência de Franz Boas, expoente máximo do culturalismo norte-americano e de Levy-Bruhl, etnólogo francês de renome, seu contemporâneo, seria o responsável por esta reviravolta entre nós.

Discípulo intelectual de Nina Rodrigues, médico como ele, responsável pelo resgate da sua obra nos anos 1930, Arthur Ramos deu continuidade aos seus estudos, aprofundando-se cada vez mais na pesquisa sobre as culturas negras, no Brasil e no mundo, ao mesmo tempo em que ampliava seu interesse pela Psicologia Social e pela Psicanálise. Nesta condição, entre 1931 e 1935 faria parte da equipe do Dr. Anísio, então Secretário de Educação e Cultura do Distrito Federal, na gestão do prefeito Pedro Ernesto, ocupando a chefia da seção de Ortofrenia e Higiene Mental.

A seção de Ortofrenia e Higiene Mental, subordinada à Divisão de Pesquisas Educacionais do Instituto de Pesquisas, era parte da ampla reforma empreendida por Dr. Anísio naquele órgão. A ela cabia “organizar os trabalhos de higiene mental preventiva do pré-escolar e os serviços médicos-psicológicos do escolar, prevenindo e corrigindo desajustamentos psíquicos no lar e na escola” (TEIXEIRA, 1953). O interesse do Dr. Anísio pela pesquisa voltada para o conhecimento científico daquele a quem se destinava a educação, considerada por ele fundamental à realização do seu projeto educacional, está aí claramente posto.

No exercício desta atividade, Arthur Ramos desenvolveria uma pesquisa nas escolas do Distrito Federal da qual resultaria a publicação de “A Criança Problema” (RAMOS, 1939) e paralelamente, estudaria a população dos morros do Rio de Janeiro, penetrando progressivamente “no recôndito das macumbas e dos centros de feitiçaria” cariocas, que muito lhe interessavam conhecer, ampliando sua experiência anterior com as religiões afro-brasileiras na Bahia e no Nordeste (RAMOS, 1939).

“O Negro Brasileiro”, primeiro resultado da investigação mais ampla sobre as religiões afro-brasileiras que incluiu os “candombós” do Nordeste e os “Candomblés” da Bahia, publicado em 1934, tornou-se altamente ilustrativo do papel transformador que

atribuía à educação no processo de inclusão dos africanos e seus descendentes à sociedade brasileira.

Estudando, neste ensaio, ‘as representações coletivas’ das classes atrasadas da população brasileira, no setor religioso, não endosso absolutamente, como várias vezes tenho repetido, os postulados de inferioridade do negro e da sua capacidade de civilização. Essas representações coletivas existem em qualquer tipo social atrasado em cultura. É uma consequência do pensamento mágico e pré-lógico, independentes da questão antropológico-racial, porque podem surgir em outras condições e em qualquer grupo étnico – nas aglomerações atrasadas em cultura, classes pobres das sociedades, crianças, adultos nevrosados, no sonho, na arte, em determinadas condições de regressão psíquica [...] Esses conceitos de ‘primitivo’, de ‘arcaico’, são puramente psicológicos e nada têm que ver com a questão de inferioridade racial. Assim, para a obra de educação e da cultura, é preciso conhecer essas modalidades do pensamento ‘primitivo’, para corrigi-lo, elevando-o a etapas mais adiantadas, o que só será conseguido por uma revolução educacional que aja em profundidade, uma revolução ‘vertical’ e ‘intersticial’ que desça aos degraus remotos do inconsciente coletivo e solte as amarras pré-lógicas a que se acha acorrentado. (RAMOS, 1940)

A barreira não estava, pois, na inferioridade da capacidade intelectual dos negros, mas no patamar cultural em que se encontravam, todo ele construído a partir do pensamento mágico e pré-lógico que organizava seu mundo. Do mesmo modo, ficava definido o papel revolucionário da educação na substituição de um modo “primitivo” de pensar por um civilizado, sem dúvida eurocêntrico.

Um ano antes, em 1933, Gilberto Freyre, publicara “Casa Grande e Senzala”, escrito também sob a influência de Franz Boas e se ocupando também do lugar do negro em nossa formação. Seu ponto de partida, para pensar as consequências da “inferioridade” do negro para o nosso futuro, havia sido o biológico, sob o rótulo da mestiçagem, o problema brasileiro que o preocupava de maneira atroz. A mestiçagem “degenerava”:

Creio que nenhum estudante russo, dos românticos, do século XIX, preocupou-se mais intensamente pelos destinos da Rússia do que eu pelos do Brasil na fase em que conheci Boas. Era como se tudo dependesse de mim e dos de minha geração; da nossa maneira de resolver questões seculares. E dos problemas brasileiros, nenhum que me inquietasse tanto como o da miscigenação. Vi uma vez, depois de mais de três anos maciços de ausência do Brasil, um bando de marinheiros nacionais – mulatos e cafuzos – descendo não me lembro se do *São Paulo* ou do *Minas* pela neve mole do Brooklin. Deram-me a impressão de caricaturas de homens. E veio-me à lembrança da frase de um livro de viajante americano que acabara de ler sobre o Brasil: ‘the fearfully mongrel aspect of most of the population’. A miscigenação resultava naquilo. (FREYRE, 1950)

Todavia, tendo aprendido com Boas que não havia relação necessária entre raça e cultura, Gilberto Freyre passou a perceber na “suposta” degenerescência do mulato, não o fruto da mestiçagem, mas, o resultado das condições de vida em que os mestiços viviam em nosso país. Mais uma vez, a perspectiva culturalista, viria em defesa do negro.

Muito embora a questão racial fosse tão evidente nos finais do século XIX e princípio do século XX, não era especificamente o que preocupava Dr. Anísio ao pensar no futuro do Brasil ao longo dos anos 1920. O ponto de partida para pensar o atraso do país não estava, a seu ver, na questão racial propriamente dita – até hoje objeto de grande discussão e polêmica entre nós, mas na colossal ignorância da população, na sua cultura tida como primitiva.

Não podemos esquecer que o Brasil de então (anos 1920) continuava a ser um país eminentemente agrícola de cuja população de 30.635.605, segundo o Anuário Estatístico do Brasil, cerca de 80% havia nascido e permanecia no campo. Uma mistura de brancos, negros, índios e mestiços em grande parte analfabetos ou semianalfabetos, mergulhados num mundo de oralidade e de tradições.

Nosso problema tinha raízes em nossa formação sim, mas nosso atraso e conservadorismo eram produtos culturais, frutos

do patrimônio herdado da colônia e do império, característico, segundo ele, das imensas distâncias que marcavam a sociedade brasileira.

Sabemos que somos um país de distâncias físicas, sabemos que temos uma geografia que nos espanta e nos separa em suas imensas distâncias. Mas o Brasil não é apenas um país de distâncias materiais, o Brasil é um país de distâncias sociais e de distâncias mentais, de distâncias culturais, de distâncias econômicas e distâncias raciais. E nas dificuldades que todos sentimos de compreendê-lo, não devemos esquecer este fato. É por causa dessa distância que temos tantas linguagens pelo Brasil afora. (TEIXEIRA, 1947)

Essas palavras, ditas em 1947, parecem ecoar as de Euclides da Cunha, em 1902 ao discorrer sobre Canudos:

Não temos unidade de raça.
Não a teremos, talvez, nunca.
Predestinamo-nos à formação de uma raça histórica em futuro remoto, se o permitir dilatado o tempo de sua vida nacional autônoma. Invertemos, sob este aspecto, a ordem natural dos fatos. A nossa evolução biológica reclama a garantia da evolução social.
Estamos condenados à civilização.
Ou progredimos, ou desaparecemos.
A afirmativa é segura. (CUNHA, pag. 54, 1968)

O discurso proferido por Dr. Anísio na inauguração do “Centro Educacional Carneiro Ribeiro”, em Salvador, em 1950, parece confirmar amplamente a convicção deste modo de perceber nossa sociedade.

Queiramos, ou não queiramos, vamo-nos transformar de uma sociedade primitiva em uma sociedade moderna e técnica. Os habitantes deste bairro da Liberdade deixam um estágio anterior aos tempos bíblicos de agricultura e vida primitiva para imergirem em pleno báratro do século vinte. Ou organizamos para eles instituições capazes de lhes preparar os filhos para o nosso tempo, ou a sua intrusão na ordem atual terá o caráter das intrusões geológicas que subvertem e desagregam a ordem existente. (TEIXEIRA, 1959)

Assim, era na falta de acesso de muitos à educação e na educação ultrapassada, arcaica oferecida aos demais, que se deveria buscar as causas, dos nossos impasses, percepção que mudaria os rumos de sua vida.

Mudando os rumos da educação

Os caminhos pelos quais a educação chegou a ocupar esta posição são surpreendentes. Tudo indica que não foi fácil abandonar um projeto de vida religioso, católico, missionário, ardentemente cultivado ao longo da adolescência e juventude, movido pela fé em Deus, para entregar-se a um outro, secular, que, não obstante, seria também vivido como se fosse uma missão, movido pela convicção do poder das mudanças que poderiam ser operadas pela educação.

Um pequeno trecho da carta que enviou aos pais, ainda em 1920, dá uma medida do compromisso religioso que até então o animava e que em pouco tempo deixaria para trás.

Caetité, 25 de março de 1920
Sexta-feira Santa

Meus Queridos Pais:

Entendi que não devia partir para o Rio sem vos deixar antes, em uma ou duas páginas de bloco, todas as razões por que tomei a resolução firme de entrar para a Companhia de Jesus e que, em conversa, não tive a sorte de expender muito claramente.

Cristão pela graça de Deus, tive a felicidade de, desde cedo, ser educado em colégios católicos, que me souberam imprimir um grande amor à minha religião. Com os anos, à proporção que crescia dentro de mim este amor, crescia-me, também, a experiência e a justa visão das coisas. E foi indescritível a minha desolação ao perceber o menosprezo com que a maioria dos homens, considerava esta religião, única verdadeira e de onde os afastava uma educação racionalista e falsa.

[...] De logo não pude mais compreender a vida como a luta pelas pequenas ambições materiais dos homens. Compreendia-a como a luta por este ideal superior da Verdade

e do Bem. E já me via na imaginação de um novo apóstolo de Jesus, pregando suas idéias e seu amor e espalhando, em volta de mim, o conforto sagrado da religião. (TEIXEIRA, 1920)

Seu primeiro engajamento no mundo da educação aconteceu em 1923 ao aceitar do governador Góes Calmon o cargo de Inspetor Geral da Educação na Bahia. Apesar da falta de experiência de Dr. Anísio, recém-formado em Direito, e em busca de uma nomeação para promotor, Góes Calmon, a quem fora apresentado pelo amigo Hermes Lima, diante da sua sólida formação humanística e dos seus evidentes dotes intelectuais, considerou-o apto para o cargo e não aceitou sua recusa inicial, acabando por convencê-lo a assumi-lo.

Aceito o desafio, planejou e pôs em prática sua primeira reforma educacional aprovada por projeto de lei no legislativo estadual. Esta, como todas as que viriam mais tarde, tinha o sabor de uma revolução, contrariando muitos interesses e granjeando-lhe poderosos opositores. Naquele momento, sua principal bandeira era o combate à “Escola Única”:

[...] em voga com os trabalhos de Carneiro Leão. Enquanto em São Paulo se buscava alfabetização em massa, apressada, na Bahia, por circunstâncias peculiares, não bastava a simples alfabetização. Luiz Henrique Dias Tavares, num estudo sobre a reforma de Anísio, dela fez essa síntese: ‘Não se tratava, portanto, de ‘alfabetizar em massa’, mas sim de educar o maior número de crianças para que adquirissem maior número de conhecimentos na melhor escola permitida. E isso era inovação na Bahia.’ Eram muitas, aliás, as faces da reforma, que além do problema da participação dos municípios, cuidava da Escola Primária Superior, do Ensino Médio, do Ensino Normal e Profissional, e do professorado. (VIANA FILHO, pag. 11, 1989)

Um contato preliminar com o meio educacional europeu e americano em 1925 proporcionado pelo mesmo Góes Calmon, seguido de um ano acadêmico no Teachers College (1928–1929), em Nova York, ouvindo, lendo, discutindo Dewey e Kilpatrick, desfrutando da vida cultural da cidade, do convívio com outras inteligências, descobrindo e discutindo o mundo, tiveram um im-

pacto extraordinário sobre aquele jovem, franzino, já de óculos talvez, que na carta aos pais, referida linhas atrás, além de afirmar sua vocação religiosa, se confessava tímido, arredio e mesmo sem vocação para falar em público. O jovem Dr. Anísio, como tantos outros, fora seduzido pela América. Quem não o seria naquele momento?

O ano passado em Nova York fora um divisor de águas em sua existência. O ideal de vida democrática que experimentara tão de perto era algo por que todos nós deveríamos aspirar e o acesso à educação o caminho para alcançá-lo.

Sua mudança de rumo foi expressa de maneira iniludível na carta que enviou ao pai, Deocleciano Pires Teixeira, a bordo do “Alcântara” em novembro de 1927, ao regressar da América (Teixeira, 1927):

[...] Demorei-me nos Estados Unidos cerca de seis meses. Durante esse tempo estudei, visitei escolas, fiz boas relações e acredito que aprendi um pouco. A nomeação com que me surpreendeu o Dr. Calmon no princípio de seu governo, marcou a minha carreira. E hoje, por gosto e pela orientação que têm os meus estudos, pretendo não me afastar mais do campo da educação onde comecei a minha vida. São essas as disposições que trago da América e quero crer que o Brasil e a Bahia, apesar de todos os aborrecimentos dos jornais e de todas as flutuações da política, me ajudarão, ou, pelo menos, não me impedirão esse desejo. Nenhum trabalho poderia me apaixonar, que fosse mais vasto ou mais necessário do que este. E sobretudo, irredutivelmente idealista como me parece que sou, nenhum outro me será tão querido ao coração e à inteligência. Dentre as vantagens da minha excursão à América, aponto como uma das principais a renovação desse entusiasmo que me ia gastando no atrito da vida baiana e a segurança com que me vou dedicar ao trabalho que, em circunstâncias tão excepcionais, veio a cair-me sobre os ombros. (TEIXEIRA, 1927)

O novo Anísio Teixeira é retratado com traços mais eloquentes, pouco depois, numa carta de apresentação, de Monteiro Lobato, que se tornara muito próximo dele em Nova York, dirigi-

da a Fernando de Azevedo, em 1928, então no Rio de Janeiro, assim fala dele:

Fernando. Ao receberes esta, pára! Bota para fora qualquer senador que esteja aporrinhando. Solta o pessoal da sala e atende o apresentado pois ele é o nosso grande Anísio Teixeira, a inteligência mais brilhante e o maior coração que já encontrei nestes últimos anos da minha vida. O Anísio viu, sentiu e compreendeu a América e ahi te dirá o que realmente significa esse phenômeno nôvo no mundo. Ouve-o, adora-o como todos os que conhecemos o adoramos e torna-te amigo d'elle como me tornei, como nos tornamos eu e você. Bem sabes que ha uma certa irmandade no mundo e que é dêsses irmãos, quando se encontram, reconhecerem-se. Adeus. Estou escrevendo a galope, a bordo do navio que vai levando uma grande coisa para o Brasil: o Anísio lapidado pela América. Lobato. (VIANA FILHO, 2008)

E assim como foi com Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira encantaria a todos de quem se aproximava, pela inteligência, pela eloquência da palavra, entusiasmo, descortino, capacidade de convencimento.

O compromisso com a democracia e a educação

Dr. Anísio parece ter tido sempre plena consciência das imensas desigualdades sociais que marcavam a sociedade brasileira herdadas da colônia e do império, mas também tinha agora uma convicção profunda de que poderiam ser superadas. O exemplo americano lhe mostrara o caminho. A democracia e a educação fariam de nós uma sociedade de homens livres, cidadãos responsáveis pela construção de um novo país. Não a educação que conhecíamos, porém, mas a educação implantada por uma escola nova, um novo sistema de ensino.

A escola que herdamos do Império não poderia servir às necessidades de uma República, forma de governo em que, como sabemos, o poder emana do povo e é em seu nome exercido. Era natural que, os republicanos pelo menos, desejassem um novo sistema de ensino, uma nova escola.

A primeira Constituição da República, no entanto, começava por retirar de uma parcela enorme da população o direito de eleger seus governantes, proibindo o voto aos analfabetos. Num país recém-saído da escravidão, situação em que era proibido aos escravos aprender a ler e escrever, a condição de cidadão ficava restrita aos homens, maiores de 18 anos, portadores destas habilitações já que as mulheres também não podiam votar.

A liberdade concedida pela lei Áurea fora considerada uma dádiva tão grande que a aprendizagem da leitura e da escrita deveria ficar a cargo dos libertos tamanho o benefício que lhes traria. Os recursos para tanto eles mesmos que buscassem. O ensino superior, para as elites, no entanto continuava garantido como sempre esteve desde a colônia e o Império. Apesar da República, toda a educação continuava oligárquica.

Esta situação teria que ser mudada. A garantia ampla, geral e irrestrita de acesso à educação fundamental, no entanto, ainda percorreria um longo caminho até se tornar realidade, e Dr. Anísio seria uma figura exponencial nesta caminhada.

Dando continuidade à sua obra educativa agora no Rio de Janeiro, Dr. Anísio assume a convite do prefeito Pedro Ernesto (1931–1935) a Secretaria de Educação do Distrito Federal na qual realiza uma das suas mais importantes reformas educacionais que culminaria na criação da Universidade do Distrito Federal considerada a primeira com características de uma verdadeira Universidade no país.

Este período, iniciado com a revolução de 1930, foi marcado por intensa movimentação política e social, conduzida por grandes intelectuais, sobretudo na área da educação.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por mais de vinte nomes dos mais expressivos da luta pela reconstrução educacional no Brasil, dirigido ao povo e ao governo, não apenas contou com a adesão do Dr. Anísio como, segundo o próprio Fernando de Azevedo diria mais tarde, o texto era tão fiel ao seu pensamento que dir-se-ia ter sido escrito por ele mesmo.

Nele estão elencadas todas as mazelas do sistema educacional vigente bem como as medidas propostas para saná-las, precedidas de uma análise profunda e pormenorizada da situação que o país enfrentava neste particular.

Em seu parágrafo inicial já é possível perceber a dimensão das dificuldades a enfrentar.

A RECONSTRUÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL AO POVO E AO GOVERNO

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade. No entanto, se depois de 43 anos de regime republicano, se der um balanço ao estado atual da educação pública, no Brasil, se verificará que, dissociadas sempre as reformas econômicas e educacionais, que era indispensável entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido, todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país. Tudo fragmentário e desarticulado. A situação atual, criada pela sucessão periódica de reformas parciais e frequentemente arbitrárias, lançadas sem solidez econômica e sem uma visão global do problema, em todos os seus aspectos, nos deixa antes a impressão desoladora de construções isoladas, algumas já em ruína, outras abandonadas em seus alicerces, e as melhores, ainda não em termos de serem despojadas de seus andaimes [...] (AZEVEDO et al., 1932)

Assim, o desenvolvimento e a modernização que a sociedade brasileira, em mudança, colocava em pauta, demandavam uma reforma educacional cuja magnitude atendesse às suas necessidades. Para tanto teríamos que gerar um novo sistema e criar uma nova escola, aquela que os novos tempos exigiam.

Esta escola ao proporcionar a todos os seus alunos o desenvolvimento de todas as suas potencialidades, abrindo-lhes o caminho da produção do conhecimento, da inovação, da criatividade, colocaria a todos no mesmo patamar de competência para

as conquistas futuras, para sua realização enquanto seres humanos nascidos neste país, buscando superar as distâncias e as desigualdades de toda ordem já referidas.

Para o alcance desses objetivos, a educação fundamental, no seu entender, deveria ser pública, obrigatória e laica, um direito de todos. A escola, aberta ao novo e dinâmica, em que se aprendesse descobrindo e não repetindo o já sabido. Seu corpo docente altamente qualificado. Suas instalações e equipamentos de primeira ordem. Os recursos para sua manutenção previamente definidos e garantidos.

A relação da escola com a sua comunidade, por outro lado, teria que ser da maior proximidade, razão pela qual o sistema educacional deveria ser descentralizado, gozar da liberdade de se expressar localmente, ainda que suas linhas mestras fossem comuns, ditadas pelo Estado.

O manifesto de 1932, apesar da sua repercussão, não conseguiu alcançar seus objetivos. Os interesses contrários às suas bandeiras de luta sempre falaram mais alto e conseguiram interromper a realização dos seus intentos (a Igreja, as oligarquias, os interesses privados, os conservadores, etc.). Mas a luta continuou ao longo dos anos, cada vez envolvendo um número maior de aliados.

Cinco anos depois, o golpe de 1937 instalaria a ditadura Vargas e, no ano seguinte, Dr. Anísio, acusado de comunista, não só seria banido da vida pública, como obrigado a esconder-se, protegendo-se das ameaças. Reconquistando a liberdade com a queda de Vargas em 1945, Dr. Anísio assumiu pouco depois a Secretaria de Educação do Estado da Bahia, a convite do governador Octávio Mangabeira, com enorme disposição para realizar novas reformas.

As mudanças introduzidas na educação pela nova Constituição Federal – dentre elas, a atribuição aos estados e ao Distrito Federal de organizar seus sistemas de ensinos – deram um novo alento aos defensores da reconstrução educacional do país e vamos encontrá-lo discursando na Assembleia Legislativa Baiana em 1947, em defesa do capítulo Educação e Cultura do projeto de constituição do estado.

Sabemos já o que seja democracia. [...] Conhecemos as suas promessas e os seus frutos, mas sabemos também que é por excelência, um regime social e político difícil e de alto preço. [...] Na sua competição com outros regimes a desvantagem maior da democracia é a de ser o mais difícil dos regimes – por isto mesmo, o mais humano e o mais rico. Todos os regimes – desde os mais mecânicos e menos humanos – dependem da educação. Mas a democracia depende de se fazer do filho do homem – graças ao seu incomparável poder de aprendizagem – não um bicho ensinado, mas um homem. Assim embora todos os regimes dependam da educação, a democracia depende da mais difícil das educações e da maior quantidade de educação. Há educação e educação. Há educação que é treino, que é domesticação. E há educação que é formação do homem livre e sadio. Há educação para alguns, há educação para muitos e há educação para todos. A democracia é o regime da mais difícil das educações, a educação pela qual o homem, todos os homens e todas as mulheres aprendem a ser livres, bons e capazes. Nesse regime, pois, a educação, faz-se o processo mesmo de sua realização. Nascemos desiguais e nascemos ignorantes, isto é, escravos. A educação faz-nos livres pelo conhecimento e pelo saber e iguais pela capacidade de desenvolver ao máximo os nossos poderes inatos. A justiça social, por excelência, da democracia consiste nessa conquista de igualdade de oportunidade pela educação. Democracia é, literalmente, educação. Há, entre os dois termos, uma relação de causa e efeito. [...] Oferecendo a todos e a cada um oportunidades iguais para defrontar o mundo, e a sociedade e a luta pela vida, a democracia aplaina as desigualdades nativas e cria o saudável ambiente de emulação em que ricos e pobres se sentem irmanados nas mesmas possibilidades de destino e de êxito. Esta, a justiça social por excelência da democracia. A educação é, portanto, não somente a base da democracia, mas a própria justiça social. (ROCHA, pag. 26 e 27, 1992)

O projeto foi aprovado e, de 1947 a 1952, a Bahia conheceu um período extremamente rico em realizações na área da educação e do desenvolvimento científico, com a autonomia recém conquistada pela Constituição de 1946. São deste período:

A abertura de concurso público para provimento de cargos de professor primário, que de há muito não ocorria, com graves prejuízos para o ensino, renovando com isto o quadro docente e enchendo de esperança os que se formavam;

Um novo programa de ensino, o “Programa Experimental” a ser adotado nas escolas primárias da capital e interior, em substituição ao tradicionalmente seguido até então;

A inauguração do “Centro Educacional Carneiro Ribeiro” a famosa “Escola Parque”, creio que sua menina dos olhos, onde seria efetivamente posta em prática a Escola Nova, servindo às áreas periféricas da Caixa d’Água e Pan Mindi;

O “Programa de Pesquisas Sociais Estado da Bahia – Columbia University” voltado para o estudo de quatro comunidades do interior do estado conduzido por quatro doutorandos em antropologia daquela universidade, auxiliados por estudantes brasileiros de graduação em História e Ciências Sociais, com a finalidade de fornecer subsídios à sua atuação como secretário de educação e saúde;

O apoio ao projeto da UNESCO de estudos das relações raciais na Bahia, conduzido pela mesma equipe do programa de pesquisas das quatro comunidades, já em curso, e incluindo a capital entregue a Dr. Thales de Azevedo;

A Fundação para o Desenvolvimento da Ciência que não só incorporaria este programa, como promoveria ou apoiaria através de bolsas, pesquisas nas mais variadas áreas científicas, impulsionando a produção do conhecimento no Estado.

Dentre as muitas novidades introduzidas por Dr. Anísio, na área da educação neste período, seu interesse pelo concurso das Ciências Sociais, notadamente da antropologia e da sociologia no equacionamento dos seus problemas, chama sobremaneira a atenção.

A área da educação precisava do subsídio destas ciências para construir um maior e melhor relacionamento entre a escola e seu entorno, através do conhecimento de como vivia e pensava não só seu público alvo, como todos os atores nela envolvidos (professores, diretores, funcionários): que importância tinha a escola em suas vidas? Qual o seu lugar na comunidade? Que mudanças sociais e culturais estavam em curso? Como afetavam a escola? Enfim, como se articulavam escola e comunidade?

O interesse pela Ciência não parava nas Humanas espalhando-se por todos os campos como se pode ver pelo relatório da recém-criada Fundação encarregada do seu desenvolvimento. O conhecimento científico era essencial ao nosso desenvolvimento. Sem ele não haveria uma mudança possível na educação.

“Educação era coisa cara, exigia o concurso de muitas áreas e uma nova atitude diante da vida”, Dr. Anísio não se cansava de afirmar.

Em 1952, Dr. Anísio deixa a Bahia para atuar em nível nacional e na direção do INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos) órgão do Ministério da Educação, prossegue na sua faina transformadora. A partir de então, a pesquisa e a formação de quadros para o ensino superior assumem a prioridade nas mudanças que vai introduzindo.

Surgem a CAPES, então denominada Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (1951); o CBPE (Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais), em 1955, um extraordinário celeiro de pesquisas, experimentos, cursos, reunindo profissionais brasileiros e estrangeiros. A partir dele, seriam criados os Centros Regionais de São Paulo, Belo Horizonte, Salvador, Recife e Porto Alegre.

Não obstante, nossos problemas educacionais continuavam na ordem do dia. O crescimento urbano do Rio de Janeiro, a partir das migrações internas das décadas de 1940 e 1950, havia produzido um grande impacto sobre o sistema educacional da cidade. A demanda por vagas nas escolas públicas cresceu vertiginosamente e a rede existente não acompanhou este crescimento. Entre as soluções para a emergência do momento, apelou-se para as escolas privadas que, em troca de remuneração, atenderiam os alunos excedentes, um expediente sob medida para agravar o confronto entre os defensores da escola pública e do ensino privado.

Uma carta redigida por Bispos do Rio Grande do Sul em 1958, intitulada “*Memorial dos bispos gaúchos ao Presidente da República sobre a Escola Pública única*”, é expressiva da onda de protestos que se levantou contra Dr. Anísio.

O povo brasileiro, na verdade, não quer que se transforme, por uma revolução social, a começar da escola, a Re-

pública Brasileira em uma República Socialista. Que o queiram, e proclamem esse desejo, servidores elevadamente situados do Ministério da Educação e Cultura, é fato, por isso mesmo, que deverá merecer especial atenção dos Altos Poderes da República. Tomam, pois, o Arcebispo Metropolitano e os Bispos, que estes subscrevem, a liberdade de solicitar a Vossa Excelência, Excelentíssimo Senhor Presidente da República, após a exposição que ficou deduzida, as providências necessárias e inadiáveis, para a cessação desse estado de coisas, tão nefasto, a qualquer respeito, aos mais legítimos e excelsos interesses nacionais. (SCHERER, 1958)

Um novo manifesto, intitulado “Manifesto mais uma vez convocados”, dado a público em janeiro de 1959, reuniria mais de uma centena de intelectuais em defesa da escola pública, obrigatória e laica, no momento grandemente ameaçada pelos interesses contrários, capitaneados, mais uma vez, pela Igreja e, desta feita também, por Carlos Lacerda, jornalista implacável na defesa dos mesmos.

Enquanto isso, o Congresso se tornara a grande arena de discussões, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação transformara-se no maior desafio para progressistas e conservadores. Esta, finalmente aprovada em dezembro de 1961, após treze anos de debate (1948 a 1961), consagrava, em sua primeira versão, majoritariamente, princípios do grupo conservador, contrário ao grupo dos educadores progressistas.

Em 1962 seria inaugurada a última obra educacional planejada por Anísio Teixeira, a Universidade de Brasília, uma universidade que surgia “com a promessa de reinventar a educação superior, entrelaçar as diversas formas de saber e formar profissionais engajados na transformação do país”. Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Oscar Niemayer desejavam com ela “criar uma experiência educadora que unisse o que havia de mais moderno em pesquisas tecnológicas com uma produção acadêmica capaz de melhorar a realidade brasileira” (BRASIL, 2013).

O golpe de 1964 se incumbiria de colocar Dr. Anísio definitivamente fora de combate e interromper por cerca de vinte anos o processo de construção de uma sociedade democrática no Brasil.

As propostas educacionais do Dr. Anísio, responsáveis por momentos de grande esperança e efervescência intelectual entre educadores e cientistas sociais de várias gerações, não tiveram a continuidade por ele desejada. Suas sementes, porém, continuam plantadas e de vez em quando brota algo em que reconhecemos a sua presença.

Os interesses que o contrariaram continuam atuantes e a educação ainda hoje se ressentida dos males que ele quis combater.

A nossa escola pública, estrategicamente o lugar por excelência para começar a construir um Brasil novo, menos desigual, como espaço que é da diversidade, em todos os seus aspectos: de gênero, de pertencimento étnico, religioso, de origem social, tem se mostrado inadequada para esta colossal tarefa.

O modo como se organiza e funciona não está voltado para engendrar o novo, nem para a prática da verdadeira inclusão, mas para a reprodução do velho, da nossa herança histórica de desigualdades, preconceitos e discriminação.

Referências

ANÍSIO Teixeira, democrata da educação. IN: **Prêmio grandes educadores brasileiros: monografias premiadas 1984**. Brasília: p.135–164 – INEP, 1984. Disponível em: <<http://www.bvanisio-teixeira.ufba.br/ATdemocrata/ATdemocrata1.html>>. Acesso em: 02 de fev. de 2018

AZEVEDO, Fernando et al. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova** – a reconstrução educacional no Brasil – ao povo e ao governo, 1932. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>>. Acesso em: 02 de fev. de 2018

AZEVEDO, Fernando et al. Manifesto Mais uma vez Convocados. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.205–220, ago. 2006. ISSN: 1676–2584.

BRASIL, **Anuário Estatístico do Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, vol. 56, 1996.

CONSORTE, Josildeth Gomes, **“Projeto Columbia”**: Um Resgate Necessário. Campinas, Histedbr, 2013 (no prelo).

CUNHA, Euclides da. **Os Sertões**. 27. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1968.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala**. 6. ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olímpio Editora, 1950.

RAMOS, Arthur. **A Criança Problema**. 4. ed. São Paulo: Casa do Estudante do Brasil, 1950.

_____. **O Negro Brasileiro** – Etnografia religiosa. 2. ed. Biblioteca Pedagógica Brasileira. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1940.

ROCHA, João A. L. et. al. **Anísio em movimento**. Salvador: Fundação Anísio Teixeira, 1992.

SCHERER, Vicente, Arcebispo. **Memorial dos bispos gaúchos ao Presidente da República sobre a Escola Pública Única**. Petrópolis: Vozes, maio 1958, v.52, p.362–364. Também disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/bispo.htm>>. Acesso em: 04 de fev. de 2018

TEIXEIRA, Anísio – Autonomia para educação na Bahia – **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.11, n.29, jul./ago. p.89–104. 1947. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/auto.htm>>. Acesso em: 02 de fev. de 2018

_____. Carta a Anna Spínola Teixeira e Deocleciano Pires Teixeira, Caetité, 25 mar. 1920. Carta publicada sob o título "Carta aos Pais". In: ROCHA, João Augusto de Lima et al. **Anísio em movimento: a vida e as lutas de Anísio Teixeira pela escola pública e pela cultura no Brasil**. Salvador: Fundação Anísio Teixeira, 1992. p.226.

_____. Carta a Deocleciano Pires Teixeira, Bahia, 18 nov. 1927. Localização do documento: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC – **Arquivo Anísio Teixeira**. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/>>. Acesso em: 16 de fev. de 2018

_____. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.31, n.73, jan./mar. 1959. p.78–84. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/cccr.htm>>. Acesso em: 02 de fev. de 2018

_____. Educação para a Democracia, 2. ed. **Biblioteca Pedagógica Brasileira – Atualidades Pedagógicas**. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1953. p. 156.

_____. **Ensino Superior no Brasil – Análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1989.

Universidade de Brasília, UNB – Brasília. **Apresentação institucional no site oficial**, 2013. Disponível em: <http://www.unb.br/sobre/principais_capitulos/criacao>. Acesso em: 02 de fev. de 2018

VIANA FILHO, Luiz. Introdução de “Ensino Superior no Brasil”. IN: TEIXEIRA, Anísio. **Ensino Superior no Brasil – Análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1989. p.11.

_____. **Anísio Teixeira: A polêmica na Educação**. 3. ed. São Paulo: Ed. UNESP, Salvador – Ed. EDUFBA, 2008.

CAPÍTULO III

ENTRE O UNIVERSAL E O PARTICULAR: O DIREITO À EDUCAÇÃO E SUAS EXPRESSÕES EM FERNANDO DE AZEVEDO (1894–1974)

José Carlos Souza Araújo¹

O movimento em favor de uma Educação Nova se esboça teórica e praticamente a partir do final do século XIX em contextos europeu e norte-americano, e sua disseminação no Brasil tomará corpo, paulatinamente, a partir da terceira década do século XX. É no decorrer dos anos 1920, quando ocorrem reformas educacionais em vários estados brasileiros, que o escolanovismo começa a ser apropriado. Entretanto, o marco mais significativo e, ainda hoje, referencial em termos de atualidade, se configura com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, datado de 1932. É um documento histórico-educacional que ainda hoje guarda rumor com o tempo presente, sob vários ângulos: teórico-educacional, político-educacional e pedagógico, além das dimensões que revela do ponto de vista psicológico-educacional e filosófico-educacional.

Tais referências históricas permitem situar Fernando de Azevedo (1894–1974), intelectual, administrador, jornalista e escritor e figura ímpar no âmbito do movimento escolanovista brasileiro, e também redator do referido Manifesto. Recebeu formação jesuítica até os 20 anos, e bacharelou-se em Direito em São Paulo. Dentre outros cargos, foi Diretor da Instrução Pública do Rio de Janeiro e de São Paulo, professor da Universidade de São Paulo, e suas obras completas chegam a vinte e sete volumes.

Uma de suas obras – fundamental para a investigação de suas concepções filosófico-educacionais – é aqui objeto desse estudo: trata-se de *Na Batalha do Humanismo: aspirações, problemas e perspectivas* (1967), cuja primeira edição data de 1952, mas cuja reedição ampliada reúne escritos produzidos entre 1948 e 1961, com

¹ Doutor em Educação na área de Filosofia e Histórica da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

exceção de um discurso proferido em 1924. A referida obra apresenta a sua primeira parte devotada à criança, e intitulada *No limiar da vida*. O seu conteúdo reúne duas conferências proferidas em 1948, um discurso proferido em 1949 e um artigo publicado em 1955. Evidentemente, vários outros escritos reunidos na referida obra guardam relação com a temática, porém estes revelam especificidades em relação à temática do direito à educação.

E tal objeto será desvendado à medida que se procura associá-lo ao esforço de teorização presente no movimento da Educação Nova, particularmente no pensamento de Fernando de Azevedo, um dos baluartes do movimento escolanovista brasileiro. Estruturalmente, estarão articulados dois ângulos: a) A questão educacional nos direitos humanos e, em particular, nos direitos civis, compreendendo-se implicitamente os relacionados à criança; b) O posicionamento de Fernando de Azevedo sobre a criança, enquanto expressão dos direitos civis.

Os direitos civis e a questão educacional sobre a criança

Registram-se no âmbito da Modernidade, manifestamente expressa desde o século XIII, expressões filosófico-educacionais a respeito da criança e da infância, sobretudo desde as obras de Erasmo, Lutero, Rabelais e Montaigne entre outros. Entretanto, não se pode deixar de mencionar a *Ratio Studiorum* – um projeto educativo da Companhia de Jesus vindo a público em 1534, projeto este que se constitui em um baluarte da Contrarreforma.

É necessário, antes de tudo, caracterizar que a Modernidade é uma consciência cultural que se propõe como um projeto, ou seja, algo que se lança para adiante. Revela ideais, crenças e aspirações, os quais, em suma, afirmam que cabe aos homens assumir suas capacidades como sujeito da história. Seria a Modernidade um ideal que situa no sujeito humano o projeto que ele faz de si mesmo, situa no sujeito humano o destino de sua história, cabendo tão somente ao homem e à sociedade buscar traçar o seu destino, mas nele interferindo e avaliando-o. Nesse sentido, a historicidade humana é posta como o lugar do homem, cabendo-lhe descobrir na história o sentido de sua humanidade.

Dessa concepção deriva a centralidade da criança e da infância no período da Modernidade. Cabia então investir na infância e na criança, em vista da possibilidade de construção do futuro da humanidade. É nesse sentido então que a Modernidade, criança e infância se entrelaçam, no sentido de que esta se viabilizaria pela formação humana, e a criança seria o alvo de tal construção. Além disso, é no decorrer da Modernidade que a concepção de universidade se renova, inicialmente no século XVI sob a tutela do Renascimento; no entanto, é a universidade iluminista – pautada no ideário da segunda metade do século XVIII – expressa por Humboldt que assenta o ensino na pesquisa, tornando-se esta o carro-chefe daquele.

Portanto, a ênfase da Modernidade se volta para a descoberta das possibilidades do ser humano, sendo que estas são inerentes à criança e à infância; os saberes que vieram e vêm se estruturando sobre a individualidade da criança, sobre a possibilidade de sua formação, sobre a necessidade de desenvolver as suas potencialidades em vista de seu desenvolvimento e o da humanidade revelam o vínculo entre a criança e a Modernidade, bem como traduzem as realizações e as promessas em torno da infância.

Nesse sentido, no âmbito do projeto de construção do homem, idealizado e perseguido no decorrer da Modernidade, a criança e a infância constituem o caminho por onde passa necessariamente tal construção. É por isso que está se afirmando que a Modernidade se apresentou em sua gênese e em seu processo de disseminação como um projeto que ainda hoje seduz, encanta e se renova, apesar das críticas de teor pós-moderno a afirmarem a desconfiança sobre as promessas da Modernidade, ou mesmo a morte da referida Modernidade, ou seja: de um lado, esta teria fracassado e, num outro extremo, estaria sob suspeita.

De uma maneira geral, pode-se afirmar que as concepções de educação no período da Modernidade estão centradas na compreensão do que é ser criança e de suas especificidades em vista de sua existência como criança. Como materialização de tal preocupação, é no período da Modernidade que vai se firmando a escolarização: surgiram anteriormente ao final da Idade Média, ou ao desabrochar da Modernidade, as universidades; depois pelo século XV e XVI, começa a emergir o que se conhece hoje por en-

sino médio; e no século XIX, o ensino primário – hoje situado, no Brasil, como parte da educação fundamental. A história educacional, portanto, permite configurar a compreensão de que a construção da escolarização começou pelo jovem ao final da Idade Média, para atingir a criança oito séculos depois através da disseminação da escola primária e dos jardins de infância no século XIX.

No campo dos direitos, a modernidade expressa os seus marcos com a *Declaração de Direitos Bill of Rights* de 1689, com a *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* de 26/08/1789, com a *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* admitidos pela Convenção Nacional em 1793 (na França), e com a *Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão* de 10/12/1948.

Relativamente à *Declaração de Direitos Bill of Rights*, de 1689, ela não faz nenhuma referência à criança ou ao jovem, nem implicitamente à sua educação. Seu teor isenta a autoridade real de dispensar as leis ou o seu cumprimento como era comum se fazer (artigo 2º); ou que a cobrança de impostos para a Coroa devia passar pelo concurso do Parlamento (artigo 4º). Em sua conclusão, a referida Declaração afirma, depois dos treze artigos que expressam o seu conteúdo, que nela estão manifestos os direitos e as liberdades incontestáveis, não devendo caber ao povo nenhum prejuízo. A mesma Declaração encerra com a afirmação de que não será permitido que os direitos nela firmados sejam desconhecidos no país, “[...] nem que se reproduzam os atentados contra sua religião, direitos e liberdades” (ALTAVILA, s/d, p. 215).

A *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*, votada em 02/09/1789, revela uma concepção significativa em seu preâmbulo: “Os representantes do Povo francês constituídos em Assembléia Nacional, considerando que a ignorância, o olvido e o menosprezo aos Direitos do homem são a única causa dos males públicos e da corrupção dos governos [...]” (ALTAVILA, s/d, p. 217). Tal princípio geral implica em afirmar que os referidos males públicos se configuram em vista do não atendimento aos direitos do homem. No entanto, a referida *Declaração* esteve preocupada com os direitos naturais: a liberdade, a propriedade, a segurança e a resistência à opressão (artigo II) (ALTAVI-

LA, s/d, p. 217). O direito à educação não está contemplado.

Entretanto, a *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*, assumidos pela Convenção Nacional em 1793, expressa em seu artigo XXII: “A instrução é a necessidade de todos. A sociedade deve favorecer com todo o seu poder o progresso da inteligência pública e colocar a instrução ao alcance de todos os cidadãos” (ALTAVILA, s/d, p. 220).

E a *Declaração Universal dos Direitos do Homem*, aprovada em resolução da III Sessão Ordinária da Assembleia Geral das Nações Unidas em 1948, proclama no âmbito do Preâmbulo que deve se buscar assumir os trinta artigos da mesma “[...] através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universais e efetivos [...]” (ALTAVILA, s/d, p. 222). Tal proclamação revela a necessidade de se educar em vista dos direitos e das liberdades, bem como a possibilidade de ensiná-los. Evidentemente, é necessário referir-se ao contexto do período após o término da II Guerra Mundial, que motivou tal *Declaração* relativamente aos “[...] atos bárbaros que ultrajaram a consciência da Humanidade [...]” (ALTAVILA, s/d, p. 221).

E é no interior do artigo 26 da mesma Declaração de 1948 que a temática educacional assume toda a sua significação no campo do direito público:

Todo homem tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.

A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos. (ALTAVILA, s/d, p. 224)

Evidentemente, as questões relativas ao jusnaturalismo e ao contratualismo se manifestam como fundamentais, em se tratando de objetivar uma interpretação, posto que o clima cultural que envolve as Declarações de 1689 e de 1789 transpira a posição de que “[...] os homens têm direitos naturais anteriores à formação da sociedade, direitos que o Estado deve reconhecer e garantir como direitos do cidadão” (DICIONÁRIO DE POLÍTICA, 1986, p. 353). Entretanto, a *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* assumidos pela Convenção Nacional em 1793 situa a instrução como uma necessidade, e que deve ser favorecida a todos os cidadãos.

Como a infância e a criança assumiram, paulatinamente, centralidade no âmbito do desenvolvimento da Modernidade, em especial no campo da Educação – assentada na Filosofia, nas Ciências e no próprio desenvolvimento da Pedagogia –, pode-se afirmar que o movimento da Educação Nova é uma expressão, que se manifesta desde o final do século XIX, destinada a estabelecer novas práticas e novas concepções educativas relacionadas com a explicitação histórica dos direitos civis.

É tradição no campo dos direitos humanos em geral e no da cidadania, considerados numa perspectiva histórica, assumir que os referidos direitos humanos se estruturam em civis, políticos e sociais. E a obra de T.H. Marshall, *Cidadania, Classe Social e Status* – publicada em Londres, em 1963 e, no Brasil, em 1967, particularmente em seu capítulo III, datado de 1950 (MARSHALL, 1967) – é marcante na configuração dessa distinção em torno da história da cidadania na Inglaterra, como ele mesmo afirma (MARSHALL, 1967, p. 75). Além de marcante, tornou-se uma referência abordar a história da cidadania e dos direitos humanos por essa via que, na verdade, divorcia os direitos civis, políticos e sociais, além de demarcar um norteamento que não pode ser levado à risca em termos das diferentes configurações históricas nacionais.

Embora os direitos civis estejam proclamados no século XVIII; os direitos políticos, grosso modo, sejam uma realização

do século XIX, e os direitos sociais sejam uma realização do século XX, os direitos humanos expressos implicam umbilicalmente a formação humana, particularmente nas Declarações de 1793 e de 1948. Além disso, não se pode desconsiderar que do ponto de vista histórico–educacional os direitos sociais já estavam lançados no século XIX em termos europeus e norte–americanos. O referido século “[...] foi, em sua maior parte, um período em que se lançaram as fundações dos direitos sociais, mas o princípio dos direitos sociais como uma parte integrante do status de cidadania ou foi expressamente negado ou não admitido definitivamente” (MARSHALL, 1967, p. 73).

Nesse sentido, e objetivando a compreensão do ser humano em sua infância e em seu desenvolvimento, é fundamental a explicitação dos direitos civis vinculados ao respeito à personalidade do indivíduo no sentido de conferir–lhe arbítrio e legitimidade.

Certamente, é necessário reportar–se às posturas de Rousseau (1712–1778) a respeito da criança (1712–1778) – considerado por Dewey como pai do movimento da Escola Nova. Embora suas obras, *Do Contrato Social* e *Emílio ou Da Educação*, ambas publicadas em 1762, antecedam à *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* de 1789 e à *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* admitidos pela Convenção Nacional em 1793, elas são expressão dos direitos civis proclamados/conquistados no século XVIII.

Para Bobbio,

[...] os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas. (1992, p. 5)

Situados os direitos humanos por essa diretriz de caráter interpretativo, observe–se que os direitos relativos ao campo educacional entre os marcos declarados anteriormente, somente a partir de 1793 a educação e o ensino são contemplados.

Para Marshall,

[...] é fácil afirmar-se que o reconhecimento do direito das crianças à educação não afeta o status da cidadania mais do que o reconhecimento do direito das crianças à proteção contra o excesso e maquinaria perigosa, simplesmente porque as crianças, por definição, não podem ser cidadãos. Mas tal afirmativa é enganosa. A educação da criança está diretamente relacionada com a cidadania, e, quanto o Estado garante que todas as crianças serão educadas, este tem em mente, sem sombra de dúvida, as exigências e a natureza da cidadania. Está tentando estimular o desenvolvimento de cidadãos em formação. (MARSHALL, 1967, p. 73)

O adulto traz atrás de si a infância, e esta se afirma, processualmente, como cidadania desde que haja um projeto de cidadania a configurar o futuro adulto.

A reflexão do próprio Marshall caracteriza concretamente a relação com os direitos civis, posto que estes “[...] se destinam a ser utilizados por pessoas inteligentes e de bom senso que aprenderam a ler e escrever. A educação é um pré-requisito necessário da liberdade civil” (MARSHALL, 1967, p. 73). A Declaração de 1789 afirma que “a ignorância, o olvido e o menosprezo aos Direitos do Homem são a única causa dos males públicos e da corrupção dos governos” e, está implícito o posicionamento de que há um dever público com relação à afirmação de tais direitos. Entretanto, a *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* assumidos pela Convenção Nacional em 1793 assume a instrução como uma necessidade que deve ser acessível a todos. Ora, a criança está aí implicada, posto que cabem aos pais assumir tal necessidade e promover tal acessibilidade à instrução.

Na verdade, historicamente os direitos humanos implicam em assumir uma característica central da formação do Estado moderno, no sentido de se afirmar que há uma nova relação em projeto,

[...] do ponto de vista dos direitos dos cidadãos não mais súditos, e não do ponto de vista dos direitos do soberano, [...] segundo a qual, para compreender a sociedade, é preciso partir de baixo, ou seja, dos indivíduos que a compõem, em oposição à concepção orgânica tradicional,

segundo a qual a sociedade como um todo vem antes dos indivíduos. (BOBBIO, 1992, p. 4)

Observe-se que a cidadania é uma afirmação, no âmbito dos direitos civis, encontrada já na *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* admitidos pela Convenção Nacional em 1793, e que define a instrução como uma necessidade universal, e que deve ser posta ao alcance de todos.

Tal norteamamento traz implícito o direito civil da criança, ainda que seja apenas um projeto a se realizar particularmente em países europeus e na América do Norte no decorrer do século XIX. Em linhas gerais, a escola primária, a sala de aula, o professor, o jardim de infância, os sistemas nacionais de ensino emergem em contexto europeu e norte-americano no decorrer do século XIX. É também nesse século que se expressam a construção e a explicitação da universidade moderna. É em seu processo, que se desenvolve o que se denomina por educação escolar.

No caso do Brasil, há pouco mais cem anos atrás, o índice de analfabetismo ultrapassava 80% da população, ou seja, a educação escolar pouco fazia parte da educação da criança. Não se pode olvidar que o processo de escolarização infantil – nos níveis pré-escolar e primário – se manifesta no decorrer do século XIX, revelando-se o Brasil em relativo descompasso com tais práticas político-educacionais. O primeiro jardim de infância se inaugura no Rio de Janeiro em 1875, e a escola primária traduzida pela política em torno dos grupos escolares se revela nos anos 1890 nos estados de São Paulo e do Rio de Janeiro e, depois nas duas primeiras décadas do século XX em vários outros estados como o Maranhão e Paraná em 1903, Minas Gerais em 1906, Bahia, Rio Grande do Norte e Espírito Santo em 1908, Mato Grosso em 1910, Paraíba, Santa Catarina e Sergipe em 1911, e assim por diante. Cabe ainda ressaltar que também a educação superior era rarefeita: o número de escolas superiores em 1890 era 14; e até 1930, perfaziam 86. Ressalte-se que dentre elas, até 1930, haviam apenas duas universidades no país: a do Rio de Janeiro e a de Minas Gerais, criadas respectivamente em 1920 e 1927.

Por conseguinte, se a criança é alvo de direitos sociais, a educação infantil é um fenômeno cuja democratização veio se configurando na Europa e nos Estados Unidos. No Brasil, o tem-

po da ampliação do ensino primário vai se estruturar a partir dos finais do século XIX e das primeiras décadas do século XX através dos grupos escolares, uma realização tipicamente republicana. Da disseminação do movimento escolanovista no Brasil, concretamente a partir da década de 1920, é que se instaura o confronto da pedagogia moderna com a pedagogia tradicional, esta até então largamente hegemônica. Veja-se que a pedagogia brasileira, particularmente, a de inspiração escolanovista, compartilha do movimento da Modernidade europeia, com descompassos, mas inserindo-se e participando de seu andamento. É necessário também registrar que o Estatuto da Universidade Brasileira, de 1931, é um documento que já expressa posicionamentos escolanovistas, particularmente em sua Exposição de Motivos.

A criança e a sua educação segundo Fernando de Azevedo

É nesse patamar que se insere Fernando de Azevedo. Sua obra inaugural é dos meados dos anos 1920, mas o objeto deste é *Na Batalha do Humanismo*, cuja primeira parte manifesta alguns aspectos relativos à questão da criança em relação aos direitos civis, no sentido de afirmar concretamente a educação como um direito, como uma necessidade universal, objetivando o desenvolvimento do ser humano desde a infância.

Observe-se que se trata de um fundamental desdobramento dos direitos civis proclamados ao final do século XVIII, e vinculados ao respeito à personalidade do indivíduo no sentido de conferir-lhe arbítrio e legitimidade. Nessa direção, pode-se afirmar que a contribuição da Escola Nova, em que pese seus vínculos ao liberalismo, expressou-se por dar andamento à criação de uma antropologia infantil, centrada na explicitação dos direitos civis, além de expressar um humanismo moderno relativamente ao campo educacional, dada a centralidade do aluno, desde a educação infantil à educação superior.

O arcabouço teórico do movimento escolanovista é alunocêntrico: está centrado na liberdade do educando, criança ou não, em sua experiência, em sua atividade, no desenvolvimento de sua espontaneidade e de sua criatividade. Se por um lado, é ne-

cessário confessar seus vínculos com a postura liberal, por outro o alunocentrismo de caráter escolanovista é incontestado. E é aí que se revela o arcabouço em torno de uma antropologia educativa moderna. Tal alunocentrismo explicita a consideração de que a criança tem uma personalidade, é um indivíduo que tem sua legitimidade, que tem o direito de arbitrar o seu destino. O mundo infantil e o desenvolvimento do mesmo são contemplados como norteadores com relação ao caráter antropológico da criança, o que em termos histórico-filosóficos se expressa na esteira dos direitos civis.

Nessa direção, a obra de Fernando de Azevedo, em particular aquela que servirá aqui de amostragem, através dos quatro escritos produzidos entre 1948 e 1955, dá continuidade a esse mesmo arcabouço, revelando explicitações filosóficas e científicas, buscando revelar a criança e o seu desenvolvimento como um sujeito de direitos civis, mas também sociais.

Para além das relações com a temática, Fernando de Azevedo expressa a batalha pelo humanismo, evidentemente moderno, e no interior deste a criança é privilegiada, dada a própria significação que a mesma guarda em si em vista do projeto humano, que busca forjar o seu futuro através da própria criança.

Em conferência – intitulada por *Discurso sobre a criança (nas fronteiras da ciência e do coração)* – proferida em Santos, SP, em 27/05/1949, quando da inauguração de uma escola para crianças fisicamente incapacitadas, chamava a atenção para ‘o nosso tempo’ situando-o como uma “[...] *época* de violência e de paixões e em sociedades dominadas pela obsessão do prazer, do dinheiro e do poder, [...] no fastígio da civilização material [...]” (AZEVEDO, 1967, p. 16).

“A este tempo assim concebido, contrapõe o ‘culto da criança’, quase paradoxal, [o qual] é um dos florões de glória deste século e contrasta, pela sua delicadeza e profunda significação humana, com tudo o que existe de rude e de grosseiro, de realismo brutal e marca, como um de seus caracteres mais agressivos, a civilização moderna.” (AZEVEDO, 1967, p. 17).

Se por esta reflexão a criança vale por sua significação humana diante do mundo brutal, por outro revela que

[...] nesse culto pela criança, encontrou o homem, para seu espírito atormentado, um refúgio de claridade e de paz, em que pudesse conservar, resguardando-a com a mão, contraventos ríspidos, para transmiti-la, ainda acesa, às gerações futuras, a chama da lâmpada que ardeu, em outros tempos, nas sociedades religiosas, cavalheirescas e românticas [...] (AZEVEDO, 1967, p. 17).

Tal evocação desse intelectual escolanovista exprime uma lembrança em torno da ‘*chama da lâmpada que ardeu em outros tempos*’, isto é, revela uma orientação fundada na valorização do passado, bem como expressa uma caracterização de seu norteammento religioso, certamente adquirido no período de sua formação escolar em colégio jesuítico.

Na sequência, sua exposição continua a fustigar a contradição apontada acima, fazendo referências às teorias raciais, ao nazismo, que promoveu a trucidação de crianças, configurando em seguida uma perspectiva que se inaugura – em suas palavras – “anunciando a aurora dos tempos novos” (AZEVEDO, 1967, p. 18).

Para que ressaltem, porém aos olhos, em toda sua evidência, tão dolorosamente perturbada por esses terríveis episódios da última guerra mundial, o zelo extremado que vota ao amparo, à defesa e à educação das crianças a civilização atual e a justa denominação com que se batizou a nossa época de ‘*século da criança*’, bastará confrontar, a essa luz, uma com as outras, a civilização moderna e as civilizações antigas, entre as mais complexas e evoluídas. (AZEVEDO, 1967, p. 19)

No interior de tal afirmação, evoca referências à *Ilíada* de Homero, a *Quintiliano* e a *Petrônio*. Afirmando que no mundo antigo há uma sombra projetada sobre a criança, indaga:

[...] em que os filósofos não pareciam encontrar objeto para suas reflexões, nem os poetas, ainda os maiores, matéria para seus poemas, nem os artistas, escultores e pintores, motivo para sua arte e sua inspiração? Como explicar que os pedagogos antigos nunca atinaram com o impulso criador que existe na criança [...]? (AZEVEDO, 1967, p. 19)

Nessa direção reflete que as literaturas grega e latina deixaram lacunas com relação à educação.

Afirma tal literatura como

[...] pobre e mesquinha sobre as crianças, observadas em si mesmas, na sua própria vida, em suas reações e em seus problemas, em seus encantos e em suas misérias, e não apenas como ‘objeto’ da educação, entendida no sentido de ação dos adultos para afeiçoá-las à vida e mentalidade dos adultos [...]. (AZEVEDO, 1967, p. 19)

Apesar do convívio cotidiano com as crianças, bem como com o seu aconchego, sua reflexão direciona-se a afirmar a criança como “a mais encantadora idade da existência humana” (Azevedo, 1967, p. 20), cheia de impulsos e espontaneidade natural, e não uma miniatura de adulto. É nessa esteira que condena a autocracia e a disciplina exercidas sobre as crianças, posto que elas sufocam os seus impulsos e a sua espontaneidade natural.

Depois de comentar a importância de Jesus Cristo como “[...] o mais doce e comovedor apelo em favor das crianças [o qual] não caiu em solo estéril” (AZEVEDO, 1967, p. 21), – o que revela o seu caráter religioso –, afirma:

[...] a esse interesse fundamentalmente religioso, com que se deslocaram para o primeiro plano os cuidados com a criança, – massa plástica e maleável, se juntaram, para acelerar a revolução que só no século XX deveria realizar-se em sua plenitude, o interesse dos educadores (o interesse pedagógico) dos criadores dos Jardins de Infância, como Froebel, dos reformadores dos métodos de educação como Comenius, e o interesse pedagógico-social dos inumeráveis fundadores de asilos e de abrigos que se multiplicaram desde o século XIX, para recolher e educar as crianças pobres e os menores abandonados. (AZEVEDO, 1967, p. 21)

Assumindo que os evangelizadores, bem como os precursores e os pioneiros da educação nova são os baluartes, com perspectivas diversas, do século da criança, expressa a posição de que “[...] foi o progresso do espírito e dos métodos científicos que nos aguçou a curiosidade e o interesse pelas crianças e nos fez voltar os olhos perscrutadores para a multidão dos pequeninos

[...]” (AZEVEDO, 1967, p. 21). E no âmbito de tal interpretação, afirma a significação da Psicologia e da Sociologia por acercarem-se propriamente da criança de um modo adequado.

Para acudir-lhes às necessidades, ampará-las contra os perigos que lhes ameaçam a saúde, a formação e a vida moral, sobretudo nas grandes aglomerações urbanas, promove-se toda uma legislação tutelar e fundam-se por toda parte instituições de assistência, consultórios para mães e crianças, parques de jogos infantis (playgrounds), colônias de férias, na praia e na montanha, cidades de menores. (Azevedo, 1967, p. 22-23)

Na sequência, refere-se aos brinquedos, às bibliotecas infantis, aos ateliês infantis nas escolas ou fora delas, ressaltando a distância que os guarda da influência dos adultos.

Reflete também que apesar de todo esse movimento, a criança é inescrutável: de um lado, é objeto de compreensão, mas, de outro, é ainda objeto de desvendamento, dada a plasticidade de suas manifestações, o que é, segundo ele, desafiante à compreensão.

A ciência e as técnicas, a higiene e a educação, a indústria e a política, a iniciativa particular e a legislação social, tudo se mobiliza para proteger e educar as crianças. É que, ‘assim como numa folha, está a árvore; num ramo, a flor e o fruto; na criança, está a humanidade’. (AZEVEDO, 1967, p. 26)

No segundo texto – intitulado *Crianças, nossos mestres (a reeducação dos pais pelos filhos)*, – situa as crianças como capazes de reeducar os adultos através de seus atos e de suas observações, bem como somente pela sua presença de questionar a imposição e a pressão do adulto, afirma que é necessário estar atento ao desenvolvimento de suas faculdades, de seu desabrochamento natural, livre das coações e do exercício do poder, a fim de afugentar a concepção de que a criança seja um adulto em miniatura.

Mas isso não significa para Fernando de Azevedo que a disciplina não deva se exercer:

[...] não é menos exato que os novos conhecimentos sobre a natureza da criança tendem a atenuar essa disciplina e a quebrar-lhes os rigores, para obter, na sua educação, o

máximo de resultado com o mínimo de coação sobre elas. O desenvolvimento da criança se processa por experimentação. O que é preciso, pois, é permitir-lhe fazer tentativas e ensaios, experimentar [...] sob discreta vigilância dos pais ou dos mestres [...]. (AZEVEDO, 1967, p. 36–37)

Sem tolher as iniciativas da criança, mas a orientar as suas tendências em vista de sua natureza, de seus impulsos e de suas necessidades. Metaforicamente, situa que “o homem nasce menino e seu poder está no desabrochamento, e podemos, em consequência, tanto fazer desabrochar a flor como esgotar-lhe a seiva que é a sua própria força” (AZEVEDO, 1967, p. 41).

Em almas sem bússola (o conflito das gerações e as lutas políticas), o terceiro texto-objeto dessa análise, trata sobre o conflito das gerações e as lutas políticas. Há que se destacar suas reflexões sobre as tensões entre os adultos e as crianças, traduzidas por confrontos e conflitos, em que a seu ver se configuram como o resultado da ação dos adultos e de reação dos imaturos. Mas ressalta que o processo educativo se instaura em torno da transmissão das gerações adultas e da reconstrução pelas novas gerações. Nesse sentido, a conclusão dessa conferência faz a defesa da aproximação e da compreensão para com a mocidade:

O mundo não é feito apenas de lembranças. Prestai ouvidos atentos não só aos passos lentos das recordações, que povoam o vosso coração, mas ao tropel das aspirações nem sempre legítimas, mas às vezes poderosas, que correm, agitando-as, pelas artérias de vossos filhos (AZEVEDO, 1967, p. 69).

Educação e liberdade é o quarto e último texto a ser analisado. Trata-se de um artigo publicado no jornal *O Estado de São Paulo* em 10 de julho de 1955, incluído como componente da seção *No limiar da vida*, em referência à criança. O tema central deste gira em torno da educação da liberdade e pela liberdade. Seu texto revela aproximações para com o pensamento educacional moderno, reconhecendo várias contribuições como a de Rousseau, Pestalozzi e Dewey.

Situa que

[...] toda educação é um processo ambivalente e contém ao menos em potência essa dupla polarização interna [a da

autoridade e da liberdade]. As oscilações para um dos dois sentidos acentuam-se não somente conforme as condições sociais e históricas, em que prevaleça tal ou qual tipo de cultura e civilização, como também e, hoje, sobretudo com os movimentos políticos. (AZEVEDO, 1967, p. 76–77).

No interior de tal reflexão situa a educação e o Estado, concebendo este como responsável e promotor do aperfeiçoamento humano, no caso das democracias; ou de supressor das liberdades, tornando a educação, por consequência, um instrumento de dominação.

Concluindo

Cabe à infância e à juventude assumir o futuro que lhes pertence. Os direitos humanos proclamados desde 1689 na Inglaterra revelam-se orientadores no sentido de afirmar a centralidade do homem e de sua formação. Esta é particularmente enfática desde a Declaração de 1793. O enfoque em torno dos direitos civil, político e social, afirmados como distintos, auxiliam a compreensão em certa medida. Mas, considerar a educação como um direito social implica em assumi-la sustentada no direito civil, bem como no direito político, posto que os referidos direitos são imbricados entre si.

As posições escolanovistas e, em particular, as de Fernando de Azevedo, sobre a criança mostram-se sintonizadas com as questões relativas aos direitos sociais da criança em relação ao campo educativo. No entanto, o alunocentrismo de caráter antropológico ditado pela teorização escolanovista acaba resgatando dimensões civis estabelecidas nas origens do Estado moderno.

Afirmar que há uma aurora dos tempos novos para a criança, que esta é possuidora de um impulso criador, que a infância é a fase mais encantadora da existência humana, que o desenvolvimento científico veio possibilitando perscrutar quem é a criança, que há um esforço fundado na ciência e nas técnicas, na higiene e na educação, na indústria e na política, na iniciativa particular e na legislação social a proteger e a educar as crianças são expressões muito presentes no pensamento de Fernando de Azevedo.

Como ele mesmo afirmou, conforme citação anterior, o homem nasce menino. Garantir os direitos humanos implica em assumir o homem que está na criança. Os direitos civis, políticos e sociais se explicitam no processo histórico. Em referência ao Brasil, reflete José Murilo de Carvalho:

[...] primeiro vieram os direitos sociais, implantados em período de supressão dos direitos políticos e de redução dos direitos civis por um ditador que se tornou popular. Depois vieram os direitos políticos, de maneira também bizarra. [...] ainda hoje muitos direitos civis, a base da sequência de Marshall, continuam inacessíveis á maioria da população. A pirâmide dos direitos foi colocada de cabeça para baixo. (CARVALHO, 2001, p. 219–220)

Nessa direção, o movimento escolanovista brasileiro, expresso desde os anos 1920, compartilha de tal explicitação dos direitos humanos da criança no campo educacional. Assumida a educação como um direito social, a experiência brasileira viu a criança na escola, paulatinamente, desde a instauração dos grupos escolares e da disseminação da educação infantil. E a afirmação da Educação Superior na realidade brasileira se fez paulatinamente, mas os moldes atuais – qualificados como expressão de uma estupenda expansão – não cobre mais do que duas gerações. Antes dos anos 1950, a afirmação da Educação Superior no Brasil foi lenta.

Pela ótica da compreensão da questão educacional como direito civil, ela está presente desde o fim do século XVIII, como se viu anteriormente. E o esforço civilizatório ocidental, sob o âmbito liberal, tem no movimento da Educação Nova o que compartilhar, em vista da explicitação antropológico–educativa, de caráter alunocêntrico – em que o período da infância é protagonista. E Fernando de Azevedo, uma expressão brasileira de tal movimento, participou de tal construção, ainda que ecleticamente revele traços que assimilam o humanismo moderno ao humanismo cristão.

Referências

AZEVEDO, Fernando de. **Na batalha do humanismo**. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Ed. Campus, 1992.

_____. **Dicionário de Política**. 2. ed. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1986.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

DECLARAÇÃO DE DIREITOS (1689) BILL OF RIGHTS. In ALTAVILA, Jayme de. **Origem dos direitos dos povos**. São Paulo: Melhoramentos, s/d., p. 214–215.

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DO HOMEM E DO CIDADÃO (02/10/1789). In ALTAVILA, Jayme de. **Origem dos direitos dos povos**. São Paulo: Melhoramentos, s/d., p. 217–218).

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DO HOMEM E DO CIDADÃO, admitidos pela Convenção Nacional em 1793. In ALTAVILA, Jayme de. **Origem dos direitos dos povos**. São Paulo: Melhoramentos, s/d., p. 219–220.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DO HOMEM (1948). In ALTAVILA, Jayme de. **Origem dos direitos dos povos**. São Paulo: Melhoramentos, s/d., p. 221–224.

MARSHALL, T.H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

CAPÍTULO IV

A EDUCAÇÃO E DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO PÚBLICO NA PERSPECTIVA TEÓRICA DE PASCHOAL LEMME

Eloá Soares Dutra Kastelic¹

Apresentam-se as ideias de Paschoal Lemme (1904–1997) concernentes ao debate sobre a democratização do ensino público no período em que ele viveu. Na primeira parte deste trabalho, dada a vasta produção do autor apresentarei sua biografia, isto porque, atualmente na academia os textos escritos pelo autor ainda são pouco revisitados.

Biografia comentada de Paschoal Lemme

Na coleção de Memória (1988) do educador, observou-se que Paschoal Lemme nasceu no Rio de Janeiro, em 12 de novembro de 1904. Seu falecimento ocorreu nessa mesma cidade, em 14 de janeiro de 1997, período marcado por revoltas significativas, a começar pela Lei que tornava a vacina contra varíola obrigatória, fato que levou o povo às ruas para protestar sua inconformidade. Os problemas como o desemprego e saneamento básico, somados a doenças como a peste bubônica, tifo, cólera e tuberculose, faziam parte do contexto. Neste cenário a beleza do Rio de Janeiro contrastava com problemas sociais.

O Rio de Janeiro, nesse fim de século, era um porto sujo, onde grassavam, varíola, peste bubônica e outras moléstias tropicais. Atacavam, principalmente, os estrangeiros que

¹ Professora no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, nas áreas de Didática – Pensamento pedagógico; e Língua Portuguesa – Sociolinguística; Mestra em Fundamentos da Educação e Doutorado (cursando) em Letras com ênfase na Educação escolar e políticas linguísticas indigenistas.

aqui desembarcavam sem qualquer resistência ou imunidade natural (LEMME, 1988, v.1, p. 51).

Registra-se que o autor teve uma origem e infância simples no bairro do Méier. Neto de portugueses e italianos, filho de Antonio Lemme e D. Maria do Nascimento Paes, ambos brasileiros naturalizados. Lemme aprendeu a ler com sua mãe e fez o primário nas Escolas Públicas desse mesmo bairro. Casou-se em 1927, com Dona Carolina de Barros e Vasconcelos, professora normalista, sua companheira por mais de meio século. O casal teve seis filhos. O local de seu nascimento foi palco da sua infância e adolescência.

Em seus escritos, o autor registra a importância que teve seu contato com o Professor Teófilo Moreira da Costa (1879–1928). A dedicação do mesmo como educador, acabou por influenciá-lo em sua opção pelo magistério. Do professor Costa, aos 10 anos, recebeu junto a ele seu diploma do curso elementar. Acompanhou, com esse professor, o desenvolvimento da Escola Visconde de Cairú e, a seu convite, algumas vezes, Lemme o auxiliou no ensino dos menores.

Por meio de consulta realizada na Universidade Estadual de Campinas, foi encontrado no arquivo EDGARD LEUENROTH, um acervo significativo de livros doados por sua família, além de outros documentos. Ao pesquisar esse arquivo, em documentos inéditos, evidenciaram-se informações sobre o caráter militante desse educador. A sua biblioteca permite entendê-lo como um dos raros humanistas brasileiros, do século passado, autodidata, nessa amplitude, sem carreira acadêmica universitária regular, mas levado sempre por múltiplos interesses e o desejo profundo de saber sempre mais. O acervo que pertenceu a Paschoal Lemme foi dividido e doado pela família às Universidades com as quais teve contato (WEISS, 2000, p. 1).

A formação do educador

Sua formação profissional se deu em meio a acontecimentos significativos, após a Primeira Guerra Mundial, a sociedade como um todo, procurava se adaptar a nova realidade; a economia do país passaria por um processo que impulsionaria a produ-

ção interna, pois o comércio mantido com os países estrangeiros principalmente a Inglaterra, estava se recompondo dos estragos da Primeira Grande Guerra (LEMME, v. 1, p.130).

Após a Primeira Guerra, Lemme estudou na Escola Normal e diplomou-se em 1923. Posteriormente trabalhou em uma Escola da zona rural carioca. De seu convívio na Escola Normal, guardou saudosas lembranças, teve como professor Roquete Pinto, Rocha Pombo, mantendo contato com Osório Duque Estrada, Nestor Vitor, Afrânio Peixoto, entre outros.

Junto com alguns amigos, Lemme escreveu o primeiro artigo “O Normalista”, em um jornal fundado por eles em 1921, com intuito de defender os interesses daqueles que se dedicavam ao sacerdócio do ensino na capital, conforme se lia no editorial (LEMME, 1988, v. 1, p. 134). Muitos de seus professores integraram movimentos políticos de caráter progressista e democrático, no período de 1922. No período, a sociedade encontrava-se envolvida em euforia devido aos festejos do centenário da Independência em setembro desse mesmo ano.

No plano político, o momento de transição do governo de Epitácio Pessoa para Artur Bernardes, foi seguido por acontecimentos violentos “as truculências do governo de Arthur Bernardes, a violência atingia a camada mais abastada da sociedade e esse governo transcorria em estado de sítio permanente para conter a desordem. O presidente era praticamente prisioneiro no Palácio Catete” (LEMME, 1988, v. 1, p.172).

Aliados ao momento crítico, por que passava o país, alguns educadores foram presos, considerados pelo regime político, como elementos perturbadores da ordem pública. Foi nesse ambiente que Paschoal Lemme formou-se, sofrendo as influências das lutas patrióticas, o que despertou nele o interesse por questões que diziam respeito ao futuro e ao progresso do povo brasileiro.

Em 1922 também acontece o Levante militar, o chamado 5 de julho, que começou em São Paulo, chefiado pelo general reformado Isidoro Dias Lopes, que teria seu desenvolvimento posterior na coluna Prestes, seguindo em marcha por todo o Brasil, cessando em 1927, quando esses revolucionários adentram na Bolívia (LEMME, 1988, v. 1, p. 173). Registra, nesse período, a importância da “Semana de Arte Moderna 1922”, movimento em

que a pequena burguesia intelectual manifestava, de maneira ruidosa, seu inconformismo com a verdadeira alienação em que o país ainda se encontrava, em todos os setores de sua vida cultural.

Em 1924, foi criada a Associação Brasileira de Educação a ABE, que funcionava em uma das salas da Escola Politécnica, no Rio de Janeiro. Essa Associação foi formada por grandes nomes da história da educação, que objetivavam, entre outras iniciativas, lutar pelo ensino público nacional. Nesse ambiente, se reuniam os educadores mais eminentes e atuantes, Paschoal Lemme, ingressou na ABE em 1926 e foi integrante de seu Conselho Diretor. Desde a sua fundação, a ABE assumiu a liderança de movimentos de renovação da educação e do ensino no país, apoiando e promovendo a realização de palestras, debates, cursos e conferências, convocando para isso autoridades e especialistas nacionais e estrangeiros.

A Conferência Nacional de Educação de 1931, promovida pela ABE, aparece em destaque. Essa foi presidida pelo chefe do governo provisório Getúlio Vargas e o Ministro da Educação e Saúde, Francisco Campos. A pauta, estabelecida por Vargas, em discussão “As Grandes Diretrizes Nacionais da Educação Popular”, convoca o grupo de educadores do qual Lemme fazia parte e os convida a dar o “sentido pedagógico” da chamada Revolução de 1930 (LEMME, 1988, v. 2, p. 102). Solicitou-se aos educadores, como consequência da Conferência, a colaboração para com o governo provisório, na definição da Política Educacional Brasileira.

Em 1925, Lemme foi aprovado no curso da Escola Politécnica de Engenharia; por dois anos e meio cursou Engenharia Civil, seu objetivo era ampliar mais os seus conhecimentos, talvez estivesse imbuído por aqueles sentimentos de ascensão a uma carreira de nível superior, sentimento esse, compartilhado pelos jovens daquela época.

Em junho de 1928, Lemme passou a integrar a equipe de Fernando de Azevedo, que naquele período empreendia grande reforma do ensino no Distrito Federal. O autor ocupou o cargo de assistente da Subdiretoria Técnica, dirigida por Jônatas Serrano, acumulando, mais tarde, a função de Oficial de Gabinete e assumindo gradativamente responsabilidades maiores. Lemme temia perder sua liberdade de crítica, possível apenas no exercício

do magistério, cargo conquistado por seus méritos. Com essa oportunidade de trabalho passou a transitar entre as funções de professor e cargos administrativos, o professor viu nessa prática, um marco em sua vida profissional.

Em 1930, o momento era de efervescência ideológica e a resposta veio de vários setores da sociedade brasileira. Esses fatos culminaram com a chamada “Revolução de 1930”. Entretanto, ainda no plano político, a questão de ter havido ruptura ou não em 1930, remete a outras leituras. Também na década de 1930, Lemme envolveu-se em vários projetos, como a fundação do Instituto Brasileiro de Educação (1931), objetivando a experimentação pedagógica e a aplicação de novos métodos de ensino.

A atuação de Paschoal Lemme

Durante sua carreira, alguns fatos tornaram-se parte da história da educação brasileira, como sua participação e elaboração de um documento de grande importância para a educação do Brasil, o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932”. O Manifesto foi lançado em fevereiro de 1932, com 17 assinaturas e, posteriormente, foram incorporadas mais 9 assinaturas. Tratava-se de uma composição pluripartidária, eles eram liberais, liberais igualitaristas, integralistas, progressistas e uma pequena porção de simpatizantes ao socialismo. No bojo do Manifesto, emerge a discussão sobre a Escola Nova já iniciada em 1920. O norte-americano Dewey e, no Brasil, o precursor Anísio Teixeira influenciaram o movimento.

Outra atuação de relevância ocorreu no Distrito Federal, cidade do Rio de Janeiro, onde Lemme foi o principal articulador do Manifesto dos Inspectores (1934). O autor realizou uma obra significativa, trabalhando na formação continuada de professores, junto a Anísio Teixeira, “os cursos de continuação e aperfeiçoamento ou oportunidades estavam destinados a estender, melhorar ou complementar a cultura de qualquer pessoa” (LEMME, 1961, p. 187).

Em 1933 e 1934 acontece o encontro do autor com a literatura Marxista, após sua atuação no Manifesto dos Inspectores do Rio de Janeiro, o que mudou seu posicionamento político, de-

monstrando maturidade e partir daquele 1934. A historiografia o intitulou como o primeiro educador marxista, embora esse educador discordasse em alguns aspectos desse rótulo, sua prática socialista não deixou dúvidas a esta pesquisa realizada para este capítulo do livro. Paschoal Lemme lutou incessantemente para valer sua visão de mundo socialista.

Em 1935, Paschoal Lemme trabalha com Anísio Teixeira, quando esse, no período é destituído do cargo de Superintendente da Educação, o que ocasionou a interrupção de uma grande obra educativa: a educação de adultos. Em seu lugar, assumiu o doutor Roquete Pinto, o cargo de Superintendente dos cursos de Continuação e aperfeiçoamento e Ensino Elementar para Adultos. A Lemme coube a tarefa de reorganizar os cursos, sob nova direção, entretanto, foi preso em 14 de fevereiro de 1936, permaneceu na prisão por um ano e meio, acusado de ministrar cursos para operários da União Trabalhista, a serviço do Partido Comunista do Brasil (PCB) (LEMME, 1988, v.2, p.231).

Lemme, em militância, escreveu artigos objetivando angariar fundos para o movimento, a pedido de um líder do PCB. Após a prisão retornou às funções, ajudado por amigos influentes na política e no Estado. Em seguida, sob o regime do Estado Novo, e uma lei proibitiva de acúmulo de funções públicas, comprometeu a vida financeira de Lemme, que só se recuperou tempos depois. Em 1939, o autor participou do Curso *“Critical Problem in Secondary Education”* (1939–1940), promovido pela Universidade da Pensilvânia, no Rio de Janeiro e do *“Public Administration and Social Interpretate”* (1939–1940), na Universidade de Michigan, com duração de seis meses. Paschoal Lemme também frequentou um Curso de Sociologia Educacional na Universidade de Michigan, nos EUA (1939–1940). No ano de 1942, o autor voltou a trabalhar no Instituto Nacional de Educação e Pesquisas (INEP), chefiando a seção de Inquéritos e Pesquisas.

No período, Paschoal Lemme exerceu sua função ao lado de Lourenço Filho trabalhando na seção de Inquéritos, com o qual teve algumas divergências. Lemme não concordava com o apoio que Lourenço Filho dava ao Governo de Getúlio Vargas. Esse fato o levou a pedir sua remoção para o Museu Nacional, no qual trabalhou como chefe de extensão cultural. Seu dinamismo

o conduziu a desenvolver um trabalho de divulgação científica entre os professores, através da criação de uma revista do Museu.

A educação na metade do século XX e, a posição de Paschoal Lemme, nesse contexto, estava entrelaçada com fatos relevantes como: início e término da era Vargas e o fim da ditadura desse governo; criação de uma nova Constituição (1946); o fim da Segunda Guerra Mundial (1945) e a reorganização do capital mundial num contexto de pós Segunda Guerra Mundial. Assim, após a Segunda Guerra Mundial e sob o governo de Getúlio Vargas, um novo movimento emerge, o chamado de populismo segundo (Weffort, 1980, p. 61).

Assim, Lemme acompanhava atentamente esses movimentos, dos quais fazia parte, pois essas ações refletiam diretamente no seu cotidiano. Em 1946, sua situação funcional é modificada, foi permitida sua recondução ao cargo público perdido em consequência da “Constituição” do Estado Novo. Nesse período, houve mudanças administrativas e ele ocupou o cargo de professor numa Escola Normal de Niterói, fato que o levou a rever seus conhecimentos sobre essa área. De 1947 a 1952, Lemme trabalhou no Instituto Nacional do Cinema Educativo e lá participou da produção de vários filmes educativos.

Junto ao grupo da ABE continuava com a articulação de propostas, visando melhorar a educação e ensino brasileiro. Em busca do progresso tão desejado, na década de 1950, novamente os educadores foram chamados à luta. A burguesia fazia alianças, abrindo leques que acenavam aos interesses das camadas populares e por isso recebia, em determinados momentos, apoio delas. Aos trabalhadores interessava a escola e os avanços, mesmo limitados, que ela pudesse trazer.

Paschoal Lemme e seus pares tiveram uma participação expressiva na construção de um novo documento: Manifesto dos Educadores Mais uma vez Convocados, em 1959. Esse importante documento antecedeu a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/61).

Na década de 1950, Lemme participou de alguns eventos pesquisados por esse estudo, entre eles: Curso de Introdução aos Problemas Brasileiros, realizados pelo Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), do Ministério de Educação e Cultura (1956); Curso Regular do ISEB do Ministério de Educação e Cul-

tura (1958), nesse curso, os conteúdos versavam sobre Economia, Sociologia, Filosofia, História e Política. Em 1953, sob pretexto de uma viagem a Paris, o autor consegue liberação para, em seguida, empreender uma viagem de estudos a países conhecidos como Socialistas.

Lemme esteve na antiga União Soviética, com o intuito de conhecer a educação formal e poder contribuir com a melhoria do ensino no Brasil. Com os conhecimentos adquiridos nessa viagem, produziu as obras “Educação na Rússia” e “A Reforma do Ensino na Albânia” (obra compilada), “Educação Democrática e Progressista” (1960). Esses escritos versavam sobre os vários níveis de ensino, entretanto o autor enfatizou mais a educação de adultos, objetivando implementar essa modalidade de ensino no Brasil.

Paschoal Lemme aposentou-se, em 1961, como Técnico em Educação do MEC. O autor transitou entre o magistério e os vários setores da administração pública, em ambos os setores teve uma atuação expressiva como educador militante. Imprimiu sua marca por onde passou. Um bom exemplo disso, é o fato de sua militância entre as mais variadas funções da administração e educação pública. Esse educador aposentou-se, no ensino normal, no Estado do Rio de Janeiro. Também cumpriu seu tempo de trabalho no Distrito Federal e no Ministério da Educação e Cultura, onde teve que optar pela aposentadoria que lhe desse maior rendimento, e assim, retira-se definitivamente do Estado do Rio de Janeiro.

Paschoal Lemme continuou sua trajetória na década de 1960, escreveu alguns trabalhos publicados no “Diário de Notícias” e no periódico semanário. Lemme teve problemas com o Golpe de 1964, embora não tivesse uma participação direta com o acontecimento. Segundo entrevista no livro “Educação Negada” (1988), o autor esclareceu sobre seu envolvimento com o referido golpe. Após esse acontecimento, o autor ficou impedido de produzir qualquer trabalho de importância na área de sua especialidade (educação e ensino). Segundo Nosella (1988, p. 327), esse educador, durante esse período, o do regime militar, ficou muito tempo sem poder trabalhar porque o autor teve um problema com um processo, segundo Lemme, por um motivo muito curioso. Esse educador durante muitos anos permaneceu afastado

do meio acadêmico, somente em 1975, ele pôde voltar a escrever em forma de “cartas” dirigidas aos dois principais jornais do Rio de Janeiro: *Jornal do Brasil* e o *Globo*. Em 1978, Paschoal Lemme, inicia seus escritos intitulados “Memórias de um Professor”, para editar em cinco volumes. Os dois primeiros volumes foram lançados em agosto de 1988, em comemoração aos cinquenta anos do INEP, os demais volumes foram editados posteriormente pelo INEP. O último volume foi memória póstuma.

Na década de 1980, Paschoal Lemme, experimentou o reconhecimento pelo meio acadêmico, foi redescoberto, a partir daí, foi convidado a dirigir uma mensagem aos educadores reunidos na II Conferência Brasileira de Educação, em Belo Horizonte. Recebeu uma homenagem em 1984, fez um pronunciamento na III Conferência Brasileira de Educação. Ainda neste mesmo ano, foi requisitado para escrever à *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, órgão do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), sob o título de “O Manifesto dos Pioneiros” e suas repercussões na realidade brasileira. Esse educador recebeu ainda uma homenagem da Câmara Municipal do Rio de Janeiro, no dia do Mestre, com diploma de bons serviços prestados.

Com a volta de Paschoal Lemme, na década de 1990, segundo o dicionário de educadores do Brasil, o autor teve seu trabalho com a educação e ensino reconhecidos não só pela comunidade acadêmica, mas também por numerosas associações de educadores [...] mesmo no “Remanso”, sítio em Pati do Alferes, onde escolheu passar seus últimos anos de sua vida, lia diariamente os jornais e ouvia as notícias pela televisão atento ao que se passava no mundo e no Brasil (BRANDÃO, 1990).

Segundo consulta realizada ao arquivo PROEDES, constatou-se que Lemme, ainda na década de 1990, foi coorientador da Tese de Doutorado de Zaia Brandão, na PUC/RJ e coorientador da Tese de Doutorado de Sheila Schwarzman, na Universidade de São Paulo. Foi agraciado pela Associação Brasileira de Educadores, da qual fez parte desde 1926, com o título de Conselheiro Vitalício dessa Associação; com o título também de Comendador da Ordem Nacional do Mérito Educativo do Ministério da Educação e Cultura. Além de Professor Honoris Causa da Universidade Federal Fluminense; e por último o título de Professor Honoris Causa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Paschoal Lemme se manteve lúcido até o fim de sua vida, indignado com o destrato com as coisas públicas e muito especialmente, com o descaso com as questões da educação e da escola pública. Após sua partida, Lemme deixou-nos um legado, sua vasta produção. Essas poderão ser observadas, com a apreciação geral da obra desse educador.

Assim, o percurso de Paschoal Lemme, foi analisado considerando que sua vida pessoal foi, em grande parte, dedicada à sua carreira de homem e educador público. Destacou-se o caráter militante de Paschoal Lemme, no qual, sem muito esforço, observa-se a história da educação brasileira. Sua luta pela formação da classe trabalhadora, bem como suas ideias educacionais sobre as diversas modalidades de ensino no Brasil. Sua relevante contribuição no debate com Carlos Lacerda, acontecido no bojo da elaboração da LDBN/61, uma luta antiga discutida em outros tempos sob outras roupagens, ou seja, embate entre o Estado e a Igreja. Sobre a questão da privatização do ensino público ele não usou de meias palavras; caracterizou esse embate entre o público e o privado.

A análise do pensamento de Paschoal Lemme sobre educação e democratização do ensino público.

A questão da educação e democracia é discutida com frequência em nossa sociedade. No Brasil, esta temática toma maior impulso com a aceleração do processo de desenvolvimento tecnológico e com a publicação da nova LDB 9394, de 1996 (SAVIANI, 1999). Esta defende como necessidade primordial preparar o educando para o trabalho e a cidadania. Assim, a educação escolar é compreendida como um elemento essencial na conquista da democracia social. Embora pareça uma questão da atualidade, a ideia de construir um sistema educacional a fim de garantir a democracia social já se fez presente na história da educação do Brasil. Autores conceituados do final do século XIX, como Rui Barbosa (1842–1923), já discutiam a questão da necessidade de organização da escola pública, gratuita, obrigatória e laica (MACHADO, 2002).

Para esta pesquisa voltada a compreender a concepção de educação e democracia nas obras de Lemme, foi necessário além de sua coleção de Memórias, também a leitura de autores contemporâneos ao autor. Com isso, busca-se melhor conhecer as questões educacionais postas no período, bem como o contexto histórico, econômico, político da sociedade brasileira na primeira metade do século XX. Para tanto, utilizar-se-á de livros que apresentam a história do Brasil como o de Ianni (1991), citado por Paschoal Lemme.

Conhecer o pensamento do autor sobre Educação e Democracia, se fez necessário por compreender que as palavras são carregadas de significados de acordo com o tempo e com a sociedade na qual elas foram utilizadas. Neste contexto qual seria a democracia pleiteada por Lemme? Qual seria a educação pensada por ele para o Brasil?

No que se refere, especialmente, à questão da educação para a democracia, Paschoal Lemme fez o seguinte comentário:

Educação democrática é aquela que fundada no princípio da liberdade e do respeito à pessoa humana, assegura a expressão da personalidade, proporcionando a todos a igualdade de oportunidades, sem distinção de raças, classes ou crenças, na base da justiça social e a fraternidade humana indispensável a uma sociedade informada pelo espírito de cooperação e consentimento. Por isso mesmo, a educação democrática exige, além de uma concepção democrática de vida, uma organização social em que a distribuição do poder econômico não estabeleça nem antagonismos e nem privilégios. (LEMME, 1982, p. 12)

O excerto acima remete à compreensão de que Lemme referia-se à sua preocupação em mostrar a seus pares e a sociedade brasileira que os problemas sobre a democratização da educação tinham suas raízes em questões econômico-sociais, no entanto no período, esse tipo de ideias, de cunho socialista, era tido como comunistas e deviam ser reprimidas e não tinham repercussão no meio da comunidade política da época.

Recorda-se que a década de 1930 foi marcada por grandes agitações sociais, e em seu bojo, as discussões tornaram-se mais acirradas, culminando com a construção e publicação de um documento chamado de “Manifesto dos Pioneiros da Educação

Nova de 1932” (A Reconstrução Educacional no Brasil – Ao povo e ao Governo– março de 1932. In: LEMME, 1988c, p.225–324). Esse documento expressava os princípios básicos da educação moderna e científica, a gratuidade e obrigatoriedade do ensino, a laicidade, a coeducação e o plano nacional de educação. O Manifesto foi construído contando com 17 assinaturas e, posteriormente, foram incorporadas outras nove, desses vinte seis signatários do Manifesto, figuravam ilustres educadores como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Paschoal Lemme, Lourenço Filho e outros educadores renomados. Boa parte deles atuava ativamente na Associação Brasileira de Educadores – ABE. Sobre essa Associação, Paschoal relata a importância dela em suas Memórias (1988b, p. 99 a 118).

As ideias expressas no Manifesto não eram consensuais, a historiografia, quase toda evidencia certa coesão de pensamento no grupo, todavia é importante lembrar que a constituição desta era pluripartidária, o que mais uma vez demonstra que nesse ambiente dificilmente se teria homogeneização de ideias.

Criada em 1924, a ABE foi responsável pelos debates, seminários, conferências nacionais e internacionais de educação, impulsionando e facilitando, assim, a luta empreendida pelos educadores que se intitulavam de “profissionais da educação”.

Muitas são as pesquisas feitas sobre o “Manifesto dos Pioneiros” e o movimento da Escola Nova, entretanto a preferência dos pesquisadores tem recaído sobre os nomes de Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira.

Justifica-se a escolha de Paschoal Lemme ao considerar-se o reduzido número de pesquisas desenvolvidas sobre sua obra. Entre os 26 integrantes do Manifesto, escolheu-se a obra de Paschoal Lemme como fonte primária de pesquisa, principalmente pelas seguintes razões: primeiro, por ele ter iniciado sua carreira de homem público como professor, o que o diferencia de outros no tocante à experiência de educar nas primeiras décadas do século XX.

Neste contexto, de poucas pesquisas sobre o autor, compreendeu-se que o fato de o autor ficar à margem nos estudos do pensamento pedagógico pode ser resquício da particularidade do período de repressão, no qual ser um educador com princípios

socialistas e ter se juntado a um grupo de composição liberal, era caso de polícia.

Marca-se também que a quantidade de textos, folhetins publicados em jornais da época expressavam seus objetivos e seu pensamento acerca do espaço que a educação tinha no movimento de renovação. Um terceiro ponto a ser apontado, refere-se à sua longevidade, ele teve uma carreira de 73 anos dedicados à instrução pública e uma vasta produção.

Acredita-se que esses fatos tenham conferido, ao autor escolhido, legitimidade para discutir os problemas do ensino e educação no Brasil. O fato de a década de 1930 ter atraído muitas pesquisas científicas na área educacional também moveu o interesse por esse trabalho, talvez porque ele tenha sido considerado pela historiografia como um período de “efervescência ideológica.” No contexto da necessidade de modernização do país era preciso compreender que existiam limites para a renovação e reconstrução da sociedade. Temática essa discutida pelo autor em suas Memórias (1994, p.10).

O contato preliminar com a obra do autor permite afirmar que a trajetória de Paschoal Lemme foi marcada por contradições. Ele causou muita controvérsia em seu tempo. Foi um jovem professor de 24 anos que, ao relatar o seu trajeto até uma escolinha no interior para a qual foi nomeado, conduz os leitores a compreender de que forma ele discutia a problemática da educação brasileira e quais eram os entraves na busca pela transformação social.

[...] A volta dava-se à tarde, pois os horários dos ‘bondinhos’ eram muito espaçados, e assim, para um período de trabalho que não ultrapassava umas quatro horas, consumia-se praticamente o dia inteiro [...] custeava-se todas as despesas de passagens, refeições e outras ‘extraordinárias, inclusive material escolar para as crianças, que eram paupérrimas naquela zona, como em todas as escolas semelhantes do Distrito Federal. [...] O meio era pobre, e as crianças iam quase todas descalças, levando pouca alimentação e bebendo água de um poço de qualidade duvidosa’ (LEMME, 1988b, p. 9).

Portanto, da citação acima, pode-se inferir que o autor aponta para questões de ordem social como entrave para o educa-

dor no cotidiano das pessoas. Paschoal Lemme, em uma de suas obras, coloca que, com o término da Primeira Grande Guerra (1914–1917), o ensino no Brasil sofreu influência da Europa e dos USA, surgindo o movimento da Escola Nova, que pregava a “renovação dos métodos” em um ensino ainda dominado pelo “regime de coerção da velha pedagogia jesuítica” (LEMME, 1988b, p. 9). Este entendimento pode ser visto também na obra de Saviani (2008) quando o autor discute as ideias pedagógicas no contexto brasileiro.

Ao ler parte de sua obra – entre elas cinco volumes de suas memórias, tendo o de número cinco sido editado pelo INEP após sua morte – pode se conhecer sua vida. O primeiro volume de suas Memórias intitula-se “Infância, Adolescência, Mocidade” (LEMME, 1988c), o segundo, “Vida de Família, Formação Profissional, Opção Política” (LEMME, 1988b), o terceiro, “Reflexões e Estudos sobre Problemas da Educação e Ensino. Perfis: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Heloísa Alberto Torres, Humberto Mauro, Sousa Silveira” (LEMME, 1988). O quarto livro, “Memórias”, intitula-se “Estudos e Reflexões sobre Problemas de Educação e Ensino. Participação em Conferências e Congressos Nacionais e Internacionais. Documentos” (1994) e o quinto, “Estudos de Educação e Destaque da Correspondência” (LEMME, 2000). Essas obras tratam de sua trajetória de vida pessoal e profissional, os fatos foram descritos deixando transparecer a emoção que lhe causava tal tarefa. O autor não se preocupa em teorizar, simplesmente relata as impressões que os eventos lhe causaram. Paschoal Lemme também aborda as questões mais profundas de ordem econômica e social.

O Professor Teófilo foi considerado pelo autor o responsável por sua opção pelo magistério, ele o admirava por sua dedicação à causa do ensino. Sua passagem pela Escola Politécnica, bem como as leituras, foram ajudando a delinear os rumos de sua vida profissional. Em seus textos, utilizava-se de escritos de contemporâneos e gráficos demonstrativos, essa segunda forma de demonstrar a realidade educacional através dos números, provavelmente vem de seu curso de engenharia, que o autor não chegou a concluir. Em suas Memórias (LEMME, 1988b, p. 33 a 43), Lemme escreve sobre o convite recebido para trabalhar na administração de Fernando de Azevedo, onde se tornou colaborador

das reformas empreendidas por este e Anísio Teixeira, no antigo Distrito Federal. Esse trabalho foi decisivo na sua formação. Entretanto, posteriormente, ao ter contato com leituras marxistas, acentuou sua preocupação com a transformação social, política, econômica; assim, a educação passou a ser vista como parte constituinte do processo de renovação e não como a mola mestra da transformação da sociedade.

Sua posição política não lhe impediu de realizar um excelente trabalho junto aos seus colegas Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Lemme tinha sérias divergências com esses autores em relação ao encaminhamento dado à educação no Brasil, todavia este fato não impediu que esse trio trocasse ideias por meio de cartas, mesmo quando um deles se afastou de suas funções. Pelas leituras realizadas, sobre o período, Fernando de Azevedo já era um homem de prestígio e influente, aliado à sua inegável capacidade mediadora, Anísio esteve mais presente na luta com Lemme.

Ao ler a obra *Educação Democrática e Progressista* (LEMME, 1961), percebe-se que sua participação em congressos nacionais e internacionais foi ativa, indica que sua participação no congresso internacional de professores em Viena, em 1953, contribuiu para torná-lo representante da delegação do Brasil. Como produto de sua viagem, trouxe ao seu país um relatório minucioso, esses documentos fazem parte do acervo Paschoal Lemme no Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade (PROEDES), órgão responsável por seus documentos e estão localizados na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Nele podem se encontrar muitos documentos, manuscritos, recortes de jornais, entre outros.

Paschoal Lemme, dividido entre sua vida familiar e o trabalho, não encontrou oportunidade para escrever uma obra sistemática, porém, em vários momentos de sua carreira, escreveu a jornais e revistas para esclarecer à população e defender a instrução pública. Observa-se que Paschoal se dedicou às causas de interesse coletivo em detrimento de seu interesse pessoal. Essa posição assumida por ele estava em consonância com os princípios socialistas sob os quais procurou orientar sua vida. Em seus escritos, foi possível verificar quais eram as questões por ele mais discutidas, suas reflexões sobre problemas da educação e ensino, os

relatos de sua participação em congressos e conferências nacionais e internacionais.

A história da educação é percebida através de sua vida, tornando a pesquisa ainda mais desafiante. É complicado, num curto espaço como em um artigo, tornar pública as facetas da trajetória de um educador de vida tão contraditória, porém algumas questões devem ser marcadas: fidelidade ao pensamento político e sua incansável luta em defesa da instrução pública. Essa última termina por surpreender àqueles que o pesquisam. Tal descoberta conduz a uma indagação: A educação é o cerne da discussão do autor?

Na obra “Educação Democrática e Progressista” (1961), Paschoal Lemme faz tratado em defesa do ensino público. São duzentos e trinta e sete páginas de argumentação, onde são discutidos os problemas que assolam o ensino no Brasil, recorrendo a um contexto educacional internacional, tomando exemplos da Albânia e Rússia. Recomenda-se a leitura desta obra, isto porque, o fato da realização de uma viagem a um país socialista com tendências ao comunismo, possibilitou reflexões que impulsionaram as análises de Paschoal Lemme no sentido de elucidar para o autor, onde estavam os problemas que seriam os entraves para a democratização do ensino no Brasil.

Considera-se que ter fidelidade a um partido de esquerda na década de 1930, tenha sido muito difícil para Paschoal Lemme. Se atualmente a liberdade política é fato, todavia as pessoas não estão livres de represálias veladas e sutis.

O fato de Paschoal Lemme ter se colocado como simpatizante da política de esquerda e tiver sido um intelectual independente, num momento de repressão política da história brasileira, trouxe a ele desordem em sua vida pessoal. Em 1936, foi acusado de estar a serviço do partido comunista, quando ministrava aulas para os adultos, o que resultou em prisão.

São vários os momentos da carreira do autor que reportam ao contexto político, como sob o regime político de Governo de Getúlio Vargas, um contexto de repressão, no qual alguns assuntos eram considerados caso de polícia (Fausto, 1975). Sobre essa questão, Paiva (1994) aponta algumas pistas para as razões pelas quais Lemme foi visto como um autor de muitas contradições intelectuais e profissionais. Esta autora comenta que a posi-

ção “independente no meio de esquerda” era uma forma de escapar da repressão, em suas palavras:

Difícilmente terá os renovadores liberais, deixado de considerar Paschoal Lemme como um militante cumprindo ordens superiores; do mesmo modo, dificilmente terão os militantes comunistas, depositado ampla confiança naquele professor que insistia em manter sua independência. Acredito que esta difícil posição de intelectual de posição independente num país politicamente truculento e primário como o nosso explica muita coisa em sua trajetória. (PAIVA, apud LEMME, 1994, p.12)

Os escritos sobre o autor são poucos, entretanto sua produção é extensa. Ele utilizou uma forma simples de escrever, com o desprendimento e segurança que o tempo lhe conferiu. Portanto, ao pesquisador que se debruçar sobre a obra de Paschoal Lemme, recomenda-se o cuidado para análises e interpretações, seria interessante a realização de uma abordagem que não procure catalogar o autor como um grande homem e nem mesmo como único que lutava contra as ideias educacionais do período, mas procurar analisá-lo no contexto social no qual estava inserido. Ou seja, procura-se buscar quais eram os problemas que Paschoal Lemme buscava resolver através da defesa da educação e da democracia. A fidelidade às suas Memórias, escritas ainda em vida será suficiente para contextualizar e nortear o pesquisador, conduzindo-o há um tempo que apresentou um campo fértil para pesquisas em educação.

Referências

FAUSTO, Boris. **A Revolução de 1930– Historiografia e História**. São Paulo: Brasiliense, 1975.

IANNI, Octávio. **Estado e planejamento econômico no Brasil**. São Paulo: Civilização Brasileira S.A, 1991.

LEMME, P. **Memórias n.5** – Estudos de Educação e destaque da correspondência. Brasília, Editora do INEP. (MEC), 2000.

_____. **Memórias n.4** – Estudos e Reflexões sobre problemas da Educação e ensino. Participação em conferências, congressos

nacionais e internacionais. Documentos. Brasília, Editora do INEP. (MEC), 1994.

_____. **Memórias n.3** – Reflexões e Estudos sobre problemas da Educação e ensino. Perfis: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Heloísa Alberto Torres, Humberto Mauro, Sousa Silveira. Brasília: Editora do INEP (MEC); São Paulo: Cortez, 1988. (a)

_____. **Memórias n.2** – Vida de Família, Formação Profissional, Opção Política. Brasília: Editora do INEP (MEC); São Paulo: Cortez, 1988. (b)

_____. **Memórias n.1**– Infância, Adolescência, Mocidade. Brasília: Editora do INEP (MEC); São Paulo: Cortez, 1988. (c)

_____. **Educação democrática e progressista**. São Paulo: Pluma LTDA, 1961.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. **Rui Barbosa: Pensamento e Ação** – Uma análise do projeto modernizador para a sociedade brasileira na questão educacional. Campinas Autores Associados; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2002. (Coleção Contemporânea):

PAIVA, V.P. Prefácio. In: LEMME, **Memória, n.4 – Estudos e Reflexões sobre Problemas e Ensino**. Participação em Conferências e Congressos. Documentos.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: Por uma outra política educacional**. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____, Dermeval. **História das ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

CAPÍTULO V

A TRAJETÓRIA INTELECTUAL DE ROQUE SPENCER MACIEL DE BARROS

Raulino José Orso¹

1. Trajetória de vida

Entendemos que é importante apresentar a trajetória intelectual de Roque Spencer Maciel de Barros, tanto para facilitar a compreensão do autor, como para entender sua concepção de liberalismo e a influência que exerceu na educação. Primeiro trataremos de sua trajetória mais diretamente relacionada ao liberalismo e depois, de sua formação e seu percurso na educação.

Roque Spencer Maciel de Barros, filho de Paulo Maciel de Barros e Leontina Albuquerque Maciel de Barros, nasceu em Bariri, no interior de São Paulo, no dia 05 de abril de 1927. Passou sua infância e adolescência em São Joaquim da Barra; iniciou seus estudos no interior do Estado e os completou na capital, onde viria a viver e desenvolver sua atividade profissional.

Casou-se duas vezes. A primeira, com Maria da Conceição Rabello de Barros, com quem teve três filhos (Angela Rabello Maciel de Barros, Saulo Rabello Maciel de Barros e Rubem Rabello Maciel de Barros) e a segunda, com Gilda Naécia Maciel de Barros, com quem conviveu até o final de sua vida.

Dentre os teóricos do liberalismo e da educação brasileira Roque Spencer destaca-se tanto por suas pesquisas e seus escritos, como pela defesa intransigente que fez do liberalismo, pelo combate ao totalitarismo e pela “defesa da Escola Pública” na segunda metade da década de 50. Sua obra é bastante extensa, porém, circunscreve-se basicamente em torno do liberalismo. Mesmo quando trata do totalitarismo e da educação, o faz sob a perspectiva do liberalismo.

¹ Doutor em História e Filosofia da Educação pela Unicamp, docente do Curso de Pedagogia e do Mestrado em Educação da Unioeste, Campus de Cascavel e líder do Grupo de Pesquisa em História, Sociedade e Educação no Brasil – GT da Região Oeste do Paraná – HISTEDOPR

O autor dedicou sua vida profissional à educação formal, mas fez desta, digamos assim, uma espécie de laboratório para as pesquisas e defesa de sua cosmovisão liberal. Com a mesma finalidade, sistematicamente, escrevia artigos e os publicava nos jornais *O ESP* e *Jornal da Tarde*, através dos quais, pretendia atingir e educar a sociedade. Afirmava que, aos cinco anos, sua mãe o alfabetizou com as páginas do *O Estado de S. Paulo* e que em sua casa nunca entrou outro jornal a não ser este. No dia 15 de março de 1948, quando ainda era aluno, começou a trabalhar para o referido jornal como redator na seção de política internacional. Depois, além de articulista, foi editorialista para assuntos educacionais. Afirmava que os diretores do *O ESP* foram seus colegas de turma na Faculdade de Filosofia e estava profundamente ligado a eles “por relações de amizade e coincidência de pensamento, desde vinte anos”. Quanto ao *Jornal da Tarde*, começou “a colaborar desde o seu primeiro ano” (BARROS, 1971, P. 11. Parêntese nosso). Os artigos de Roque Spencer versavam principalmente sobre Filosofia, Filosofia da Educação e Filosofia Política (liberalismo). Além disso, escreveu ensaios, organizou e publicou diversos livros.

Em 1946, quando ingressou no Curso de Filosofia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, já defendia os princípios do liberalismo. Definindo-se como liberal, começou a escrever artigos relacionados ao liberalismo, propondo soluções para o país a partir desta perspectiva. Tal atividade iria ampliar-se nos anos 1950 e 1960 e resultar no livro denominado *Introdução à filosofia liberal* (1971). Mais tarde, reunindo uma série de artigos sobre a mesma temática, organizou e publicou *Estudos liberais* (1992) e *Razão e Racionalidade* (1993), obras em que revela o seu compromisso com a defesa das soluções liberais, tidas por ele como as mais eficazes e as melhores possíveis para a organização e sobrevivência de uma “boa sociedade”.

Roque Spencer tornou-se uma espécie de “militante” do liberalismo; defendeu esse ideário, seus princípios e seus fundamentos com todas as suas forças. Dedicou-se à tarefa de desfazer confusões, esclarecer e precisar determinados termos que considerava fundamentais para evitar mal-entendidos acerca do liberalismo e prevenir que os menos incautos, pensando defender o liberalismo, acabem por comprometê-lo.

Para ele, a sobrevivência do liberalismo depende fundamentalmente da derrota do totalitarismo. Por isso o combate como uma espécie de obsessão. Nesse sentido, grosso modo, pode-se dizer que a defesa do liberalismo resume-se ao ataque ao comunismo: “Ah! Anticomunista, sou, sem dúvida” (cf. BUFFA e NOSELLA, 1986, p. 50), afirma o autor. Apesar de dizer, que mais do que o triunfo do liberalismo importa-lhe a afirmação de um “modelo” coerente, na prática não só defende que é preciso combater os “intolerantes”, ou seja, aqueles que não comungavam com o liberalismo, como apoia à ditadura em nome da defesa da “liberdade”.

A despeito de ser vasta e aparentemente diversa, a sua obra unifica-se em torno da defesa do ideário liberal, na aversão a qualquer forma de absoluto (menos o liberalismo); circunscreve-se em torno da antinomia liberdade X totalidade. É importante dizer que o autor faz uma distinção entre racionalidade e Razão. Vincula aquela à atividade de análise, de crítica e de conhecimento, concebidos como relativos e esta ao totalitarismo.

A partir da ótica liberal Roque Spencer também estudou o positivismo, que denomina de cientificismo ou de cientismo e o romantismo. Nos anos cinquenta e posteriores, no momento em que os intelectuais e políticos estavam preocupados em discutir a dependência e as possíveis alternativas para superar o atraso e promover o desenvolvimento do país, o autor voltou-se para o passado e estudou como os liberais, os românticos e os cientificistas concebiam a realidade brasileira e quais as saídas que defendiam para superar o subdesenvolvimento a que o país estava submetido.

Dentre os positivistas, estudou principalmente a vida e a obra de Luiz Pereira Barreto (sua tese de doutorado), a quem considera “o primeiro positivista brasileiro ‘completo’ e percutiente analista da problemática nacional (BARROS, 1967, Vol. 1, p. 9). Quanto ao Romantismo, que é representado no Brasil principalmente por Gonçalves de Magalhães, o autor diz que foi a primeira filosofia a inspirar a busca de nosso destino como nação. Mesmo sendo uma inspiração europeia, diz Roque Spencer, ela nos aponta uma tarefa antes de tudo nacional; convida-nos a descobrir o nosso próprio ser, isto é, a buscar o universal, a “totalidade” através do particular.

De acordo com esta perspectiva, diz que o Romantismo se afirmou com a independência e vigorou até aproximadamente 1870. Daí em diante instalou-se no país uma forma diversa de conceber a história nacional e de interpretar o mundo e o homem, própria do cientificismo naturalista, fundada numa visão universalizante e na lei do acontecer histórico único, baseada numa filosofia progressista da história e no princípio de que as diferenças entre os povos não são de *natureza* e, sim, de *fase*.

Ao longo de sua obra, Roque Spencer chama a atenção repetidas vezes sobre os problemas do cientificismo, da ideologia e, sobretudo, do totalitarismo que, para ele, constituem-se em “ameaças à liberdade”; considera que sempre é pouco o que se diz e rediz sobre estas questões, tendo em vista os perigos que representam (1971, p. 14).

O autor dedicou praticamente toda sua vida à atividade educativa. Foi um estudioso incansável; pesquisou a história da cultura desde a antiguidade até nossos dias, principalmente a filosofia, a educação, as questões ligadas ao liberalismo, ao totalitarismo, à ética, à religião, à mitologia, ao romantismo e ao positivismo. Porém, sua preocupação pedagógica ultrapassava a universidade. Através dos jornais e dos livros propõe-se a educar toda a sociedade.

Segundo Roque Spencer, a publicação de artigos em jornal revestia-se de muita importância. Principalmente, quando entendida de acordo com o pensamento do antigo redator de *O ESP* e da *Folha da Noite*, da *Folha da Tarde* e da *Folha da Manhã*, Olival Costa, para quem a função do jornal não é apenas informar e noticiar: é, a um só tempo, *selecionar e orientar* (cf. MOTA & CAPELATO, 1981, 15). Ou, como entendia Plínio Barreto, que também foi diretor de *O ESP*:

Um verdadeiro jornal é a publicação onde por meio de notícias e de artigos se dão alimento à curiosidade do público e *normas para a disciplina dos seus espíritos e de seus costumes [...] constitui para o público uma verdadeira bênção. Dispensa-o do trabalho de formar ideias. Dá-lhes já feitas e polidas todas as tardes, sem disfarces e sem enfeites, lisas, claras e puras.* (CAPELATO & PRADO, 1980, p. 95)

Nesse sentido, Roque Spencer desenvolve um intenso trabalho como articulista e editorialista procurando atingir e educar toda a sociedade com base nos princípios liberais. Mas, diz ele: “sabemos todos qual o destino de artigos de jornais. Lidos, esquecidos às vezes, muitas das ideias ventiladas acabam dando frutos aqui e ali, sem que se possa dizer com precisão até que ponto o artigo influenciou” (1967, p. 253). Assim, insatisfeito com o destino incerto de seus artigos, depois de publicá-los nos jornais, reúne-os e os publica na forma de livros, como se quisesse dar uma sobrevida a eles.

Quanto à postura filosófica, diz que, no final dos anos de 1970, com o aprofundamento de suas investigações sobre o fenômeno totalitário, suas convicções evoluíram do idealismo para o “empirismo transcendental” (BARROS, 1993, p. 263). Contudo, apesar de ter incorporado em sua cosmovisão a base biológica da conduta humana, que dizia estar escamoteada e mascarada pelo idealismo, não consegue romper com o idealismo.

Apesar das aproximações, Roque Spencer não concorda que o classifiquem como culturalista, como o faz Antônio Joaquim Severino. Antônio Paim diz que, apesar de estar muito próximo do culturalismo, não pode ser classificado como pertencente a esta corrente (1984, p. 528). Ele se autodefine como simplesmente um liberal. Dizia: “não gosto dos istas e dos ismos. Só sei que, politicamente, sou um liberal, que detesta o rótulo de neoliberal”.

Aposentou-se cedo, aos 56 anos de idade. Entretanto não abandonou suas atividades intelectuais. Ao contrário, a partir daí, tornou-se ainda mais intensa do ponto de vista de suas preocupações. Continuou a escrever artigos e livros, fiel ao espírito liberal.

1.1– A construção da *imago mundi* e da *imago hominis*

É no final do curso clássico e no início do curso superior que Roque Spencer praticamente constrói e define sua *imago mundi* e sua *imago hominis*, a concepção de mundo e de homem que o acompanhariam por toda vida.

Relata que, em 1945, no final da Segunda Guerra Mundial estava com 18 anos de idade quando fazia o último ano do curso

clássico e que, além de Matemática, Física, Química, Biologia, História, Geografia, Grego, Latim, estudava Filosofia. Seu professor era Laerte Ramos de Carvalho, que já o havia sido no segundo ano do clássico no Colégio Paulistano e de quem viria a tornar-se assistente na antiga FFCL da USP, além de grande amigo. Diz que, como tinha que fazer um trabalho no final do curso, influenciado pelos horrores da guerra e pelo existencialismo, então em voga, decidiu fazê-lo sobre a *angústia* tendo como principal referência o pensamento de Heráclito, o filósofo pré-socrático que o marcou por toda a vida. Afirma ele:

A recordação de Heráclito é a minha recordação do filósofo de Éfeso, estreitamente ligada ao fim de minha adolescência, à minha formação e à definição de minha *imago mundi*, que envolve também – e naturalmente – uma *imago hominis*. (BARROS, 1993, p. 209)

Nesse momento, além do pensamento de Heráclito, travou contato com Nietzsche (*A origem da tragédia*), Kierkegaard (*O conceito de angústia*), Gurvitche (*As tendências atuais da filosofia alemã*), Alberto W. Reyna (*A ontologia fundamental de Heidegger*) e Rivaud (*As grandes correntes do pensamento antigo*), dentre outros que viriam a influenciá-lo.

O Heráclito de Roque Spencer, o “meu Heráclito”, como se refere, é marcado pelas limitações culturais do momento. Ainda eram poucos os fragmentos heraclitianos de que se tinha conhecimento no Brasil e poucas eram as obras escritas sobre ele que haviam chegado até aqui. Nem fazia ideia dos debates sobre as relações entre Heráclito e Parmênides travados a partir da obra de Karl Reinhardt, *Parmênides e a Filosofia grega* (Idem. p. 213). Contudo, afirma que elas têm pouco a ver com as suas “recordações de Heráclito” que, deslocando o problema da metafísica-cosmológica para a *physis*, descobre-se diante da questão do “eterno vir-a-ser”, da transformação permanente. É com este Heráclito que Roque Spencer se identifica, “um Heráclito que talvez seja eu mesmo”, diz ele, à procura dos seus caminhos de existência em relação aos métodos de pensar e trabalhar, mas principalmente, em face do próprio mistério do existir; um Heráclito que se opõe à fixidez e que se afirma na “angústia humana diante do fluir das coisas que, inexoravelmente, nos conduz para alguma

parte que não sabemos qual seja, sem que nos seja concedido, sequer, a possibilidade de banhar-nos duas vezes no mesmo rio” (Idem. p. 211).

Depois de travar conhecimento sobre as polêmicas em torno de Heráclito e Parmênides, com E. Zeller diz que

Enquanto Parmênides nega o devir para manter o conceito do ser em toda a sua pureza, Heráclito, ao contrário, nega o ser para conservar em toda a sua integridade a lei do devir. Enquanto o primeiro vê a ideia de mudança e de movimento como uma ilusão dos sentidos, o segundo descobre tal ilusão na ideia do ser persistente. Enquanto um considera absurda a opinião comum, porque ela admite o nascimento e a morte, o outro chega à mesma conclusão quanto ao seu absurdo, partindo da opinião contrária. (Idem. p. 217)

Parmênides e Heráclito apresentam duas formas diferentes de compreender e resolver o problema do “posto do homem no cosmos”. Porém, é com o filósofo obscuro, como Diógenes de Laércio denominava Heráclito, que Roque Spencer se identifica.

Sua experiência fundamental da temporalidade e da angústia perante o devir, que o autor denominou de entre sentimental e mental, teve início ainda na adolescência. Depois de concluir o curso colegial e prestar o exame do vestibular para o curso de Filosofia, tendo ainda bem presentes suas reflexões heracliteanas, foi para um sítio em Caieira, no interior de São Paulo, enquanto esperava o resultado da seleção. Relata que ao vaguear sozinho por uma trilha em meio a um grande arvoredor, teve a “intuição original” que marcaria definitivamente a sua maneira de compreender o homem. Dizia que,

De repente no esplendor da tarde de verão, eu me senti uma parte ínfima de uma imensa natureza que me tragava e com a qual eu respirava e vivia, compartilhando a imanenência de todas as coisas na unidade de uma coisa única. Mas ao mesmo tempo, de forma ambígua, eu, ser consciente que tinha diante de mim o espetáculo de um mundo que me parecia virgem e como que visto pela primeira vez, sentia-me emergir dessa unidade e separar-me dela de forma irreparável: imanente a ela, eu a transcendia; entre

mim e ela era necessária uma mediação, mediação que se esboçava já no meu sentimento do mundo e que se clarificava no ato de pensar a própria situação que eu experimentava [...]. Era o meu íntegro, corpo e pensamento, que, imanente ao mundo, ao mesmo tempo o transcendia – e, nessa transcendência, que me revelava o meu estar no mundo sem me confundir com ele, sem ser o mundo, eu sentia o imenso abismo da liberdade, como algo que brotava do simples fato de ser eu diante do cosmos e de saber que o era. (1993, pp. 211, 212)

Em poucas palavras este relato expressa aquilo que orientaria para sempre sua compreensão de homem no mundo. Mais tarde, a 07 de março de 1946, através de um poema que denominou de *Ensaio de interpretação da liberdade* expressou sua “intuição original” nos seguintes termos:

Emerges lentamente do universo para, transcendendo, te fazeres homem.
Trazes nos olhos uma tragédia mal desvendada que te separa do mundo ventre, opaco e neutro.
Emparedado na tua liberdade, estás irremediavelmente só no centro do universo.
E carregarás tua solidão e teu abismo, lúcido e livre, até a queda no todo indiferente.
Só e livre, à espera do gozo da dissolução na morte”
(Idem. p. 212)

Inspirado na leitura dos fragmentos de Heráclito, Roque Spencer constrói sua imagem de homem e de mundo debatendo-se entre os limites da natureza e da afirmação da liberdade ou, se se quiser, entre a tragédia e a liberdade. Através da poesia, que aprendeu a gostar com Geraldo Rodrigues, seu professor de português do ginásio em Orlandia (Cf. BARROS, *O Estado de S. Paulo*. 03/04/84), expressa sua tarefa insubstituível; manifesta sua paixão pela liberdade e sua aversão pela totalidade; declara sua compreensão de vida e de mundo; revela a insustentável leveza, a miséria e a grandeza do ser.

Benedicto Ferri de Barros diz que na década de 1940, quando ainda era possível varar a noite e entrar pela madrugada trocando ideias peripateticamente pelas ruas de São Paulo, partilhou por anos a fio ideias, ideais, amizade pessoal, intelectual, filo-

sófica e literária com Roque Spencer, e já se surpreendia com sua memória prodigiosa, sua prematura erudição, a seriedade e a profundidade com que se aplicava aos estudos de filosofia. Mais tarde, por mais de um decênio, fez parte de um grupo de professores da USP e outros intelectuais que, por rodízio, reuniam-se na casa de um ou de outro para cultivar as produções literárias, a poesia, a prosa e para conversar informalmente.

Por ocasião do falecimento de Roque Spencer, Ferri de Barros se referiu da seguinte forma em relação a seu amigo. Diz ele: em 1964, quando

Buscávamos esperançosos e angustiados rumos novos para o País, foi a Roque que recorri, a fim de que organizasse para essas reuniões um plano de leituras e estudos que nos atualizasse quanto a caminhos alternativos às extremidades políticas que engolfavam nossa terra. Vieram daí, naquele regime de rodízio, dezenas de reuniões em que, por indicação de Roque e sob sua segura direção intelectual, tomamos conhecimento das grandes obras do liberalismo desencadeadas a partir do Colóquio Walter Lippmann, realizado em 1938. Vieram daí também as colunas em que, por dezenas de anos, Roque, eu e Geraldo Pinto Rodrigues nos dedicamos n'O Estado de S. Paulo e no Jornal da Tarde a difundir essas ideias, ainda em pleno período da ditadura militar, e que a generosidade da vida nos permitiu ver vencedoras na atualidade do mundo e do Brasil. (*O Estado de S. Paulo*. 10/05/1999)

Segundo Ferri de Barros foi nessa trilha que Roque Spencer prosseguiu seus estudos por décadas e de onde surgiu, por exemplo, *O fenômeno totalitário*, que é a obra de maior amplitude escrita no Brasil sobre o totalitarismo.

1.2 – A formação e a trajetória na educação

Como já mencionamos, ao longo de toda a vida e a obra de Roque Spencer, encontramos sua preocupação com a defesa do liberalismo e, conseqüentemente, com o combate a todas as outras possíveis filosofias e/ou formas de organização social, tidas por ele como se fossem totalitárias ou, pelo menos, como portadoras de indícios totalitários, quer seja o positivismo, o es-

truturalismo, o marxismo, o socialismo ou as igrejas, as teologias, os nazismos, os fascismos ou qualquer outra forma que não seja orientada pelos princípios liberais. Para ele, todos têm um fundo totalitário. A defesa do liberalismo está acima de tudo; considera-o como a melhor filosofia, senão a única, que possibilita organizar a “boa sociedade”. Simplificando pode-se dizer, que para o autor, a sociedade divide-se entre os que defendem a liberdade e os contrários a ela, os defensores do totalitarismo. Dito de outro modo, poder-se-ia afirmar que para o autor é o liberalismo ou a impossibilidade da vida social.

Entre 1939 e 1942 cursou o ginásio no Liceu Municipal de Orlandia e entre 1943 e 1945 cursou o colegial no Colégio Paulistano, em São Paulo, capital. A seguir entrou para a Universidade e, em 1948, graduou-se Bacharel em Filosofia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (FFCL/USP) e, um ano depois, em 1949, obteve o grau de licenciado na mesma disciplina.

Enquanto aluno trabalhou nos antigos colégios Carlos Gomes, Eduardo Prado, Colégio Paulistano, Franco-Brasileiro, Pasteur e Mackenzie, na capital paulista onde lecionava Filosofia. Posteriormente, em 1951, o Prof. João Cruz Costa o convidou para ser professor Extranumerário (colaborador) na FFCL/USP. Em novembro de 1951 foi contratado como Professor Assistente. Em 1955 concluiu o Curso de Doutorado em História e Filosofia da Educação e, em 1959, obteve o título de Livre-docente na mesma disciplina e na mesma instituição. Em 1968 passou a Professor Adjunto na FFCL e exerceu essa função até 1970. Depois, com a criação da Faculdade de Educação como unidade autônoma, que ajudou a fazê-lo, foi Professor Adjunto dessa Faculdade até 1973, quando obteve o título de Professor Titular, também em História e Filosofia da Educação. Portanto, exerceu praticamente toda sua vida profissional como professor na USP.

Enquanto aluno do curso superior teve como professores: Fernando de Azevedo, João Cruz Costa, Eurípedes Simões de Paula, Antonio Cândido de Mello e Souza, Gilles Gaston Grangé, Martial Gueroult, Otto Klinberg e Laerte Ramos de Carvalho, dentre outros. Assistiu conferências de Roger Dion, Fernand Braudel, Georges Gurvitch e outros. Além de ter sido um estudante dedicado, culto e erudito, Roque Spencer foi pesquisa-

dor, professor de História e Filosofia da Educação, escreveu artigos, ensaios e livros, ministrou cursos, proferiu conferências, orientou alunos de mestrado e doutorado, participou de bancas examinadoras, foi representante dos Livre-docentes junto à Congregação da FFCL/USP entre 1961 a 1965; foi Chefe do Departamento de Educação na FFCL/USP entre 1967 e 1969; foi membro e relator da Comissão de Reestruturação da Universidade de São Paulo entre 1966 e 1968; foi Chefe do Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação da Faculdade de Educação da USP de 1970 a 1976 e de 1980 a 1984. Entre 1976 e 1980 ocupou o cargo de Diretor da Faculdade de Educação da USP. Além disso, foi membro do Conselho Universitário, membro da Câmara de Graduação, membro do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão de Serviços à Comunidade, membro da Comissão de Legislação e Recursos, membro da Comissão Editorial e Vice-Diretor do Conselho Administrativo da Fundação Universitária para o Vestibular (FUVEST). Depois de sua aposentadoria, continuou vinculado à Faculdade de Educação ministrando cursos sobre Liberalismo, Ética, Estado e educação, etc. Também foi membro efetivo do Instituto Brasileiro de Filosofia e do Instituto de Filosofia Luso-Brasileira.

Em se tratando de sua preocupação com a educação, acontece a mesma coisa que com o liberalismo. Sendo defensor de uma educação orientada pelos princípios liberais, atua no sentido de identificar, defender e propagar os autores, as ideias e as teorias que comungam com essa mesma concepção. Tendo compreendido cedo o sentido da mensagem de Júlio de Mesquita Filho e de Armando de Salles Oliveira, os principais idealizadores da USP, procurou fazer da educação tanto um meio de propagar os princípios liberais como de promover as “grandes transformações de que o Brasil estava necessitando. Em 1959 e início dos anos 60, trava uma intensa luta a favor da escola pública, gratuita e universal e combate duramente os que se opõem a ela. Seguindo os mesmos princípios liberais, em 1968 também exerceu forte influência na reestruturação da USP, da qual foi relator da Comissão de Reestruturação e na criação da Faculdade de Educação em 1970. Em 1968 também fez parte do GTRU, criado pessoalmente pelo General Costa e Silva.

Roque Spencer fez parte da Comissão Estadual em Defesa da Escola Pública (CEDEP), foi responsável pela elaboração do Roteiro para a Defesa da Escola Pública e preparou diversas emendas ao projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (DBEN) que foram enviadas ao Senado da República. Enquanto integrante da CDEP participou de debates, escreveu artigos em jornais e revistas, organizou e publicou livros com a preocupação de defender o ensino público, combater as posições contrárias à defesa da escola pública e responsabilizar o Estado pela manutenção da mesma.

De acordo com José Mário Pires Azanha em palestras, reuniões públicas e artigos pela imprensa, Roque Spencer foi “incansável” na defesa dos princípios liberais e da escola democrática, laica e gratuita. Segundo autor,

O que o situou de modo muito especial nessa campanha foi o fato de ter escolhido como tema principal de combate o princípio da liberdade de ensino, que o Deputado Carlos Lacerda alegava ser o *leitmotiv* filosófico de seu substitutivo. Naquele momento, os que tomavam posição contrária a esse projeto eram pronta e levemente acusados de adeptos de valores antidemocráticos e de pretendem o monopólio estatal da educação. (1999, p. 168)

Além dos artigos publicados em jornais, o autor dedica três obras especificamente à educação, a saber: sua tese de livre-docência, denominada *A Ilustração brasileira e a ideia de Universidade* (1959), reeditada em 1986, com a apresentação de Antônio Paim, segundo o qual, “tornou-se um marco na história das ideias no Brasil” (PAIM, 1986, p. xi.); *Ensaio sobre Educação* (1970) e *Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (1960), organizado durante a *Campanha em defesa da Escola Pública* ocorrida no final dos anos 1950.

De um aluno estudioso e aplicado, Roque Spencer passa a ser uma referência em História da Educação. Miguel Reale destaca que ao lado da Faculdade de Direito, as pesquisas realizadas por Roque Spencer, na Faculdade de Educação, foram muito importantes para o aprofundamento da história das ideias no Brasil (1994, p. 35). Contudo, destaca que se dedicou mais ao campo da Filosofia da Educação do que à História da Filosofia (1987, p. 220. Vol. II). Luiz Carlos de Menezes diz que sempre considerou

Roque Spencer um “intelectual de tendência conservadora”, mas não deixava de reconhecer que “ele indiscutivelmente representa uma elite econômico-cultural que teve importante papel na construção da Universidade de São Paulo, elite esta signatária do Manifesto dos Pioneiros de 1932, do qual a USP é decorrente” (*Jornal da Tarde*. 03/03/80). Fernando Henrique Cardoso, que também atuou ao lado de Roque Spencer na CDEP, alguns anos mais tarde afirmava que este autor “celebrizou-se no campo educacional por suas posições liberal-conservadoras” (1988, p. 28). Jorge Nagle, por sua vez, destaca o “incansável rigor e a meticulosidade de Roque Spencer na elaboração de seu trabalho” (1999, p. 97).

Se é possível destacar um intelectual, dentre tantos que influenciaram decisivamente o trabalho e a trajetória educacional de Roque Spencer, sem sombra de dúvida, esse intelectual é Júlio de Mesquita Filho.

Durante a CDEP, fiel à sua opção liberal, Roque Spencer lutou contra a centralização e as pretensões do Ministério da Educação que queria impor um modelo universitário único para todo o país. Ao lado de Miguel Reale, participou de uma representação de professores junto com Laerte Ramos de Carvalho e Antônio Guimarães Ferri no simpósio promovido pelo Conselho de Reitores em Juiz de Fora. Naquele momento redigiram um documento denominado *Manifesto de Juiz de Fora*, no qual proclamavam o direito de se auto-organizar segundo critérios próprios. Segundo Reale, neste documento

Ficou assente o direito da USP de fixar soluções correspondentes aos índices de seu desenvolvimento científico e tecnológico, como uma Universidade diversificada e plural, capaz, portanto, de corresponder ao multifário panorama das condições geoeconômicas e educacionais paulistanas, sem ser obrigada a ajustar-se ao modelo federal incompatível com a sua grandeza. (1994, p. 43)

De certo modo, aí já se encontra o germe do que mais tarde passaria a ser bandeira de luta, a autonomia universitária. Todavia, se nessa época Roque Spencer opunha-se à imposição de um modelo único de educação para todas as universidades, em 1968 fez o contrário. Além de apoiar o governo ditatorial e centralizador de Costa e Silva, aceitou seu convite para participar do

Grupo de Trabalho escolhido para elaborar a proposta de Reforma Universitária, quando procurou interferir e defender a extensão do modelo uspiano às demais universidades do país. Da mesma forma, se durante a CDEP defendia a universalização da educação pública, mais tarde critica o governo por permitir o crescimento indiscriminado do ciclo colegial e a “democratização do ensino superior”.

Para Roque Spencer, entretanto, as grandes transformações nacionais passavam pela via educacional, não exclusivamente pela educação escolar. Por isso, mais do que escrever e publicar artigos em revistas especializadas na área da educação em que trabalhava, na tentativa de atingir ao maior número de pessoas possível, procurava escrever sistematicamente para os jornais.

Com exceção de dois anos ou, mais especificamente, durante 33 anos, Roque Spencer trabalhou na Universidade de São Paulo, até se aposentar aos 56, em 1984. Todavia, apesar de ter se dedicado longamente à educação, dois anos após sua aposentadoria, afirmava que a educação fora um mero acidente de percurso em sua vida.

Segundo seu colega Moacir Gadotti, Roque Spencer frequentemente afirmava que sua aposentadoria ocorreu um tanto cedo devido ao fato de perceber a decadência qualitativa do ensino, à falta de educação dos estudantes, à mediocridade e aos movimentos grevistas (1986 p. 245).

Ainda que não tenhamos feito uma descrição exaustiva da trajetória educacional de Roque Spencer, por estas linhas é possível perceber algumas aparentes contradições entre a sua teoria e sua prática liberal. Assim, se de um lado o vemos defender teoricamente a “liberdade”, de outro, não hesita em apoiar medidas ditatoriais como as do ditador Pinochet. Dissemos aparentemente contraditórias porque, apesar de a ideia de liberdade estar na base do liberalismo, sua premissa essencial e inegociável, não está nela, mas sim na propriedade. Deste modo, sempre que esta encontrasse ameaçada, é aquela que é aniquilada e não a propriedade.

Acometido por infarto agudo do miocárdio, hipertensão arterial, arteriosclerose e bronquite crônica, Roque Spencer faleceu às 9 horas e 30 minutos, do dia 08 de maio de 1999, aos 72 anos de idade, em sua residência na capital paulista.

Referências

- AZANHA, José Mário Pires. **Roque Spencer Maciel de Barros: defensor da escola pública.** In: **Revista da Faculdade de Educação da USP. Educação e Pesquisa.** São Paulo: Vol. 25, nº 1, jan./Jun. 1999.
- BARROS, Benedicto Ferri de. **Meu amigo Roque.** Centro de Documentação e Informação—CDI—O ESP – O Estado de S. Paulo. Registro de Falecimento. 10/05/1999.
- BARROS, Roque S. M. de. A ‘Ilustração’ brasileira revisitada. In: BARROS, Roque S. M. de. **Estudos Brasileiros.** Londrina: UEL, 1997.
- _____. **A Evolução do Pensamento de Pereira Barreto.** São Paulo: Grijalbo, 1967.
- _____. Conduta animal e Conduta Humana: amestramento e educação. In: BARROS, Roque S. M. de. **Razão e Racionalidade.** São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1993.
- _____. **Obras Filosóficas de Luiz Pereira Barreto.** São Paulo: Grijalbo, 1967, Vol. 1.
- _____. De. Recordações de Heráclito. In: BARROS, Roque S. M. de. **Razão e Racionalidade.** São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1993.
- _____. **Os poetas de Orlândia.** O Estado de S. Paulo. 03/04/84.
- _____. **Introdução à Filosofia Liberal.** São Paulo: Grijalbo—Edusp, 1971.
- BRITO, Paulo. **O professor que conseguiu unir todas as tendências da USP.** Jornal da Tarde. 03/03/80.
- BUFFA, Ester e NOSELLA, Paolo. **A educação negada.** São Paulo: Cortez, 1986, p. 50.

- CAPELATO, Maria Helena & PRADO, Maria Lígia. **O bravo matutino. Imprensa e ideologia:** o jornal O Estado de S. Paulo. São Paulo: Alfa–Omega, 1980.
- CARDOSO, Fernando Henrique. Memórias da Maria Antônia. In: SANTOS, Maria Cecília Loschiavos dos. **Maria Antônia:** uma rua na contramão. São Paulo: Nobel, 1988.
- FERNANDES, Florestan. **A Contestação Necessária:** retratos intelectuais de inconformistas e revolucionários. São Paulo: Ática, 1985.
- GADOTTI, Moacir. **História das Ideias Pedagógicas.** São Paulo: Ática, 1986.
- MONARCHA, Carlos (Org.). **História da Educação Brasileira:** Formação do Campo. Ijuí: Unijuí, 1998.
- MOTA, Carlos Guilherme & CAPELATO, Maria Helena. **História da Folha de São Paulo:** 1921–1981.
- NAGLE, Jorge. A trajetória da pesquisa em história da Educação no Brasil. In: MONARCHA, Carlos (Org.). **História da Educação Brasileira.** Ijuí – RS: Unijuí, 1999.
- PAIM, Antônio. Apresentação. In: BARROS, Roque S. M. de. **A Ilustração Brasileira e a Ideia de Universidade.** São Paulo: Convívio: Editora da USP, 1986.
- _____. **História das Ideias Filosóficas no Brasil.** 3ª edição, São Paulo: Convívio, 1984.
- REALE, Miguel. **Memórias.** São Paulo: Saraiva, 1987, p. 220. Vol. II.
- _____. Minhas memórias da USP. In: **Revista Estudos Avançados.** Vol. 8 – nº 22, setembro / dezembro, 1994.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **A Filosofia Contemporânea no Brasil:** conhecimento, política e educação. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

CAPÍTULO VI

A LEITURA SOCIOLÓGICA DO FOLCLORE PAULISTANO: A CONTRIBUIÇÃO DE FLORESTAN FERNANDES

Débora Mazza¹

Introdução

Na obra de Florestan Fernandes o estudo sobre o folclore compõe um conjunto de investigações que se estende no tempo atravessando os anos de 1941 a 1963 e intercalando a atividade crítica e os ensaios teóricos, a pesquisa de campo e os estudos metodológicos. É um retrato sobre o folclore do ponto de vista do cientista social.

Nesse artigo atentarei, especialmente, para esses primeiros trabalhos realizados no período de sua formação enquanto cientista social. O objetivo principal desses primeiros trabalhos seria o de dar expressão concreta à acumulação de conhecimentos teóricos e pôr à prova os ensinamentos dos professores e as numerosas sugestões contidas nas obras dos autores clássicos do passado e de tempos recentes. Além dos estudos sobre o folclore, teriam se evidenciado como as principais contribuições do autor no período de sua formação (graduação, mestrado e doutorado), a pesquisa sobre os Tupinambá e as relações raciais entre brancos e negros em São Paulo.

Examinando o conteúdo e a natureza dos estudos que Florestan empreendeu nos primeiros anos de formação, verificamos que são estudos sobre comunidade e pequenos grupos, pesquisas sobre objetos restritos com as repercussões para sua formação, semelhantes aos que deveriam ter as primeiras pesquisas para a iniciação científica do sociólogo. Diz o próprio autor que

¹ Professora do Departamento de Ciências Sociais, Faculdade de Educação, UNICAMP. email: dmazza@rc.unesp.br

O estudo de comunidades e pequenos grupos parece ser o melhor expediente para levar o aluno a refletir sociologicamente e aprender o respeito pelos dados de fato, a compreender e praticar a objetividade, a descobrir a utilidade dos conceitos e teorias sociológicas, a perceber o valor das hipóteses e dos critérios pelos quais elas podem ser submetidas à prova, a adquirir habilidades na identificação, classificação e tratamento analítico das evidências relevantes para a descrição e interpretação dos fenômenos considerados, a capacitar-se para lidar com a totalidade e a construir tipos, etc. (FERNANDES, 1963, p.70–71).

Entendemos que a descrição das realidades sociais pesquisadas segundo dados empíricos levantados mediante técnicas de observação cientificamente reconhecidas, a análise desses dados com base na exploração rigorosa de um referencial teórico e o esforço em colocar a imaginação sociológica a serviço de evidenciar as formas de vida social em questão, são elementos constitutivos dos trabalhos de Florestan neste período.

Florestan destacou a importância desses primeiros trabalhos como indicativos dos temas centrais de sua obra, informando que eles ofereceram a possibilidade de articular a pesquisa empírica com os elementos teóricos e metodológicos, possibilitando sua maturidade de sociólogo–pesquisador.

Formei, então, o meu próprio tirocínio sobre a análise dos dados empíricos; e fiquei sabendo porque a reconstrução empírica não basta à explicação sociológica: os fatos não falam por si mesmos. É preciso interrogá-los e, para isso, é indispensável algum domínio do quadro teórico envolvido. O velho leitor de Simiand recolocou-se a exigência fundamental – ‘nem teorias sem fatos e nem fatos sem teorias’– à luz de uma perspectiva nova, muito rica de conseqüências para o meu amadurecimento como sociólogo–pesquisador. (FERNANDES, 1977, p. 174).

O desenvolvimento teórico desses primeiros trabalhos de Florestan Fernandes apontou para problemas e situações de investigação que se mantiveram presentes em momentos posteriores de sua produção sociológica. A preocupação do autor em apropriar-se das discussões teóricas e metodológicas da Sociologia tendo em vista cimentar o desenvolvimento de suas temáticas

de pesquisa, fez que muitos textos antigos fossem retomados para atender a interesses posteriores de revisão e/ou de confirmação do estatuto sociológico de seu trabalho. O material coligido na pesquisa sobre o folclore encontra-se reeditado em vários livros do autor, tal procedimento levou em consideração uma característica da construção de sua obra: a recuperação de textos publicados anteriormente e que foram sendo incluídos em novos livros tendo em vista novas leituras, novas questões, enfim, as mutações pelas quais o autor foi passando.

Florestan apontou que suas contribuições teóricas mais relevantes estariam nos trabalhos de investigação sobre a realidade brasileira, como a pesquisa sobre o folclore, os Tupinambá e a integração do negro na sociedade de classes. Porém, estas investigações de cunho empírico mobilizaram preocupações e problemas que acabaram sendo desenvolvidos em textos de caráter lógico-metodológico. Por exemplo, em *Fundamentos empíricos da Explicação Sociológica*, o autor utilizou elementos de sua experiência de investigação empírica para discutir questões teóricas e de método na Sociologia. Esse tipo de prática definiu um traço característico da obra de Florestan neste período: a verificação constante entre a realização do trabalho sociológico e sua correspondência com seus pressupostos teóricos e metodológicos. Ele trabalhava de forma exaustiva, acreditando que não era a quantidade de material que conferia consistência a uma pesquisa, mas a qualidade das informações e o tratamento analítico a que eram submetidas. A tentativa de saturação teórica atravessou as suas investigações e a leitura crítica da realidade veio sempre lastreada por um quadro teórico previamente definido. Gabriel Cohn disse: "*Florestan Fernandes toma posições em relação à realidade desde que lastreado por um determinado conhecimento, que é o do sociólogo*" (1986, p. 128). A preocupação com o recorte sociológico dos temas pesquisados e a construção teórico-metodológico do objeto seriam constantes neste período.

Nesse texto estarei me atendo apenas aos estudos sobre o folclore.

A pesquisa sobre o folclore paulistano

Florestan Fernandes, em 1941, na qualidade de aluno regular do primeiro ano do curso de Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, na Cadeira de Sociologia I, a cargo do professor Roger Bastide, acumulou uma documentação empírica sobre as condições e efeitos sociais das manifestações folclóricas em alguns bairros de São Paulo, o que lhe rendeu uma monografia. Este trabalho, publicado em partes na *Revista Anhembi*, mais tarde foi quase integralmente, condensado no livro *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*.

Diz o autor:

Para um recém egresso dos quadros mentais da cultura de folk, aquela pesquisa era fascinante. Eu lancei-me a ela com um alvoroço de um primeiro amor. A bagagem cultural era deficiente, pois a professora Lavínia da Costa Vilela (auxiliar do professor Bastide na disciplina) se limitara a nos introduzir em alguns conceitos básicos de Sébillot e de Saintyves. Não obstante, graças às aulas do próprio Bastide, eu já estava lendo Durkheim e Mauss e me sentia capaz de projetar o folclore no "meio social interno". Dadas as minhas origens de autodidata, foi-me muito fácil trabalhar uma ampla bibliografia existente na Biblioteca Municipal, na Biblioteca Central da Faculdade e na Biblioteca da Faculdade de Direito. Em função de minha experiência de vida tão recente, sabia onde e como coligir os dados (FERNANDES, 1977, p. 161).

Os dados levantados por Florestan para a realização desta monografia foram utilizados para interpretar sociologicamente vários aspectos ligados ao folclore paulistano, em diferentes momentos de sua carreira: "Aspectos mágicos do folclore paulistano", "Folclore e grupos infantis", "As trocinhas do Bom Retiro", "O folclore Ibérico", "As cantigas de ninar", "As adivinhas paulistas". Ele entendeu que o conjunto de práticas sociais motivadas pelo repertório folclórico criava padrões de interação, de socialização em todas as classes sociais e que, portanto, se constituíam essas práticas num campo proporcional de análises sociológi-

cas. Dentre os vários textos produzidos o que alcançou maior destaque foi "As trocinhas do Bom Retiro". O autor diz:

Pela primeira vez, via-me enfrentando as tarefas de "materializar" e de reconstruir as bases sóciodinâmicas da vida em grupo. Não só tive oportunidade de passar do plano abstrato para o plano concreto no uso de conceitos, hipóteses e teorias; precisei formular, por minha conta, as perguntas que o sociólogo tem de responder quando examina, empiricamente, a estrutura e as funções do grupo social, nos vários níveis da vida humana. Por isso, esse pequeno trabalho representou, para mim, uma passagem da iniciação didática para a iniciação científica, e eu lhe devo, em termos de aprendizagem, muito mais do que fiquei devendo aos cursos que frequentara anteriormente. (FERNANDES, 1977, p. 174)

Florestan, inicialmente, não tinha uma ideia do alcance e das oportunidades que esta pesquisa lhe abriria; ele apenas tentou conciliar a necessidade de elaborar um trabalho final de curso aproveitando-se de situações, práticas e relações que faziam parte de sua história de vida.

"As trocinhas do Bom Retiro" (FERNANDES, 1961, p. 153–258) foi um trabalho realizado com base na coleta de dados feita exclusivamente por meio da observação direta, contando com a técnica da descrição fiel das ocorrências, considerada como a mais adequada a este gênero de pesquisa. O trabalho foi apresentado no primeiro semestre de 1944 para concorrer ao concurso "Temas Brasileiros" instituído pelo Grêmio da Faculdade, tendo merecido, por decisão do professor Roger Bastide, o prêmio relativo à seção de Ciências Sociais. Nele Florestan, por meio das observações das práticas folclóricas das "trocinhas", chegou à análise da organização dos grupos infantis tendo por finalidade imediata a recreação. Ele observou a formação dos grupos infantis valendo-se da condição básica da vizinhança; a organização dos grupos segundo a convivência primária da face a face e também segundo as exigências próprias de cada atividade, às vezes por sexo, outras vezes por idade, agilidade, tamanho, força física, quanto aos deveres e direitos dos participantes do grupo, a punição feita pelo líder, etc.

O autor observou que a natureza do grupo infantil em ação favorece a inexistência de distinções extremas entre as crianças de diferentes nacionalidades (italiano, japonês, alemão), as quais vivem num mundo próprio seu, das brincadeiras, com uma hierarquia e um sistema de valores exclusivos. Ele disse "*pode-se afirmar, pois, que de modo geral, as relações entre os membros dos grupos infantis se orientam segundo padrões democráticos de conduta, quer com relação à nacionalidade, à classe social e à admissão de novos membros*" (FERNANDES, 1961, p. 168). Florestan identificou que a estrutura dos grupos infantis era modificada ao início de cada nova atividade, pois a organização grupal dependia das atividades que eram postas em ação e da distribuição dos papéis demandados. A pesquisa sugeriu que, baseando-se no folclore infantil, seria possível mapear a existência de uma cultura infantil constituída por elementos culturais dos imaturos e caracterizados por sua natureza lúdica.

E de onde viriam os elementos constitutivos desta cultura?

Florestan disse:

Em grande parte— a quase totalidade— esses elementos provêm da cultura do adulto. São traços diversos da cultura animalógica que, abandonamos total ou parcialmente, transferem-se para o círculo infantil, por um processo de aceitação, incorporando-se à cultura do novo grupo. São elementos da cultura adulta, incorporados à infantil por um processo de aceitação e nela mantidos com o correr do tempo. (FERNANDES, 1961, p. 172).

Ele reconheceu que haveria também elementos elaborados pelos próprios imaturos, valendo-se de seu patrimônio cultural, porém, "*o papel da criança consiste mais em receber os elementos da cultura adulta que se cristalizaram e adquiriram traços folclóricos e executá-los; as modificações são lentas e muitas vezes inconscientes*" (FERNANDES, 1961, p. 173). Florestan valorizou a importância da cultura infantil não a limitando à imitação. Considerou que, mesmo quando a criança brincava de "papai-mamãe", de "polícia-bandido", etc., ela estaria desenvolvendo uma ação despersonalizada sofrida no tempo e, por meio dos vários grupos infantis, ação essa que passou de criança para criança, e que se respaldou mais

em funções sociais, em entes gerais, que em pessoas ou atos indicáveis a dedos, reconhecíveis. Ou seja, não seria uma mera imitação, mas uma imitação que implicaria interação mental. Neste ponto, Florestan apoiou-se em Piaget (1932) para sustentar que, diferentemente da interpretação comum dada pelos folcloristas de que "os folguedos" seriam aspectos da imitação dos adultos por parte da criança, os "folguedos" pertenceriam ao patrimônio cultural do grupo e *"já estão suficientemente despersonalizados, pela duração no tempo e pelas transmissões sucessivas de grupos a ponto de não designarem pessoalmente ninguém. É antes uma aquisição das funções que uma imitação"* (FERNANDES, 1961, p. 175).

Florestan incorporou o conceito de "ser social" de Durkheim para contrapô-lo ao "ser individual" sugerindo que os grupos infantis socializavam a criança, agindo no mesmo sentido que a paróquia, a escola, a família na formação do ser social e no desenvolvimento da personalidade dos imaturos. A socialização da criança proporcionada pela cultura infantil folclórica se daria num processo de educação informal, ou seja, a transmissão de experiências e de conhecimentos aos imaturos pelo intercâmbio cotidiano, durante a interação espontânea das crianças. Ele disse *"são aquisições de elementos culturais por meio da atualização da cultura infantil, sem uma transmissão sistemática e ordenada das experiências, e, portanto, não há interferência do adulto"* (FERNANDES, 1961, p. 176). Os traços assimilados nas brincadeiras seriam ideias, representações elaboradas na própria sociedade e teriam uma certa correspondência com a vida social das pessoas adultas. Eles desempenhariam a função que Durkheim atribuiu à educação, desenvolver no indivíduo o "ser social", propondo às crianças modos de ver, de sentir, de agir que nunca aprenderiam espontaneamente. Florestan reconheceu que o folclore infantil era um dentre outros processos de integração do indivíduo aos padrões grupais, porém o lhe pareceu merecedor de atenção especial foi o fato de tratar-se do aspecto da socialização elaborada no seio dos próprios grupos infantil. Para ele, *"é a educação da criança, entre as crianças e pelas crianças"* (FERNANDES, 1961, p. 176). Florestan ampliou o conceito durkheimiano de educação apontando para um processo de formação e de modelagem aos valores da sociedade operado pelos próprios imaturos, através da cultura infantil, considerando o grupo infantil como *"uma sociedade em crisálida e sua função equivale à dos*

demais grupos, sendo igualmente importante na socialização do indivíduo, isto é, dos imaturos" (FERNANDES, 1961, p. 179). Nesses grupos as crianças adquiriam consciência da regra moral subordinando-se às regras elaboradas somente pelas crianças.

Florestan coletou várias brincadeiras ligadas ao folclore infantil que operavam com os valores presentes no mundo do adulto referentes ao casamento, afetividade, preconceito racial, classes sociais, papéis sociais, etc. Suas conclusões apontaram que os grupos infantis se apresentavam como verdadeiros grupos de iniciação e introdução dos imaturos no sistema de valores da sociedade, ou seja, iniciando-os na vida social. Ele disse "*é uma verdadeira antecipação à vida do adulto*" (FERNANDES, 1961, p. 188).

O autor identificou, também, a importância da função integradora do folclore infantil nos processos de reeducação dos imigrantes. Ele sugeriu que

[...] nos grupos infantis, os imaturos adquirem espírito de solidariedade, preparando-se para a vida social do indivíduo adulto, ao mesmo tempo que se nacionalizam e se humanizam em contato perene com o sistema de valores do que poderíamos chamar um dos aspectos da cultura brasileira (FERNANDES, 1961, p. 189).

Florestan analisou que os elementos do folclore infantil brasileiro que constituíam parte do patrimônio lúdico das crianças, eram todos tradicionais, ou seja, recuperavam valores vindos do passado, de nossa formação, do ambiente moral em que nos formamos. Ele interpretou, com base no folclore infantil, que não houve uma incorporação expressiva da cultura de vários povos; a contribuição do índio, do negro, e de outras nacionalidades foi muito pequena, o que o levou a concordar com os estudos de Mário de Andrade que sugeriram uma influência marcadamente portuguesa no folclore infantil brasileiro.

Em 1944, Florestan produziu os "Aspectos mágicos do Folclore Paulistano" (1961, p. 339–376) baseado ainda no material recolhido em 1941. Ele manipulou os elementos do folclore relativos às superstições, crendices, sonhos e santos; destacando que o estudo sociológico de fenômenos mágicos vinha se fazendo nos agrupamentos naturais ou primitivos, mas sendo deixado à margem nas sociedades contemporâneas. Sendo assim, ele se pro-

pôs "*dar uma contribuição científica ao estudo dos fenômenos mágicos nas sociedades modernas*" (FERNANDES, 1961, p. 339).

O autor analisou apenas os elementos da magia branca², sugerindo que eles colocariam os indivíduos em contato com valores e práticas característicos que implicavam uma determinada representação do mundo, das coisas, dos seres e dos atos. Para ele,

À idéia básica dessa representação parece ser a de que existem 'mistérios no mundo', os quais o homem deve conhecer e dominar na medida do possível, procurando utilizá-los em seu próprio proveito. As coisas e os seres não são o que parecem ser ou o que aparentemente percebemos: existem elementos não aparentes, imateriais, que caracterizam essencialmente os seres e as coisas e é nestes elementos que se baseia toda a mágica, a adivinhação, etc. (FERNANDES, 1961, p. 341).

Florestan apontou que as práticas mágicas solicitavam que alguns indivíduos, os iniciados na magia, desenvolvessem a capacidade de despertarem a "virtude", que seria as forças, os espíritos inerentes às coisas e aos seres, para neutralizar as energias destrutivas e tirar proveito das energias construtivas. Ele identificou que, em muitas sociedades primitivas, a magia apresentava-se como instituição pública que tinha como função proteger o equilíbrio social e produzir uma elite. Os magos eram responsáveis pelo despertar das energias construtivas dos seres e das coisas. Nas sociedades modernas, marcadas pelas práticas racionais e seculares, estes indivíduos teriam se diluído, tornando-se raros, singulares, dispersos.

Florestan levantou os "indícios" dos aspectos mágicos do folclore paulistano que estariam nas práticas simpáticas, nas práticas médicas, nas superstições relativas ao Ano Novo, ao casamento e à criança, nos sonhos, nas credices relativas aos santos, sugerindo que a função social desses elementos mágicos consistiria em dar mais segurança ao indivíduo, por meio do aumento de

² Florestan aceita a classificação que distingue a magia branca e a magia negra utilizada por muitos sociólogos que trataram do assunto como categorias demarcadoras de duas ordens de fatos na vida social. A magia branca referia-se ao que é lícito, tolerado, admitido e sancionado socialmente. A magia negra referia-se as manifestações proibidas e correspondentes ao ilícito. (1961, p. 341).

seus poderes. Aí residiria a importância da análise sociológica dos processos da magia branca na medida em que elas estariam afeitando *“mais virtudes aos homens, mais forças, maiores possibilidades de êxito, por seu intermédio, os homens tornam-se capazes de enfrentar situações futuras, favoráveis ou não, ou no mínimo de furtarem-se às desfavoráveis, situadas num plano alheio e mesmo indiferentes às suas forças e à sua influência”* (FERNANDES, 1961, p. 347).

Ele compreendeu que a tendência, presente em cidades como São Paulo, a sustentarem o processo de democratização dos bens culturais valendo-se da educação sistemática configurada em valores seculares e racionais da cultura, conferiria pouco crédito às práticas mágicas, o que, nem por isso, impediria que os processos de magia branca se ajustassem ao gênero de vida urbana. Florestan sustentou que, do ponto de vista sociológico, a magia branca apresentava-se: *“como um processo de integração ou desintegração dos indivíduos à sociedade na medida em que ela agencia comportamentos de solidariedade, competição e de conflito”* (1961, p. 151), e *“como elemento que interfere continuamente na vida cotidiana dos indivíduos, que associam uma simpatia determinada a quase todas as situações possíveis”* (1961, p. 352)

Florestan distingue os fatos de natureza religiosa daqueles da magia, ao dizer que

O indivíduo que adora Deus, respeita forças que transcendem às esferas atingidas pelo homem, aparecendo a este como um meio de elevação, podendo mesmo conceder-lhe graças. Quando passamos para a magia branca, as relações entre as forças mágicas e o indivíduo se modificam completamente, pois ambos se colocam num plano de igualdade; aquelas são forças imanentes e, apesar de invisíveis, se localizam nas coisas ou nos seres, e podem ser mandadas pelos homens ou pelo menos trabalhar para eles. (1961, p. 356).

Nesse sentido, a magia branca importava à análise sociológica pois ela localizar-se-ia no plano humano da realidade, conferindo aos homens um poder por eles mesmos outorgado e ampliando as possibilidades de sociabilidade e de interação na ordem social.

Em 1952, Florestan produziria as "Contribuições para o Estudo sociológico das Adivinhas Paulistas" (1961, p. 279–338); elaborado ainda com base na coleta de dados realizada em 1941, texto que foi apresentado à cadeira de Antropologia da Faculdade de Filosofia de Ciências e Letras da USP, disciplina subsidiária para o exame de doutoramento.

Neste texto, Florestan emprestou dos folcloristas a definição da adivinha entendendo—a como

Um jogo de palavras, no qual vem compreendida ou suposta qualquer coisa que não se diz, ou uma descrição engenhosa e aguda da coisa semelhante, de qualidades e caracteres gerais que se pode atribuir a outra coisa tendo ou não aquela semelhança ou analogia. (1961, p. 280).

Para Florestan, as adivinhas paulistas constituíam resíduos culturais da cultura de *folke* em desintegração as quais poderiam ser tomadas como vestígios da evolução por que passou a realidade cultural brasileira. Ele apontou que as adivinhas teriam desempenhado no passado rural brasileiro um significado existencial de atualização poético dramática em situações grupais. Hoje, no meio urbano como São Paulo, elas se aproximariam da mentalidade individualista e secularizada deixando de ser aceitas por causa da tradição, como herança sagrada dos ancestrais e encontrando uma expressão adequada à vida social urbana e um sentido atual nas regras de sociabilidade. Para o autor,

À técnica recreativa da formulação de adivinhas não só se conformou, socialmente, às condições da vida urbana, mas ainda satisfaz, em seu seio, a certas necessidades características das relações humanas na cidade. Isso esclarece por que a grande parte das adivinhas tradicionais se perpetua em São Paulo e por que não se estancaram definitivamente, pelo menos até agora, as suas fontes de criação ou de renovação (FERNANDES, 1961, 331).

Mediante análise sociológica, Florestan teria compreendido a importância deste repertório cultural tanto do ponto de vista estático quanto do ponto de vista dinâmico da cultura em suas conexões com a transformação da estrutura social.

Segundo ele:

As adivinhas paulistanas, consideradas em abstrato, como objetivações culturais que possuem uma origem, uma estrutura formal e uma significação, revelam um grau apreciável de estabilidade. Nesse sentido, elas se incorporam ao patrimônio luso-brasileiro de tradições populares e lembram um mundo social desaparecido, o da sociedade de folk em que elas se elaboraram e a que elas subsistiram. Mas observadas em suas vinculações com a estrutura social, demonstram que a estabilidade é apenas parcial, pois as adivinhas paulistanas satisfazem, em um meio urbano, a necessidades sociais diferentes. Por isso, a sua forma de integração à vida social transformou-se a ponto de corresponder a essas necessidades, e com ela também se modificaram outras determinações, como o modo de exteriorização das adivinhas nas relações sociais, a função social delas na estrutura de uma sociedade urbana e o significado subjetivo comum que elas assumiram no espírito dos soci. (FERNANDES, 1961, p. 336).

Assim, as adivinhas representavam expressões culturais reveladoras de interações sociais dentro de modelos tradicionais ou em processo de mudança que carregavam elementos importantes para a análise sociológica.

Em 1959, Florestan ao reagrupar esses textos para publicá-los no livro *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*, elaborou um capítulo intitulado "O folclore de uma cidade em mudança" (1961, p. 11–152) que representou um novo olhar aos seus trabalhos anteriores e uma nova interpretação deles. Nesta ocasião, ele disse que a pesquisa realizada em 1941 objetivou identificar "*as funções sociais das ocorrências folclóricas estudadas e as relações delas com os processos de mudança social que afetam a sociedade paulista*" (1961, p. 14–15).

Quanto às funções sociais do folclore paulistano, Florestan observou a relação existente entre as manifestações folclóricas e o fluxo da vida social tendo como suposto o seguinte: "*um item ou um complexo cultural, da natureza folclórica, preenche alguma função social quando é possível assimilar, objetivamente, que eles contribuem de dada maneira para a integração e a continuidade do sistema social*" (1961, p. 15). O autor resumiu suas análises dizendo que explorou três influências sóciodinâmicas vinculadas ao folclore paulistano:

1– As influências socializadoras do folclore infantil, considerando que por intermédio do folclore a criança aprende algo e adquire uma experiência societária importante para o desenvolvimento de sua personalidade;

2– O folclore não como mera fonte de recreação para as crianças e adultos, mas como fonte de atualização e perpetuação de estados de espírito e de atitudes que garantiam a eficácia dos meios normais de controle social; considerando que “*a diversão traz consigo a medida do homem: ela também eleva à esfera da consciência e ao plano da ação certas distinções fundamentais para o comportamento humano*” (1961, 16);

3– O folclore como um elo entre o presente e o passado considerando que, sem imobilizar o passado no presente, ele chega a ter alguma importância na disciplinação de mudanças que atingem o patrimônio moral de um povo.

Florestan afirmou, ainda, a possibilidade de situar o folclore no campo da pesquisa sociológica, pois “ele faz parte da porção do meio sócio cultural ambiente que concorre para a formação do caráter do imaturo. Através dele a criança aprende a lidar com situações, com pessoas e com técnicas sociais análogas aquelas com que se defrontará no mundo dos adultos” (1961, p. 24).

Quanto à importância do folclore na reintegração da herança social da cidade de São Paulo, Florestan considerou que ele não exerceu a influência construtiva que poderia ter exercido, pois a herança cultural tradicional, de origem rural, não encontrou condições favoráveis de adaptação ao estilo urbano de vida, não assegurando continuidade à perpetuação de atitudes e de valores sociais que não foram ameaçados pela urbanização. Florestan sugeriu que a revolução urbana não conseguiu afetar igualmente todas as atitudes, técnicas e valores da herança social, o que possibilitou a atualização e o reenquadramento do folclore amparando avaliações em torno da defesa de atitudes, de técnicas e de valores que não foram ameaçados pela mudança social.

Quanto às relações do folclore com os processos de mudança social em São Paulo, Florestan observou que vários setores do folclore encontravam-se em processo de desintegração em função do distanciamento da antiga tradição rural, antes domi-

nante, e da transição para o estilo de vida urbana. Ele entendeu que o folclore para se perpetuar requeria estruturas sociais peculiares, que, quando ameaçadas, colocaria também o folclore em crise.

Florestan sugeriu que a desagregação da concepção tradicional de mundo e o aceleração do processo de urbanização e industrialização não foi acompanhado por uma operação de renovação dos quadros humanos e dos conteúdos culturais possibilitando a continuidade das matrizes tradicionais com o novo sistema civilizatório. A cultura popular tradicional, para sobreviver, precisaria se rever à luz das condições de vida e das exigências adaptativas da grande cidade. Ele observou que o folclore infantil representava uma exceção, pois conseguiu resistir e manter certas condições favoráveis que neutralizavam as tendências sociais destrutivas graças à organização grupal que o resguardou do ritmo rápido de mudanças do meio social ambiente.

Os resultados das reflexões de Florestan indicaram que os elementos folclóricos, ao se preservarem, continuavam a desempenhar funções socialmente construtivas nas estruturas ou nas relações sociais pelas quais se mantinha. A perpetuação ou a eliminação de "itens ou de complexos folclóricos" seriam processos condicionados socialmente e, portanto, o estudo, a compreensão e a explicação das ocorrências folclóricas deveriam ser buscadas no contexto social. Ele verificou que o folclore chegou até nossos dias atravessando todas as correntes de renovação da vida social da cidade e poderia, pelo menos parcialmente e sofrendo transformações, incorporar-se ao novo sistema sociocultural metropolitano.

Florestan, ao salientar a natureza social do folclore, examinou as conexões deste com o comportamento social humano pondo em relevo a sua contribuição educativa na formação da personalidade e na continuidade social. A atenção ao fator educativo das práticas folclóricas levou o autor a valorizá-lo também nos processos de mudança social como elemento que conferia conexões de sentido entre as estruturas das sociedades humanas.

Quando comparamos os textos de Florestan sobre o folclore com os que vieram posteriormente, nos deparamos com um refinamento teórico, metodológico e terminológico, a ponto de parecer que seu vocabulário sociológico vai construindo uma

obra hermética com fronteiras definidas. Outro ponto que mereceria destaque é o de que, apesar de Florestan retomar em momentos posteriores de seu trabalho as preocupações referentes ao folclore, ele não chegou a fazer um trabalho de coleta de dados segundo os métodos e as técnicas da pesquisa empírica como o que realizou na década de 40.

Considerações finais

Florestan não foi o único a se dedicar ao estudo do folclore. Xidieh (1987) nos lembra que a tomada de consciência dessa problemática foi muito anterior a década de 40, mas que foi a partir daí que se intensificaram os interesses. De um lado, reexaminando-se o conjunto de contribuições anteriores; de outro, promovendo pesquisas sistemáticas que viessem a aclarar na esfera da cultura popular a presença do folclore como fenômeno social, como instrumento de conexões com o comportamento, como realidade social.

Xidieh diz:

Os impulsos e a orientação teórico–metodológica partiram...de Emílio Willems, com preocupações muito amplas e abrangentes; de Roger Bastide, interessado nas manifestações mágico–religiosas da vida brasileira; de Cruz Costa, a nos encaminhar à pesquisa de documentos históricos e à pesquisa de campo [...] Fora da USP, na Sociologia e Política, Donald Pierson laborava em parte no mesmo rumo. (XIDIEH, 1987, p. 90).

Florestan Fernandes transitou por ambas as escolas e seus trabalhos têm uma linha mestra de continuidade e interdependência nessa constelação.

Nesse conjunto de autores e obras, a contribuição de Florestan Fernandes para os estudos folclóricos no Brasil foi decisiva, pois ele realizou um levantamento e um reexame das posições pré–teóricas, teóricas e das contribuições empíricas dos folcloristas contemporâneos, deixando clara sua nova fórmula: os estudos científicos do folclore por uma perspectiva sociológica.

Florestan definiu o valor do que foi realizado por Amadeu Amaral, Mário de Andrade e o grupo de investigações do fol-

lore nacional destacando a relevância dessas “coleções” na história da cultura, porém, afastou o desígnio de se tomar o folclore como ciência positiva autônoma, limitando-o como objeto de estudo científico, inclusive o sociológico.

Xidieh destaca:

Ele não dispensa a tarefa da coleta, classificação e comparação dos dados concretos, mas não toma o folclore como folclore e sim como 'fenômeno social' e esfera da cultura, a sua inserção na estrutura e na dinâmica sociais, suas posições e funções em situações de permanência e de mudança sociocultural, enfim, as suas conexões com o universo social³.

O autor demarcou a posição de considerar o folclore como esfera da cultura e fenômeno social, ou seja, não tomou o folclore pelo folclore, mas inseri-o na estrutura e na dinâmica social, preenchendo funções que eram definidas pelas situações sociais mutantes.

Gnaccarini (1987, p.98) entendeu que Florestan realizou um trabalho primoroso de revisão e recuperação dos achados teóricos e metodológicos dos nossos dois folcloristas modernistas—Mário de Andrade e Amadeu Amaral— mas que foi no âmbito da metodologia e dos fundamentos teóricos que se desenvolveu a contribuição singular do autor.

Os dados colhidos, classificados e analisados por Florestan sobre o folclore na cidade de São Paulo apanharam um momento em que a cidade começava a mudar aceleradamente e revelaram a implicação, o impacto dessa mudança na permanência e desaparecimento dos traços tradicionais de nossa herança luso-brasileira.

A rápida andança de Florestan pelos domínios do folclore foi um exercício preliminar, um ponto de partida para a sua extensa e inovadora produção no campo das Ciências Sociais.

³ Xidieh nos sugere que o mapeamento da contribuição de Florestan para a temática do folclore seja feito a partir das seguintes leituras: *Investigação Etnológicas no Brasil e outros Ensaios, A Etnologia no Brasil*— Cap. VII— "Os estudos folclóricos em São Paulo", *Folclore e Mudança Social na Cidade de São Paulo*— Cap. I — "Introdução" e finalmente *O folclore em questão*. (XIDIEH, 1987, p. 92).

Xidieh diz: “*nessa tarefa ele exercitou o instrumental científico... e atingiu o seu objetivo, pondo às claras as conexões de sentido e estruturais daquela esfera da cultura nas sociedades em trânsito.*” (1987, 95).

Referências

COHN, Gabriel. "Padrões e dilemas: o pensamento de Florestan". In: MORAES, Reginaldo; ANTUNES, Ricardo e FER-RANTE, Vera B. **Inteligência Brasileira**, S.P.: Brasiliense, 1986. p.125–148.

FERNANDES, F. **A Etnologia e a Sociologia no Brasil**. S.P.: Anhembi, 1958.

_____. **Folclore e Mudança Social na cidade de São Paulo**. S.P.: Anhembi, 1961; 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1979.

_____. **A Sociologia numa era de Revolução Social**, S.P.: Companhia Ed. Nac., 1963; 2. ed. R.J.: Zahar Ed., 1976.

_____. **A investigação Etnológica no Brasil e outros ensaios**. Petrópolis: Vozes, 1975.

_____. **A Sociologia no Brasil. Contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento**. Petrópolis: Vozes, 1977; 2. ed., 1980.

_____. **O folclore em questão**. S.P.: Hucitec, 1978.

GNACCARINI, José C. “Folclore e Sociologia”. In: O saber militante. **Ensaios sobre Florestan Fernandes**. S.P.: Paz e Terra/ Ed. da Unesp, 1987. p.97–105.

PIAGET, J. **Le jugement moral chez l'Enfant**, Paris, 1932.

XIDIEH, Oswaldo Elias. "O Folclore em Questão". In: D'INCAO, Maria A. O Saber Militante. **Ensaios sobre Florestan Fernandes**. S.P.: Paz e Terra/ Ed. da Unesp, 1987. p. 85–96.

CAPÍTULO VII

FLORESTAN FERNANDES E O COMPROMISSO DO INTELLECTUAL COM A DEFESA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

*Gilcilene de Oliveira Damasceno Barão*¹

Há diversas possibilidades de abordar a temática educacional na produção teórica de Florestan Fernandes. Para ele, a educação pública é um problema nacional, social e lutar pela sua garantia é dever político e profissional. Pode-se afirmar que a educação esteve presente em alguns de seus trabalhos como uma temática lateral e, em outros, tornou-se central para exemplificar tanto as limitações que a tradição cultural impõe ao trabalho do professor e a formação do estudante, como também as formas empregadas pela dominação burguesa, sob o capitalismo dependente, para manter e aprofundar a educação de qualidade como privilégio social.

Em trabalho anterior organizou-se uma sistematização da contribuição educacional de Florestan, nos seguintes aspectos: 1) A vida universitária e a docência: produção científica, luta teórica e trincheira de luta; 2) Os projetos editoriais: contribuições ao desenvolvimento cultural e intelectual do estudante; 3) A contribuição teórica de Florestan Fernandes: interlocução crítica com a Pedagogia Nova; 4) A contribuição de Florestan para a construção da Pedagogia crítica: referências teóricas, valores para ampliar a filosofia transplantada, indícios e implicações da categoria revolução. (BARÃO, 2008).

Neste artigo pretende-se, a partir do conceito de intelectual orgânico de Gramsci e de professor panorâmico de Mariategui, distinguir as contribuições que o intelectual Florestan Fernandes desenvolve na produção escrita ou como militante na luta pela educação pública. Atualmente, com o retorno da política

¹ Doutora em Educação, na área de História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2008) É professora adjunta da Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

educacional tecnicista, através da pedagogia dos resultados (SAVIANI, 2007) e da intervenção dos reformadores empresariais na educação (FREITAS, 2012), torna-se premente revisitar essa temática em Florestan como subsídio teórico e prático para que o professor reafirme o seu papel de intelectual orgânico na defesa da escola pública e na formação de sujeitos históricos.

Para isso, empreendeu-se levantamento bibliográfico na produção de Florestan e em entrevistas nas quais o autor analisa a função do intelectual, da educação pública numa sociedade de classe sob o capitalismo dependente.

Marcos da trajetória intelectual de Florestan Fernandes e algumas contribuições educacionais

De acordo com Nagle (1987, p.188) “as contribuições de Florestan Fernandes para o tema ‘Universidade e Democracia’ não devem ser procuradas, exclusivamente, nos textos que tratam de modo explícito, desse modo particular”. Sem dúvida, esta observação cabe para o conjunto da temática educacional em sua obra. Especialmente porque o menino, que aos 6 anos de idade foi obrigado a abandonar a escola para ajudar no sustento da família, aprendeu com a dureza da vida o significado da educação para ser gente, ser um homem melhor. Essa lição não foi esquecida após se tornar professor, construtor da sociologia crítica e insistir na revolução como possibilidade para romper o circuito fechado da nossa dominação burguesa. A função formativa e humanizadora da educação é permanente nos seus trabalhos, inclusive quando essa aparece de forma secundária.

Estabeleceu-se cinco marcos em sua trajetória que oferecem oportunidades de sistematizar algumas das possibilidades educacionais presente na sua obra, são eles: 1) A entrada na universidade: o estudante torna-se professor; 2) Os impactos da pesquisa sobre o negro; 3) A campanha em Defesa da Escola Pública: militância e reflexão teórica; 4) O intelectual expulso da Universidade; 5) O intelectual publicista e deputado: continuidade na defesa da educação pública. O foco deste artigo é aprofundar a contribuição do intelectual orgânico e professor panorâmico na Campanha de Defesa da Escola Pública. No entanto, breves

apontamentos serão feitos sobre cada um dos marcos, pois estes garantem uma percepção da educação na totalidade da sua trajetória e obra. Parte-se, então, do geral para aprofundar a temática específica do intelectual que refletiu teoricamente, a partir de uma luta concreta, sobre a defesa da escola pública.

Florestan afirmou em diversas entrevistas que a sua formação começou bem antes de entrar na universidade e sua experiência extraescolar foi fundamental para orientar e moldar o seu aprendizado sociológico. Portanto, a chegada à universidade do menino de rua, autodidata e estudante do curso de madureza, não apagou a marca da sua classe social. Numa entrevista ele afirma que a “**a coisa mais** difícil que [fez] *foi* permanecer **fiel** à [sua] **classe** de origem” (FERNANDES, 1991, p.11)

Esse aspecto de sua trajetória é muito significativo. É possível verificar repercussões na sua produção, no fazer universitário, na concepção de educação e na militância pela educação pública. Além de um intelectual com compromisso de classe, mostrou-se íntegro e com senso de missão, como relata o amigo Antonio Cândido². Todas essas características nos remetem ao conceito de intelectual orgânico da classe trabalhadora que em diferentes situações empreendeu lutas através da militância, da escrita na imprensa ou da produção teórica sobre índio, negro, escola e saúde pública.

Gramsci (1989) apresenta a distinção entre dois tipos de intelectuais: o intelectual tradicional e o intelectual orgânico. O intelectual tradicional pode ser caracterizado por sua erudição e por trabalhar de maneira individual, o intelectual orgânico não é definido pela sua erudição, mas pelo seu trabalho e dedicação à luta pelos interesses da sua classe. Tanto a classe burguesa quanto a classe proletária possuíam esse tipo de intelectual: a primeira tinha como representantes os economistas, os advogados, os técnicos de produção etc. A segunda, tinha como representantes os membros do partido comunista e movimentos sociais.

Considerando a concepção gramsciana, pode-se afirmar que Florestan ao longo de sua trajetória, dentro ou fora da universidade, foi consolidando a função de intelectual orgânico dos “de baixo”. Nas suas reflexões, Florestan (1976, p.129) afirmava

² Transcrição parcial do depoimento de Antonio Candido à TV câmara.

que o “sociólogo não pode nem deve omitir-se de participar dos processos que tendem a redefinir a posição da ciência na organização da vida humana”. Além disso, a concepção da impossibilidade de neutralidade do intelectual nos remete as reflexões de Gramsci, pois para Florestan:

A polêmica entre os que defendem o ‘intelectual participante’ e os que postulam a ‘neutralidade da inteligência’ funda-se, sociologicamente considerada um falso dilema. Não existe inteligência ‘neutra’ nem se poderia eximir qualquer produção cultural do homem de algum estado de ‘participação’. (1976, p.226)

Florestan Fernandes foi como o grande mestre que Mariategui (1984) reivindicou para a Universidade de San Marcos. Essa analogia pode ser observada em artigo escrito por Mariategui quando analisa as preliminares da nova crise universitária protagonizada pela vanguarda estudantil. Defendia que uma Universidade criativa precisava ter mestres com coragem intelectual para enfrentar os debates do seu tempo, ter posição ideológica numa perspectiva renovadora, combativa e sensível às preocupações, às angústias e aos dramas da história humana e, acrescenta-se, principalmente, aos dramas dos “de baixo”.

Mariategui apresenta o conceito de homem tubular e homem panorâmico. Para ele, o grande mestre da Universidade criativa deve superar o homem tubular e transformar-se em homem panorâmico. O professor tubular é aquele que exerce a profissão fechado em si mesmo e permanece limitado ao universo da sociedade burguesa. O intelectual panorâmico é um mestre com ideais de presente, de futuro e que consegue dialogar com o mundo através dos vários aspectos da ciência e da vida. O homem tubular é conservador e reacionário, enquanto o homem panorâmico é revolucionário ou reformador. Além disso, o homem panorâmico é um mestre que tem a preocupação com os questionamentos sobre seu fazer docente e de suas pesquisas.

Estes aspectos, ressaltados por Mariategui, estão presentes na construção do intelectual Florestan Fernandes. Desde os tempos em que sofregamente e de forma autodidata lia nos bondes e nos empregos até se tornar estudante e professor universitário.

rio, o intelectual Florestan, que se tornou professor, teve de romper a barreira de classe muitas vezes na sua existência.

De acordo com Pinto (1992, p. 52) Florestan produziu “um conjunto de pesquisas e de resultados teóricos capazes de as transformarem em base de sustentação e ponto de partida para [...] outras pesquisas [...] numa possibilidade de intervenção para a mudança social”. Uma preocupação sistemática e constante de Florestan foi entender a sociedade brasileira e seus dilemas sociais. Este fato pode ser comprovado no grande esforço de trabalhar com uma série de temas centrais e básicos em suas pesquisas (folclore, indígena, negro, escola pública, desenvolvimento do capitalismo, revolução, dentre outros).

Este intelectual orgânico e professor panorâmico, portanto, legou-nos uma vasta obra na qual é possível observar seus avanços, recuos e descobertas teóricas. Dos escritos do período que esteve na universidade pode-se distinguir a dissertação “A Organização Social dos Tupinambá” (1947) e a tese “A função social da guerra na sociedade dos Tupinambá” (1951) como uma produção que permitiu o reconhecimento acadêmico da sua criatividade teórica, pois “foi a primeira tentativa que [ele fez] de ‘sair do chinelo’ e de enfrentar o trabalho de elaboração teórica propriamente dito. A teoria que estava em jogo era a teoria da solidariedade coletiva nas sociedades tribais” (FERNANDES, 1978a, p,87). Quanto aos desdobramentos para educação, suas análises são referências para se considerar o marco zero da educação no Brasil numa sociedade sem antagonismos de classes sociais. No artigo “Notas sobre a educação na sociedade Tupinambá” consta um ponto de comparação sobre como uma sociedade integrada consegue mobilizar e aplicar os recursos educacionais que dispõe (FERNANDES, 1966).

No livro *Educação e Sociedade no Brasil* (1966), parte II, encontra-se a sua produção sobre “Dilemas do Ensino Superior” na qual discute a função da universidade, do ensino e da pesquisa, da crise estrutural desta instituição, seus problemas quanto ao financiamento público, a liberdade de pensamento e de ensino. Cunha (1981) cita o pioneirismo de Florestan ao fazer crítica a “reforma consentida” no período da ditadura. Portanto, seja no exercício da docência, através dos escritos sobre as condições de trabalho na universidade ou dos resultados da produção teórica é

possível buscar interlocução da obra de Florestan Fernandes com a educação, sobretudo para fundamentar a defesa da escola pública e a construção da educação para além das diretrizes do capital.

Em 1951, Florestan e Roger Bastide implementaram uma pesquisa financiada pela UNESCO sobre as relações raciais em São Paulo. De acordo com Florestan (1995, p.20), “essa pesquisa foi uma revolução na [sua] vida intelectual e é também uma revolução em termos de interpretação do Brasil”. Para Antonio Candido, em depoimento à TV Câmara, a pesquisa coordenada com Roger Bastide sobre o negro possibilitou

O mais belo esquema de análise sociológica que eu já vi. Eles mobilizaram a comunidade negra. Ao invés de irem nas comunidades estudar objeto, eles puxaram a comunidade negra para ser sujeito ao mesmo tempo. A partir desta pesquisa [...] o negro deixou de ser objeto de estudo para ser sujeito de estudo: ele participava, ele falava junto com o pesquisador.

Um exemplo do negro tornando-se sujeito de estudo no processo da pesquisa é narrado pelo próprio Florestan:

Lembro-me de um médico que vinha da Bahia, o doutor Edgar Santana, homem inteligente e culto, mas sustentava a visão tradicional: ‘não existe preconceito no Brasil. Eu sou médico na Bahia e sou igual aos outros’. Ele quase foi linchado. Dentro de pouco tempo, porém, ele conheceria a realidade e o que os negros de São Paulo pensavam sobre ela. Logo ele descobriu que, como médico, era realmente discriminado e passou a rever as experiências na Bahia, que não eram bem o que ele percebia no contexto psicossocial em que vivera. O doutor Santana passou por uma reveladora metamorfose, chegando mesmo a escrever um pequeno livro no qual precede ao desmascaramento da situação do negro. Em suma, a situação do grupo proporcionou um vasto material e abriu as portas para o aprofundamento perceptivo e cognitivo do negro sobre sua condição humana. (1995, p.21)

Mais adiante revela como a pesquisa sobre as relações raciais na cidade de São Paulo possibilitou “rever toda a história brasileira, toda a sociedade escravista, como ela se desagrega, como se dá a revolução burguesa, qual importância do fazendei-

ro, do imigrante, o significado do negro na construção e dinâmica da nova sociedade de classes” (FERNANDES, 1995, p.22).

Essa pesquisa e a reflexão teórica posterior de Florestan Fernandes constituem-se em referências fundamentais para o campo educacional. Especialmente, porque com a tese sobre a “Integração do negro na sociedade de classe” garantiu a ocupação de professor titular da Cadeira de Sociologia I (1964), aprofundou a associação entre a questão da raça e da classe social e fez avançar a análise deste dilema na caracterização da revolução burguesa no Brasil. Ou seja, a questão da democracia no Brasil será sempre uma impossibilidade enquanto a questão do negro não for resolvida.

O próximo marco corresponde ao momento que o Estado instituiu em 1969 a aposentadoria compulsória através do ato institucional nº 5 e do ato institucional nº 10 que impedia o ingresso dos aposentados para exercer a docência nas instituições de ensino e pesquisa. De um lado, o intelectual professor Florestan Fernandes, junto com outros, sofre o processo de expulsão da universidade e esse acontecimento terá um peso emocional grande na sua trajetória política e pessoal.

De outro lado, este será um período de grande produção e de enfrentamentos teóricos, o afastamento da universidade e o isolamento imposto pelas condições da ditadura marcou toda uma *geração perdida*³ e o impulsionou a sistematizar o seu arcabouço teórico definitivo. Florestan foi um dos primeiros intelectuais a perceber que o golpe de 1964 não seria um episódio passageiro e, para explicar essa nova conjuntura concebeu o conceito de contrarrevolução preventiva. Além disso, aprofundou seus estudos sobre a questão da revolução, das especificidades das revoluções burguesas sob o imperialismo e a conseqüente constituição do capitalismo dependente.

O núcleo duro da sua produção nesse período possibilita várias contribuições educacionais, especialmente para aqueles que estão construindo bases de uma pedagogia crítica. Os livros que expressam o seu ponto de chegada teórico são: *Integração do Negro na sociedade de classe* (1951), *Sociedade de Classes e subdesenvolvimento*

³ Título de um ensaio escrito por Florestan que tem como objetivo refletir sobre o legado de um fragmento de geração que ousou enfrentar o regime imposto pelo golpe militar de 1964. (FERNANDES, 1980, p. 213).

(1968), *Capitalismo Dependente e Classes Sociais na América Latina* (1973) e *Revolução Burguesa no Brasil* (1973).

A partir do início dos anos 80, Florestan torna-se publicista. Ele passa a exercer essa atividade com empenho e dedicação e constitui-se num verdadeiro tribuno do povo. Posteriormente, foi eleito deputado (1986) e depois reeleito pelo partido dos trabalhadores (PT). Neste marco pode-se destacar o publicista e o deputado que explicitou a defesa intransigente e visceral da escola pública em todos os níveis de ensino. Candido descreve da seguinte forma o período de sua atuação parlamentar: “entrou para o Partido dos Trabalhadores e se tornou um político, amparado intelectualmente pela sua forte base teórica e traduzindo o seu pensamento em nível coletivo pela atividade jornalística. [...] Estava completa a sua trajetória” (2001, p.61)

Pode-se constatar que alguns dos seus escritos, como publicista, demonstraram certas ilusões ou esperanças demasiadas com as possibilidades de luta no parlamento, especialmente no período da constituinte. Embora não haja condições de expandir esta discussão, cabe registrar que Florestan fazia da sua coluna semanal uma tribuna de luta, de chamada à mobilização, à organização dos trabalhadores ou também espaço para tornar públicos os debates do parlamento ou do próprio PT.

No parlamento, Florestan era o professor respeitado por todos e, sem dúvida, aproveitava todas as brechas para denunciar os paradoxos do capitalismo e para garantir avanços sociais e organizativos aos trabalhadores. A sua participação como Deputado Federal Constituinte na Comissão de Educação e, posteriormente, na gestação da nova LDB foi imprescindível. Limoeiro (2010), afirma que

Sua atuação para a melhor acolhida às propostas do Fórum foi importantíssima. [...] Sem o Deputado Federal Constituinte Florestan Fernandes as lutas pela defesa da educação pública na Constituinte certamente teriam sido ainda muito mais difíceis do que foram.

As contribuições educacionais deste período estão disponíveis em, pelo menos, quatro livros que tratam explicitamente da temática da educação: *A questão da USP* (1984), *O desafio educacional* (1989), *Memória Via da Educação Brasileira, 1 Florestan Fernan-*

des (1991) e *Tensões na Educação* (1993). Nessas, constam artigos publicados em jornais, entrevistas, depoimentos e projetos de dispositivos constitucionais. O artigo “a formação política e o trabalho concreto do professor” (FERNANDES, 1989, p.157) constituiu-se num clássico na formação docente e do gestor escolar, especialmente porque Florestan aborda a questão do papel político do educador. Para ele,

Pensar politicamente é alguma coisa que não se aprende fora da prática. Se o professor pensa que a sua tarefa é ensinar o ABC e ignora a pessoa de seus estudantes e as condições em que vivem, obviamente não vai aprender a pensar politicamente ou talvez vá agir politicamente em termos conservadores, prendendo a sociedade aos laços do passado, ao subterrâneo da cultura e da economia. (1989, p.165)

Florestan aponta as condições educacionais para colaborar com os processos de transformação da sociedade capitalista dependente. Para isso, tem-se, dentre outros, os seguintes aspectos de diálogo com a sua obra:

1) Promover a liberação do oprimido. Para isso, deve-se ultrapassar uma pedagogia do oprimido e constituir uma pedagogia que através do combate à ignorância e à alienação permita a liberação cultural do homem;

2) Propiciar a expansão da capacidade criativa dos estudantes. A ênfase no desenvolvimento intelectual, na autonomia e no conhecimento e, ademais, esta não deve estar dissociada da capacidade crítica inerente ao humano;

3) A construção de um padrão de Universidade e pesquisa como centros de produção científica e tecnológica que tornem desnecessária a vinculação através do controle pelas grandes potências e multinacionais. O padrão de ciência de Florestan supõe a interlocução com a produção científica externa, mas não a subordinação e o controle que impõem limites à produção científica autônoma.

A Campanha em Defesa da Escola Pública: militância e reflexão teórica

A partir da Constituição de 1946, as lutas ideológicas presentes na sociedade revelam-se no processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Posteriormente, uma comissão de educadores constituída pelo Ministro da Educação Clemente Mariani elabora um anteprojeto de LDB e encaminha em 1948 à Câmara Federal. Como afirma Romanelli (1978, p.171), deu-se “uma longa luta cheia de marchas e contra-marchas, que resultariam na Lei 4.024, votada em dezembro de 1961, isto é, 13 anos depois”.

No período de elaboração do anteprojeto, Florestan Fernandes encontrava-se na universidade trabalhando como auxiliar na Cadeira de Sociologia II, sob orientação de Fernando de Azevedo e publicou, em 1946, a tradução e introdução do texto de Marx “Crítica da Econômica Política”. De 1947 a 1953, forma-se e alcança os títulos acadêmicos de mestre, doutor e professor livre docente da Cadeira de Sociologia I. Portanto, foi o período que consolidou a sua carreira acadêmica na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo e ao participar, posteriormente, da Campanha de Defesa da Escola Pública explicita o seu papel de intelectual orgânico e professor panorâmico.

Durante este período de 13 anos de tramitação no Legislativo Federal, a discussão sobre a primeira LDB da educação brasileira desdobrou-se em dois momentos de confrontações ideológicas. No primeiro, o centro do debate era a questão da organização da educação através das concepções de centralização e descentralização. Assim, enquanto

O projeto primitivo propunha, embora sem muita veemência, a descentralização. O deputado Capanema, em parecer baseado numa interpretação bastante parcial do texto constitucional, opusera-se a essa descentralização, porque entendia que a competência da União para traçar as diretrizes e bases não se restringia tão somente ao campo das ideias, mas também ao campo da administração. (ROMANELLI, 1978, p.172)

Este período de discussão em torno da centralização e descentralização se estende até 1958. A partir deste ano o foco das discussões passa a ser a confrontação dos interesses do ensino público e do ensino privado na legislação. O deputado Carlos Lacerda, após duas tentativas, consegue emplacar um substitutivo que põem como centro do debate a “questão da liberdade de ensino”.

Partia-se, portanto, do direito da família e da liberdade do ensino [...] para se opor a um pretensão monopólio do ensino pelo Estado e, enfim, reivindicar igualdade absoluta de condições para o ensino privado e público, tanto no que se referia à educação geral do ensino e aos estudos realizados quanto no que se referia à distribuição de verbas para a educação. (ROMANELLI, 1978, p.175)

No âmbito do legislativo a ofensiva privatista também tratava de atacar o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e seu diretor Anísio Teixeira, conforme relata Saviani (2000, p.123) “Diário do Congresso Nacional, S.I, de 6–11–56. Discurso de Fonseca e Silva, pronunciado na sessão de 5–11–56. Insurge-se contra a orientação ‘filosófica’ do INEP, que dirigido por Anísio Teixeira, citando também o Congresso de Ribeirão Preto”. Neste congresso Anísio havia ministrado a Conferência “Escola Pública, universal e gratuita”, que causou grande impacto em diversos setores da igreja católica. O debate então extrapola o legislativo, chega à imprensa e acontecem embates públicos nas revistas Vozes (defesa da escola particular) e Anhembi (defesa da escola pública) (BUFFA, 1979, p.25). Os ataques a Anísio Teixeira e a escola pública se aprofundam.

Este breve contexto permite situar o surgimento da Campanha em Defesa da Escola Pública e o papel destacado que Florestan Fernandes assume neste movimento. Em realidade,

Nessa última etapa de tramitação do projeto de diretrizes e bases, que vai da sua aprovação na Câmara Federal até a transformação do projeto em Lei [...] o episódio mais significativo em termos de conflito que ora se examina, foi a organização de um movimento que de São Paulo se irradiou para outras regiões do país [...], o movimento culminou com a apresentação das reivindicações através de um

substitutivo que incluía todas as emendas apresentadas pela Comissão Estadual de Defesa da Escola Pública e pela I Convenção Operária de Defesa da Escola Pública ao projeto 222–C aprovado pela Câmara dos Deputados. (BUFFA, 1979, p.55)

Em depoimento Florestan afirma que

O movimento de Defesa da Escola Pública foi, portanto, uma resposta à interferência conservadora no processo político–legal [...] os intelectuais tiveram um papel importante e eu entrei na Campanha depois de certa vacilação [...] depois vi que eu podia contribuir como sociólogo com um ângulo construtivo de discussão do projeto. (FERNANDES, 1978, p.59)

Ao participar da Campanha explicita a práxis que Mariategui reivindica para os professores da universidade, isto é, professores panorâmicos que saibam dialogar com a sociedade a partir de um ideal. No caso de Florestan, trata-se do ideal de defesa da educação pública e de um intelectual que toma posição diante dos problemas objetivos da sociedade. Observando-se os artigos produzidos para as atividades da Campanha, percebe-se que estes serviram de base para as conferências e foram publicados na grande imprensa e/ou revista acadêmica. Demonstrando o compromisso e a disposição do intelectual de defender as suas ideias e fazer a luta ideológica em diferentes âmbitos.

Há, pelo menos, três formas de agrupar as fontes sobre a Campanha na produção de Florestan. Num bloco estão os artigos elaborados no período da Campanha e organizados nas partes I e III do livro *Educação e Sociedade no Brasil* (1966), noutra constam os artigos do livro *A sociologia numa era de revolução social* (1976) com análises sociológicas feitas após a sua participação, especialmente nos capítulos 4 e 7 e, em terceiro, constam as reflexões sobre a Campanha realizada por Florestan através de depoimentos (1991, 1984), autobiografia (1980), cartas (FREITAG, 1996) e entrevistas (1978, s/d).

Em carta a Freitag (1996), ao ser questionado sobre as ilusões quanto as possibilidades do estado–educador se concretizar na sociedade brasileira (FERNANDES, 1966), Florestan Fernandes responde que

Você [Freitag] tomou a nuvem por Juno...De fato, o que você leu são trabalhos de polêmica e propaganda políticas. Eu estava engajado numa merda de uma política pequeno burguesa, na qual os pressupostos do jogo político consistiam em nossa fraqueza [...]. Naquela situação, recorri a um equivalente da simulação: os pressupostos de fazer a ‘crítica moral’, que desarma os inimigos e cria aliados, por ser irretorquível. [...] Portanto tenho o direito de pedir uma moratória e uma nova leitura. Eu não criei a sociedade brasileira como ela é. Quem estava usando a ideia do estado democrático educador não era o sociólogo, mas o ativista empenhado numa campanha, que usava a razão como podia e o ponto de vista sociológico como uma dimensão do pensamento crítico (FREITAG, 1996, p.152).

Essa resposta guarda relação com a sua reflexão no prefácio (1966) ao destacar o dever cívico de defesa da escola naquele movimento. Para ele é como se estivesse falando pelos seus amigos de infância – meninos trabalhadores que não puderam estar na escola pública ou como se o professor universitário com a carreira consolidada estivesse lutando em nome do filho da criada e da lavadeira que cedo teve que largar a escola para trabalhar. Portanto, afirma ele “professor, sociólogo e socialista – não foi de nenhuma dessas condições que extraí o elemento irredutivelmente inconformista, que deu sentido à participação que tive na Campanha de Defesa da Escola Pública” (FERNANDES, 1966, p.XX).

Independente de conquistar a hegemonia do processo através das suas posições de professor, sociólogo ou socialista, Florestan Fernandes assume compromisso de intelectual orgânico dos “de baixo” e participa dessa luta com determinação e utilizando todos os recursos possíveis para conseguir ampliar o envolvimento de diferentes setores da sociedade.

Segundo afirma, esse movimento foi um dos elementos externos que proporcionou transformação na sua forma de se relacionar com a sociedade brasileira

Graças essa Campanha mobilizei as vantagens da condição de sociólogo militante para observar, analisar e interpretar o meio ambiente. Tive contatos intensos e profundos com diferentes setores da sociedade brasileira, dos

operários e estudantes às elites liberais e tradicionais, dos educadores, jornalistas e líderes sindicais aos maçons, espíritas, pastores protestantes e sacerdotes católicos. Descobri os véus de um quadro sombrio e doloroso. As debilidades das correntes radical–democráticas; as deficiências do movimento socialista; a violência e o obscurantismo da reação conservadora; a neutralização do legislativo e do executivo por interesses particularistas regionais ou de classe e setoriais; todos fundamentalmente egoístas e antinacionais; uma persistente ‘reação sociopática à mudança social’, que submetia todas as inovações de significado político ao mais cego e controle de classe. (FERNANDES, 1980, p.200)

Nas três possibilidades de organização das fontes de estudo sobre a produção da Campanha, é factível o intelectual comprometido que fez a opção de participar da luta pela educação pública contra a sanha da iniciativa privada. Nos diversos escritos, consta a propaganda política fundamentada em estudos empíricos e teóricos que descrevem os dilemas e os limites de uma sociedade que tem como padrão a dominação autocrática que impõe aos “de baixo” e à educação pública os seus interesses particularistas e de classe.

Para Florestan, a disputa público e privado revelou interesses históricos subterrâneos da

Intromissão franca e aberta da Igreja católica nas reformas de ensino, depois de 1930 [...] segundo a investida mais audaciosa e organizada, que se deu através do projeto Diretrizes e Bases Nacional, origem das perversões reacionárias, sofridas pela nossa lei básica de ensino nas duas casas do Congresso [...]. Portanto, o projeto de Diretrizes e Bases engendrou a necessidade de uma definição diante da ‘crise do ensino’, que impôs a todos os círculos sociais ativos que tentam interferir no processo político e procuram empalmar o comando de nossa política educacional. (1966, p. 421–22)

Por isso, a estratégia presente nos escritos de atividade política da Campanha contém o recurso da crítica moral, posteriormente explicitado por Florestan. Também observar-se o diálogo com diferentes setores, isto é, os escritores, os trabalhadores, o

executivo, o legislativo e o debate explícito contra as prerrogativas do clero.

Nos diferentes artigos recorre à defesa da ordem republicana, democrática e da educação popular. Revela ainda, que interesses com fins mercantis e ideológicos jogam para pulverizar os recursos públicos. Ressalva o protagonismo dos trabalhadores sindicalizados como a vanguarda do povo brasileiro e, portanto, esta “não pode falhar diante da missão de exigir da república a realização dos ideais educacionais, postergados ou traídos” (FERNANDES, 1966, p.410). A instrução para os trabalhadores é sua maior necessidade e a vanguarda operária “tem o dever de impor a sua vontade, fazendo ouvir a sua voz e fazendo sentir os seus atos na defesa da ordem democrática e da educação popular pelo próprio Povo brasileiro” (1966, p.410).

De um lado, a Campanha cumpre a função de trazer informações para que o homem comum coloque os problemas educacionais no seu horizonte intelectual e possa, assim, “tonar-se um colaborador constante, construtivo e vigilante do nosso progresso educacional” (FERNANDES, 1966, p.) De outro, é necessário esclarecer que

Ninguém deve esperar que a solução dos problemas educacionais brasileiros pressuponha, por si mesma, a solução dos demais problemas que nos afligem. Ela representa apenas uma condição – mas uma condição essencial, *sine qua non* – para que tais problemas se resolvam de fato. (FERNANDES, 1966, p.352)

Essa é uma contribuição essencial que deve servir de referência ao intelectual professor na atualidade. Ou seja, é preciso criar estratégias organizativas e teóricas para que os pais, os responsáveis, o homem comum, os estudantes, enfim, os diferentes setores possam ampliar o horizonte cultural associando os problemas, às bandeiras históricas e à busca da solução para interromper o ciclo da educação como privilégio social. Por isso, naquela ocasião um dos desafios para fazer o enfrentamento ao projeto privatista da LDB foi “garantir às atividades desenvolvidas a maior penetração possível em todos os círculos e camadas sociais” (FERNANDES, 1966, p.358).

Florestan ao lançar o livro *A sociologia numa era de revolução social*, em 1962, já tinha uma carreira sólida dentro da universidade e compreendeu que uma sociedade de classe com desenvolvimento capitalista não clássico, exige a saída do sociólogo do gabinete e o insere nos processos de transformações sociais.

Para ele, um dos principais desafios do cientista social, numa sociedade com tantos problemas sociais, é encontrar um novo ponto de partida que rompa com a neutralidade ou o alheamento social. Reivindica o professor panorâmico, descrito por Mariategui, pois para Florestan Fernandes

Ninguém pode (ou, se tiver, manter) ‘vistas estritas’. Ou se abarcam todos os problemas que afligem a coletividade e a levam depositar uma confiança racional na ciência, tecnologia científica e nos seus artesões, ou se sucumbe, por falta de ardor, de imaginação e de pura vitalidade intelectual” (1962, p.16).

Trata-se de realçar a questão das responsabilidades intelectuais do sociólogo, pois todo intelectual tem que “submergir na realidade, se quiser conhecer os obstáculos a serem vencidos e engendrar o futuro no presente” (1962, p.17). Ademais, afirma ainda que

A principal conclusão, que se poderia tirar das discussões diz respeito à natureza da posição do intelectual sociólogo, quando comparado com os demais agentes humanos. Ele não escapa à sina comum. Está envolvido em processos de mudança que exigem dele, em sua esfera de trabalho, ajustamentos específicos em todos os níveis de suas atividades. (FERNANDES, 1962, p.19)

Muitas outras considerações podem ser destacadas como contribuição de seus escritos da Campanha de Defesa da Escola Pública. Por ora, a finalidade é acentuar o papel do intelectual cuja participação no movimento da Campanha impôs ao trabalho muitos desdobramentos teóricos. Isto é, o intelectual que estava inteiro naquele processo e pode ampliar as perspectivas de compreensão da sociedade brasileira e seus mecanismos de manutenção da ordem, e ao mesmo, não deixou de ser comprometido com a luta política necessária.

Considerações Finais

O tecnicismo e as diretrizes pedagógicas dos empresários têm penetrado nas escolas através da atual política educacional e propiciado o desmonte da escola pública e a desmoralização do papel de intelectual do professor. A trajetória de Florestan Fernandes nos mostra o intelectual– professor que teve que enfrentar as dificuldades e renascer em diversas ocasiões para extrair, por exemplo, a humanidade que a dura vida do trabalho infantil elimina cotidianamente. Ou então, quando teve que se manter fiel aos seus interesses de classe ao romper as barreiras e entrar na universidade paulista criada para formar os futuros quadros dirigentes. Foi um intelectual que assumiu a liderança na luta pela educação pública na Campanha e quando foi parlamentar eleito. Ao ser expulso da universidade renasceu através da consolidação do seu arcabouço teórico. Muitas são, então, as contribuições deste intelectual orgânico e professor panorâmico que podem se constituir como referência para o trabalho pedagógico. Ademais, seus escritos fazem parte da literatura clássica, cuja fundamentação oferece base para o professor reafirmar seu papel de intelectual e defensor da educação pública. Torna-se necessário resguardar o protagonismo do professor através do seu trabalho docente, militância e compromisso com o desenvolvimento intelectual dos estudantes.

Um dos grandes desafios da Campanha em Defesa da Escola Pública foi criar mecanismos para comprometer os diferentes setores da sociedade na defesa da educação pública. A atualização desse desafio não corresponde aos novos “amigos da escola” e sim, a constituição de sujeitos que reconheçam a necessidade da educação pública como direito. Além disso, saibam reivindicar as responsabilidades do poder público com uma educação que supere o slogan e a mera propaganda da “educação de qualidade para todos” cuja finalidade é ocultar as imensas desigualdades educacionais e a crescente ausência do poder público. A obra clássica de Florestan é, sem dúvida, um legado teórico e militante para todos que estão construindo a pedagogia crítica e educação pública de qualidade.

Referências

- BARÃO, Gilcilene de Oliveira Damasceno Barão. **As contribuições educacionais de Florestan Fernandes**: o debate com a pedagogia nova e a centralidade da categoria revolução. 2008. Tese de Doutorado – UNICAMP, Campinas, 2008.
- BUFFA, Ester. **Ideologias em conflitos**: escola pública e escola privada. São Paulo: Cortez & Moares, 1979.
- CANDIDO, Antonio. **Florestan Fernandes**. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2001.
- CUNHA, Luiz Antonio. Educação e sociedade no Brasil. **Boletim Informativo e Bibliográfico (BIB)**. Rio de Janeiro, nº11, 1º semestre de 1981.
- FERNANDES, Florestan. Tradução e introdução. In: MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Ed. Flama, 1946.
- _____. **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus editora, 1966.
- _____. **Sociedade de Classes e subdesenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968.
- _____. **Mudanças sociais no Brasil**. São Paulo: Difusão Europeia, 1974b.
- _____. **A Revolução Burguesa no Brasil**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.
- _____. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975b.
- _____. **A sociologia numa era de Revolução Social**. Rio de Janeiro: Zahar ed., 1976.
- _____. **A condição de sociólogo**. São Paulo: Hucitec, 1978a.
- _____. **A Integração do negro na Sociedade de Classes**. São Paulo: Ática, 1978b.

_____. **A sociologia no Brasil:** contribuição de sua formação e desenvolvimento. Rio de Janeiro: Vozes, 1980.

_____. **A questão da USP.** São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____. **O desafio educacional.** São Paulo: Cortez: Autores associados, 1989.

_____. **A organização social dos tupinambás.** São Paulo: editora Hucitec/UNB, 1989b.

_____. **Florestan Fernandes.** Brasília: INEP, 1991 (Memória viva da educação brasileira, 1).

_____. **Tensões na Educação.** São Paulo: Sarah Letras, 1993.

_____. Florestan Fernandes: esboço de uma trajetória. **Boletim Informativo e Bibliográfico (BIB)**, Rio de Janeiro, nº 40, 2º semestre de 1995.

FREITAG, Bárbara. Florestan Fernandes por ele mesmo. **Estudos Avançados**, São Paulo: IEA/USP, v.26, 1996.

FREITAS, Luis Carlos de os reformadores empresariais da educação: Da desmoralização do magistério a destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, v.33, n.119, abr/jun. 2012. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 03 jun. 2012.

GRAMSCI, Antonio. A formação dos Intelectuais. In: GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

LIMOEIRO, Miriam. **O legado que mantém Florestan Fernandes vivo.** 21 de set. 2010. Disponível em: <<http://www.odiario.info/?p=1747>>. Acesso em: 12 fev. 2013.

MARIÁTEGUI, José Carlos. **Temas de educacion.** Lima: Biblioteca Amauta, 1984.

NAGLE, Um pensamento para a construção. In: D'INCAO, Maria Ângela (org.). **O saber Militante – ensaios sobre Florestan Fernandes.** Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: Unesp, 1987.

NETTO, J. P. Florestan Fernandes: uma recuperação marxista da categoria revolução. In: NETTO, J. P. **Marxismo impenitente:**

contribuição à história das ideias marxistas. São Paulo: Cortez, 2004.

OTAIZA, Romanelli. **História da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1979.

PINTO, Renan Freitas de. **A sociologia de Florestan Fernandes**. 1992. Tese de Doutorado – PUC, São Paulo, 1992.

SAVIANI, Dermeval. **Política Educacional no Brasil**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2000.

_____. **História das Ideias pedagógicas**. Campinas: São Paulo, 2007.

CAPÍTULO VIII

PAULO FREIRE E EDUCAÇÃO PARA PENSAR CRÍTICAMENTE E A INTERVIR NA REALIDADE

Bruno Botelho Costa¹

Introdução

Paulo Reglus Neves Freire nasceu em 19 de setembro de 1921, em Recife. Filho de família de classe média, conheceu, durante infância e adolescência, as mazelas da pobreza, experiência que muito o impactou (FREIRE, 2005). Formando-se em Direito pela então recém-criada Universidade do Recife, desistiu da profissão de advogado logo que obteve o primeiro cliente, passando a dedicar-se ao magistério como professor de português, na companhia da professora e esposa, Elza Freire. Começou cedo a trabalhar em outras frentes educativas como supervisor e, depois, diretor do Serviço Social da Indústria (SESI), onde desempenhava a função de orientador educacional, mediando relações entre pais, instituição e alunos. Essas experiências em particular o marcaram profundamente. Refletindo em retrospectiva sobre as vivências obtidas ao longo de anos de uma formação educacional privilegiada, Freire as considerou decisivas para que decidisse fazer do seu magistério uma luta por uma educação radical, crítica e conscientizadora (FREIRE, 1993).

Não tendo sido aprovado para a cátedra de Filosofia e História da Educação – ocasião que, não obstante, rendeu-lhe sua tese “Educação e atualidade brasileira”, depois publicada como livro – Freire retorna à Universidade do Recife como quadro efetivo para trabalhar com extensão, criando, em conjunto com o reitor João Alfredo, o Serviço de Extensão Cultural (SEC/UR) (VERAS, 2012). Através deste órgão e com a assistên-

¹ Doutorando em História e Filosofia da Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da FE/Unicamp. Contato: brunobcosta2010@gmail.com

cia de sua equipe, Freire estabelece um contato profícuo com o Movimento de Cultura Popular, entidade social criada sob os auspícios do governo de Miguel Arraes, que empreendia projetos de alfabetização de adultos. Essa parceria foi fundamental para o desenvolvimento do Sistema Paulo Freire de alfabetização, que influenciou o trabalho de outros movimentos sociais e educacionais – também chamado de *movimentos de cultura popular* (BRANDÃO, 1985; SCOCUGLIA, 2001) – como na hoje cinquentenária experiência de alfabetização em Angicos, Rio Grande do Norte, seguramente a experiência que marco de projeção de Freire no cenário educacional nacional.

O exílio após a tomada de poder pelos militares ampliou o conjunto de empreendimentos e influências colecionadas ao longo de sua trajetória enquanto educador. Do Chile, trabalhando com comunidades em processo de reforma agrária, à atuação acadêmica na Universidade de Harvard, nos Estados Unidos, ao papel que exerceu como membro do Conselho Mundial de Igreja (Unesco) e à frente do Instituto de Ação Cultural, quando percorreu países africanos, fomentando políticas educativas diretamente implementadas juntamente às camadas populares, e, ainda, ao tempo em que dedicou-se à docência universitária já depois de regressar ao Brasil, na Universidade Estadual de Campinas e na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, passando pela breve e intensa experiência de ser secretário de Educação do município de São Paulo. Esses episódios representam, entre outros aspectos, momentos do pensamento freiriano, que contextualizam os desdobramentos de suas aproximações teóricas e metodológico-didáticas, e o tornaram uma das principais, senão a principal, referência no veio a chamar-se educação popular.

Educador crítico da educação e da sociedade

Paulo Freire foi um educador que incorporou muitas referências, seja de cunho teórico-filosófico, seja de cunho prático-metodológico. Isso lhe rendeu um punhado de críticas, seguramente. Mas possibilitou também que transitasse por diversas escolas de pensamento e dialogasse intelectualmente com muitos

personagens da história das ideias educacionais, do Brasil e do mundo.

É bom lembrar que, além de criticado, Freire foi também extremamente crítico, traço que marcou seu modo de pensar desde o princípio e que o acompanhou por entre as trajetórias e projetos como educador e como pensador. De fato, não é possível separar o Freire educador do Freire pensador ou filósofo da educação e vice-versa. Este aspecto de seu caráter, por si só, evidencia dimensão de sua crítica da maior importância: a visão subversiva sobre a dominação e a *lógica* da dominação que compreendia ser essencial ao magistério, e que fazia questão de apontar de modo objetivo e enfático nas estruturas de reprodução da sociedade (econômicas, políticas, culturais, etc.), com particular destaque para seu *lôcus* na educação.

Com efeito, o trabalho em empreendimentos educacionais com setores populares foi desde o princípio um aspecto da atuação intelectual de Freire indissociável de sua perspectiva pedagógica. Seu interesse pela educação residia, particularmente, na potência de, através da educação, se trabalhar os problemas sociais focando na relação entre homem-mundo, ou seja, no modo como os educandos percebem essas problemáticas na sua realidade quando provocados a pensar isso. Seu intuito estava em construir um conhecimento coletivo que fosse compreendido como orgânico à própria vida e se fizesse por meio do diálogo – abordasse a vida enquanto uma experiência de partilha do pensar com o outro. Assim, sua visão pedagógica estava fortemente ligada a uma concepção ao mesmo tempo concreta e dialógica de ser humano, na qual procurou trabalhar com maior profundidade a apreensão das contradições do mundo, contextualizando o enraizamento social dessas contradições, mas abarcando igualmente as suas reverberações na individualidade e formação da subjetividade.

Essa união das multifacetadas dimensões humanas no bojo de uma compreensão que entende o real enquanto construção histórica condicionada por imperativos de ordem social percorre e sustenta o movimento do pensamento de Freire, enquanto intelectual voltado à educação como tema-chave de seu trabalho e enquanto educador comprometido em articular de modo coerente e contundente a teoria e a prática educativa, permane-

cendo atento às mudanças e reformulações auditadas na dinâmica do percurso desse trabalho.

Recuperando, ainda que brevemente, algumas passagens da filosofia da educação freiriana no início do seu trabalho, vemos um Paulo Freire procurando na educação um caminho para superar o que identifica como graves entraves da sociedade de seu tempo, preocupado com os câmbios desordenados pelos quais passava o Brasil em pleno processo de industrialização, o que tornaria oportuna a ocasião para mudanças mais profundas em seu tecido social. Em *Educação e atualidade brasileira* (2001), ele oferece ao público uma reflexão de sua trajetória ainda curta como educador, conjuntamente como uma leitura da realidade social que já refletia um posicionamento em favor de uma revisão radical do papel que estava reservado à educação e às instituições educacionais. Diz Freire:

O problema educacional brasileiro, de importância incontestavelmente grande, é desses que precisam ser vistos organicamente. Precisam ser vistos do ponto de vista de nossa atualidade. No jogo de suas forças, algumas ou muitas dentre elas, em antinomia umas com as outras. Todo planejamento educacional, para qualquer sociedade, tem que responder às marcas e aos valores dessa sociedade. Só assim é que pode funcionar o processo educativo, ora como força estabilizadora, ora como fator de mudança. Às vezes, preservando determinadas formas de cultura. Outras, interferindo no processo histórico, instrumentalmente. De qualquer modo, para ser autêntico, é necessário ao processo educativo que se ponha em relação de organicidade com a contextura da sociedade a que se aplica. (2001, p. 10).

Alienada dos valores que compõem a sociedade do seu tempo e a “oferecer uma educação intensamente verbal e palavrosa [...] que se faz [...] um dos obstáculos ao nosso desenvolvimento econômico, bem como à nossa democratização” (2001, p. 11), a estrutura e a filosofia que alicerçavam as práticas educativas permaneciam atreladas a um modo de vida social descompromissado com a emancipação humana e compromissado com a manutenção das relações constitutivas da sociedade tradicional brasileira. Sociedade esta fruto do patriarcado latifundiário, colonialista,

historicamente escravocrata, avesso às ideias democráticas que correspondiam ao tempo presente e ganhavam muita força no país.

Deste modo, deve-se compreender que Freire redige essas reflexões à luz de um momento da História do Brasil marcado pelo *populismo*, no Estado e na sociedade civil. Período em que as elites oxigenaram sua composição no poder, enquanto grupos marginais da sociedade (trabalhadores, favelados ou moradores da periferia, etc.) passaram a atuar mais fortemente enquanto coletivos organizados politicamente (BEISIEGEL, 1982). Freire endossa abertamente a participação política dessa população, destacando a importância de se realizar um trabalho pedagógico voltado para a problematização da consciência do povo e realizado com o povo, encontrando, nessa experiência, com suas ideias e visões, e descobrindo caminhos dialógicos que permitissem promover mudanças nesta consciência. Este trabalho Freire procura fazê-lo aproveitando algumas mudanças históricas em curso – as quais ele identifica com o termo “trânsito”, tomado dos pensadores do Iseb² – e discutir reflexos dessas mudanças que se processam na consciência dos educandos, para desenvolver uma crítica desde o reconhecimento da condição dessas pessoas enquanto sujeitos políticos e eticamente responsáveis no mundo.

Parte de sua leitura do processo de industrialização que estava a reformular as bases econômicas nacionais, Freire se preocupa com o que denomina “inexperiência democrática” do Brasil, frente a qual adota uma perspectiva nacionalista, isto é, conclama por uma mobilização da nação – em consonância com os rumos da intelectualidade progressista da época – para enfrentar o problema da supressão da voz do povo da política. Aderindo ao lado dos isebianos e nacionalistas à “ideologia do desenvolvimento”, Freire ressalta o cuidado que se deve ter com o “comportamento mecanizado” proveniente do ambiente de trabalho nas instalações da indústria, capaz de domesticar o homem e coibir que desenvolva a criticidade. Daí que “[a] solução não poderia estar realmente em deter-se a industrialização, mas, em se tentarem caminhos de humanização do homem.” (2001, p. 42).

² O Instituto Superior de Estudos Brasileiro, fundado em 1955, reuniu intelectuais como Álvaro Vieira Pinto, Roland Corbisier e Alberto Guerreiro Ramos, que influenciaram muito o pensamento freiriano.

Para Freire, a fim de que a escola se torne um espaço de vida pública ativa, envolvendo as comunidades na construção de um novo significado para sua existência e de uma nova lógica de funcionamento de seus aparelhos, ela precisa ser *descentralizada*. Quer dizer, a escola precisa ser organizada pela comunidade, pelo povo. Não é possível imaginar uma verdadeira participação do povo na vida da escola que não seja resultado da tomada da escola pelo povo. Assim, Freire defende que essa descentralização da escola se reverta em uma centralidade na relação com os educandos e as comunidades.

Ele afirma:

Somente uma escola centrada democraticamente no seu educando e na sua comunidade local, vivendo as suas circunstâncias, integrada com seus problemas, levará os seus estudantes a uma nova postura diante dos problemas do contexto. [...] Escola que, plural nas suas atividades, criará circunstâncias as quais provoquem novas disposições mentais no brasileiro, com que se ajustará em condições positivas ao processo de crescente democratização que vivemos. (2001, p. 85).

Freire manteve esta preocupação com a autonomia organizativa do ambiente educacional, chamando o povo a ocupar e reinventar a escola, por toda sua trajetória como pensador e educador. Esta posição é de fundamental importância para se compreender a luta por uma educação que não torne as diferenças entre educador e educando motivo para apelar à hierarquização dos saberes. Pois onde e quando as pessoas que fazem parte da comunidade da escola não podem ter voz sobre o que e como nela se aprende, a educação proposta é sempre bancária. Sendo assim, é discrepante da parte de um educador dizer que quer mudar a educação sem que ele enxergue esta mudança como parte de um câmbio que se alarga para fora da classe e que não se resume a suas didáticas. É preciso que queira mudar as estruturas sociais e culturais a que os modelos educacionais servem.

A educação defendida por Freire visa formular conceitos e elaborar análises para a compreensão dos elementos que compõem a realidade, como esse eles funcionam em conjunto, quais as condições que a levam a assumir certos contornos, tendo

por objetivo usar os conhecimentos que decorrem da experiência e da pesquisa nas mais diversas áreas do saber para modificar essas condições, em favor da vida coletiva e comunitária em esfera local e na sociedade como um todo. Assim, Freire faz uma clara distinção entre a teoria e o que ele chama de “verbalismo” e denuncia a incompreensão – a seu ver, absurda – na qual se acredita que qualquer articulação de palavras possa ser considerada uma posição teórica, desde que munida de uma linguagem acadêmica, bem versada nos floreios que adornam a retórica intelectualista (FREIRE, 1975). A criação de teorias, ao contrário, é própria de uma educação crítica e requer engajamento e uma “constante mudança de atitude” (FREIRE, 1975, p. 93) de seus praticantes. Segundo Freire:

Quanto mais crítico um grupo humano, tanto mais democrático e permeável, em regra. Tanto mais democrático, quanto mais ligado às condições de sua circunstância. Tanto menos experiências democráticas que exigem dele o conhecimento crítico de sua realidade, pela participação nela, pela intimidade com ela, quanto mais superposto a essa realidade e inclinado a formas ingênuas de representá-la. [...] Quanto menos criticidade em nós, tanto mais ingenuamente tratamos os problemas e discutimos superficialmente os assuntos. (FREIRE, 1975, p. 95).

O esforço por compreender criticamente as realidades dos locais em que trabalhou é patente nas formulações metodológicas apresentadas no quarto capítulo de *Educação como prática de liberdade* (1975), assim como as sínteses a que chegou analisando em conjunto com sua equipe de profissionais o que diziam os educandos sobre seu processo de alfabetização e conscientização. Tais posições estão claramente comprometidas com a libertação dos educados, de seus hábitos e dos elementos de mentalidade ingênua, acreditando na força que juntos adquirem, podendo remover os obstáculos que os impedem revisitar e transpor em palavras o saber que trazem de suas experiências de vida e com a realidade.

O conhecimento enquanto construção de saber e sua dimensão cultural

Quando se estuda a pedagogia de Paulo Freire, fica claro que a mesma é uma proposta educacional voltada a *libertar* as pessoas, o que imediatamente traz a pergunta a respeito do que exatamente ela visa libertá-las. É tácito que, com tamanha ênfase na importância da criação de condições para que o povo se torne mais e mais crítico, a pedagogia freiriana se alinha às bases da ciência e da filosofia modernas, cuja aposta no esclarecimento se dá com vistas a tirar do seio da humanidade o medo, a alienação e as mistificações que ofuscam sua mirada do mundo e de si (SCOCUGLIA, 2006). Este diagnóstico vem acompanhado de um prognóstico que enxerga na condição humana um poder capaz de ir além dos obstáculos que se apresentam seja por força da natureza ou por força da sociedade, no qual a razão tem *locus* privilegiado para decifrar estes enigmas da existência.

Porém, há que se reconhecer que a pedagogia freiriana assenta-se, como mostramos, numa crítica às bases filosóficas nas quais se assentam a pedagogias tradicionais e hegemônicas, ou seja, os valores que qualificam como positivos um número limitado e previamente selecionado de *saberes* e excluem, por consequência, um conjunto por vezes muito maior de conhecimentos. Ao contrário, a pedagogia freiriana esforça-se por compreender a prática de educar como um processo aberto, embora programado, e que necessita-se construir entendimentos dialógicos para alcançar uma compreensão mais plena da experiência do conhecimento. Por isso a importância de que o ambiente educacional íntegro e inclua no seu bojo saberes oriundos de outros ambientes ou contextos, produzidos pela sociedade.

Para Freire, defender e praticar uma educação intrinsecamente dialógica se faz necessário devido ao fato dela se sustentar o exercício de uma característica unicamente humana: *a pronúncia do mundo*. Ao expor com as palavras o que ou como aparenta que o mundo seja, os homens humanizam o mundo, o tornam mais próximo de si mesmos. Assim, toda forma de silenciar pessoas contra sua vontade, seja por hábitos ou motivações sociais, culturais, educacionais, etc., não representa uma forma de cultivar uma

visão humanizada do mundo – é, na verdade, um meio de produzir engodo ideológico – e viola esta condição primária dos homens, não podendo, para Freire, ser considerada uma *forma verdadeira de usar a palavra*, nem uma *forma verdadeira de educar*. Para ele:

Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais. (FREIRE, 1983, p.92–93).

Com esta posição, Freire traz uma contribuição muito grande para se discutir as razões e os rumos da escola enquanto instituição social e as intervenções que professores e alunos devem realizar no espaço escolar. Isso porque, entendendo a educação como um encontro entre pessoas com distintas visões de mundo, no qual, por mais difícil que possa ser para o professor mediar os conhecimentos da sua formação profissional e o contexto de onde parte o aluno, não trará fruto algum insistir na pressuposição ou no preconceito de que o aluno por si não possui conhecimentos condizentes com o que o professor ensina ou que seu saber é irrelevante como um todo, em vez de incorporar o seu saber ou sua visão a respeito dos temas abordados na abordagem que deles se faz na escola.

Para compreender esta posição, é proveitoso recuperar a análise de Freire em *Extensão ou Comunicação?* (1977) do conceito de extensão. Para ele, a noção de extensão remete à ideia de que algo é transferido ou levado a – estendido a – alguém ou algum grupo de pessoas. Deste modo, associada ao conhecimento e ao ensino, a prática da extensão educacional tem na sua concepção original a intenção de ser um braço de determinadas instituições (escolas, universidades, movimentos, etc.) para atuar em meios distintos daqueles os quais elas advêm. Freire aponta nessa concepção um equívoco gnosiológico, ou seja, uma noção que se desvia da correta compreensão do processo gnosiológico, qual seja, tomando-o o saber como uma construção impossível de ser particularizado, mas que, ao se expandir, é apropriado singularmente.

Esta posição é muito similar ao que apresenta o pensamento freiriano sobre a construção do saber no espaço escolar. Mas, para tanto, é preciso entender por que Freire usa conceitos distintos dos comumente empregados na escola para se referir a suas funções. O que se chama de escola, por exemplo, ele definiu como *círculo de cultura*; o professor, de *coordenador* e ao se referir aos professores e alunos em interação, de *educador* e *educando*, respectivamente. Não se tratam de meras substituições. Esses termos envolvem novas concepções filosóficas sobre a prática educativa, que funciona de uma maneira alternativa e visa a um fim radicalmente distinto da educação tradicional.

Redefinindo esses termos, Freire está também interpretando e reinterpretando os espaços da escola, ou seja, os contornos daquilo que se entende por esse lugar, e está ao mesmo tempo criando uma nova perspectiva de como trabalhar com o conhecimento existente ou consagrado pela tradição, bem como usar esse conhecimento em conjunção com as apreensões inéditas aos praticantes que surgem no curso da experiência pedagógica. Há uma série de pontos – os quais seria impossível elucidar exaustivamente neste trabalho – em que Freire opera um câmbio conceitual significativo nos lugares comuns da educação. A título de exemplo, destacamos sua crítica ao uso de modelos externos à realidade dos educandos, alicerce da educação bancária, assim chamada justamente por pressupor a figura do educando como receptáculo passivo de normatizações. Diz Freire:

Não seriam poucos os exemplos, que poderiam ser citados, de planos, de natureza política ou simplesmente docente, que falharam porque seus realizadores partiram de sua visão pessoal da realidade. Porque não levaram em conta, num mínimo instante, os homens em situação a quem se dirigia *seu* programa, a não ser como puras incidências de sua ação. (FREIRE, 1983, p. 99).

Ao contrário das pedagogias que trabalham com modelos que se identificam com conhecimentos válidos, a pedagogia freiriana trabalha com *temas* escolhidos coletivamente, que propiciam o exame da linguagem expressa pelos educandos e o questionamento de concepções envolvidas que exprimem a lógica da opressão. Seja alfabetizando ou trabalhando com qualquer outro assunto ou

disciplina, a abordagem temática permite que no curso dos encontros os sujeitos (educador e educandos) debatam e decidam os caminhos da pedagogia que estão criando. Pois é fundamental ter em mente que em cada encontro o grupo trabalha com uma pedagogia própria, obviamente não descolada dos princípios filosóficos da educação libertadora, mas livre para criar os meios que melhor servirem aos critérios extraídos de sua experiência. Afinal, os temas-geradores nada mais são que “o pensar dos homens referido à realidade” (FREIRE, 1983, p. 115).

Neste sentido, detenhamo-nos em tecer algumas considerações a respeito da dialética presente nesses temas. Para fundamentá-la, Freire recorre à noção de historicidade dos homens e de suas compreensões do mundo para explicar o modo como formam a consciência de si e da realidade. Pensar aberto e coletivamente sobre temáticas escolhidas pelo conjunto de participantes permite que seus pensamentos sejam publicizados e interagem comunicativamente a fim de formarem novas composições e leituras sobre as questões discutidas que, como vimos, se referem a um contexto comum. Para referir a este contexto e ao entendimento que podem essas pessoas obter da partilha e diálogo de suas leituras, Freire emprega o conceito de situação existencial, tomado e reapropriado do filósofo Karl Jaspers. As situações existenciais, quando trabalhadas e conscientemente visualizadas, levam à identificação de impasses, chamados *situações-limite*, que surgem devido à dialética entre os sujeitos e o mundo, isto é, às contradições que estes identificam entre si e com a realidade que os circunda.

Neste processo, os participantes – educador e educandos – chegam juntos ao ponto em que o movimento que fizeram de identificar na situação concreta questões importantes os proporciona um desafio que nem a mirada, sozinha, de suas experiências, nem o emprego de conceitos, isoladamente, podem solucionar. É preciso que deem um passo além, no esforço de investigar mais a fundo a realidade, procurando desdobramentos das questões levantadas, de modo a criar parâmetros e critérios para a leitura do real. Daí que, para Freire as dimensões abstratas e concretas da experiência do pensamento, depois de cingidas por um processo de diferenciação dos componentes do real, tornam a de unir de modo existencial ou vivencial, para permitir alçar novos patama-

res de entendimento na investigação sobre o saber. É nesta dialética entre a experiência e o pensar, entre o concreto e o teórico, que Freire procura avançar o movimento de ser mais, de ir além do entendimento tal como este se apresenta, para que os partilhantes se libertem da circularidade fechada das noções ingênuas.

Segundo Freire:

Captá-los e entendê-los [os temas] é entender os homens que os encarnam e a realidade a eles referida. Mas, precisamente porque não é possível entendê-los fora dos homens, é preciso que estes também os entendam. A investigação temática se faz, assim, um esforço comum de consciência da realidade e de autoconsciência, que a inscreve como ponto de partida do processo educativo, ou da ação cultural de caráter libertador. (FREIRE, 1983, p. 117).

Tendo consciência dos temas e trabalhando suas questões, o processo educativo pode se centrar em interpretar ou pensar os rumos do entendimento de seus sujeitos. Isso certamente não significa que o profissional da educação deva prescindir de buscar elementos que somem ao diálogo, nem que alguns desses elementos venham de fora do espaço educativo e sejam constitutivos de uma formação ampliada e aprofundada desse profissional. Contudo, o sentido que os recursos formativos desse profissional assumirão depende do uso que deles fizer em conjunto com os educandos. Percebemos isso muito claramente quando Freire fala do uso de codificações, recurso que empregou na alfabetização, mas que encontra possibilidades de uso em qualquer área do saber. A codificação basicamente é uma representação feita dos temas discutidos, é uma forma de abrir caminho para produzir conhecimento novo: “as codificações, na organização de seus elementos constituintes, devem ser uma espécie de ‘leque temático’”. Desta forma, na medida em que sobre eles os sujeitos descodificadores incidam sua reflexão crítica, irão ‘abrindo-se’ na direção de outros temas” (FREIRE, 1983, p. 128).

Portanto, podemos dizer que Freire edifica uma perspectiva pedagógica subversiva dos conteúdos da educação, isto porque trabalha com o conhecimento como forma de provocar o pensamento local, aberto e totalizante (não totalitário) dos diversos domínios do saber. Compreende-se o saber enquanto uma

forma de trabalhar reflexivamente e criticamente com a experiência e o conjunto de conhecimentos estruturados (codificados) legados pela história da educação, da ciência e da sociedade como um todo. Coerente com esta opção teórica e pedagógica, Freire colocará a questão da finalidade do conhecimento de forma igualmente coletiva e anti-hierárquica. O conhecimento só pode ter verdadeira finalidade libertadora quando engendra ações comprometidas com relações humanizadas e questionadoras, quando não confrontadoras, das relações entre homens e mulheres que produzem mais opressão e alienação.

Sendo assim, compreendendo a educação como uma prática eminentemente cultural, encontramos em Freire uma posição reveladora de seu compromisso com os processos de mudança nas estruturas sociais, compromisso que se reapresentou de forma inovada no trabalho com as populações rurais e os movimentos sociais durante o período em que escreveu a *Pedagogia do Oprimido*, no Chile. Imerso num contexto de intensa efervescência política e social, às portas da eleição de Salvador Allende, Freire discutiu com lideranças sociais o papel dos dirigentes na organização do povo para lutar por avanços naquele processo político que entendiam ser revolucionário. Foi neste ambiente que desenvolveu o entendimento do que chamou de *ação cultural dialógica* e *ação cultural anti-dialógica*. Estes dois conceitos, que não podem ser compreendidos separados um do outro, são, na verdade, uma releitura da conscientização, no sentido em que esta foi por ele considerada um modo de desenvolver criticamente uma consciência da realidade em que o avanço do processo histórico rumo à libertação dos homens estivesse no cerne de suas preocupações.

A ação cultural dialógica e a anti-dialógica formam juntas a antinomia presente no que Freire chama de *teorias de ação cultural*. A conceituação dessa antinomia é consequência de uma leitura recuperada e atualizada das posições do educador em torno da questão da cultura e sua relação com a produção do conhecimento, na medida em que estes conceitos são empregados com vistas a dinamizar nos ambientes pedagógicos um recorte epistemológico dos saberes em diálogo que situe os elementos da consciência dos educandos no âmbito das contradições históricas, em suas múltiplas dimensões. O pivô que distingue as teorias de ação cultural é a dialogicidade, o caráter dialógico ou anti-dialógico que

apresentam, ou seja, se seu compromisso pedagógico está fundamentado na partilha das leituras de mundo ou na imposição de uma verdade extraexperencial. Neste sentido, os dois lados do binômio síntese cultural–invasão cultural são pontos–ápice de um processo que se caracteriza por etapas precedentes, as quais fornecem os passos necessários para se culminar em um ponto ou outro, na síntese cultural ou na invasão cultural.

A preocupação central neste ponto do pensamento pedagógico, fartamente explorado no quarto capítulo de *Pedagogia do oprimido*, freiriano está em assinalar semelhanças e permitir aproximações entre o processo pedagógico e o processo revolucionário, por isso sua reflexão se centra em uma teoria da ação que se desdobra sobre a égide do tema “cultura”. Em outras palavras, Freire busca uma apropriação da cultura de forma a convidar educadores e outros possíveis leitores a uma reflexão sobre os preceitos norteadores do trabalho social. Assim, pontua questões que povoam o contexto próprio deste trabalho: recursos anti–dialógicos como a conquista, a mitificação, a divisão como forma de facilitar e reproduzir a opressão, a manipulação, chegando, por fim, na invasão cultural. No campo dialógico, respaldando uma teoria de ação cultural que lhe é oposta, dialogicamente referenciada, Freire enumera os eixos da colaboração, a união, a organização e a síntese cultural. Em todos esses eixos, destaca o sentido da *comunhão*, como forma de viver o ideal humanista revolucionário, que deve mover ou mobilizar dialogicamente as lideranças no seu trabalho social e alertá–las para os resquícios anti–dialógicos do entendimento dominante sobre os temas culturais, nos quais a figura da liderança – assim como acontece com a figura do professor – provém às massas sua libertação ou salvação.

A este respeito, Freire diz:

Mas, nesta hipótese, a libertação ou a ‘salvação’ das massas populares estaria sendo um presente, uma doação a elas, o que romperia o vínculo dialógico entre a liderança e elas, convertendo–as em coautoras da ação de libertação, em incidência desta ação. (FREIRE, 1983, p. 197).

Podemos ver que Freire busca no íntimo das relações humanas uma forma de ação política que, pela via da crítica, sem esquecer de rever os papéis sociais cristalizados que foram legados

aos educadores e aos educandos em nome da educação, ressignifique a prática educativa e se aproprie de sua função social tendo por preocupação a condição do oprimido e a libertação do humano. É este o intuito, para Freire, da síntese: construir um caminho por entre as partes que se destacam e que não necessariamente se assemelham, até a união das compreensões distintas, dos modos diferentes de se pensar, em um pensamento em que dialoguem as questões levantadas e as respostas oferecidas.

Abordando estas diferenças quando tratando das formas de conhecimento oferecidas pelas lideranças sociais e o conhecimento empírico dos populares, Freire afirma: “A síntese cultural não nega as diferenças entre uma visão e outra, pelo contrário, se funda nelas. O que ela nega é a invasão de uma pela outra. O que ela afirma é o indiscutível aporte que uma dá à outra.” (FREIRE, 1983, p. 215).

Deste modo, o conhecimento passa a ser enxergado como uma construção de saberes, o que abre o campo epistemológico da educação para o conjunto de vivências da experiência humana, coisa que muitos modelos de educação deixam de fora. Neste ponto, é particularmente importante a contribuição de Freire, na medida em que sua obra e seu trabalho formam um legado intelectual e reflexivo que demarcou, historicamente, e continua a demarcar na atualidade, a urgência de se pensar inclusivamente os problemas da sociedade e do mundo, endereçando a indispensável dimensão política e prática que o pensamento crítico necessariamente há de enfrentar se levado ao limite numa prática pedagógica que se entenda como ação cultural dialógica. Quer dizer, se o motivo por qual buscamos pensar e criar caminhos para a prática de uma educação libertadora está em não se conformar ao modo de pensar e agir tradicionais, inequivocamente devemos reconhecê-lo como pertencendo aos dominadores ou opressores, que bancariamente enche os sujeitos de conteúdos não-analisados para reproduzir a distância entre o mundo do povo e o suposto “mundo do saber” – em outras palavras, uma educação para não educar, uma escola para não ensinar. Frente a isso, é necessário e de forma ousada responder ao tempo presente com uma educação gerada a partir da convivência com a diferença e com o diferente, capaz de unir esforços em vez de repelir forças. Sendo essa a égide do pensamento freiriano, é coerente dizermos

que a maior contribuição de Freire para a educação no que tange à sua revisão das bases do conhecimento foi provocar aberturas no modo de se conceber a educação de uma nova sociabilidade humana e no modo de agir em relação ao outro.

Uma pedagogia radical para a humanização libertadora

Para que a educação alcance seu fim mais elevado para Freire, ela há que ser fundamentalmente um processo de humanização. Porém, Freire concebe o homem como um “ser de relações” (FREIRE, 1975, p. 29), como ser inseparável do mundo. Quando Freire concebe o homem ou o ser humano desta maneira, não é do homem biológico apenas que Freire está falando. É do homem enquanto ser biológico e cultural. Portanto, um ser que, em sendo múltiplo, constrói relações distintas com o mundo e os outros, de modo que ele se recria e se transforma nessas relações. A potência interpretativa da humanização nos termos de Freire encontra-se justamente nesse ponto: por que é capaz de perceber-se e recriar-se como ser que consciente se transforma e transforma o mundo, a humanização possui valor intrínseco para o homem. Este é o ponto de partida de sua reflexão pedagógica de Freire. Um projeto de educação que não for capaz de servir a esse fim e de organizar suas práticas, meios e finalidades para esse propósito, não educa nem para a humanização, nem para a libertação.

Freire sustenta que não apenas a educação deve ser humanizante, mas que a possibilidade de humanizar o humano e o mundo é a razão de existir da educação. Educação remete à ideia de formação, de criação das condições em que os homens se voltam sobre si e recolocam suas questões, para delas obter um prospecto mais aprofundado daquilo que abordam. Ou seja, a educação é um exercício de lidar com o legado que a própria humanidade criou, com toda a diversidade e multiplicidade que envolve o conhecimento. E justamente por consistir num exercício aberto, incompleto, dinâmico e agregador, a educação vem a ser, socialmente e pessoalmente, uma tentativa de expandir os domínios da-

quilo que entendemos como sendo inerente ao ser humano. Segundo Freire:

Eu estou certo de que, não só do ponto de vista metafísico, o que explica a razão para a existência da educação é fundamentalmente o fato de sermos seres inconclusos e de termos consciência desta incompletude. A educação se encontra a si mesmo neste ponto. Por causa disto nós falamos de *educação* entre nós e falamos de *treinamento* de animais e falamos de *cultivo* das árvores. (FREIRE, FREIRE, OLIVEIRA, 2009, p. 23).

Enquanto seres incompletos, abertos, é que experimentamos também a liberdade, marca constitutiva da humanidade. Daí que falar em libertação tem tudo a ver com essa concepção de educação, pois ela se faz constante busca pelo exercício da liberdade humana, que precisa ser compreendida e solidificada através das suas relações. Assim, vemos em um texto escrito no final da vida de Freire uma ponderação sobre a liberdade particularmente interessante, e que se explica como ele via esta questão, razão pela qual foi por vezes mal compreendido e até injustamente acusado de ser licencioso com comportamentos nocivos à aprendizagem.

O grande problema que se coloca ao educador ou educadora de opção democrática é como trabalho no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade. Quanto mais criticamente a liberdade assuma o limite necessário tanto mais autoridade tem ela, eticamente falando, para continuar lutando em seu nome. (FREIRE, 2003, p. 105).

Freire defende que a privação de qualquer forma de limite nas relações humanas não conduz ao exercício da liberdade, mas é nocivo para ele, “tão negada quanto a liberdade asfixiada ou castrada” (FREIRE, 2003, p. 105). O cerne da questão parece estar no quanto nocivo são os entendimentos ou posicionamentos que não partem das relações humanas para estabelecer os critérios da convivência, questão esta que permite que nos desdobrems em interpretações sobre as áreas do ser humano (político, social, ético, cultural, etc.) que problematizem os pressupostos de uma cultura da verdade monológica e introduzam perspectivas dialógicas de abordar as temáticas que envolvem o humano. Neste senti-

do é que defendo a leitura de Freire da educação como necessitando se humanizar ou uma pedagogia da humanização (COSTA, 2010), como o elemento filosófico–existencial que responde aos propósitos mais fundamentais de sua pedagogia – o que, se observarmos bem, está presente desde o início de seu trabalho intelectual e como educador.

Considerações finais

Sendo um intelectual que desde cedo se destacou como educador articulado, engajado em vários projetos e que se tornou rapidamente uma referência para aqueles com os quais trabalhou, as propostas de Freire tiveram um forte impacto nas discussões sobre educação, visto que desafiavam e problematizavam radicalmente, questionando o seu próprio sentido. Corroborou para isso a influência das reformas educacionais em pauta no início dos anos 60 (BEISIEGEL, 1974; FAVERO, 2006), que abriram caminho para se repensar o sentido da cultura e da educação como meio de difusão cultural de posições ideológicas, em que o conflito era assinalado como a tônica das contradições via de regras veladas pela oficialidade. Freire, no entanto, consegue articular essas inquietações em debate a nível nacional nos espaços intelectuais “cultos” com experiências de educação levadas a frente por estudantes recém–formados, fortemente identificados com a luta social dos trabalhadores. Assim, sua proposição essencialmente se volta a reunir os esforços de socialização da cultura hegemônica para suprir as lacunas de acesso aos bens culturais dominantes, mas trazendo consigo a atenção à cultura marginalizada pela educação e a sociedade em geral, e considera seu reconhecimento imprescindível para inserir a educação e a escola na agenda de democratização da sociedade. (FREIRE, 2001)

Por isso, se faz necessário, para Freire, que os espaços educativos mudem seu foco de abordagem. Que situem historicamente suas construções de saber de forma crítica, que compreendam a função social que lhes é conferida pela sociedade, em que o exercício do poder inerente ao exercício do saber é velado e usado em nome da hegemonia cultural do opressor (em sua face classista, racista, sexista, etc.) e em nome do autoritarismo docen-

te. O intuito de se fortalecer na escola e em outros espaços da educação na sociedade, uma pedagogia crítica às formas opressoras de exercício do poder e do saber está em provocar reações no microuniverso das relações humanas e suscitar o deslocamento desse foco de poder, da autoridade de direção e professores, para a partilha do poder pela comunidade, em que todos têm igual participação e autoridade dentro do corpo pedagógico. A humanização, nesse sentido, e aparece no discurso freiriano desdobrada em uma proposta de conscientização (FREIRE, 1975). Estimulando uma educação voltada à pergunta e ao questionamento, o sentido do aprender transcende a simples comprovação da aquisição de saberes, centrada na repetição ou reconhecimento dos mesmos, em que o aprender é prova do “bem” transmitir e retransmitir. Independente da matéria lecionada ou dos conteúdos em jogo – que não deixam de terem sua importância preservada – Freire reclama por uma educação que leve, a partir dos problemas e conflitos sociais, as pessoas a construir sociabilidades resistentes à lógica dominante de hierarquizar os saberes em nome do poder instituído e seu papel de docilizar as consciências para a aceitação das contradições em que elas se encontram inseridas num contexto histórico.

Por isso, Freire associa claramente seu projeto educativo a um humanismo *radical* e vê na radicalidade dessa visão de mundo inquieta e perturbadora da ordem estabelecida um ato de amorosidade, em que o compromisso pelo que é humano se refaz (FREIRE, 1975, 1983). O humano agrega para ele o racional, o intelectual e o emocional, que se recoloca como confluência de propósitos políticos. O humano em que coadunam ambas essas dimensões é o sujeito histórico a que Freire procura chegar e provoca para que cheguem e o reinventem aqueles que historicamente dele foram marginalizados. Dos que marginalizados de si e do mundo, foram marginalizados do poder. (FREIRE, 1975). Enquanto contra-poder, seu projeto é, por isso, libertador: de homens e mulheres, das relações de dominação em suas múltiplas esferas, das visões de mundo estanques e sectarizadas, da criação intelectual, artística e política.

A radicalidade freiriana é o que o leva a pensar a questão do conhecimento enquanto eixo de tensões sociais, objeto imbricado pelas e nas formas de sociabilidade que criticou e, ao mesmo

tempo, nos sonhos por que lutou. No modo por qual compreendemos a nós mesmos no meio destas contradições é que está a luta pelo significado do saber como representação política da dignidade e do valor do coletivo que o produz, e cuja alienação de homens e mulheres encontra na educação o terreno desse encontro, por vezes tenso, mas onde podemos construir novas mediações criativas e proposições que mudem o foco do como olhamos para o mundo e como enxergamos a vida, e como nos dispomos a vivê-la, social e pessoalmente.

Referências

- _____. **Educação e atualidade brasileira.** São Paulo: IPF, 2001.
- _____. **Extensão ou comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- _____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Pedagogia da esperança.** São Paulo: Paz e Terra, 1993.
- _____. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria; OLIVEIRA, Walter. **Pedagogia da solidariedade:** América Latina e educação popular. Indaiatuba: Villa das Letras, 2009.
- SCOCUGLIA, Afonso. **A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas.** João Pessoa: Editora Universitária, 2006.
- _____. **Histórias inéditas da educação popular:** do Sistema Paulo Freire aos IMPs da ditadura. João Pessoa: São Paulo: Editora Universitária: Cortez, 2001.
- VERAS, Dimas. **Sociabilidades letradas no Recife:** a revista Estudos Universitários (1962–1964). Recife: Editora Universitária da UFPE, 2012.

CAPÍTULO IX

EDUCAÇÃO E POLÍTICA: AS IDEIAS PEDAGÓGICAS DE PAULO FREIRE NOS ANOS DE 1960

Ana Paula Salvador Werri¹

Penso que não seja nenhum exagero em afirmar que Paulo Freire é o educador brasileiro mais conhecido no mundo. Várias de suas ideias pedagógicas estão vivas no discurso educacional das escolas públicas e dos movimentos sociais no Brasil. Ele é identificado como uma das principais referências para tratar da educação popular, da discussão sobre a relação entre educação e política, e da formação de uma consciência crítica, elemento tão requisitado ainda hoje por nossa sociedade e defendido nos documentos oficiais.

Seus princípios educativos foram gestados no início do seu trabalho com educação popular já nos anos de 1940 e foram ao longo da sua trajetória desenvolvidos segundo as necessidades históricas do Brasil e dos países em que atuou, reconfigurando tais ideias conforme as transformações conjunturais requeriam. Neste processo assimilou diferentes fundamentos teóricos, construiu e reconstruiu conceitos, formulou questões incitando a crítica a prática pedagógica e aos fins da educação, propôs uma educação que estivesse voltada aos excluídos do sistema e que atendessem aos problemas da realidade imediata.

Apresentar a obra freiriana sem incorrer em formulações simplistas exige um esforço maior que este espaço permite. Não poderemos por isto fazer uma análise criteriosa de sua obra e os desdobramentos na educação brasileira de forma apontar contradições, avanços e limites de forma satisfatória. Porém, nos empenharemos em ressaltar de forma sintética algumas de suas contri-

¹ Pedagoga e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), professora assistente da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul Campus de Aquidauana (UFMS/CPAQ) e coordenadora do Laboratório de Estudos Críticos em História, Educação e Sociedade (LECHES/UFMS).

buições a educação brasileira e problematizar alguns temas que consideramos importantes.

Neste texto trataremos do pensamento educacional de Paulo Freire durante sua primeira fase de elaboração teórico-prática, quando o autor elabora sua concepção de homem e muitos dos fundamentos pedagógicos que marcariam toda sua obra. Delimitamos os anos de 1958 a 1965 por serem os anos correspondentes aos textos de início e fim desse período, sua tese de concurso e seu primeiro livro escrito logo após o Golpe Militar de 1964, quando pôde sintetizar os resultados desta primeira fase.

Para investigar a atuação de Paulo Freire no período em tela, analisamos os seguintes textos: *Educação e atualidade brasileira*, 1958; *Escola primária para o Brasil*, 1960; *Alfabetização e conscientização*, 1963; *Educação como prática de liberdade*, em 1965; e, por fim, o relatório elaborado por Carlos Lyra sobre a experiência de Angicos, em 1963. Também contamos com relatos da sua experiência neste período em entrevistas e livros escritos posteriormente.

1. Uma nova escola para uma nova sociedade

Freire é um dos principais formuladores dos fundamentos teórico-prático da educação popular que ainda hoje orientam trabalhos dirigidos aos excluídos do sistema. Contudo, ele não se preocupou apenas com a educação não formal, no início da sua trajetória escreveu sobre todo o sistema de ensino denunciando o caráter elitista da educação e de como ela não atendia as necessidades sociais brasileiras. Engajou-se acompanhado de intelectuais da época na reflexão dos problemas da realidade brasileira e de como a educação poderia contribuir para o desenvolvimento econômico e das estruturas democráticas do país. Questões prioritárias do momento que são observadas na construção de um projeto nacional.

A conformação econômica e social brasileira é difícil de analisar, por não corresponder ao modelo clássico de desenvolvimento do capitalismo. Seu caráter complementar ao sistema levou a intelectualidade brasileira, até a década de 1960, a acreditar que o país não se encontrava ainda no modo de produção capitalista, precisando passar pela **revolução democrático-burguesa**

para alavancar suas forças produtivas e participar da economia de forma autônoma e independente (FERNANDES, 2004; SODRÉ, 1990; FURTADO, 1962; OLIVEIRA, 2006; PRADO JR, 1977). Esta tese contribuiu para a configuração da política econômica do país o qual conciliou populismo e nacional–desenvolvimentismo, arregimentando a sociedade em torno de um projeto de nação, das fileiras liberais a socialistas, integraram–se na defesa do nacional–popular, adiando as contradições inerentes a este processo até a culminância do Golpe Militar de 1964.

O nacional–desenvolvimentismo, portanto, foi um plano político, econômico e ideológico assumido pelo Estado brasileiro que se preocupava em alcançar os patamares de desenvolvimento das economias centrais em solo brasileiro, que em decorrência modernizaria as estruturas sociais do país. A proposta buscava a realização do desenvolvimento industrial da nação a partir da gestão do Estado, o qual propiciaria a infraestrutura, para a burguesia brasileira assumir a implementação do capital com bases nacionais. Porém, o insuficiente investimento nacional, propiciou que o capital internacional acabasse tornando–se o principal investidor no país.

Desta forma, o Brasil apresentava uma complexa relação de classes, em que burguesia internacional, ora se apresentava como capital imperialista, que ameaçava o desenvolvimento nacional, ora conjugava forças junto a burguesia nacional, demonstrando o caráter de classes dos interesses capitalistas e a fragilidade da política populista, revelando a incapacidade de conciliação entre capital e trabalho. Esta complexa relação de classes era palco para uma intensa discussão educacional, em que educadores e intelectuais deste momento, compreendiam a educação como um importante instrumento de modificações nas estruturas sociais brasileiras, se constituindo num campo de disputa política por diferentes grupos sociais.

Para cumprir novas exigências sociais tanto da indústria como do povo que requeria maior participação na produção e na política, havia uma movimentação dos educadores que pressionavam o Estado para que atendesse à necessidade de criação de um sistema nacional de ensino e da sua expansão às classes populares. Destacamos os marcos desta luta: a elaboração do projeto da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, pelo ministro da Educa-

ção e Saúde Clemente Mariani Bittencourt e seu envio à Câmara dos Deputados em 1948; passando pelos debates com o substitutivo encaminhado posteriormente pelo deputado Carlos Lacerda que expressa as disputas entre a educação privada e a educação pública; discussões que desencadeou na elaboração do documento que se constituiu como referência para os educadores deste momento, o *Manifesto dos Educadores Mais uma Vez Convocados*, de 1959; a *Campanha em Defesa da Escola Pública* que precede a aprovação da LDBEN/1961, a qual organiza nacionalmente a educação brasileira pela primeira vez; e os Movimentos de Cultura e Educação Popular que se organizaram por todo o país com o propósito de conscientização política, até se encerrarem com o Golpe Militar em 1964, dando fim ao processo “democrático” das lutas sociais e educacionais.

Este cenário marca profundamente a produção de Paulo Freire e seu engajamento político, delineando os elementos principais de suas ideias pedagógicas que percorrerá toda sua produção. Mesmo que depois se aproxime de outras teorias, percebemos que este período é chave para a compreensão de seu pensamento educacional.

Paulo Freire (2001, p. 9–10) defendia uma completa reforma da educação oferecida naquele momento, por apresentar-se *inorgânica* e *instrumental* para o homem que deveria integrar-se à sociedade brasileira em transformação². Aproximando-se do pensamento escolanovista, formulou críticas contundentes à educação vigente, considerando que ela não contribuía para a formação do homem necessário à sociedade urbano-industrial. As críticas eram dirigidas tanto aos padrões de organização e funcionamento, como aos princípios, conteúdos e métodos, que ainda estavam fortemente embasados na educação tradicional.

Freire (2005, p. 87; 1982, p. 94) afirmava que a sociedade tinha um duplo desafio: erradicar o analfabetismo, o que criaria melhores condições para a mão de obra especializada, para o de-

² Influenciado pelas interpretações isebianas da realidade brasileira, Freire compreende o processo de industrialização e urbanização pelo qual passava o Brasil desde os anos 1930, como a transição de uma “sociedade fechada” para uma “sociedade aberta”. Para ele a “sociedade arcaica” baseada na agroexportação e em relações verticalizadas e antidialógica era substituída pelo modelo próprio das “sociedades modernas” dos países industrializados e democráticos.

envolvimento técnico e para a participação política em uma sociedade em pleno desenvolvimento econômico, e erradicar a "inexperiência democrática" brasileira, por meio de uma educação para a democracia numa sociedade que se democratizava. A questão central seria a **luta pela democratização do ensino e por uma educação democrática**, que integrasse o homem as necessidades de seu tempo.

A democratização do acesso à educação não é um problema exclusivo do Brasil, se coloca em pauta das discussões por todo o mundo³, reconhece-se a educação como um instrumento fundamental na construção dos projetos nacionais, tanto dos países capitalistas, como dos socialistas.

Freire acredita que a escola é essencial para o processo de transformação social, sendo essencial na formação do novo homem necessário a sociedade. Mostra grande preocupação com a situação brasileira e denuncia a precariedade da educação em seus textos em geral, mas principalmente no artigo intitulado *Escola Primária Para o Brasil (1958)*.

Freire afirma que o número de escolas é insuficiente para o número de analfabetos; a estrutura das escolas primárias é precária; há carência em investimentos na formação de professores; uma defasada concepção de educação que é inapropriada para as necessidades brasileiras; e principalmente as condições econômicas e sociais das famílias trabalhadoras não permitem a manutenção das crianças nas escolas, gerando altos índices de reprovação e evasão dos poucos alunos que conseguem se matricular.

A escola também se faz excludente para Freire por oferecer um conteúdo que oferece pouco sentido a vida dos alunos das classes trabalhadoras, estando desarticulado das necessidades do tempo histórico e de suas famílias. Esta escola centrava-se na

³ Paschoal Lemme relata a situação da educação no mundo quando participou como delegado, em Viena, em 1953, da I Conferência Mundial de Educadores. Na Conferência, foi verificado que: "– Milhões de crianças, através do mundo, não estão recebendo sequer uma educação elementar básica. – Quase metade da população do mundo é analfabeta. – Em muitos países a situação material das escolas e dos professores é deplorável. – A cultura nacional de países colônias e dependentes é impedida de expressar-se e as crianças são privadas do direito a uma educação democrática e nacional na língua materna. – Os professores são perseguidos por causa de suas opiniões políticas" (LEMME, 2004, p. 114).

memorização de um conteúdo essencialmente livresco que não permitia relacioná-lo com o cotidiano do aluno.

Ao criticar a educação realizada até então, começou a delinear as formas de uma alternativa que fosse instrumento eficiente para viver na nova sociedade. A nova escola, por meio de seus novos métodos, deveria desenvolver as disposições mentais necessárias ao desenvolvimento da democracia e do desenvolvimento da economia do país, sendo esta uma necessidade existencial. Em *Educação e atualidade brasileira*, Freire destaca as novas características necessárias a uma escola que fosse capaz de transformar as atitudes e a consciência do homem: que estivesse pronta para um mundo em mudanças rápidas e constantes, que fosse plástica e dinâmica e, assim, estivesse ligada à vida.

A escola democrática, para Freire (2001, p.85–91), deveria fazer o aluno “aprender a aprender” ao enfrentar as dificuldades, resolver questões, desenvolver hábitos de solidariedade, de participação, de investigação e, ainda, criar disposições mentais críticas e oportunidades de participação no próprio comando da escola, tendo o autogoverno como uma das principais preocupações. As tarefas fundamentais da educação, sob as condições faseológicas, seriam, portanto, criar disposições mentais no homem brasileiro, críticas permeáveis, com que ele pudesse superar a força de sua “inexperiência democrática” (FREIRE, 2001, p. 79).

Por considerar os métodos utilizados pela escola inadequados aos novos princípios da “escola ativa”, o método saiu da escola e ganhou a comunidade, sendo organizado pelos movimentos de cultura popular, criando os **círculos de cultura**. No sistema Paulo Freire, os círculos de cultura substituíam as salas de aula na sua relação vertical com o aluno. Como decorrência, o professor foi superado pela figura do coordenador de debates; o aluno, pelo participante do grupo; a aula, pelo diálogo; os programas curriculares, por situações existenciais, que, por desafiar os educandos no debate sobre estas, seriam capazes de levá-los a posições mais críticas. (FREIRE, 1983, p. 115).

Enfim, Freire pensava numa educação que formasse a personalidade democrática e o homem para o mercado de trabalho na sociedade que se industrializava, por meio de uma pedagogia ativa, centrada na iniciativa dos alunos e no diálogo.

2. A educação popular e o processo de politização

A educação popular caracterizava-se, desde a Primeira República, pela instrução elementar dirigida a toda a população. Era oferecida pelo Estado mediante a constituição das escolas primárias, que configurava o esforço do país em se alinhar ao movimento mundial de implantação dos sistemas nacionais de ensino e ao pensamento liberal, que defendia educação comum para todos os cidadãos. Com o florescimento dos movimentos de cultura popular na década de 1960, a educação “popular” ganha uma nova conotação: seria aquela que é produzida *para as/com as/pelas* classes populares, segundo os seus interesses. Esse novo “modelo” decorreria da crítica à educação que as elites ofereciam ao povo, que servia às classes dominantes como instrumento de manipulação para a manutenção da ordem vigente e, portanto, não refletia os seus anseios.

Freire aprofundou sua experiência com a classe trabalhadora e suas famílias, sistematizando suas primeiras ideias sobre educação popular quando foi trabalhar, em 1947, no Serviço Social da Indústria (SESI), no Departamento Regional de Pernambuco, instituído pela Conferência Nacional das Indústrias (CNI), onde ficou como diretor até 1954 e como superintendente até 1957.

Freire (2003, p. 12) destaca que neste espaço aprendeu a ouvir o educando e compreender com ele as contradições que a realidade encerra; que ao fazer seu discurso ao povo, o educador deveria estar a par da compreensão do mundo que o povo tem. Aprendeu que deveria ouvir as famílias sobre o que lhe interessavam e precisavam discutir, e que “[...] deveria inventar um outro caminho de aproximação aos temas e de tratamento dos temas”. As reuniões com pais eram lições para Freire, que se “abismava” com cada nova revelação deste universo e que o fazia refletir sobre a realidade e suas contradições.

Freire concluiu que o conhecimento com que o educando chegava à escola deveria ser respeitado e, a partir do mesmo, é que se deveria iniciar o processo educativo. Nesta perspectiva, a realidade do aluno se colocava como objeto de conhecimento da relação educador-educando e tornava-se seu ponto de partida.

Enfim, Freire começou a traçar uma forma “comunicativa” de estabelecer relações com as classes populares, respeitando seus conhecimentos e sua identidade cultural.

Com bases nestas ideias Freire participou, em 1958, do *II Congresso Nacional de Educação de Adultos* realizado no Rio de Janeiro, o qual avaliava como ineficientes os programas de alfabetização realizados anteriormente, lançando um desafio para a construção de novas diretrizes para esta modalidade de educação. Freire foi o relator da Comissão Regional de Pernambuco e autor do relatório intitulado *A educação de adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos*, no qual lançou suas ideias com base no conceito antropológico de cultura, que acabou sendo largamente disseminado. Seu ideário contribuiu para a reformulação da concepção de analfabeto – como homem produtivo, criador de cultura e responsável pela riqueza nacional – bem como da própria educação para adultos, questionando os velhos métodos e propondo uma nova relação pedagógica entre educando e educador, que rompia com o “verticalismo” das relações autoritárias.

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

Para Freire, a formação e a generalização da consciência crítica e da personalidade democrática na sociedade brasileira seria responsabilidade da educação, todavia, não de qualquer educação, mas sim de uma que tivesse um caráter conscientizador. A conscientização levaria os homens à sua plena realização, ao fazê-los reconhecer-se como sujeitos interferidores no mundo, **libertando-os** das amarras do analfabetismo e da consciência ingênua, própria dos homens vindos do campo e de zonas afastadas. Estas características seriam indispensáveis para o homem das sociedades desenvolvidas e independentes.

O trabalho de alfabetização deveria ser realizado juntamente ao da conscientização, este era seu diferencial, os educandos não estariam apenas decodificando o código, mas teriam uma

base de compreensão crítica da palavra. Diferentemente da cartilha, elaborada por uma terceira pessoa, que estava fora da relação educativa, o método freiriano trabalhava com as situações existenciais dos educandos, visando atingi-los diretamente e com uma carga de significação bem maior.

De forma indireta, influenciou vários movimentos que pretendiam unir a alfabetização à conscientização, por meio de seu sistema de alfabetização. Mesmo mesclado a outros procedimentos e objetivos diferentes, suas ideias inovadoras, dentro da alfabetização de adultos, configuravam-se numa ferramenta desses movimentos na politização das “classes populares”.

De forma direta, participou da criação do Movimento Popular de Cultura do Recife (MPC), de cujo projeto de alfabetização foi coordenador. Com sua integração ao Serviço de Extensão Cultural da Universidade Federal de Pernambuco, coordenou pesquisas e projetos de formação de monitores para a alfabetização de adultos com o sistema Paulo Freire, além de campanhas de alfabetização por todo Brasil. A experiência conhecida internacionalmente foi a de Angicos, no Rio Grande do Norte, que teve como proposta alfabetizar conscientizando 300 trabalhadores em 40 horas.

Foi convidado pelo governo do presidente João Goulart a coordenar o Plano Nacional de Alfabetização que almejava criar vinte mil círculos de cultura no Brasil. Porém, este processo foi encerrado pelo golpe militar de 1964, que manteve Freire preso por 72 dias e o levou ao exílio até 1981.

3. O método de alfabetização Paulo Freire

Freire, como a maioria dos intelectuais da época, defendia uma educação para o desenvolvimento econômico e para a constituição da democracia. Ante essa premissa, a problemática que se põe é: qual o caráter da conscientização proposta por Freire para forma o homem próprio para este momento histórico?

Para o educador, o novo clima cultural que se estabelecia com a nova estrutura econômica em formação, exigia uma nova consciência do povo, que fosse capaz de refletir sobre si mesmo, sobre seu tempo e suas responsabilidades. Capacidades estas que

somente poderiam ser desenvolvidas por uma nova educação, comprometida com as transformações ocorrentes e capazes de retirar os homens das explicações míticas, instrumentalizando-os por meio do pensamento racional, levando-os a uma consciência condizente com a nova sociedade que se formava, educando homens críticos e participantes. Para tanto, elaborava-se um método de alfabetização que, em sua forma e conteúdo, poderia elevar o patamar da consciência a níveis mais críticos.

Sistematizamos o método da seguinte forma:

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

Técnicas: redução e codificação (situações existenciais), usadas para a problematização.

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

A **investigação psicossociológica** tinha a função de conhecer e explicitar a realidade do educando, a qual seria o ponto de partida da aprendizagem. Freire aproximava-se, assim, das orientações *escolanovistas*, em que a prática cotidiana embasava a relação pedagógica e a pesquisa da realidade do aluno oferecia subsídios para a escolha do conteúdo programático. Dessa forma, podemos observar que a prática social do aluno orientava a teoria pedagógica e os conteúdos de estudo. Esse procedimento incitaria o interesse, porque estava centrada no psicológico do educando, em seus medos, seus anseios e suas frustrações. Motivaria a aprendizagem, por ser um conteúdo existencial de fácil identificação com a realidade imediata do aluno.

Para Freire, a relação pedagógica estava embasada no diálogo, na reciprocidade entre educador e educando, que juntos conheciam o ainda não conhecido e tomavam consciência das tramas sociais em que estavam inseridos. Freire, iniciava, desse modo, o fundamento da relação educativa que posteriormente desenvolveria, a qual se consubstancializaria na frase “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”, que originou a sua crítica à educação bancária em *A Pedagogia do Oprimido*.

Freire transfere a centralidade da relação pedagógica do professor ao educando, do processo de ensino para o processo de aprendizagem, o professor e o aluno igualam-se como sujeitos cognoscentes.

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

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

As mudanças enunciadas por Valdemarin (2004, p. 193), na profissão docente, partem do modelo de educação que iguala professor e aluno na relação pedagógica. Assim, a atuação do professor passa a deslocar-se para o “[...] processo de aprendizagem do aluno e para o estudo do meio que oferecerá reação, entraves e estímulos à aprendizagem”. A orientação do professor pelos aspectos psicológicos da aprendizagem pode ser percebida no desenvolvimento do método Paulo Freire ao identificar os critérios do coordenador na escolha do programa, na sua preparação e na sua participação na relação pedagógica.

No primeiro caso, a definição dos conteúdos e dos programas não seguia uma ordem lógica e nem cronológica dos assuntos; baseava-se, sobretudo “nos interesses dos participantes” e desenvolvia-se “[...] sempre, através de assuntos correlatos por natureza”, o que pode ser comparado ao método de associação desenvolvido por Decroly (LYRA, 1963, p. 5).

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

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

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

Como poderiam, todavia, os educandos ultrapassar o senso comum apenas com perguntas que se limitavam a questionar *os porquês* do seu cotidiano sem ser instrumentalizados para responder a tais questões. O debate, dessa forma, resumia-se em “achismos”, sem nenhuma fundamentação por meio de conceitos científicos. As respostas limitavam-se ao conhecido, fazendo que o conhecimento elaborado nesse diálogo não ultrapassasse o empírico ou sensorial.

Na discussão da palavra voto-povo, temos outro exemplo relatado por Lyra: “Não é dar aulas sobre povo – democracia, etc. Mas, arrancar deles, o que eles pensam de povo, de democracia, de participação no processo político.” (LYRA, 1963, p. 8). Dialogava-se sobre as opiniões dadas, não superando o conheci-

mento existente, apenas ampliando o empírico. O que acontecia na relação educativa era a agregação de informações que ampliavam a apreensão dos educandos de forma quantitativa. Nesse tipo de discussão, não se elevava o patamar de compreensão da realidade, a superação qualitativa dos conhecimentos, chegando ao concreto pensado. Entendiam que alcançavam a compreensão da totalidade das relações quando se discutiam os diversos aspectos da realidade. Conforme destaca Cardoso da Costa (1983, p. 170):

A ficha engloba **aspectos** diversos da **realidade**; partimos para a conversação da realidade local, associando-a à regional e nacional, debatendo aspectos econômicos, sociais, políticos, sanitários etc., a que as fichas ofereçam oportunidade. Esse debate deve dinamizar todo o grupo, levando todos a se expressarem mais **racionalmente**. Para isso, o coordenador reformula as respostas dadas em uma nova pergunta e a devolve ao grupo. Numa ficha que represente uma secção eleitoral, surge possivelmente a discussão sobre o governo, democracia, participação do povo, responsabilidade do eleitor, condições para ser eleitor, título, voto do analfabeto, voto de cabresto, poder do voto etc. A ficha de *tijolo*, cuja situação sociológica pode corresponder a de uma construção em que se destaquem pedreiros trabalhando, dá oportunidade a assuntos diversos: o trabalho, valor o trabalho, espírito de solidariedade, relações do trabalho com a cultura etc. (grifo nosso).

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

A compreensão da realidade pode enriquecer a consciência quando esta é tomada na sua totalidade, como concreto. O mundo é uma realidade objetiva, independente do homem, mas possível de ser conhecida por ele, mas essa realidade não se apresenta ao homem como ela é na sua essência, sendo necessária sua apreensão por meio de uma investigação criteriosa, pela qual o homem analisa as mediações existentes entre o particular e o uni-

versal. Quanto mais enriquecido de mediações, maior e mais profundo é o conhecimento que se tem da realidade.

Nesse tipo de tentativa de vinculação entre a realidade internacional, a realidade nacional e a realidade do educando, não apenas se deixava de apreender a realidade da comunidade, como também não se apreendia a realidade do aluno, dado que ambos só adquirem realidade num contexto muito mais universal. Marx (2004, p. 107) auxilia-nos no esclarecimento da diferença entre a realidade universal, como as relações sociais de produção do ser social, e a realidade da comunidade, como condições da vida imediata dos indivíduos:

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

Para Freire (1982b, p. 51), a análise das codificações era “um exercício de abstração, por meio de representações da realidade concreta⁴, buscando alcançar a razão de ser dos fatos”. Ou seja, a conscientização deveria fazer os educandos compreenderem as causas dos problemas da realidade brasileira, que emperravam o seu desenvolvimento, por meio da discussão das causas dos problemas da sua realidade local (de Angicos e do Nordeste).

Ao explorarmos o roteiro dos coordenadores dos círculos de cultura de Angicos, pudemos observar a forma pela qual as palavras geradas foram exploradas, por hora ressaltamos a palavra voto-povo (codificação: um nordestino votando). Além da já sugerida discussão sobre povo, democracia e participação política,

⁴ Freire utiliza realidade concreta com o mesmo significado de realidade empírica, ou seja, o que pode ser entendido pelo senso comum.

os outros temas referentes a essa palavra foram anotados na ficha de discussão:

Diferença entre povo e massa.

Importância do voto para a emancipação política.

Mostrar que um maior número de (votos) eleitores no Nordeste pesará na balança política nacional. Deus criou o homem – tudo era harmonia, igualdade. No entanto, o homem na sua “ganância” fez a desarmonia, a desigualdade, pobres e ricos. Em Angicos todos são iguais? Bairros? Etc. Assim também são as cidades, os estados, os países (pobres e ricos).

O povo é quem deve, precisa voltar aquela harmonia.

Todos têm direitos mínimos. Como fazer?

Aprendendo a ler – para votar consciente.

O voto é a arma do povo. A venda do voto tira o seu valor. Nossos avós lutaram por este direito. Será que nós os estamos honrando? (LYRA, 1963, p. 08).

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

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

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

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

O método, por sua vez, teve sua função social no contexto em que foi utilizado. Por meio da sua **forma** e do seu **conteúdo** no processo de conscientização, propiciava as aprendizagens exigidas pelo projeto nacional-desenvolvimentista. Segundo Freire (1982, p. 113), seu método “[...] identifica o conteúdo da aprendizagem com o processo de aprendizagem”, de modo que a ênfase deslocava-se dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos de aprendizagem, os quais eram responsáveis pela formação de hábitos e atitudes de discussão e debate para a formação da personalidade democrática.

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

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

As mudanças sociais dependiam, assim, das transformações internas dos homens, ocorridas no processo de conscientização. A transição para a consciência crítica era a libertação do homem das relações de autoritarismo e subdesenvolvimento a que estava sujeito, próprias da sociedade fechada. As mudanças efetivavam–se no plano psicológico, constituindo uma consciência pautada na razão e no diálogo, formando o homem necessário à sociedade industrial, moderna e democrática.

Considerações Finais

Levando em consideração as interpretações da realidade brasileira e as direções dadas pelo movimento comunista internacional, a etapa da revolução brasileira era considerada como democrático–burguesa, e o projeto de nação, como nacional–desenvolvimentista. Nesse contexto, não houve um projeto educacional que podemos considerar socialista, o que fez Saviani (2007, p. 272–275) destacar a necessidade de se investigar melhor a hipótese segundo a qual a concepção pedagógica mais adequada a esse processo de transformação da sociedade brasileira estava dada pelo movimento escolanovista.

Levando isso em consideração, entendemos que o sistema Paulo Freire, que representava os movimentos de alfabetização e cultura, dadas as contradições sociais e a intensa movimentação popular no pré–1964, teve uma inserção social adequada, por traduzir as inquietações e necessidades da maioria dos movimentos.

Não queremos afirmar, contudo, que o sistema Paulo Freire era a vanguarda revolucionária no processo de transformação brasileira, mas que, como fruto de seu tempo, soube sintetizar as aspirações populares de um projeto nacional–desenvolvi-

mentista e traduzi-lo numa educação, nos limites do sistema, que promovia uma consciência própria para as lutas imediatas.

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

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

Referências

CARDOSO da COSTA, A. Conscientização e alfabetização: uma visão prática do sistema Paulo Freire. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **Cultura popular e educação popular: memória dos anos 60**. Rio de Janeiro: Graal, 1983. p. 161–172.

FERNANDES, Florestan. A concretização da revolução burguesa. In: IANNI, Octavio (org.). **Florestan Fernandes: Sociologia crítica e militante**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **Cultura popular e educação popular**: memória dos anos 60. Rio de Janeiro: Graal, 1983. p. 99–126.

_____. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

_____. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. São Paulo: UNESP, 2003.

_____. Escola primária para o Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, DF, n. 86, p. 95–107, jan./abr. 2005.

FURTADO, Celso. **A pré-revolução brasileira**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1962.

LEMME, Paschoal. **Memórias de um educador**: estudos de educação, participação em conferências e congressos, documentos. Brasília: Inep, v4, 2004.

LYRA, C. **Angicos**: relatório de uma experiência. SECRN, 1963, (mimeo).

MARX, Karl. **Manuscritos econômico–filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à razão dualista**. O ornitorrinco. São Paulo: Boitempo, 2006.

PAIVA, V. P. **Paulo Freire e o nacional–desenvolvimentismo**. São Paulo: Graal, 2000.

PRADO JUNIOR, Caio. **A revolução brasileira**. São Paulo: Brasiliense, 1977.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SODRÉ, N. W. **Capitalismo e revolução burguesa no Brasil**. Belo Horizonte: Oficina de Livros, 1990.

VALDEMARIN, V. T. Os sentidos e a experiência: professores, alunos e métodos de ensino. In: SAVIANI, Dermeval [et. al.]. **O**

legado educacional do século XX no Brasil. Campinas, SP:
Autores Associados, 2004. p. 163–203.

CAPÍTULO X

O PENSAMENTO DO INTELLECTUAL – POPULAR CARLOS RODRIGUES BRANDÃO

*Érico Ribas Machado*¹

*Karine dos Santos*²

*Fernanda dos Santos Paulo*³

Introdução

A motivação de escrever sobre Carlos Rodrigues Brandão surge a partir da constatação de que sua obra e sua atuação fizeram e ainda fazem mudanças no curso da educação brasileira. Tal verificação é possível por meio de um estudo sobre o histórico do envolvimento do autor com a sociedade e, a partir desse contato, a construção de uma produção teórica que buscou a reflexão de como a cultura popular passa a ser refletida nos processos educativos existentes nas comunidades.

Muitas vezes, esses processos educativos podem ter contribuído para mudanças nas políticas voltadas para a educação e, em grande parte, não refletem uma política, mas estão presentes nas práticas de educadores que atuam em diferentes níveis, modalidades e espaços educacionais. Esse trabalho de aferir aspectos pedagógicos das relações sociais constituídas na realidade brasileira, transformando-os em teorias e reflexões que tornar-se-iam práticas novamente, é a postura de um intelectual que está deixando sua posição definida no campo educacional do Brasil, bem

¹ Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. Professor do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa – Paraná. E-mail: ericormachado@gmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: karinesan@gmail.com

³ Doutoranda em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Bolsista CAPES-Proex. E-mail: fernandaeja@yahoo.com.br. Orientanda de Danilo R Streck e coorientanda de Carlos Rodrigues Brandão.

como no contexto latino-americo, onde se busca identificar traços de uma pedagogia com características próprias.

Os aspectos abordados nesse texto partem justamente da compreensão do autor Carlos Rodrigues Brandão como intelectual, mas um intelectual que diferentemente da concepção tradicional – como alguém que fica “acima” da sociedade – é o que podemos denominar de um intelectual-popular que, junto com as comunidades, produz conhecimento e leituras de mundo transgressoras. Com a compreensão de Brandão como intelectual-popular, serão abordados de maneira breve quais os aspectos que podem contribuir para compreender o seu pensamento sobre as relações sociais.

Durante as leituras para a organização deste trabalho, foram identificados quatro conceitos principais presentes nas afirmações do educador, que relacionados compõem o seu pensamento: Cultura, Educação, Política e Utopia.

As definições desses conceitos estão presentes no Dicionário Paulo Freire e servem para o entendimento da lógica utilizada por Brandão.

Sobre Cultura:

Somos seres naturais, mas naturalmente humanos”, terá escrito Marx em algum momento. E somos humanos porque, sendo seres da natureza, nós nos construímos como sujeitos sociais criadores de cultura. Tudo o que existe entre a pessoa, a pedagogia e a educação constitui planos, conexões, fios e tramas do tecido complexo e sempre mutante de uma cultura. Somos humanos porque criamos cultura e continuamente as transformamos. E uma cultura, ou algumas, existem entre nós objetiva e subjetivamente. (BRANDÃO, 2008, p.108)

Sobre Educação:

Para Paulo Freire, não existe a educação, mas educações, ou seja, formas diferentes de os seres humanos partirem do que são para o que querem ser. Basicamente, as várias “educações” se resumem a duas: uma, que ele chamou de “bancária”, que torna as pessoas menos humanas, porque alienadas, dominadas e oprimidas; e outra, libertadora, que faz com que elas deixem de ser o que são, para serem mais conscientes, mais livres e mais humanas. A primeira é for-

mulada e implementada pelos (as) que têm projeto de dominação de outrem; a segunda deve ser desenvolvida pelos (as) que querem a libertação de toda a humanidade. (ROMÃO, 2008, p.150)

Sobre Política:

Na condição de sujeito histórico e político, foi produzindo uma obra que buscou a compreensão da sociedade moderna na qual estava inserido, ou seja, reconheceu a luta de classes e a conseqüente produção de oprimidos e opressores, como construto humano e, por isso, capaz de ser reinventado por meio da consciência política, da libertação do opressor existente em cada um de nós. (FREIRE, 1999) (COSTA, 2008, p.326).

Sobre Utopia:

A utopia é também sinônimo de esperança, sendo esta uma temática que persiste no conjunto de sua escrita. A obra *Pedagogia da esperança*, publicada em 1992, é referência dessa perspectiva utópica. Paulo Freire aprofunda a compreensão da esperança crítica, considerando que a esperança não é pura espera, nem projeção idealizada; é tanto uma necessidade ontológica quanto uma atitude a ser criticamente desenvolvida. Para o autor, sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate, mas atribuir à esperança o poder de transformar a realidade é um modo excelente de cair na desesperança, visto que ‘enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica’ (p.11). (FREITAS, 2008 p.418)

É importante ressaltar que essas características do pensamento de Brandão não estão devidamente separadas em suas obras ou aparecem isoladamente em seus posicionamentos. Elas se dissolvem e estão relacionadas nas suas produções, inspirando práticas pedagógicas transformadoras, tornando a existência deste intelectual – popular, uma referência do ser educador brasileiro.

O Intelectual Carlos Rodrigues Brandão

O percurso histórico da educação brasileira é permeado por um conjunto de fatores que tornaram a estrutura educacional atual demasiadamente complexa para aferir análises rápidas ou superficiais. Os diferentes fatores culturais, econômicos e políticos devem ser considerados quando se busca refletir sobre determinado aspecto dentro dos processos educativos vivenciados nesta sociedade.



Um componente fundamental é o reconhecimento dos sujeitos presentes nos determinados contextos sociais e históricos, identificando-os como os reais articuladores e executores de ideais e práticas. Com a perspectiva recente da historiografia, é possível identificar parte dos referidos sujeitos como intelectuais, sendo estes importantes atores nos processos de mudança, permanência, transformação ou até mesmo estagnação de questões sociais de uma nação.

Cada vez mais, são frequentes os estudos sobre o papel dos intelectuais na educação brasileira, estudos estes interessantes por mostrarem de maneira detalhada não só questões biográficas, mas também por apresentarem a rede de relações da pessoa, seus

posicionamentos e ideologias, suas articulações políticas e também com grupos culturais e sociais considerados como bases.

Os resultados dessas pesquisas contribuem para um detalhamento histórico que transcende uma concepção linear do desenvolvimento das sociedades em todos os seus aspectos. Surgem elementos contraditórios, conflitivos, lutas e conquistas que, muitas vezes, partem do intelectual para o grupo e/ou do grupo para o intelectual, dentro de uma articulação direta que faz pensar o papel desse intelectual na relação Estado – sociedade.

Vieira (2008, p.75) descreve três concepções sobre o modo como os intelectuais exercem seu papel na sociedade, a partir da perspectiva de Mannheim, que defende que as ideias, as ideologias e as visões de mundo não são derivadas da relação do indivíduo com a sua consciência, mas sim do grupo social com o seu meio cultural; de Gramsci, que entende o intelectual orgânico aos interesses das classes subalternas, que visa a organização de uma nova forma de domínio e de direção política; e de Bourdieu, que entende que não se pode separar a história das ideias, das ciências e/ou da arte da história social do conhecimento, considerando seus produtores, bem como seus *habitus* e campos.

Pécaut (1999, p.38) argumenta, em seus estudos sobre intelectuais e a sociedade brasileira, que esses sujeitos eram capazes de “captar e interpretar os sinais que demonstravam que já existia uma nação inscrita na realidade, mesmo que ainda desprovida de expressão cultural e política”. É importante ressaltar que o pesquisador se refere a personalidades da história do país que se tornaram reconhecidamente intelectuais que contribuíram para essa leitura, interpretação e exposição de quem era ou é o povo brasileiro. Nesse aspecto, valem as considerações do autor:

Por se tratar primeiramente de cultura, a iniciativa lhes cabia. Esta supunha que se recolhessem os fragmentos esparsos da cultura popular, para dela fazer a base de uma cultura brasileira. Isto vale para todos os domínios: tanto para a literatura, que deveria ecoar os diversos estilos e costumes, como também para as artes plásticas e a música. (PÉCAUT, 1999, p.38)

Ilustrando seus argumentos, Pécaut (1999, p.39) remete-se ao trabalho desenvolvido por Mário de Andrade com seu En-

saio sobre a música brasileira, afirmando que é um “convite para se inventar uma música nacional, procurando ouvir as melodias populares”. Ainda nesse aspecto, o autor destaca Gilberto Freyre, que “contribuiu para dignificar todas as formas de práticas populares”, afirmando que essas expressões “convergem para a definição da identidade brasileira”.

Na área da educação, também acontecem processos semelhantes, em que os intelectuais assumem fundamental importância nessa expressão social brasileira. Educadores como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho são personalidades recorrentes nessas pesquisas sobre a Intelligentsia brasileira.

Refletir sobre Carlos Rodrigues Brandão é justamente contribuir para a reflexão sobre a importância de um intelectual contemporâneo na educação brasileira. Desse modo, é possível auxiliar, mesmo que de maneira inicial, a compreensão dos próprios fundamentos da Educação Popular no Brasil, por meio do papel que seus intelectuais desenvolveram ou desenvolvem, ao buscar entender suas ideologias e suas relações para fazerem valer seus posicionamentos e convicções a partir de uma troca constante com os meios sociais e populares.

Este texto é apenas uma reflexão inicial, que pode e deve ser aprofundada em pesquisas de mestrado e doutorado sobre o pensamento de Brandão. Pensamento este que, uma vez identificado, analisado e somado a outros, pode sugerir o que efetivamente se entende por Educação Popular brasileira e, por consequência, demonstrar raízes da pedagogia brasileira, já que recentes estudos vêm buscando identificar as raízes da pedagogia latino-americana.

Sobre as possíveis fontes e origens de uma pedagogia latino-americana, Streck (et al, 2010, p.25) contextualiza que é necessário o reconhecimento de alguns atores e lugares, o “resgate e (re)construção do pensamento pedagógico latino-americano em personagens históricos que exerceram um papel profético, antecipando possibilidades emancipadoras”. As mulheres e homens que são apresentados em seu texto buscaram de diferentes maneiras aprofundar “o diagnóstico da América Latina, a fim de conhecer as causas, para, a partir daí, indicar respectivos caminhos de solução”.

Refletir sobre o pensamento de Brandão é também assumir uma posição crítica dos fatos sociais e educativos, afinal sua existência como educador emerge de uma prática de construção coletiva e dialética. Pode-se afirmar que Brandão soma-se aos intelectuais latino-americanos, passando a identificar um conjunto de ideias e ações que podem ser relacionados e que, unidos, podem traduzir ideários que formam uma lógica de um pensamento pedagógico, justamente por levarem a algo e proporem mudanças, saindo de um estado de opressão para conscientização, isto é, educativo e transformador. Como afirma Alcira Argumedo, no texto de Streck (2005, p.60):

Por fim, há o período dos processos político-culturais a partir da emancipação, com a integração de novos atores sociais e a crescente formação de uma intelectualidade identificada com as camadas subalternas. Esta periodização da formação de uma matriz da vertente popular do pensamento latino-americano possibilita identificar algumas estratégias pedagógicas as quais mais adiante servirão de suporte para a Educação Popular. Aqui elas são entendidas como pedagogias por formarem um conjunto de saberes e de práticas com relativa coerência interna própria.

Diferentemente da postura de intelectuais que se colocavam acima do povo e pensavam sobre, define-se Brandão como um intelectual que, em conjunto com os grupos populares, sociais e culturais, elaboram pensamentos e executam práticas que buscam realmente essa expressão do que é a educação brasileira, constituindo uma das fontes da pedagogia latino-americana. Essa reflexão sobre o Brandão como intelectual serve para identificar o percurso da reflexão que segue, explicitando categorias e fatos que ratificam esta perspectiva.

O Educador Carlos Rodrigues Brandão: um andarilho

Carlos Rodrigues Brandão é reconhecido pela sua intensa participação nos movimentos de cultura popular a partir de meados da década de 1960. Costuma dizer que seus escritos são direcionados aos educadores apaixonados pela vida. Defen-

de que em todo trabalho intelectual existe uma dimensão de compromisso e militância que, vivida de muitas maneiras, é afinal o que dá sentido ao que se faz (BRANDÃO, 2002).

Carlos Rodrigues Brandão nasceu no Rio de Janeiro em 1950, é psicólogo formado pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1965). Possui mestrado em Antropologia pela Universidade de Brasília (1974), doutorado em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (1980) e livre docência em Antropologia do Simbolismo pela Universidade Estadual de Campinas. Aposentou-se na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) em 1997.

É comendador da Ordem do Mérito Científico, recebeu prêmio do CNPq por sua obra em cultura popular. Recebeu a medalha Roquette Pinto da Associação Brasileira de Antropologia e o Prêmio Poesia Liberdade pela Fundação Centro Alceu Amoroso Lima. Recebeu também a medalha Dom Helder Câmara, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. É professor emérito em várias universidades brasileiras.

Divide sua obra escrita entre a Antropologia, a Educação e a Literatura. Publicou e coordenou a edição de mais de sessenta livros nestas três áreas do conhecimento. Sua produção está concentrada nos temas da Antropologia, Psicologia Social, Educação, Militância, Folclore e Meio Ambiente.

De um menino carioca que sonhava em ser agrônomo a antropólogo, como é conhecido, suas contribuições sempre tiveram enredadas pela vivacidade humana. Na Antropologia, seu foco foi a análise de sistemas simbólicos e rituais de negros e camponeses. Na Educação, sua ênfase sempre esteve vinculada às estratégias de uma Educação Popular, cujo sentido, segundo Brandão, está ancorado na cultura.

Este menino Brandão, agora jovem há mais tempo, escreve o verbete *Andarilhagem* no *Dicionário Paulo Freire* (2008, p.40), em que explica:

Somos humanos porque aprendemos a andar. Somos humanos porque aprendemos a pendular entre um 'estar aqui' e um contínuo 'partir', 'ir para'. Entre os que andam, viajam e vagam, há os que se deslocam porque querem (os viajantes, os turistas), os que se deslocam porque creem (os peregrinos, romeiros), os que se deslocam porque pre-

cisam (migrantes da fome, os exilados), e há os que se deslocam porque devem (os ‘engajados’ – para usar uma palavra cara aos dos anos 1960 – os ‘comprometidos com o outro, com uma causa’).

O antropólogo referia-se às andanças de Freire pelo mundo, mas ao escrever sobre o companheiro de lutas e utopias, acaba por ilustrar de certa maneira a sua postura de existência nesse mundo. Tonar-se andarilho porque deveria tornar-se, ou precisou tornar-se, mas também porque acredita e queria, foi e é o perfil do agora intelectual – popular, que inspira a tantos outros.

O educador popular que lia e escrevia cartas



Brandão é um homem afetivo e comprometido na sua concreitude. Ao mesmo tempo em que trabalhava no Movimento de Educação de Base nas experiências com a cultura e a Educação Popular ele se comunicava com amigos, parentes e colegas através de cartas. É, até hoje, um homem que escreve cartas aos companheiros. Atualmente, além de fazer o uso do recurso dos

e-mails para escrever cartas, Brandão ainda escreve cartas postais e as encaminha aos companheiros.

O educador carioca de berço e andarilho do mundo foi um menino rebelde e apaixonado pela escrita. Talvez esteja aí, o começo da trajetória de uma vida construída por partilhas. Uma das formas de comunicar-se vem se dando por meio da escrita e leitura de cartas. A outra pelas suas experiências no trabalho realizado no campo universitário, como militante da Educação Popular e escritor de livros. Entretanto, a sua andarilhagem pelo mundo não é marcada somente por cartas, mas por essas experiências vividas e partilhadas. Ao longo de sua trajetória docente em mais de 12 universidades do Brasil e da Europa, ele publicou mais de 70 livros, dentre eles nas áreas de antropologia e educação.

É na Casa Rosa dos Ventos, localizada no sul de Minas Gerais que Brandão preserva parte das cartas que recebeu e encaminhou aos seus companheiros. A Casa Rosa dos Ventos é um espaço que, para aqueles que a conhecem, é possível vivenciar a própria história de Carlos Rodrigues Brandão e das cartas escritas ao longo de sua trajetória de vida. A história da Educação Popular na sua casa de acolhida é percebida nas dimensões: do comprometimento, da solidariedade, da coletividade e da amorosidade. Ele recebe companheiros de perto e de longe, conhecidos ou não, que passam pela partilha das coisas e da vida. Esse educador que lia e escrevia cartas existe e permanece registrando suas andarilhagens porque acredita que saber com os outros também acontece pela partilha e pelas reflexões sobre a sua vida. As suas cartas nos apresentam testemunhos da sua práxis por si e com os outros.

O pensamento de Brandão

Brandão compreende que a educação, como parte da sociedade, cria nesta o espaço político através do qual travam as lutas pedagógicas. Há, por assim dizer, uma unidade entre as lutas sociais e as lutas pedagógicas. Defende uma “pedagogia do conflito”, que não escamoteie a divergência, que manifeste e enfrente as posturas contraditórias, como possibilidade para uma reinvenção da educação brasileira. Sua radicalidade pode ser compreendi-

da no sentido etimológico da palavra, no caso da Educação Popular, referentes à resistência e à construção contra-hegemônica na perspectiva da autonomia dos sujeitos no processo histórico.

Como defesa de um pensamento que fala da vida, da realidade, complexo, contraditório, em movimento e em formação, o princípio fundamental da sua obra é a escuta atenta do outro. Ensinamentos advindos do campo da Antropologia, cujo direcionamento enfatizado por Brandão busca “criar silêncios, ouvir entrelinhas, desvendar mistérios, compartilhar vidas” (LIMA e RODRIGUES, p. 148, 2007).

Na origem de suas ações, a cultura popular é o ponto forte que, embebida na Educação Popular, é um dos seus campos de pensamento e prática. Sempre buscou interações entre diversos campos do saber por meio de enlaces entre as ciências, a filosofia, as ideologias, a educação e a arte, cujos saberes têm pertinência para a vocação popular.

É no povo e com o povo que compreende os diferentes domínios humanos e gesta as suas ideias que convergem para um horizonte político-transformador. Este complexo processo de criação de “estradas de mão dupla” na criação e gestão de estilos de arte e de sistemas de educação tomam o rumo das escolhas coletivas e não apenas do seu modo de compreender o mundo individual. É na aposta no coletivo que compartilhou com Paulo Freire visões de mundo semelhantes. Esta parceria resultou em grande contribuição para a Educação Popular que tem como seu objetivo maior a construção de uma sociedade onde caibam todos de fato e de direito.

Em suas andanças mundo afora, Brandão vem defendendo que o saber da partilha, como metodologia de pesquisa, está no diálogo. E foi dialogando com homens e mulheres em diferentes contextos que defendeu uma teoria radicalmente emancipadora. Em entrevista, diz que “As experiências, os aprendizados, os muitos diálogos com os “outros”, próximos e distantes somente fizeram aumentar esta perigosa e deliciosa aventura de multilinguagens e de pluriolhares” (LIMA e RODRIGUES, 2007, p. 03). Assim, dentre tantas contribuições, destacamos no estudo das obras *Educação como cultura*, *A pergunta a várias mãos* e *Pesquisa Participante: o saber da partilha* contribuições para o campo da educação

a partir dos conceitos de cultura, educação, política e utopia tão bem relacionados na obra de Carlos Rodrigues Brandão.

Cultura

Brandão destaca a cultura popular como mote principal de toda a sua aposta no humano. É a partir das relações, defende o autor, que todos os símbolos e significados sociais somam como parte da cultura que rodeia a convivência humana.

[...] na verdade todo o complexo de tecidos e teias, de redes e de sistemas de símbolos, de significados e de saberes em/com que estamos envolvidos e “enredados” desde o momento do nosso nascimento, constitui o mundo da cultura. (BRANDÃO e BORGES, 2008)

Aposta que na relação dialógica entre a criação interpessoal da cultura e a criação da pessoa, referindo: [o] que nós podemos fazer é criar condições para que, de uma maneira autônoma, criadores de cultura popular, desde uma pessoa individualmente até toda uma comunidade, possam recriar e possam viver da maneira mais livre e autêntica possível as suas próprias experiências de festas, de criações de cultura imaterial e assim por diante. (BRANDÃO e BORGES, 2008)

A cultura é apresentada como algo cuja dimensão de realização tem a ver com a gestão de formas de poder simbólico que tanto podem reiterar e reproduzir uma conjuntura social de desigualdade e de opressão, quando podem configurar a dimensão simbólica de teor político da construção de uma nova ordem social. Segundo Brandão, “ela (a cultura) não é a economia e nem o poder em si mesmos, mas o cenário multifacetado e polissêmico em que uma coisa e a outra são possíveis” (BRANDÃO, 2002a, p. 24).

Na obra “*A educação como cultura*” Brandão demonstra todo o seu comprometimento político, pedagógico e, sobretudo, ético com o povo, na construção de uma sociedade onde não mais exista a contradição social da exploração do homem pelo homem. A categoria cultura é escolhida por Brandão para vincular e problematizar as temáticas para as quais os textos foram elaborados.

Para Brandão, o ser humano, diferentemente das demais espécies de animais, é um ser obrigado a aprender (BRANDÃO, 2002a, p. 16), que precisa criar e recriar o mundo, transformando o ambiente natural e a ele próprio (BRANDÃO, 2002a, p. 20). A diferença entre o “mundo da natureza” e o “mundo da cultura” é que o primeiro antecede o ser humano e o segundo necessita dele para ser criado. Na singularidade humana e na relação dialética entre ser criador da cultura e ser (re)criado por ela, destacam-se quatro elementos: a cultura (criação humana), a educação (especificidade humana que se realiza na cultura), o aprender e a “pluralidade” da cultura, resultante da práxis humana, que faz com que existam culturas, em vez de uma única cultura.

Reflete em *Cultura Rebelde* que “a criação cultural dos sujeitos, das classes ou das comunidades, antes somente objeto de estudo dos folcloristas e cientistas sociais, se transforma também em um alicerce de ação política e pedagógica”, referindo o objetivo pelo qual surgiram os primeiros movimentos de cultura popular (BRANDÃO e ASSUMPCÃO, 2009). Dessa forma, a cultura popular deixa de ser somente um conceito de valor científico para tornar-se a palavra-chave de um projeto político de transformação social.

Educação

Como Brandão afirma, não há uma forma única nem um modelo de educação, não é somente na escola que ela acontece. O ensino escolar não é exclusivo, tampouco o professor é o seu único representante. A educação existe no ideário das pessoas e na ideologia dos grupos sociais e o que se espera é a transformação de sujeitos e mundos.

A educação não continua apenas o trabalho da vida. Ela se instala dentro de um domínio de trocas de símbolos, intenções, padrões de cultura e de relações de poder.

Por suas definições de educação, Brandão se tornou uma referência e é fundamentando-se em suas teorias que ele afirma que a educação aparece sempre que surgem formas sociais de condução e controle do ensinar-e-aprender. O ensino formal se dá no momento em que a educação se sujeita à pedagogia (teoria

da educação) e cria situações próprias para seu exercício, produz métodos, estabelece regras e tempos e constitui executores especializados.

Reportando-se à história, o autor afirma que a educação do homem existe por toda parte e, muito mais que a escola, é o resultado da ação de todo o meio sociocultural sobre os seus participantes (BRANDÃO, 1995). É o exercício de viver e conviver o que educa, em consonância com Paulo Freire (1975), que nos ensinou que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa. Os homens se educam entre si mediatizados pelo mundo”.

Brandão (1995a) afirma, ainda, que não há apenas ideias opostas ou diferentes a respeito da educação e seus fins. Há, sim, interesses econômicos e políticos, que se projetam sobre a educação, pois esta é a atividade criadora que visa a levar o ser humano a realizar as suas potencialidades físicas, morais, espirituais e intelectuais. É um processo contínuo que começa nas origens do ser humano e se estende por toda a sua vida.

Convergindo com o que defende por Educação Popular, as interações entre estes diferentes campos buscam também uma convergência de e entre culturas. Em termos concretos, procuram estabelecer novas alianças entre pessoas e grupos de vida e vocação acadêmica ou artística (cientistas, educadores, artistas, estudantes, universitários, etc.), com autores/atores populares individuais ou coletivos.

Isto porque cultura e Educação Popular não são pensadas e vividas como um outro ‘serviço cultural’ ou educacional complementar ao povo. Não se trata de estender ao ‘oprimido’ os padrões de gosto e as ideologias de moda do ‘opressor’. Trata-se, agora, de partir de um diálogo tão igualitário quanto possível. (BRANDÃO, 1995a, p. 63)

Defende uma educação pautada no diálogo que termine a criação de alternativas de autotransformação de pessoas, de grupos sociais e de movimentos populares, cada vez mais considerados como construtores e gestores de sua própria autonomia, além de condutores de um processo de ruptura da hegemonia e de transformação radical da sociedade. A Educação Popular, segundo Brandão, recoloca a pedagogia na cultura, assim como repõe a política na cultura. Eis o caminho pelo qual métodos e técnicas

utilizados originalmente como estratégias de novos diálogos centrados nas pessoas participantes não em busca de sua "cura pessoal", mas na transformação de mundo social de vidas coletivas e cotidianas, sempre pensadas como algo que ocorre no fluxo da história. Aqui saltamos de práticas pessoais para a solução de dilemas e questões sociais, em direção a práticas sociais, tomadas como caminho de solução também de questões tidas como pessoais.

Brandão é um educador que ao possuir uma cultura rebelde estabelece além de uma memória de amizade com Paulo Freire profícuas relações teóricas e práticas com a fundamentação da Educação Popular freiriana. Para ele povo, popular e político estão intrinsecamente relacionados à pedagogia e a cultura. No seu entendimento a educação deveria ser então, o momento da inversão de uma educação para o povo em direção a uma educação que o povo cria, ao transitar de baixo para cima e de dentro para fora, de um sujeito econômico reprodutor da riqueza do capital a um sujeito político criador da sociedade de vida em que vive. Lembra o autor: não devemos esquecer que "sujeito político" possui em Paulo Freire a conotação do agente consciente—e—crítico e, portanto, de uma pessoa criativamente ativa, corresponsável e participante pela gestão e transformação de sua *polis*, o seu lugar de vida e destino. (BRANDÃO, 2009, p. 18)

Carlos Rodrigues Brandão defende que a teoria e a prática de Educação Popular se consubstanciaram de maneira ainda mais precisa nas ideias de Paulo Freire, que de uma maneira simples, a partir de um método de alfabetização introduziu uma transformação radical não só no trabalho pedagógico, mas do sentido e do uso político da educação comprometida com nova pedagogia. Essa nova pedagogia, além de constar nos livros de Brandão é possível vivenciar ela na convivência com ele, nas leituras das cartas trocadas com seus amigos e colegas e na construção do espaço Rosa dos Ventos, uma casa de acolhida, aprendizagens e de vivências da concepção da Educação Popular.

Política

A política está presente na obra do educador tanto na maneira como defende uma ideologia, como na sua prática com os sujeitos, reconhecendo a relação profunda que há entre a Educação Popular, que identifica as divisões de classe e por consequência as existências do opressor—oprimido.

A publicação *Lutar com a palavra* (1981) é uma coletânea de textos selecionados por Brandão, resultados de reflexões realizadas em conjunto com sujeitos por meio de cursos ou conversas e que podem exemplificar o significado que a política assume no seu pensamento. Ao apresentar o livro, o indignado e inconformado educador relata quatro fatos que, como o próprio diz, movem o imaginário e justificam aquele livro:

Sem fantasias esta é, leitor, a realidade cotidiana e concreta em que se movem o imaginário e a prática de uma educação a respeito da qual foram escritos os textos que reuni neste livro. Eles falam da educação como uma forma de militância. Como um exercício profissional do compromisso que mistura educadores eruditos e sujeitos das classes populares em busca de redescobrirem – vinte anos depois das primeiras experiências de Educação Popular no Brasil, de onde eu mesmo vim – como fazer com que o trabalho do educador sirva ao do povo. Como fazer com que a educação do mediador acrescente à luta popular o seu serviço. (BRANDÃO, 1981, p.8)

Os fatos descritos nessa apresentação que antecedem um depoimento carregado de emoções que dão sentido aos seus pensamentos, são referentes a injustiças, que, por isso, geram a vontade de motivar o outro a tornar-se consciente de sua existência social, que é possível libertar-se. Porém, para isso, é necessária a luta, e esta luta se dá junto com o outro, em grupo, em comunidade. Não é a luta como violência que conhecemos, é uma outra forma de lutar.

O primeiro acontecimento é em relação à invasão autoritária e arbitrária no Movimento de Resistência Democrática, na UNICAMP, organização de acadêmicos, professores e funcionários. O segundo foi sobre uma ligação de Gadotti, que direto da

sede do Partido dos Trabalhadores lhe contara que Luís Inácio da Silva e outros operários metalúrgicos do ABC haviam sido condenados por um tribunal de Justiça Militar. A terceira situação era referente à pressão do Ministério da Educação, que ameaçava punir os professores mobilizados das universidades federais, que estavam em greve. E a quarta e última indignação era resultado de uma reunião com agentes de pastoral e educadores em Marabá no Pará, localidade onde padres e posseiros estavam presos e não conseguiam articular as práticas de alfabetização e de Educação Popular. Tudo isso no ano de 1981 (BRANDÃO, p.7).

Brandão defende, em seus escritos, que o sentido de luta posto pela prática da Educação Popular é justamente acreditar que, por meio da alfabetização, é possível travar diferentes batalhas utilizando a palavra escrita e, por isso, os conteúdos trabalhados deverão permitir ao sujeito conhecer a sua realidade e buscar transformá-la. Essas questões que perpassam todo o livro ficam explícitas nos textos *Eva viu a Luta: algumas anotações sobre a pedagogia do oprimido e a educação do colonizador* (BRANDÃO, 1981, P.93–104); e *Aprender a dizer a sua palavra: anotações sobre o trabalho de alfabetizador de adultos* (BRANDÃO, 1981, p.171–185).

Utopia

Na experiência generosa do diálogo na educação, há um saber que se constrói solitariamente em cada um dos participantes, sob a condição de que, ao mesmo tempo, haja um saber solidário, construído como uma espécie de verdadeira “cultura da turma”. O educador é quem vive isto ao ensinar–e–aprender. Aprender significa abrir–se ao fluxo inesgotável do saber. Aprender é um encontro. Nada pior que uma conversa sobre o já sabido entre todos. (Nada pior do que uma aula que “não acrescenta nada”, e nada mais aborrecido do que uma confidência em cima do que “eu já sabia”) (BRANDÃO e BORGES, 2008, p. 12).

“O educador popular defronta–se com diferentes modalidades de poder que existem tanto sobre quanto nas suas práticas de ação [...]. Recriar junto com e com os grupos populares um novo saber, onde o lugar da pesquisa ajude

a criar a possibilidade de uma nova ciência.” (2002a, p. 103)

Em um diálogo motivado como vocação da descoberta do conhecimento, isto é, o diálogo que se vive em qualquer momento de uma verdadeira educação, o que se experimenta é o intercâmbio de sentimentos, de ideias e de saberes à volta do novo. Somos seres da natureza vivida como alguma experiência de cultura. Ora, se isto é assim, então a função do educador ganha a dimensão de um verdadeiro agente do processo mais importante de toda a vida: aprender a saber através do criar saberes para aprender. Isso desafia a repensar a “produção, do controle e da circulação e do destino dos usos do seu próprio saber, isto é, o do cientista militante a quem toca subverter, entre outros, o sentido da ciência” (2002a, p. 104).

Por isso, na obra de Carlos Brandão, o saber popular é valorizado com exatidão, pois considera, em sua utopia militante, que o saber popular cria uma nova hegemonia, “no sentido de saber das classes populares, que se constitua como base de um trabalho de acumulação de poder popular” (BRANDÃO e ASSUMPÇÃO, 2009, p. 33).

Em sua utopia, o que se sobressai é a defesa de uma cultura rebelde que transcenda o tempo e o espaço, que venha a realizar-se em forma de uma transformação da ordem social, em um mundo solidário de igualdade e justiça.

Considerações Finais

É importante destacar que as reflexões propostas aqui são apenas indicações iniciais de como compreender a trajetória de Brandão que, devido à sua vasta produção e atuação, torna-se demasiado complexo afirmar posições e conclusões.

Acredita-se que, com a identificação de Brandão como intelectual – popular, por meio de suas vivências, é possível perceber que sua trajetória, bem como sua reflexão teórica produzida e socializada expressam rupturas de contextos opressores. Tais rupturas resultam em transformações tanto no nível das comunidades humanas, quanto nos próprios seres humanos.

A escolha dos eixos Cultura, Educação, Política e Utopia para compreender o seu pensamento se deu justamente por considerar possível identificar os posicionamentos e experiências de Brandão expressa nas diferentes manifestações disponíveis.

As reflexões aqui expressas partem de posicionamentos científicos que acreditam em um futuro mais justo socialmente e, por isso, defendem posturas intelectuais como a de Carlos Rodrigues Brandão, que vai além da crítica pela crítica: ele participa, critica, intervém, propõe e coloca em ação. Isso faz refletir a prática cotidiana de quem trabalha com processos educativos, entendendo quais os aspectos configuram a real existência de um educador.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; FALS BORDA, Orlando. Investigación Participativa. In: CETRULLO, Ricardo (Org). **Instituto Del Hombre**. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental, 1985.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1995a.

_____. **Em campo aberto**: Escritos sobre educação e a cultura popular. São Paulo: Cortez, 1995b.

_____. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

_____. (Org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

_____. **A educação com cultura**. Campinas: Mercado das Letras, 2002a.

_____. **A Educação Popular na escola cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002b.

_____. **A pergunta a várias mãos**: a experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez, 2003. v. 1. 317 p.

_____. **O que é Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Corrêa. Criar com o outro: o educador do diálogo. In: **Revista Educação Popular**. São Paulo: Uberlândia, v. 7, p.12–25, jan./dez. 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; ASSUMPCÃO, Raiane. **Cultura rebelde**: escritos sobre a Educação Popular ontem e agora. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

LIMA, Roberto; RODRIGUES, Cintya Maria Costa. Uma antropologia militante (Entrevista com Carlos Rodrigues Brandão). In: **Revista Sociedade e Cultura**, vol. 10, núm. 1, janeiro–junho, 2007, pp. 145–149, Universidade Federal de Goiás. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70310112>>. Acesso em:

OÑA, José Manuel. El educador social: un profesional de la educación en contacto con la infancia. In: **Revista de Educación Social**. Espanha: Asociación Estatal de Educación Social. N.º 4, 27 de setembro de 2005.

PÉCAUT, Daniel. **Os intelectuais e a política no Brasil – entre o povo e a nação**. São Paulo: Ática, 1999.

REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime Jose; STRECK, Danilo R. **Dicionário Paulo Freire**. São Paulo: Ed. Autêntica, 2008.

STRECK, Danilo R. Encobrimentos e Emergências Pedagógicas na América Latina. In: **Revista Lusófona de Educação**. n.6, 2005. p.55 – 66.

STRECK, Danilo; BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org). **Pesquisa Participante – o saber da partilha**. Editora Santuário: Aparecida do Norte, 2006.

STRECK, Danilo R., ADAMS, Telmo e MORETTI, Cheron Zanini. Pensamento pedagógico em nossa América: uma introdução. In: STRECK, Danilo R. (org.). **Fontes da Pedagogia Latino-Americana**: uma antologia. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VIEIRA, Carlos Eduardo. Intelligentsia e intelectuais: sentidos, conceitos e possibilidades para a história intelectual. In: **Revista Brasileira de História da Educação**. n.º 16, jan/abr, 2008.

CAPÍTULO XI

DERMEVAL SAVIANI – UMA TRAJETÓRIA DE LUTA E COMPROMISSO COM A EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA

Eraldo Leme Batista¹

Marcos Roberto Lima²

Introdução

Saviani nasceu em 1944, na cidade de Santo Antonio de Posse. Concluiu seus estudos pela PUC–SP em 1966, tornando-se doutor em filosofia da educação pela mesma universidade, no ano de 1971. Em 1986, tornou-se livre docente em História da educação pela Unicamp, tendo realizado “estágio sênior” na Itália entre os anos de 1994–1995. Recebeu como condecoração a medalha do mérito educacional do Ministério da educação, sendo também condecorado com o Prêmio Zeferino Vaz da Unicamp, onde é atualmente professor emérito, coordenando o Grupo Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e educação no Brasil” (HISTEDBR). Em 2010, recebeu o título de Pesquisador emérito do CNPq.

Filho de pais que nunca frequentaram a escola, Saviani teve a oportunidade de estudar em um Seminário, onde realizou seus estudos até o início da formação universitária, adquirindo uma formação sólida e de compromisso com os subalternos.

Como estudante da PUC–SP, participou da luta estudantil, colocando-se abertamente na defesa do socialismo, estudando e defendendo as ideias marxistas. Sua família residia em uma região periférica de São Paulo. Seus pais e irmãos eram operários,

¹ Doutor em Educação pela UNICAMP. Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação na UNIVÁS. Pós Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da UEM-PR. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas GEPPEIN – UEM e HISTEDBR. E-mail: eraldo_batista@hotmail.com

² Mestre em Educação pela UNICAMP e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas – HISTEDBR. E-mail: lima2782@terra.com.br

participando ativamente da luta operária no período, enquanto Saviani participava das lutas estudantis. Esta militância contribuiu para fortalecimento de suas convicções sobre a necessidade da transformação social.

Dando sequência a sua formação universitária, agora fora do ambiente religioso, concluiu o curso de filosofia, efetivando-se como docente na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Iniciou sua docência no ensino médio em uma escola de periferia na cidade de São Paulo, ao mesmo tempo em que lecionava em uma escola particular, além de exercer a docência na PUC-SP. A respeito da influência dessas primeiras experiências sobre a sua concepção de educação, Saviani nos relata que:

O trabalho no nível médio funcionava como uma espécie de laboratório para as elaborações que eu vinha desenvolvendo em meu trabalho no curso de Pedagogia na Universidade. Lecionando ao mesmo tempo para as meninas bem-nascidas do Sion, para adolescentes filhos de trabalhadores da turma vespertina do Colégio Estadual e para alunos da turma do noturno no mesmo colégio que trabalhavam durante todo o dia, tive a oportunidade de comparar suas diferentes reações à minha proposta pedagógica. Registrei, depois, em meu memorial, que minha primeira contestação a Dewey decorreu dessa experiência. (idem, p. 36).

Saviani iniciou a docência aos 22 anos de idade, num período em que o Brasil começava a sentir os efeitos sombrios do golpe civil-militar de 1964.

Como professor da PUC-SP, presenciou a mudança do lema ‘desenvolvimento’, expresso em 1966 pelo CELAM (Conselho Episcopal Latino – Americano), para o lema ‘libertação’, na Conferencia de Medellín, em 1968, confirmado, posteriormente na Conferencia de Puebla, realizada em 1979. Nas duas situações, como estudante e depois professor da PUC-SP, acompanhou a difusão das ideias marxistas no meio universitário e católico, repercutindo tanto no nascimento do Mestrado em Filosofia da Educação, em 1971, quanto na criação do Doutorado em Filosofia da Educação em 1978. (VIDAL, 2011, p. 18)

Desde então, Saviani vem se dedicando à educação brasileira, principalmente no que se refere a defesa de uma proposta educacional que seja instrumento na formação de cidadãos reflexivos e críticos, questionadores da ordem social vigente. Portanto, sua trajetória, demonstra compromisso com a luta dos subalternos, e de todos aqueles que denunciavam a repressão militar (VIDAL, 2011, p. 8).

A partir dessas experiências iniciais, Saviani definiu seu posicionamento em relação ao escolanovismo. Na verdade, sua posição crítica em relação à escola nova de Dewey começara a ser gestada durante o curso de filosofia, momento em que se dedicou a aprofundar os estudos referentes a esta corrente pedagógica.

Já em sua tese de doutoramento, intitulada *Educação brasileira: estrutura e sistema*, Saviani demonstra a preocupação com uma educação de qualidade, acessível a todos os indivíduos, garantida através de um Sistema Nacional de Educação (BATISTA & LIMA, 2012, p. 17).

Saviani estava convencido sobre a necessidade de se elaborar uma proposta que se contrapusesse às pedagogias conservadoras, contribuindo para esse propósito as discussões realizadas, ainda em 1979, junto à primeira turma do doutorado em educação da PUC-SP, possibilitando o desenvolvimento das ideias que fundamentaram sua proposta contra-hegemônica, uma pedagogia de esquerda, voltada aos interesses dos subalternos, confrontando o pensamento reacionário na educação (SAVIANI, 2007, p. 418).

A primeira tentativa de sistematização de sua concepção pedagógica deu-se através de um artigo intitulado *Escola e Democracia: para além da curvatura da vara*, publicado em 1982, na revista ANDE, número 3. Em 1983 foi lançado o livro *Escola e Democracia*, no qual foi adicionado o referido texto.

Trata-se, portanto, de uma produção que vem se consolidando como clássica em nossa literatura educacional, uma nova teoria pedagógica “crítica não-reprodutivista”, denominada “pedagogia histórico-crítica” (SAVIANI, 2007, pp. 418-19).

Saviani se deparou com a dificuldade em atribuir à sua concepção pedagógica uma denominação adequada ao acúmulo teórico que o levava a criticar tanto o escolanovismo quanto a te-

oria crítico-reprodutivista, optando inicialmente por ‘pedagogia dialética’ (BATISTA & LIMA, 2012, p. 15).

Saviani nos esclarece como se deu este processo e porque optou por denominá-la “pedagogia-histórico-crítica”:

[...] a expressão histórico-crítica traduzia de modo pertinente o que estava sendo pensado. Porque exatamente o problema das teorias crítico-reprodutivistas era a falta de enraizamento histórico, isto é, a apreensão do movimento histórico que se desenvolve dialeticamente em suas contradições. A questão em causa era exatamente dar conta desse movimento e ver como a pedagogia se inseria no processo da sociedade e de suas transformações. Então, a expressão histórico-crítica, de certa forma, contrapunha-se a crítico-reprodutivista. É crítica, como esta, mas diferentemente dela, não é reprodutivista, mas enraizada na história. Foi assim que surgiu a denominação. Assim, atendendo à demanda dos alunos, ministrei, em 1984, a disciplina pedagogia histórico-crítica e, a partir desse ano, adotei essa nomenclatura para a corrente pedagógica que venho procurando desenvolver. (SAVIANI, 2008, p. 140-41)

Trata-se de uma proposta pedagógica que nasceu como contraponto ao modismo da Escola Nova, sem capitular, no entanto, ao caráter não dialético da teoria crítico-reprodutivista, para a qual a escola não passava de um instrumento reprodutor das relações de produção existentes.

O contexto histórico da emergência da pedagogia histórico-crítica

Estamos analisando uma produção teórica cuja gênese se encontra em um período de forte repressão militar, marcada por ameaças, perseguição, prisões, torturas e assassinatos de lideranças sociais, políticas, religiosas e intelectuais.

No campo sindical, a ditadura militar iniciada com o golpe de 1964 desenvolveu a estratégia de organização de “sindicatos fantasmas”, investindo no treinamento e educação de novas lideranças indicadas pelo Ministério do trabalho para assumir a dire-

ção de tais sindicatos, possibilitando, assim a colaboração sindical com o Estado (ALVES, 1989, p. 120).

Por um lado, os militares procuraram reprimir e cooptar a população, por outro, descaracterizar a tradição de luta do movimento sindical. Através de vários decretos–leis, o sindicalismo brasileiro foi transformado em um prestador de serviços (GIANNOTTI, 2007, 210–11).

A estratégia militar gerou contradições, uma vez que a política de liberalização e “renovação sindical” levou ao acirramento do debate e a participação dos trabalhadores na estrutura sindical oficial. A partir de 1967, grupos de “oposição sindical” formaram comissões cujo objetivo era recuperar os postos ocupados pelos interventores militares (ALVES, p. 121).

A partir da década de 1970, o movimento sindical crítico começou a se fortalecer. Em 1970, eclodiu em São Paulo um importante movimento, segundo relato de Antunes:

[...] uma greve de características singulares na Villares [...] onde os operários realizaram um movimento pendular de paralisia e retomada do trabalho, deixando o patronato sem condições de impedir sua eclosão. Esse movimento durou uma semana e denominou-se ‘operação gato–selvagem’. (ANTUNES, 1992, p. 15)

Em 1977, após demissão em massa, de trabalhadores da Ford de São Bernardo, a relação entre indústria e sindicato, que já não era amistosa, acirrou–se ainda mais. Em 1978, os metalúrgicos do ABC organizam uma importante greve na Scania, iniciando:

O maior ciclo grevista do pós–64. Motivados fundamentalmente pela luta por aumentos salariais, descontentes com o resultado de mais uma campanha salarial desfavorável, os operários da Scania desta vez não aceitaram o ritual imposto pela indústria automobilística que, além de não atender às reivindicações operárias, na época do dissídio, descontava as antecipações salariais feitas anteriormente. (idem, p. 20)

A repressão militar era incapaz de eliminar totalmente a oposição. Ao tentar submeter um setor, apenas deslocava a contradição, fazendo com que setores da população, até então des-

mobilizados se incorporassem à resistência, tornando-se parte do “inimigo interno” (ALVES, 1989, p. 136).

Em 1967, os estudantes iniciaram um conjunto de mobilizações cujo intuito era chamar a atenção para problemas específicos por eles enfrentados. A partir de 1968, esse movimento passou a contar com a adesão de setores da classe média, trabalhadores e, inclusive, parte da Igreja Católica, descontente com a forte repressão militar (idem).

No interior da igreja católica, lideranças comunitárias, leigos e religiosos progressistas, articularam-se em torno da defesa da teologia da libertação, incentivando a organização das comunidades eclesiais de base (CEBs). As CEBs eram espaços de reunião, reflexão e organização na luta por moradia, creche, saúde, condições de vida nas periferias das grandes cidades. Também ligada à igreja católica, surge a Pastoral Operária, atuando na organização de sindicatos e contribuindo ativamente na luta contra a ditadura militar.

Ao assumir a Arquidiocese de São Paulo, tornando-se arcebispo de São Paulo, Dom Paulo Evaristo Arns se destacou na denúncia da tortura e perseguição de trabalhadores, transformando o tema dos direitos humanos sua mais insistente reivindicação. Após a morte de Wladimir Herzog, cruelmente torturado pelos militares, Dom Paulo realizou um culto ecumênico na Catedral da Sé, o que se caracterizou como uma gigantesca manifestação contra o regime militar (SADER, 1988, P. 147–48).

É necessário destacar, no entanto, que a ditadura militar não se limitou à repressão, utilizando-se de sofisticadas estratégias de estrangulamento dos movimentos sociais contra-hegemônicos. Setores da sociedade não organizados o suficientemente para pressionar o regime e se configurar como forças antagônicas puderam se organizar e participar das decisões governamentais (ALVES, 1989, p. 225) O Estado de segurança Nacional buscou instrumentalizar os movimentos sociais que pudessem ser funcionais à estratégia de legitimação do golpe.

Através da Aliança Para o Progresso, entidades embrionárias do que se tornariam no contexto das reformas neoliberais o

chamado “terceiro setor”³, fundamentadas no “comunitarismo” norte-americana, iniciavam o trabalho de construção de instrumentos de estabilização da nova ordem, atuando em um eficiente campo de ação estratégica de construção do consenso durante o processo de redemocratização (LIMA, 2012, p. 67).

É nesse contexto histórico que Saviani desenvolve suas teses, questionando o movimento reacionário que havia se instaurado no meio educacional. A emergência de sua obra, portanto, representa a resistência travada também na academia, onde muitos intelectuais buscavam apontar caminhos para confrontar os movimentos de direita.

Desde sua tese de doutoramento, defendida em 1971, publicada com o título de Educação brasileira: estrutura e sistema, Saviani preocupou-se com a necessidade de desenvolver uma ‘teoria da educação’ que subsidiasse a criação de um Sistema Nacional de Educação, a partir da realidade brasileira, apontando os meios para atingir tal objetivo. (BATISTA & LIMA, 2012, p. 17)

Foi na luta social contra a repressão do regime e seus aspectos educacionais que Saviani forjou sua importante contribuição para a educação brasileira, desenvolvendo uma teoria da educação voltada aos interesses e necessidades da classe trabalhadora, fundamentada no materialismo histórico-dialético, contrapondo-se à teoria liberal em educação.

A pedagogia histórico-crítica como instrumento pedagógico para a emancipação humana

A pedagogia histórico-crítica tem sua origem na necessidade de uma teoria da educação que possibilite aos educadores a análise crítica da educação, inserindo-a na sociedade em que vivemos. Trata-se de um importante instrumental no processo de emancipação humana, sobretudo das camadas subalternas, fundamentado na visão crítica da sociedade capitalista.

Constituiu-se numa concepção pedagógica transformadora, tendo por horizonte o desenvolvimento da práxis revolucionária.

³ Sobre essa temática ver: LIMA (2012), item 2.1 *Os “anos de chumbo”: coerção revestida de consenso no comunitarismo em educação dos militares.*

ria, o que a coloca em lado oposto às tendências “pós–modernas” que emergem, sobretudo, no contexto da Reestruturação Produtiva do capital e avanço da ofensiva neoliberal, cujo principal efeito para o campo da educação é a desvalorização do saber humano sistematizado.

Tal saber se constitui em um elemento fundamental para a superação do senso comum⁴, concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, desagregada, mecânica, passiva e simplista, e o desenvolvimento da consciência filosófica, unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada (SAVIANI, 2009, p. 2).

As classes dominantes atuam sobre a mentalidade popular, buscando articular a mentalidade popular aos interesses dominantes, transformando em senso comum sua concepção de mundo, obtendo, assim, o consenso das diferentes camadas sociais. O resultado é a impossibilidade de os subalternos expressarem de forma elaborada seus interesses, inviabilizando sua organização enquanto classe (idem, p. 3).

Ao buscar a superação do senso comum, a pedagogia histórico–crítica se coloca na perspectiva da luta hegemônica contra a ideologia dominante, o que significa um:

[...] processo de desarticulação–rearticulação, isto é, trata-se de desarticular dos interesses dominantes aqueles interesses que estão articulados em torno deles, mas não são inerentes à ideologia dominante e rearticulá–los em torno dos interesses populares, dando–lhes a consistência, a coesão e a coerência de uma concepção de mundo elaborada, vale dizer, de uma filosofia (ibidem).

A educação se torna, assim, um instrumento de luta das classes dominadas na superação de sua subalternidade, instrumentalizando–as para a capacidade dirigente, através da elevação do seu nível cultural.

Se inicialmente sua tarefa consiste na crítica à ideologia dominante, articula–se a tal crítica um caráter positivo de busca

⁴ Ainda que a recorrência a conceitos gramscianos como senso comum e hegemonia sejam aqui evidentes, entre as pretensões do presente texto não se encontra a apresentação dos fundamentos teóricos da pedagogia histórico–crítica, os quais se encontram disponíveis ao leitor em Batista & Lima (2012).

no senso comum de um núcleo válido, a partir do qual se torna possível a elaboração de uma concepção de mundo que corresponda aos interesses das camadas populares, um instrumento lógico–metodológico que possa superar a força e a coerência da concepção dominante (ibidem, p. 4). Conclui Saviani:

[...] a passagem do senso comum à consciência é condição necessária para situar a educação numa perspectiva revolucionária. Com efeito, é essa a única maneira de convertê-la em instrumento que possibilite aos membros das camadas populares a passagem da condição de “classe em si” para a condição de “classe para si”. Ora, sem a formação da consciência de classe não existe organização e sem organização não é possível a transformação revolucionária da sociedade. (ibidem, p. 7)

É com a convicção da necessidade de se colocar a educação a serviço da mobilização coletiva e a transformação radical da sociedade que Saviani tem colaborado para a formação de novas gerações de pesquisadores marxistas. Com esse intuito, recentemente Saviani e Newton Duarte uniram seus esforços em *Pedagogia histórico–crítica e luta de classes na educação escolar* (DUARTE; SAVIANI, 2012). Àqueles que pensam não haver na pedagogia histórico–crítica uma perspectiva revolucionária, destacamos a seguinte assertiva dos autores:

A experiência histórica mostra [...] que a existência de uma situação de crise e mesmo o aparecimento de movimentos insurrecionais de massa em várias partes do mundo não são condições suficientes para a constituição de um movimento revolucionário socialista. Para tanto, é imprescindível a ação coletiva consciente e organizada, com estratégias objetivamente fundamentadas, em direção a uma reestruturação radical que promova a socialização da propriedade dos meios de produção. Se, por um lado, essa perspectiva não é absolutamente, como muitos pensam, uma utopia sem base real, por outro lado sua concretização não será resultado da ação de forças espontâneas. (DUARTE; SAVIANI, 2012, p. 1–2)

A tese central da obra é a de que “a luta pela escola pública coincide com a luta pelo socialismo” (idem). A partir desse pressuposto, Saviani e Duarte buscam explorar radicalmente a

contradição entre a especificidade do trabalho educativo na escola, qual seja a socialização do conhecimento em suas formas mais desenvolvidas, e a apropriação privada do conhecimento, como parte constitutiva dos meios de produção que, sobre a égide do capital, não podem ser socializados (ibidem).

A educação escolar se vê em meio a um movimento contraditório que, por um lado, identificando-se com os interesses dominantes, postula à escola a realização de quase todas as funções, menos a de transmissão sistemática do conhecimento, a pretexto de respeitar-se as diferenças culturais e o acesso espontâneo ao conhecimento assegurado pelas novas tecnologias da informação, adequando os indivíduos a uma constante adaptação às condições de vida impostas pelas transformações hodiernas no mundo do trabalho. Por outro lado, tal movimento pode tomar outra direção, o: “[...] da luta pela efetivação da especificidade da escola, fazendo do trabalho de socialização do conhecimento o eixo central de tudo o que se realiza no interior dessa instituição” (idem, p. 3).

Sobretudo, a segunda direção apontada requer a superação da espontaneidade, necessitando-se desenvolver ações organizadas no âmbito do embate político e a formação de quadros qualificados para a tarefa de: “[...] produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2008, p. 13).

Que fique claro, não se trata de uma forma de “fetichização” da escola ou do saber, pois: “[...] Essa luta, por si mesma, não revolucionará a sociedade pelo simples fato de que a escola não tem o poder de mudar a sociedade” (DUARTE; SAVIANI, 2012, p. 4). O que não significa incorrer em um fatalismo imobilista que pouco colabora para o processo de transformação da realidade concreta na qual está inserida a escola. Se é fato que não podemos “fetichizar a escola”, também é fato que não podemos “fetichizar a revolução”, pois:

A revolução não é um processo espontâneo movido por forças que dominam os seres humanos. Ela não é obra do capital, mas obra da classe trabalhadora conscientemente organizada. Para se transformar conscientemente a reali-

dade social, é preciso compreendê-la para além do imediato (idem).

A escola torna-se, assim, um instrumento fundamental para a aquisição das abstrações teóricas necessárias à compreensão da realidade. Deve transmitir o acúmulo social de experiências, assim como todo o patrimônio cultural da humanidade, para que fundamentem o processo revolucionário como: “[...] uma das mais expressivas formas de criatividade humana” (ibidem). Tal processo não pode se restringir a uma transformação no plano da consciência, devendo se fundamentar em “ações transformadoras da realidade” (idem, ibidem).

Em *Escola e Democracia*, Saviani defende o saber sistematizado como um instrumento para a compreensão da realidade, possibilitando às classes subalternas condições de defesa em relação aos dominadores.

Nesse contexto classificou o escolanovismo como pedagogia da existência, pois é acrítica, sem fundamentação teórica e conteudista, tem como função a manutenção da condição vigente, por isso não critica a burguesia, é um mecanismo de sua manobra, usa como máscara o argumento da democracia em sala de aula, e a respeito disso assevera em sua primeira tese que subdividem Escola e democracia, a teoria da curvatura da vara.

A desvalorização dos conteúdos, com o argumento das escolhas feitas pelos alunos, dos métodos de pesquisa, esvaziou a escola do saber sistematizado, esse método pedagógico foi lançado sobre crítica ao método tradicional argumentando que este se tratava de um método pré-científico, dogmático e como um método medieval. O que bem prova a superficialidade das defesas do escolanovismo, como bem assevera Saviani:

A Escola Nova buscou considerar o ensino como um processo de pesquisa daí porque ela se assenta no pressuposto de que os assuntos de que trata o ensino são problemas, isto é, são assuntos desconhecidos não apenas pelo aluno, como também pelo professor. Diferente disso, o ensino tradicional propunha-se a transmitir os conhecimentos obtidos pela ciência, portanto, já compreendidos, sistematizados e incorporados ao acervo cultural da humanidade. (SAVIANI, 2009, p. 42)

A PHC não defende a pedagogia tradicional como a melhor opção para a transformação do ser social, porém alerta que os métodos escolanovistas se encheram de argumentos atacando uma proposta que em termos de ordem democrática, mantinha em sua essência maior condição de levar o sujeito ao conhecimento elaborado, pois esta fundado na transmissão do conhecimento existente e produzido pela humanidade ao longo do tempo.

A burguesia, ao formular a pedagogia da essência, ao criar os sistemas nacionais de ensino, colocou a escolarização como uma das condições para a consolidação da ordem democrática. Consequentemente, a própria montagem do aparelho escolar estava aí a serviço da participação democrática, embora no interior da escola não se falasse muito em democracia, embora no interior da escola nós tivéssemos aqueles professores que assumiam, não abdicavam, não abriam mão da autoridade para fazer com que os alunos ascendessem a um nível elevado de assimilação da cultura da humanidade. (SAVIANI, 2009, p. 43).

A proposta de uma educação revolucionária tem como ponto de partida e ponto de chegada a prática social, sendo assim a pedagogia histórico-crítica se incorpora em cinco passos:

1. **Prática social** – ponto de partida da prática educativa, é comum a professor e aluno. Entretanto, em relação a essa prática comum, o professor assim como os alunos podem posicionar-se diferentemente enquanto agentes sociais diferenciados. E do ponto de vista pedagógico há uma diferença essencial que não pode ser perdida de vista: o professor, de um lado, e os alunos, de outro, encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social... A compreensão do professor é sintética porque implica certa articulação dos conhecimentos e das experiências que detém relativamente à prática social. (SAVIANI, 2009, p. 63)

É possível compreender que a prática social é o momento de compreensão das posições dos indivíduos diante dos conteúdos, em síntese é o momento que se sonda, o ponto de partida para o processo de aprendizagem, sendo esse pertencente a tal movimento.

2. Problematização – é a diretriz dos conteúdos que serão trabalhados, com relação aos aspectos do segundo passo, Saviani o diferencia das pedagogias não críticas:

O segundo passo não seria apresentação de novos conhecimentos por parte do professor (pedagogia tradicional) nem o problema como um obstáculo que interrompe a atividade dos alunos (pedagogia nova). Caberia, nesse momento, a identificação dos principais problemas postos pela prática social [...] Trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social, e em consequência, que conhecimento é necessário dominar. (SAVIANI, 2009, p. 64).

3. Instrumentalização

Trata-se de apropriar-se dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. Como tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente, a sua apropriação pelos alunos está na dependência de sua transmissão direta ou indireta por parte do professor (idem, 64).

A instrumentalização é, pois aquilo que resolverá o problema, sendo assim, aquilo que deve ser apropriado para a saída da posição subalterna. Nesse sentido, vejo que cabe abrir espaço para o conceito do clássico, já que o conteúdo defendido pela Pedagogia Histórico Crítica é aquele que transcendeu a relação temporal. Assim como explicita Saviani:

O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico. (SAVIANI, 2008, p. 13).

Vale compreender que o clássico é o conhecimento fundante no sentido que esse interiorizado pode corroborar para a luta de classes, pois com posse desses conhecimentos de forma sistemática e elaborada, o sujeito social tem subsídios para avançar na conquista das condições igualitárias.

É por meio dos conteúdos, que corroboram para o conhecimento, que o dominado terá condições de transpor-se ao dominante, por isso o conteúdo não pode ser determinado pelo educando, e sim ter como objetivo específico transmitir a apropriação dos conhecimentos clássicos externalizados através da história dos homens no tempo.

A educação escolar deve então estar pautada naquilo que transcendeu ao tempo, clássico existe para transpor o conceito de antigo e de moderno, contrapõe-se a ideia de que o novo se sobrepõe ao antigo, ou vice-versa, pois não é algo que está evoluindo, pode ser acrescentado, mais não diminuído por tempo.

O saber sistematizado na escola, elaborado com o propósito de humanizar o homem e lhe fornecer conhecimento para atingir o nível mais alto das funções superiores é o conhecimento clássico, aquele que forma a concepção de mundo do indivíduo. O momento em que esse é incorporado e pode ser transposto pelo educando, isto é, a internalização eficaz desse conhecimento é o quarto passo.

4. **Catarse** – “Adquiridos os instrumentos básicos, ainda que parcialmente, é chegado o momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu. Chamemos este quarto passo de catarse entendida na acepção gramsciana de elaboração superior de estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (GRAMSCI, 2006, p. 314).

5. **Prática social:** ponto de chegada da prática educativa, distante, porém, da prática social da qual se partiu. O percurso transcorrido possibilitou ao professor conduzir o aluno ao ponto de problematização e instrumentação em que ele próprio se encontra na abordagem dos conteúdos. O método torna-se então prática, possibilitando a transformação do próprio professor, enquanto o conteúdo incorpora-se à prática social do aluno, distante agora do senso comum, alimentada pela consciência filosófica.

Saviani assim ilustra essa passagem:

Nesse ponto, ao mesmo tempo que os alunos ascendem ao nível sintético em que, por supor, já se sabe encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna mais e mais orgânica. Essa elevação dos alunos ao nível do professor é essencial para compreender-se a especificidade da

relação pedagógica. Dai por que o momento catártico pode ser considerado o ponto culminante do processo educativo, já que é aí que se realiza, pela mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síncrize à síntese. (SAVIANI, 2009, p. 65).

Segundo algumas vertentes pedagógicas o pensamento não se desenvolve através da aquisição do conhecimento, mas sim, da prática cotidiana, fundamentada na autonomia do aluno. A aquisição dos conteúdos escolares é dessa forma entendida como um processo estático que não proporciona autonomia aos indivíduos (educação bancária). Isso só seria possível se os conteúdos não tivessem atividade humana acumulada. Porém, até mesmo os conteúdos menos desenvolvidos trazem em si tal atividade, que dirá os mais desenvolvidos.

Para Marx, devemos partir das formas mais complexas para compreendermos as formas menos complexas de abstração, o que se expressa na seguinte assertiva: “[...] A anatomia do ser humano é uma chave para compreensão da anatomia do macaco” (2011, p. 58). Assim sendo, para a compreendermos as formas anteriores de civilização, precisamos partir da compreensão da sociedade burguesa, a mais desenvolvida forma de organização da produção (idem).

É nesta passagem da *Introdução à Crítica da Economia Política* que Saviani encontra apoio para afirmar que a transmissão—assimilação do saber humano elaborado deve ter por referência o conteúdo que se consolidou como clássico. Tese essa subsidiada também por Gramsci, ao afirmar que: “[...] é necessário entrar na “fase”, clássica, racional, encontrando nos fins a atingir a fonte natural para elaborar os métodos e as formas” (2006, p. 39). Em outros termos:

[...] clássico na escola é a transmissão—assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir. É aí que cabe encontrar a fonte natural para elaborar os métodos e as formas de organização do conjunto das atividades da escola, isto é, do currículo. E aqui podemos recuperar o conceito abrangente de currículo: organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer

dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria. (SAVIANI, 2008, p. 18).

A atividade em estado latente é trazida à vida dos alunos, sendo por eles reproduzida a humanidade que é produzida coletiva e historicamente pelos homens, tratando-se de uma “reprodução” sobre novas bases.

A criança o faz de forma espontânea, mas porque a atividade humana está condensada na cultura através de sínteses, produzindo nos indivíduos as capacidades e necessidades humanas. Os processos de aprendizagem dirigidos conscientemente pelo educador são de ordem superior. O ser humano nasce com necessidades limitadas, às quais são acrescentadas necessidades culturais qualitativamente superiores. A educação não deve satisfazer as necessidades dos alunos, mas radicalizá-las, produzindo neles necessidades superiores, superando os limites da cotidianidade alienada⁵.

Sobre essa semelhança de objetivos e função da escola no papel da formação do homem, acrescenta Martins:

Na sociedade em que vivemos, universalizadora das relações de exploração do homem pelo homem, que usurpa da grande maioria das pessoas o direito a uma existência digna, a realidade, criada pelos próprios homens, não pode ser mero objeto de percepção, contemplação passiva e ação adaptativa. Preparar os indivíduos para seu controle e domínio demanda torná-la inteligível e objeto de ações transformadoras. Tais ações exigem, necessariamente, um tipo de pensamento que provoca a superação da empiria fetichizada, das aparências – sejam elas falsas ou verdadeiras –, instrumentalizando os indivíduos para a atividade consciente, para a transformação das circunstâncias e de si mesmo. É com essa tarefa que entendemos a educação escolar verdadeiramente emancipadora, e a serviço dela colocam-se tanto a pedagogia histórico-crítica quanto a psicologia histórico-cultural. (2011, p. 56).

Não se trata do abandono das determinações de onde partem os indivíduos, mas de seu enriquecimento, através da me-

⁵ Esse elemento aproxima a pedagogia histórico-crítica dos fundamentos desenvolvidos no campo da psicologia pela escola de Vigotski e sua psicologia histórico-cultural, como destaca Newton Duarte (2007).

dição da escola, que deve proporcionar a passagem do saber espontâneo, ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita, pois:

[...] o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas por meio das quais se podem expressar os próprios conteúdos do saber popular. Cabe, pois, não perder de vista o caráter derivado da cultura erudita em relação à cultura popular, cuja primazia não é destronada. Sendo uma determinação que se acrescenta, a restrição do acesso à cultura erudita conferirá àqueles que dela se apropriam uma situação de privilégio, uma vez que o aspecto popular não lhes é estranho. A recíproca, porém, não é verdadeira: os membros da população marginalizados da cultura letrada tenderão a encará-la como uma potência estranha que os desarma e domina. (SAVIANI, 2008, p. 22).

O acesso à cultura erudita, por questões estruturais distante do cotidiano dos subalternos, assim como aos instrumentos lógicos do pensamento, que não são inatos, mas adquiridos, devem ser elementos centrais da prática escolar. Analogamente à prática dos instrumentos de trabalho, esse tirocínio da lógica ao qual deve se propor a escola, supera o saber de experiência feito, próprio da cultura popular, uma vez que, como observa Gramsci:

[...] os modos de pensar são elementos adquiridos e não inatos, cuja posse corresponde a uma qualificação profissional. Não os possui não se dar conta de não os possuir, não propor-se o problema de adquiri-los através de um aprendizado, equivale a querer construir um automóvel sabendo utilizar, e tendo à disposição, a oficina e as ferramentas de um ferreiro de aldeia. (Cf. MANACORDA, 2008, p. 153)

Por outro lado, incorrer no distanciamento do elemento popular, não compreendendo suas paixões, de forma a explicá-las e justificá-las a partir de uma situação histórica concreta (GRAMSCI, 2006, p. 221) levaria qualquer pedagogia, ainda que originária no campo da esquerda, a um enclausuramento intelectualista que pouco contribui para a transformação social.

Os “novos” embates da pedagogia histórico-crítica

Insistentemente, os arautos das reformas educacionais neoliberais vêm tentando destituir de importância o instrumental teórico como subsídio para a educação. Isto se reflete não somente no currículo das escolas, mas, sobretudo, na prática dos professores e demais trabalhadores do campo da educação. Ao observarmos a literatura exigida nos concursos públicos e nos cursos oficiais ministrados pelas diferentes redes, percebemos que a centralidade recai sobre as metodologias de ensino, fundamentadas nas chamadas novas “tecnologias”, induzindo professores e alunos a filiarem-se aos diferentes modismos e interfaces do construtivismo (DUARTE, 2003, p. 5).

Philippe Perrenoud (1999) tornou-se um dos principais intelectuais das reformas educacionais em curso. Podemos perceber facilmente como este autor vai de encontro ao que propugna a pedagogia histórico-crítica, destituindo de centralidade os conteúdos, sobretudo os de caráter erudito, que diante da complexidade da sociedade atual não podem responder rapidamente às novas exigências sociais. Assevera nosso arguto teórico da educação liberal:

Um ‘simplex erudito’, incapaz de mobilizar com discernimento seus conhecimentos diante de uma situação complexa, que exija uma ação rápida, não será mais útil do que um ignorante. Uma abordagem por competências determina o lugar dos conhecimentos — eruditos ou não — na ação: eles constituem recursos, freqüentemente determinantes, para identificar e resolver problemas, para preparar e para tomar decisões. Só valem quando disponíveis no momento certo e quando conseguem “entrar em sintonia” com a situação. Não se trata de expor de maneira erudita, à vontade, tudo quanto se poderia ter jeito, ponderando e lembrando, metodicamente, conhecimentos esquecidos e consultando obras de peso, mas sim de decidir nas condições efetivas da ação, às vezes, com informações incompletas, com urgência ou estresse, levando-se em consideração parceiros pouco cooperativos, condições pouco favoráveis e incertezas de todos os tipos. (1999, p. 53)

Não é esse o peso que Saviani atribui ao “erudito” (2009, p. ix), pois seguramente o cultivo dos clássicos da pedagogia, antecedido pela familiaridade com as formas do pensamento elaborado, constitui-se em um instrumento para superarmos o senso comum e atingirmos a consciência filosófica.

O professor, cuja competência fundamental no processo de formação deve ser a competência de transposição e gerenciamento do saber (qual saber?), deve estar preparado, assim como qualquer outro trabalhador, para enfrentar o imprevisível e saber improvisar (PERRENOUD, 2004).

A função da escola para Perrenoud é preparar a todos para a vida na “sociedade moderna”. Porém, a compreensão das estruturas que dão sedimentação a tal sociedade não passa por tal preparação. Assim sendo, diferentes mundos necessitam de diferentes competências: “[...] A selva das cidades exige competências diferentes da floresta virgem, os pobres têm problemas diferentes dos ricos para resolver” (PERRENOUD, 2000).

Se paira alguma dúvida quanto a inscrição de Perrenoud no conjunto de instrumentos ideológicos que sustentam as relações sociais de produção capitalistas (que como mágica desaparecem), o conflito de interesses e a luta de classes se resolvem através da capacidade empreendedora dos indivíduos preparados para as incertezas. O conflito estrutural entre o capital e o trabalho – evidente nos processos de reestruturação das empresas – é diluído nas muitas incertezas da sociedade moderna, para cuja solução é necessária a competência para o desenvolvimento de estratégias de manutenção do emprego (PERRENOUD, 2004).

Para Perrenoud, fundamentado nos princípios pedagógicos construtivistas, ensinar consiste em criar situações de aprendizagem (idem). Sua perspectiva pedagógica deságua na adequação dos indivíduos às exigências da sociedade – que permanece fundamentada na exploração do trabalho –, através de seu treinamento para o trabalho polivalente, tornando-se capazes de aprender a aprender, aprender fazendo⁶. Conclui Perrenoud:

⁶ Aqui fica evidente a recorrência de Perrenoud a John Dewey e o *learning by doing* de sua escola ativa (MANACORDA, 2004, p. 317). Ambos se inserem nas transformações produtivas de sua época, deixando-se por elas influenciar. Se Dewey, por um lado, incorre em uma “ilusão pedagógica”, transformando a escola em instrumento de uma “vida social melhor”, fruto de um processo

A formação de competências exige uma pequena "revolução cultural" para passar de uma lógica do ensino para uma lógica do treinamento (coaching), baseada em um postulado relativamente simples: constroem-se as competências exercitando-se em situações complexas. (PERRENOUD, 1999, p. 54)

Ao professor cabe confrontar os alunos com situações-problema que lhes proporcionem desafios “estimulantes” e “surpreendentes”, a partir da realidade experimentada em seu cotidiano (idem, p. 60).

O construtivismo advogado por Perrenoud está em sintonia com as estratégias da UNESCO para o século XXI, popularizadas através do Relatório Jacques Délors, intitulado *Educação um tesouro a descobrir* (1997).

Diante de um “cenário de incertezas e hesitações”, provenientes das “desilusões” quanto ao ideal de progresso e a manutenção das desigualdades, a educação deve assumir um importante papel. Como solução para os dilemas da mundialização o relatório propunha aos indivíduos tornarem-se “cidadãos do mundo” sem, no entanto, perderem suas raízes comunitárias e a cultura local. Trata-se de adaptar o indivíduo ao progresso tecnológico e científico, sem implicação de sua autonomia, conciliando a competição e a cooperação à solidariedade:

A tensão entre a indispensável competição e o cuidado com a igualdade de oportunidades. Questão clássica proposta já desde o início do século, tanto às políticas econômicas e sociais como às políticas educativas. Questão resolvida, em alguns casos, mas nunca de forma duradoura. A Comissão ousa afirmar que, atualmente, a pressão da competição faz com que muitos responsáveis esqueçam a missão de dar a cada ser humano os meios de poder realizar todas as suas oportunidades. Conscientes disto, e no âmbito deste relatório, fomos levados a retomar e a atualizar o conceito de educação ao longo de toda a vida, de modo a conciliar a competição que estimula, a cooperação

evolutivo possível, ainda que sobre a égide do capital, Perrenoud atualiza o discurso da escola ativa, expressando no campo pedagógico o processo de Reestruturação Produtiva iniciado na segunda etapa do século passado.

que reforça e a solidariedade que une. (DELORS, 1997, p. 15)

Três foram os desafios postos ao século XXI: 1) o ingresso de todos os países no campo da ciência e da tecnologia; 2) adaptação das várias culturas e modernização das mentalidades à sociedade da informação; 3) viver em comunidade. O relatório se fundamentava no conceito de “educação ao longo de toda a vida”. Constituir-se-ia uma “nova sociedade educativa”, que deve ser ao mesmo tempo uma “sociedade aprendente”, destacando-se quatro tipos de aprendizagem: “aprender a conhecer”; “aprender a fazer”; “aprender a ser”; “aprender a viver junto” (DELORS, 1997, p. 89–3).

Se durante a Era de Ouro do capitalismo a promessa integradora se fundamentava nas condições materiais de expansão do emprego e na “materialidade das funções”, a formação agora deve voltar-se não à necessidade concreta da criação de força de trabalho, mas à transmissão diferenciada de “competências flexíveis”. A transição da noção de qualificação para a noção de competência é justificada pelo enorme progresso técnico-científico que marca o atual processo científico, o que o relatório chama de “desmaterialização do trabalho” (DELORS, 1995, pp. 93–94).

A educação básica, diante desse cenário, deve possibilitar a aquisição de “maior capacidade de abstração e agilidade de raciocínio, capacidade de comunicação e de tomar decisões sobre assuntos diversos, criatividade, capacidade de adaptação e trabalho em grupo” (DELORS, 1995, p. 95).

Concluimos que os fundamentos pedagógicos delineados por Perrenoud e pela UNESCO são instrumentos ideológicos de sedimentação de uma nova sociabilidade que busca destituir de possibilidade histórica o surgimento de um sujeito coletivo capaz de subverter a ordem do capital. Na melhor das hipóteses, os indivíduos devem inserir-se em uma “progressiva evolução de um estado de coisas em si positivo”, utopia construtivista fundada por Dewey.

Conclusão: Educação e luta de classes – uma estratégia revolucionária na pedagogia histórico-crítica

Como escapar a esse sedutor convite de *Cila* e *Caribdis*, que traveste com um discurso democrático a imposição do consenso neoliberal sobre a educação? Nada promissora tem sido a resistência à implementação desse ideário pedagógico. Por um lado, setores progressistas têm capitulado ao “aprender a aprender”, por outro lado, setores críticos no interior do próprio marxismo insistem em restituir de sentido a crítica à escola como aparelho reprodutor, pouco colaborando para uma prática escolar que possibilite a hegemonia dos setores populares no interior das escolas públicas.

O período de redemocratização da sociedade brasileira pós-64 culminou, por um lado, na emergência das estratégias neoliberais, impondo um novo trato das questões sociais (MONTAÑO, 2007), abortando qualquer possibilidade dos setores progressistas reunidos em torno dos debates da Constituição de 1988 implementarem direitos universais tradicionalmente reivindicados pelos trabalhadores, sobretudo no que se refere aos serviços públicos, entre eles a educação, gradativamente transferidos à iniciativa privada.

Por outro lado, o debate ideológico da “pós-modernidade” diluiu as reivindicações antes canalizadas para a resistência à ditadura militar. No campo cultural, o discurso do multiculturalismo e da tolerância às diferenças faz emergir no campo dos movimentos sociais populares e da educação popular a concepção de uma Sociedade Civil Planetária (GADOTTI, 2000, p. 131; 2012, p. 11), que ganha enorme evidência com a derrocada do comunismo no Leste Europeu e o descrédito em relação aos grandes projetos de transformação estrutural da sociedade capitalista.

Diante desse cenário pouco promissor como desenvolver uma estratégia revolucionária à qual esteja articulada a educação? Entre os defensores da pedagogia histórico-crítica há o consenso de que a produção do conhecimento se configura como um dos aspectos da luta mais ampla contra o capitalismo, sendo a defesa da escola pública uma de suas principais bandeiras.

Alguns apontamentos podem nos ajudar na tarefa coletiva de elaboração de uma estratégia de superação da atual fragmentação de interesses, sobretudo no campo popular, causada pelo corporativismo das organizações sindicais e a aristocratização de suas lideranças, fenômeno contraditório da ascensão do Partido dos Trabalhadores ao Poder Executivo – o que está longe de significar o acesso ao “poder de fato” – incapazes de articular lutas mais gerais da classe trabalhadora.

Primeiramente, é fundamental destacar que a formação *omnilateral* do ser humano, elemento central de uma educação marxista, pressupõe a assimilação não somente dos conteúdos técnicos necessários ao domínio do processo produtivo pelos trabalhadores, como também requer uma nova sociabilidade, que proporcione uma individualidade cheia de sentido a partir de relações humanas que possibilitem o desenvolvimento em cada um da humanidade dada coletiva e historicamente.

Como já mostramos, equivocam-se aqueles que pensam ser de importância menor para a pedagogia histórico-crítica as questões referentes à prática dos indivíduos em sociedade. A prática social deve ser o ponto de partida e de chegada, não podendo a aquisição dos instrumentos teóricos para a compreensão da realidade ser um fim em si mesmo, posto que seu critério de verdade desta teoria da educação só pode ser encontrado na prática, uma vez que, como afirmou Marx:

A questão de atribuir ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas sim prática. É na práxis que o homem precisa provar a verdade, isto é, a realidade e a força, a terrenalidade de seu pensamento. A discussão sobre a realidade ou a irrealidade do pensamento – isolado da práxis – é puramente escolástica (Tese II Sobre Feuerbach).

O grande desafio posto à pedagogia histórico-crítica é pôr em movimento a assertiva apresentada por Marx a partir desse pressuposto: “[...] Os filósofos só interpretaram o mundo de diferentes maneiras; do que se trata é de transformá-la”. Portanto, como alerta Della Fonte: “[...] não se trata de transformar a luta socialista em uma conversação ou em combates fraseológicos

que se esquecem do mundo existente efetivo [...]” (DELLA FONTE, 2011, p. 38).

Mas se a compreensão da prática cotidiana é inicialmente caótica, o percurso que leva à instrumentação teórica para a compreensão da realidade é permeado pela exigência de um posicionamento explícito perante a luta de classes e a defesa do comunismo (DUARTE, 2011, p. 7). Ou seja, mais do que a busca por inovação, a educação e a teoria da educação devem se colocar a serviço da revolução social (SAVIANI, p. 26).

Afirmar isso elimina qualquer possibilidade de equívoco quanto à necessária articulação entre competência técnica e compromisso político (SAVIANI, 2008, p. 23). Caso a competência técnica fosse suficiente, Guiomar Namó de Mello nos seria ainda útil, porém, a opção em servir aos interesses hegemônicos do capital internacional a distanciou da aposta na capacidade da classe trabalhadora se apropriar do saber burguês. Aliás, para Mello já não faz mais sentido falar em burguesia e proletariado. A educação deve servir não à revolução social, mas a melhor competitividade no mercado mundial. Seu compromisso político com a burguesia impossibilita, apesar de toda a sua competência técnica, a coerência entre a elaboração teórica e a realidade concreta, tratando-se de uma construção ideológica que inviabiliza a compreensão da realidade, preparando os indivíduos para a aceitação da concorrência capitalista (MELLO, 2000, p. 194–95).

Na contracorrente do precipício para o qual a educação navega, seduzida por fortes ventos neoliberais, cujo Norte nos permite antever a catástrofe, a pedagogia histórico-crítica tem “a formação do ser humano na sociedade comunista como referência para a educação contemporânea” (DUARTE, 2011).

Como antídoto à manifestação ideológica da pós-modernidade, a pedagogia histórico-crítica propõe a recuperação do senso crítico da história e da historicidade humana. Ainda que não se possa atribuir à pedagogia libertária de Paulo Freire a perda da historicidade humana, Saviani dela se diferencia, advogando a defesa do materialismo histórico-dialético como um instrumental pertinente para a transformação social. No percurso pedagógico realizado por alunos e professores, deve-se possibilitar a recuperação do senso crítico da história, cuja perda é uma das características da época atual.

Daí o papel central que Saviani atribui à matéria de História⁷ no novo princípio educativo da escola de nosso tempo: “[...] uma escola unitária porque guiada pelo mesmo princípio, o da radical historicidade do homem e organizada em torno do mesmo conteúdo e, a própria história dos homens, identificado como o caminho comum para formar indivíduos plenamente desenvolvidos” (SAVIANI, 2012, p. 83).

Nesta passagem, vemos como Saviani aperfeiçoa sua clássica definição do trabalho educativo⁸, deixando ainda mais evidente a importância do historicismo gramsciano em sua obra. Conclui Saviani:

Com efeito, que outra forma poderíamos encontrar de ‘produzir, em cada individuo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens’ [...], senão fazendo-os mergulhar na própria história e aplicando o critério do ‘clássico’, permitir-lhes vivenciar os momentos mais significativos dessa verdadeira aventura temporal humana? (2012, pp. 83–4)

O ato pedagógico deve permitir aos indivíduos singularmente e à humanidade coletivamente realizar um inventário de si mesmos, um “conhece a ti mesmo” em termos gramscianos (GRAMSCI, 2006, p. 94), identificando os elementos mais significativos de seu processo de humanização.

Como podemos concluir, Saviani propugna a necessidade de que o materialismo histórico–dialético dessa do pedestal acadêmico onde indevidamente foi colocado e se transforme verdadeiramente em um instrumento para transformação social, resga-

⁷ Saviani busca atualizar a reflexão de Gramsci sobre a questão escolar. Gramsci afirmava que o cultivo das línguas latina e grega possibilitava ao jovem “uma intuição historicista do mundo e da vida” (Cf. SAVIANI, 2012, p. 83).

⁸ Em *Pedagogia histórico–crítica: primeiras aproximações* asseveram Saviani: “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada individuo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo” (2008, p. 12).

tando a classe trabalhadora como seu sujeito histórico privilegiado.

Em tempos em que *Clio* é despedaçada e posta em frangalhos pela pós-modernidade, e a filosofia da práxis desvirtuada, seja pelo academicismo, seja pelo sectarismo de setores do campo marxista que de forma autofágica insistem em desqualificar a pedagogia histórico-crítica, resgatar a importância da obra de Dermeval Saviani como instrumento da luta de classes, sobretudo no campo da educação, torna-se uma tarefa coletiva daqueles que defendem a escola pública voltada aos interesses da revolução social e a construção da sociedade comunista.

Referências

- ALVES, Maria H. M. **Estado e oposição no Brasil (1964–1984)**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.
- ANTUNES, Ricardo. **A Rebeldia do Trabalho: O Confronto Operário no ABC Paulista: as greves de 1978/80**. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.
- BATISTA, Eraldo L.; LIMA, Marcos R. A pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica transformadora: da consciência filosófica à prática revolucionária. In: Marsiglia, Ana Carolina Galvão e Batista, Eraldo Leme (Orgs). **Pedagogia histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma prática transformadora**. Campinas: Autores Associados, 2012.
- DÉLORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir**. UNESCO, Edições ASA, Cortez, 1997.
- DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a Escola de Vigotski**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.
- _____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas-SP: Autores Associados, 2003.
- GIANNOTTI, Vito. **História das lutas dos trabalhadores no Brasil**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

GRAMSCI, Antonio. Introdução ao Estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. **Cadernos do cárcere**. vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

_____. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. In **Cadernos do cárcere**. 4. ed. vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006a.

LIMA, Marcos R. **Educação, trabalho e hegemonia na Região Metropolitana de Campinas**: uma análise da ação estratégica do “terceiro setor” e suas implicações político–pedagógicas. 2012. Dissertação (MESTRADO) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas–SP, 2012.

MANACORDA, Mario A. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MARSIGLIA, Ana Carolina & BATISTA, Eraldo (org.). **Pedagogia histórico–crítica**: desafios e perspectivas para uma prática transformadora. Campinas: Autores Associados, 2012.

MARSIGLIA, Ana Carolina (org.). **Pedagogia histórico–crítica**: 30 anos. Campinas: Autores Associados, 2011.

MARTINS, Lígia Márcia. MARSIGLIA, Ana Carolina (org.). Pedagogia histórico–crítica e psicologia histórico–cultural. In. **Pedagogia histórico–crítica**: 30 anos. Campinas: Autores Associados, 2011.

MARX, Karl. **Grundrisse**. São Paulo: Boitempo: Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

_____. A arte de construir competências. Entrevista. **Revista Nova Escola**. São Paulo: Abril Cultural, set. 2000.

_____. A democratização do ensino. Entrevista. **Revista Nova Escola**. São Paulo: Abril Cultural, nov. 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico–crítica**: primeiras aproximações, 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 18. ed. Campinas–SP: Autores Associados, 2009.

_____. **Escola e democracia**. 41. ed Campinas, Autores Associados, 2009a.

_____.; DUARTE, Newton (orgs.) **Pedagogia histórico–crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas–SP: Autores Associados, 2012.

VIDAL, Diana. **Dermeval Saviani**: pesquisador, professor e educador. Belo Horizonte: Autêntica Editora/ Editora Autores Associados, 2011.

CAPÍTULO XII

ATUALIDADE E NECESSIDADE DO PENSAMENTO DE ÁLVARO VIEIRA PINTO¹: EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO EM DEBATE

Rita de Cássia Fraça Machado²

Notas Introdutórias

O significado maior da concepção de um projeto de nação brasileira, no pensamento de Álvaro Vieira Pinto, se encontra na questão da educação das massas e de um pensamento filosófico próprio brasileiro, através de uma percepção que aposte no mesmo projeto desejado e que, para isso, se empenhe em denunciar a ingenuidade do pensamento. É necessário um sistema de apreciações críticas legítimas na tarefa de converter o pensamento ingênuo no pensamento crítico. Ao que nos parece, essa tarefa dar-se na sua orientação política e metodológica. Portanto, deve acompanhar o movimento das massas para a construção de um projeto de nação brasileira. Está aí um dos fundamentos da obra de Vieira Pinto, o desenvolvimento nacional que parece necessário ao momento atual da sociedade brasileira, que permanece em

¹ Parte deste texto foi ampliada pela autora, a partir do seu trabalho de conclusão de curso de graduação – Filosofia – na Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, em 2006. Orientado pela Prof^a. Dr^a Maria Cecília Pinto Pires

² Professora Adjunta na Universidade do Estado do Amazonas – UEA. Pós-Doutoranda Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Bolsista PNP/DACTA/CAPES. Doutora em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS na linha de pesquisa Trabalho, Movimentos Sociais e Educação. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Especialista em Metodologia do Ensino de Filosofia pela UNISINOS. É licenciada e Bacharel em Filosofia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, Bacharel em Antropologia Social Latino Americana pela UNISINOS. Contato: rmachado@uea.edu.br

posição subdesenvolvido, conforme aponta Florestan Fernandes (2009).

A carência denunciada por Álvaro Vieira Pinto, em várias passagens de sua obra, se deve à falta de um país pensante. A existência de ingenuidades é inerente a qualquer perspectiva englobante do real, mesmo que na mais “perfeita” das sociedades, porque sua perfeição tem de ser sempre medida pelas possibilidades atuais da consciência e não por padrões obsoletos. O objetivo deste texto é exatamente este: refletir sobre a atualidade e as reais necessidades de um pensamento crítico a partir das ideias de Álvaro Viera Pinto.

Álvaro Vieira Pinto, nas obras estudadas, vive a realidade do seu tempo e do seu país e, nele situado, apresenta o problema da consciência, segundo a perspectiva concreta que lhe é dado possuir. A partir disso, queremos resignificar e buscar a atualidade do seu pensamento passados 52 anos, pois parece que, depois de todo esse tempo, ‘nada mudou’, que não construímos um projeto soberano de nação e que pouco formamos pessoas pensantes, críticas e criativas em seu tempo histórico.

O pensamento de Álvaro Vieira Pinto, neste texto, corresponde à problemática da nação em desenvolvimento e à educação. Sua filosofia contém elementos capazes de orientar um nacionalismo rumo à emancipação de homens e mulheres.

Álvaro Vieira Pinto procurou as condições de possibilidade de um pensamento filosófico e educacional autenticamente brasileiro. Este deveria ser o fundamento, no plano das ideias, do esforço brasileiro de autodeterminação e desenvolvimento da nação brasileira. Compartilho com Pires (1999) a ideia de que a releitura de Vieira Pinto se faz necessária, por ser ele o filósofo – militante preocupado e comprometido pela emancipação nacional. O eixo de análise que perpassa toda sua obra é o conceito nação.

Segundo Pinto (1960), não há filosofia inocente e, além disso, é grande a responsabilidade de quem pretende dar as diretrizes do pensamento educacional de um povo. É responsabilidade do filósofo (sic) alertar dos perigos dos falsos pressupostos, para buscar nas trocas de opiniões os verdadeiros fundamentos para um pensar filosófico pedagógico crítico. O pensamento filosófico é uma concepção de mundo, condicionada pela situação

histórica e concreta. Na realidade, não existe um pensamento que tenha validade em si e que possa ser separado de suas raízes históricas.

Para Vieira Pinto (1960), é necessário que tenhamos uma proposta de desenvolvimento nacional, e isso implica também pensar uma educação que olhe para o país. Nessa direção, a filosofia nacional será a filosofia do desenvolvimento nacional, a visão do mundo que devemos elaborar, elevando ao plano da conscientização e à perspectiva da totalidade a visão de nação desenvolvida, entendida como processo de desenvolvimento nacional. Esta conscientização se realiza no próprio processo de desenvolvimento, através de um processo de educação conscientizadora, de acordo com o autor. Neste sentido, entende-se que a educação, sob perspectiva do pensamento filosófico de Vieira Pinto, se dará com bases na filosofia do desenvolvimento que se faz dialética, concreta revolucionária prática, humanista e popular.

Segundo Pires (1999), Vieira Pinto considera que a ausência de um pensar filosófico produz uma lacuna na visão de conjunto da realidade nacional:

Faltou [...] ao Brasil, para entender-se a si mesmo, aquilo que Leibniz chamava o ponto de vista do infinito nosso ponto de vista sempre foi o finito, ou porque o observador esgotava a capacidade de análise e compreensão, ou porque – e isto é mais grave – mesmo quando tentava abranger o conjunto da realidade, no espaço mundial e no tempo histórico, o fazia segundo a simples e elementar perspectiva das correlações geográficas e da história meramente descritiva. Faltou-lhe o instrumento conceitual, que só a compreensão filosófica poderia ter proporcionado, permitindo transcender o plano em que se situava e ultrapassar o finitismo de sua visão (VIEIRA PINTO apud PIRES, 1999, p. 49).

Segundo Cecília Pires (1999), a situação mais alarmante do atraso nacional repousou na falta de um Brasil filosófico, de uma nação pensante. Assim, entendemos, o pensamento filosófico trabalha com uma ética concreta, que se efetiva num *que fazer* filosófico e pedagógico e num compromisso com a educação brasileira. Portanto, é sob o prisma dos seres humanos, o prisma da formação humana, dos esforços de liberdade humana que se po-

derá vencer ‘esse atraso’. Nas palavras do autor: “crescer e liberar-se dos vínculos do subdesenvolvimento da nação” (PINTO, 1960, p. 67).

Em suas quatro teses para uma nação desenvolvida, Vieira Pinto (1960) busca um pensamento: *construir um pensamento próprio da situação do Brasil*, de nossa situação no mundo. Um pensamento que se volta para o Universal, de tal maneira que esse seja válido e compreendido a formação humana.

A filosofia na perspectiva da formação humana, portanto, será o pensamento que deve fazer tudo para acompanhar passo a passo o processo, conscientizando sempre o que vê no presente e deixamos ao futuro, que um dia será presente, o julgamento de nosso agir. O processo maior é o processo do Humano em toda a sua amplitude. Vieira Pinto, em sua investigação, percebe que a leitura compreensiva dos problemas nacionais só será possível por meio de uma consciência aberta à realidade (*sic* PIREZ, 1999, p. 51).

Nesse sentido, o prisma da alienação também será o prisma da superação dessas pelo próprio ser humano (a), o prisma das virtualidades de crescimento humano que querem se realizar historicamente e que se encontram amarradas e sufocadas pela alienação. Para Vieira Pinto, essa deverá ser tarefa de toda uma educação libertadora. A vontade ontológica dos seres humanos, a vontade da comunidade humana e o desenvolvimento, propostos por Vieira Pinto, devem superar, do ponto de vista teórico e prático, as injustiças sociais, as dominações totalitárias, as servidões econômicas, a fome, a miséria e tantos outros problemas que os conceitos de desenvolvimento, no atual contexto histórico, ainda não deram conta, ou melhor, não conseguiram resolver.

Esta realidade é gritante demais para que possa ser ignorada, em toda a plenitude de sua significação. Elaborar agora um pensamento “nacional” será fazer voltar atrás o que já existe, sufocar uma luta que já se trava. Será chamar o proletariado brasileiro à colaboração sem a burguesia, fazendo-o dependente —a ele e a seus líderes— de uma filosofia que esqueça suas reivindicações específicas, e que não o permita colocar em questão o tipo de estrutura capitalista. As camadas populares brasileiras, o proletariado urbano e

rural já iniciam suas lutas, e contam com os intelectuais para as armas ideológicas. Os intelectuais não podem traí-los sob pena do risco de uma hora para outra verem a arma da crítica metamorfoseada em crítica pelas armas. (SCHWARTZMAN, 2000, s/p)

Neste sentido, o desenvolvimento não é unilinear, admite formas diversas e rumos diversos. Vieira Pinto (1959) reconhece a importância do desenvolvimento econômico para o proletariado, que o realiza historicamente, mas não desvinculado do político, muito menos desvinculado da possibilidade da construção de outro projeto de nação brasileira. Enquanto não for erradicado o subdesenvolvimento, não poderá haver condições para uma sociedade humana mais humana. O autor reconhece que o subdesenvolvimento é a forma mais concreta de alienação que vivemos neste momento histórico.

Vieira Pinto tem, entretanto, um ponto de partida que é ético, concreto e existencial, que se fundamenta na realidade de um ser humano, uma comunidade humana, da plenitude de sua existência concreta (SCHWARTZMAN, 2000). Isto implica que não abdicou da arma da razão, valendo-se da liberdade que teve para ampliá-la cada vez mais.

A consciência crítica precisa ser construída, talvez seja o mais difícil dos exercícios ‘purificadores’ que as massas têm de praticar, pois não há transformação que se possa provocar sem pensamento crítico.

1. A proposta de desenvolvimento: teses sobre a questão nacional

A falta de um Brasil pensante, que resolvesse os problemas a partir de uma proposta nacional e humana de desenvolvimento, produz uma visão fragmentada da realidade. A falta disso tudo é denominada, por Vieira Pinto, atraso nacional.

A relação entre teoria e prática ficou prejudicada. Faltou filosofia e educação para a reflexão e para a formação da consciência da nação, faltou recurso teórico, logo não se conseguiu trabalhar a fundo a questão nacional. A falta de um referencial te-

órico latino-americano também prejudicou esta reflexão brasileira.

A América Latina foi considerada um vazio teórico, seja porque não se acreditasse num pensar próprio da América Latina, seja porque nossas teorias eram importadas da Europa. Assim, segundo Pires (1987), esse vazio epistemológico tornou-se uma série de inquietações para Vieira Pinto.

Outras questões nacionais, além da falta de um país pensante, foram o atraso da nação e a falta de uma educação crítica das massas que, segundo Pinto (1976), foram agravadas pelo aumento quantitativo das massas “ignorantes e apáticas”. Ao tomar consciência de sua situação e condição, as massas agem no sentido de conquistar seus direitos, seus espaços e, com isso, advém o desconforto da burguesia. E na tentativa de criar um imaginário de que essas pessoas ‘são baderneiras’, as massas organizadas são assim chamadas pela elite nacional.

Ao tentar ultrapassar a desigualdade social produzida por esta elite e participar da sociedade como cidadão de direitos, a consciência se forma. É o nascimento da consciência pessoal e social, transformadas, segundo o autor, em consciência do coletivo.

Segundo Pires (1987), Vieira Pinto acredita que esse é um momento muito fecundo³, porque se acelera a construção, no nível do simbólico, dos fundamentos do Universo conceitual, banalizado pela ideia que emergiu do mundo empírico para o mundo interpretativo. A força, portanto, mobilizadora da história e modificadora da estrutura social é a ideia. Ela é capaz de impulsionar o sujeito à ação concreta. E é exatamente este o diferencial das massas: conhecer as condições conjunturais e estruturais da nação, para que não aconteça aquilo que Pires (1987) chama de ideiação sem conteúdo concreto. A ideia, gestada no presente, é processo e projeto. E é assim que devemos entendê-la.

Este é um pressuposto interessante que leva Vieira Pinto (1959) a algumas teses sobre a questão nacional. Vale a pena fazermos aqui referência a elas, pois a realização de algumas releituras se torna fundamental para a proposta de desenvolvimento que viemos construindo.

³ Aqui Cecília Pires (1987) está se referindo aos anos 1960.

a) O *desenvolvimento nacional é um processo* – Esta tese refere-se à relação entre consciência e processo. O processo diz respeito à organicidade, a elementos ordenadores que dirigem a dinâmica da transformação nacional. A consciência se explicita como um desses elementos que orientam e impulsionam o movimento libertador da nação. Segundo Pires (1987), no processo de desenvolvimento nacional, a nação deixa de ser um em si e torna-se “*para si*, um sujeito possuidor de consciência”.

A consciência crítica progressista contribui para o desenvolvimento nacional e implica uma educação libertadora. Implica também o avanço qualitativo do processo de desenvolvimento nacional. A condição de possibilidade se dá na questão de processo. Isso, segundo Pires (1987, p. 99), “será feito com a proposta ideológica, que escapa a um mero esquema conceitual ou a um jogo abstrato e se ordena em diretrizes concretas voltadas a nação”.

b) A segunda tese diz: “*Sem ideologia do desenvolvimento, não há desenvolvimento nacional*”. Vieira Pinto considera esta tese como central, pois sublinha a ideia força, responsável pela aglutinação de todas as variáveis intervenientes no processo.

Segundo Pires (1987), a ideologia é exteriorização da ideia da realidade nacional assumida pelas consciências, coletivamente. O desenvolvimento, enquanto processo, é o resultado do esforço conjunto das consciências nacionais, norteadas por uma “concepção diretriz”, ou seja, por uma ideologia que centralize toda a compreensão do estado atual da nação. Isso se torna elemento para a elaboração, de modo geral, de reivindicações, como salário, condições de vida e as marchas sociais, através de movimentos de massa populares, apresentados fenomenalmente como forma de pressão exercida sobre as classes dirigentes. Mas, em verdade, é apenas expressão da exigência de desenvolvimento. “Essas reivindicações exprimem a desconformidade entre a representação consciente que as massas fazem de seu estado vital e as condições econômicas e sociais do meio onde habitam” (PINTO, 1959, p. 37)

Vieira Pinto acredita no poder das massas. A massa é um segmento suficiente para sustentar a ideologia do desenvolvimento, a partir de um estado de consciência. Eu acrescento que, além da consciência, a organização popular contribui nesta sustentação.

d) A quarta tese é “*A uma ideologia do desenvolvimento tem o proceder da consciência das massas*”. Esta tese diz respeito à legitimidade do projeto de desenvolvimento nacional. O povo é quem tem condições de anunciar suas necessidades e fazer suas proposições, não de um modo abstrato, formal, lógico e distante, mas de uma maneira consciente, concreta.

Segundo Pires (1987), a partir das interpretações de Vieira Pinto, esse pronunciamento pode ser mais bem acabado pelo intelectual, pelo pensador comprometido com a massa, portanto, fiel à *práxis* social. O desenvolvimento que interessa às massas populares nunca será manifestação da elite.

Assim, segundo Vieira Pinto (1960), a consciência crítica não compartilha do modo de pensar que imobiliza a dialética e sim admite a abertura sempre renovada para o futuro. A consciência crítica utiliza a historicidade como categoria esclarecedora do processo nacional. A historicidade é constituinte do ser de consciência. A consciência ingênua corrompe a noção, transformando-a em princípio de concepção estática tradicionalista e saudosista da realidade nacional.

Consciência crítica não permite imobilidade, uma situação estática, exige dialeticidade, a dialética como método que a constitui. A consciência crítica não se submete a percepção mutiladora e sim convence a realidade inteira sob a espécie de historicidade, numa atitude metódica consequente, para se alcançar a compreensão global dos acontecimentos.

A historicidade, a racionalidade, a totalidade, a atividade e a liberdade são as categorias que formam a consciência crítica. Portanto, o projeto de desenvolvimento deve ser pensado a partir destas categorias. Vieira Pinto entende o processo de formação da consciência crítica e a explicitação dessa consciência na forma ideológica, como o momento maior de afirmação das massas, afirmação histórica e social. A ideologia é o parâmetro unificador entre intelectuais e massa, na medida em que o problema é um só para todos. A unidade, o que entendo por identidade, é o momento decisivo. Por meio dela é possível vencer os obstáculos sem a pressa, improvisado e a falácia das pseudo-soluções.

Neste momento a educação possui uma tarefa fundamental, construir um projeto de desenvolvimento nacional a

partir das consciências das massas. Apresenta-se, assim, a educação como aspecto capital da teoria do desenvolvimento. Para o Brasil atual, a educação é a difusão dessas ideologias. (PINTO, 1960, p.50)

2. A consciência crítica e a consciência ingênua: categorias da objetividade, historicidade e da atividade

A consciência crítica é um sistema (1960, p. 520), ao contrário da modalidade ingênua, que, em razão de não se julgar condicionada pela realidade, não exibe tal caráter, nem mesmo o deixa ter. A consciência ingênua é um aglomerado de atitudes desconexas, ditadas por circunstâncias ocasionais, presas a interesses momentâneos, sem vínculos com o sentido do processo coletivo. Vieira Pinto ressalta que a consciência crítica é um importante sistema e que não podemos dar a este vocábulo o sentido dogmático que quase sempre possui em filosofia. Afirma o autor:

[...] aqui, significa apenas o repertório de ideias mais gerais que permitem apreender a realidade, e cujo conhecimento não resulta da meditação abstrata, mas da prática social, transformadora do mundo objetivo, e da vivência da etapa histórica do desenvolvimento em que se encontra a comunidade. (PINTO, 1960, p. 520)

A coesão que percebemos nesta reflexão, não é devido à instituição lógica, mas à relação em que se encontra com o processo de realidade. São as múltiplas determinações da realidade que confere a totalidade deste movimento de conscientização, mediado por categorias.

a) A objetividade: o pensamento crítico se define e se constrói por categorias reais, e não transcendentais. A consciência ingênua, segundo Vieira Pinto (1960, p. 521), “inocente, caracteriza-se por atitudes emocionais e julgamentos fortuitos, exprimindo não a sistematização de conceito, mas a dispersão de impressões. Por isso, segundo o autor, onde a consciência crítica é orgânica, e a consciência ingênua é impressionista”. A consciência crítica é o sistema representativo da realidade nacional, esta é

constituída por algumas categorias que a definem, o que Vieira Pinto analisa a partir de três componentes.

Em primeiro lugar, “representa em ideia algo que existe fora dela”, o dado objetivo, o estado objetivo, o estado da realidade, que lhe compete captar e refletir, tendo ciência de produzir em si a reflexão da existência das coisas. A segunda se refere à “investigação dos condicionamentos concretos” que a movem a operar a apreensão de determinado aspecto do real” (1960, p. 522). A terceira diz respeito à “representação das ideias gerais ou categorias que elabora para si” (p. 523), ao contato com a experiência, esta se refere à própria experiência da construção da consciência.

Afirma Vieira Pinto (1960) que tais categorias nada têm *a priori*, em sentido transcendental, não são inatas, não pertencem à razão absoluta, ou seja, não formam o equipamento dos conceitos prévios aos atos de julgamento, inerente ao espírito.

A consciência ingênua não sabe por que a realidade é tal qual. A consciência crítica, por sua vez, sabe por que as coisas acontecem do jeito que acontecem e consegue intervir na realidade; sua intervenção é direta nas causas que determinam o estado atual.

A consciência crítica, mais que a outra, reflete sobre as questões colocadas como perfeitas, procurando conhecer a realidade tal como é para conseguir-se modificá-la. Como já dizia Marx (1845), *é preciso conhecer a realidade para transformar*. A realidade forma um universo conceitual, na tarefa de configurar o conceito de nação, e não se embaraça em considerações iniciais de ordem ética. Na verdade, a natureza ética do pensar a nação torna-se fundamental. A natureza crítica da consciência manifesta-se pela sua configuração ética em um projeto de ser. Vieira Pinto entende que é necessário corrigir a realidade porque não oferece ao homem e à mulher no país subdesenvolvido um ambiente de existência que satisfaça às necessidades materiais e aos anseios espirituais. A educação é o caminho possível.

A consciência crítica quer alterar o mundo, e em grau tão extenso que só ela merece o nome de revolucionária. O caráter revolucionário da consciência crítica é exatamente a sua capacidade de transformar a realidade. É nessa ideia que reside a diferença entre a consciência crítica e a consciência ingênua: para uma, “a

objetividade tem de conformar-se a um protótipo ideal, a ponto de muitas consciências servirem apenas a contemplação das ideias no clima místico da reclusão inferior, para a outra, a objetividade é o que fornece o modelo, o projeto, à luz do qual deve a consciência crítica ser compreendida e transformada” (Marx, 1990, p. 65).

Entendemos, portanto, a partir destas questões, a consciência ingênua acredita que é através das ideias e da educação domesticadora das massas a realidade não muda. Já a consciência crítica tem consigo a prática e sabe que, para transformar a realidade, é necessária a pressão exercida pelas condições da existência. A objetividade assumiu-se como fundamento, o pensamento crítico origina-se do real, no plano da ação.

b) A historicidade: A dimensão da historicidade significa ser em consciência e não ao contrário, história decorrida. Segundo Vieira Pinto (1960, p. 533), confunde-se historicidade, que é caráter do ser e da consciência, com a história decorrida, que é material de estudo. A consciência crítica não se submete à visão mutiladora da realidade, mas concebe a realidade inteira sob a espécie da historicidade, na tentativa de alcançar a compreensão global dos acontecimentos.

c) A racionalidade: A categoria da racionalidade evita concepções irracionais e intuitivas, colocando a base lógica à procura da explicação das coisas e acontecimentos, estes munidos da certeza da racionalidade do real. Esta categoria tem grande função no pensamento crítico. A partir de sua descoberta, as demais categorias seguem por necessidade.

Segundo a concepção de Vieira Pinto (1960), não está ainda assegurada a boa compreensão, pois o conceito de racionalidade não é unívoco,

[...] com efeito, a objetividade agora sabemos manifesta-se como realidade histórica, precisa traduzir-se em conceitos e proposições racionais, sendo admissível fazer dela tema para intuições profundas, mas gratuitas, pretendendo passar por teorias científicas. (PINTO, 1960, p. 536)

O pensar crítico só produz a representação racional histórica concebendo-a como totalidade, esta categoria é importante, pois une as outras categorias. Neste sentido, faz-se preciso en-

tender o sentido que a totalidade imprime aos elementos que a compõem.

d) A Totalidade: Quando Vieira Pinto nos sugere pensar a partir das categorias a sociedade do país, ele parece falar da necessidade de se pensar a partir da totalidade como referência dos fatos. A totalidade de que fala Vieira Pinto é uma categoria concreta, cujo conteúdo varia historicamente, portanto este envolve a noção de totalidade. O pensar na perspectiva do todo é, pois, atitude própria da razão crítica e da noção de atividade.

A consciência crítica atinge a atividade de desenvolver as conexões lógicas da ação. É a condição de conhecimento da realidade. Assim, a consciência crítica articula todas as categorias num sistema de noções universais ou, como Vieira Pinto concebe as categorias pelas quais estabelece o seu modo de aprender e interpretar a realidade nacional, ao contrário do pensar ingênuo, que procede sem método e sem unidade de perspectiva, ao sabor de impressões e de ideias ocasionais. *Trata-se da visão romântica da história*, fundamentalmente, consiste em supor que a história de uma comunidade nacional, ou a do mundo, é um movimento fatal, governado por uma força superior, de tal sorte ou não.

Para Pinto, se existe alguma realidade, ela é definida pelo seu caráter social. E mais: não existe uma realidade nacional dada à *priori*, mas como resultado da convivência social que os integrantes da sociedade experimentam entre si.

Partindo do pressuposto acima,

[...] para a mentalidade ingênuo a nação é coisa que “já existe”, e precisamente existe enquanto coisa. Está feita, sua realidade é completa, ainda admitindo-se que sofra modificações ao longo da história. [...] O essencial desta crença é a acentuação, em sentido ingênuo do “fato” da nação; esta nos precede, é um “fato” porque está “feita”, acabada na sua realidade presente, embora não terminada na existência temporal. [...] Ora, ROGÉRIO FAÉ 50 ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOLOGIA POLÍTICA o que a consciência crítica desvendará é exatamente o oposto: é a minha atividade que torna possível a existência da nação. Esta não precede a minha ação, mas sucede dela (PINTO, 1960a, p. 199).

3. A Educação como possibilidade de realizar o projeto nacional

O tema da educação das massas será discutido aqui, nesta parte do texto, como uma das possibilidades necessárias ao projeto nacionalista, projeto este que rompe com a desigualdade social e coloca em seu centro a emancipação humana. A educação “é uma ferramenta de transformação do mundo e das pessoas, e também nos colocaria em uma posição de pensamento insubmisso em relação ao restante do mundo”. (FERNANDES, 2009, p. 11)

Vieira Pinto também entende a educação como instrumento de dominação. Segundo o autor (1960, 2º Volume), a imensa maioria da humanidade sofre da carência de educação conveniente, o que bem se compreende considerando os baixos padrões de vida das massas ignorantes dos países estagnados.

Vieira Pinto ressalta que a própria paz depende da educação:

Enquanto houver nações incultas, povoada por milhões de seres ignorantes, sujeitos por isso a sedução das doutrinas igualitárias de baixo conteúdo intelectual, como será possível tratar com elas de esclarecer um esquema nacional de convivência política. (PINTO, 1960, p. 380)

A denúncia que faz Vieira Pinto refere-se à política de alienação educacional, a qual se enquadra nesta análise da categoria de nacionalidade, porque dos graves resultados nefastos de tal política decorrem resistências e falsificações relativas ao projeto nacionalista de libertação do nosso País. Acredita-se que se conseguir distribuir aos povos pouco desenvolvidos o mesmo tipo de ensino, as mesmas ideias sociais e científicas e os processos didáticos que fornecem as camadas populares serão criados para a humanidade o mesmo universo intelectual, idêntica atitude em face da existência, iguais hábitos e valores, o que constitui, segundo pensa, a premissa inicial para resolver todos os problemas mundiais.

Os países dominantes tudo fazem para atrair o seu modo de educar os educadores dos países dependentes, o que

consegue com grande frequência, pois, por condições inerentes à própria estrutura da sociedade subdesenvolvida, os seus educadores oficiais são os menos a sentir e a interpretar corretamente o pensamento emergente do povo. (PINTO, 1960, p. 500)

E ainda ressalta,

[...] no país atrasado, a educação sendo privilégio da *minoría dominante* expressa naturalmente os ideais desta e visa a reproduzir membros do grupo superior, tais como só atualmente (PINTO, 1960, p. 381– grifos meus)

Neste contexto, forma-se no país empenhado no desenvolvimento um duplo processo pedagógico, em franca divergência. Vieira Pinto entende que a escola, estando distanciada do real, se torna inapta a exprimir e a transmitir a consciência social útil e a realidade sempre presente, rica de experiência pungente, de lições sem palavras, formadora de outra espécie de consciência, ainda inexpressa conceitualmente, mas já atuante e constituindo o pensamento de consideráveis contingentes da comunidade. É uma cegueira que atinge todos os educadores e pedagogos, uma situação de comodidade necessária, que estagna e torna as massas ignorantes. Trata-se de uma educação que não está no ritmo do interesse das massas. Esta educação baseia-se na ideia de que, para resolver os problemas da nação, é preciso educar o povo. Não se percebe que está sempre se educando na espécie e no grau de educação que lhe permitem as condições da realidade onde vive (PINTO, 1960, p. 382).

As pedagogias até hoje presentes em nossas escolas partem do pressuposto de que os nativos dos países, no caso o Brasil, são, por natureza, obscuros – país ocupado pelas trevas da ignorância, da rudeza, da amoralidade. Para esse tipo de país, educar significa trazer a luz, e, como tal, a iluminação exige naturalmente que se busque fora a fonte de energia luminosa. Desta maneira, o processo pedagógico é entendido como a submissão do processo real interno às instruções recebidas dos “iluminados”.

Nesta relação entre educação e desenvolvimento, podemos pensar a necessidade de um “desenvolvimento que acompanha sempre um processo de transformação qualitativa da consciência nacional” (PINTO, 1960, p. 502). Neste processo, obser-

vam-se ressignificações sobre quais deve ser a tarefa da educação, no sentido de compreendermos as mudanças que vêm ocorrendo no mundo, principalmente no mundo do trabalho, e elaborar os novos referenciais dos caminhos da *práxis* transformadora, a fim de que as classes populares caminhem em direção à emancipação subjetiva, social, econômica, política, cultural e humana (PINTO, 1960, p. 505).

Tal como analisou Vieira Pinto, em *Consciência e Realidade Nacional*, a educação deve se constituir como uma concepção político-pedagógica que orienta as classes populares em busca de sua libertação e desenvolvimento. Pretende-se demonstrar que, para além de aparente unanimidade e esvaziamento dos discursos da busca da qualidade, competência, eficiência, democracia, qualidade e respeito à diferença, *a educação é prática que deve conduzir a um projeto de desenvolvimento insubmisso* (FERNANDES, 2009), que deve ser feito pelas massas apresentando-se como sujeitos políticos e históricos. Este processo vai muito além de uma pretensa neutralidade ou da supremacia do valor por si mesma, visto que se projeta uma visão de futuro anunciando a organicidade e a perspectiva de determinados direcionamentos (Projetos) ao processo de desenvolvimento da nação.

Quando falamos em processo de desenvolvimento, estamos nos referindo a um projeto de nação, que ainda não se constituiu, mesmo com grandes avanços das marchas organizadas pelos movimentos sociais deste país, vindos da construção e da consciência das massas, e não de uma suposta elite minoritária de dirigentes e proprietários. Logo, a educação se constitui no processo pelo qual se expande e multiplica a consciência social e tem de ser fundamentalmente popular.

O desenvolvimento implica o progresso da consciência, e este se acelera pela educação, mas para que isso aconteça faz-se preciso que a educação vise à totalidade das massas trabalhadoras e se descaracterize cada vez mais com privilégio das elites (PINTO, 1960, p. 502).

A tarefa da educação nesta fase não é nada fácil, mas não pode ser entregue somente aos “pedagogos oficiais”, pois escapa totalmente de suas condições. Vieira Pinto (1960, p. 55) diz que “a educação que o país necessita é assunto eminentemente políti-

co, e deve ser definida, sob a aspiração de justa teoria sociológica do processo nacional, pelos representantes políticos da consciência comunitária”.

Por isso, é ingênuo afirmar que a revolução de que o país necessita vai ser feita somente pela escola.

[...] a escola e a universidade não podem fazer a revolução que o Brasil precisa, simplesmente porque é a revolução que tem de fazer a escola e a universidade de que o Brasil precisa. A escola não faz a revolução porque a revolução tem de ser feita nela. (PINTO, 1960, p. 503).

Se não for de fora para dentro, a mudança não vai acontecer. É inútil e ingênuo pensar que a escola e a universidade irão se reformar por iniciativa dos elementos que a compõem, professores e alunos. A mudança deverá ser provocada pelas massas trabalhadoras, organizadas, em movimentos, em marchas que impulsionarão a alteração da sociedade e a transformação, para formas mais cooperantes no processo de desenvolvimento do país.

Não há projeto de desenvolvimento sem educação. E não haverá! Desenvolvimento humano sob a proposta da superação do capital implica educação, e educação libertadora (FREIRE, 1996). No estado de “subdesenvolvimento”, caracterizado pela inevitável alienação cultural, a educação possui uma árdua tarefa e não deve ser entendida como requinte de luxo que conforta classe dominante, alojando seus intelectuais e ficando à margem do movimento social (FERNANDES, 2009).

Não existe “educação” em caráter abstrato e neutro, todo e qualquer ato educativo está direcionado para a construção de um projeto, seja ele qual for. Quando criticamos a ineficiência do sistema educativo do nosso país, estamos dizendo que este sistema não contribui para a formação das consciências das massas. Ao contrário, contribui para sua total alienação e marginalização de um projeto de desenvolvimento nacional. E tendo em vista um projeto humano, social e político, no caso da classe trabalhadora organizada, o desenvolvimento do país será em base democrática e equitativa.

Vieira Pinto (1960) nos ajuda a refletir sobre estas questões e nos diz que os índices externos são preciosos, evidentemente, mas isolados em si não dizem nada. Temos que avaliá-los

à luz de nosso conceito próprio do valor da educação, ou seja, como afirma o autor, “do conceito que fazemos da sociedade que desejamos edificar, para proceder à reforma⁴ da escola e da universidade” (PINTO, 1960, p. 504).

Portanto, parafraseando Vieira Pinto (1960; 1959), importa-nos “apenas assinalar a alta prioridade dos temas educacionais no programa do desenvolvimento em moldes de um projeto de nação” insubmissa. Eu diria ainda mais, numa proposta de educação popular.

Desenvolvendo considerações finais

Para além do trabalho acadêmico, elaborar esta reflexão, a partir de um trabalho de final de curso realizado em 2006, retomar o pensamento de Vieira Pinto e a relação com a Educação significou para mim, professora e educadora popular, uma renovação do meu comprometimento com as classes populares. Oriunda dos movimentos populares e comprometida com a transformação da sociedade, estes foram os motivos que me levaram à escolha da Filosofia de Vieira Pinto, em um curso de Filosofia. O momento que vive os Movimentos é um momento de “descenso das massas”, e é neste sentido que me empenhei nesta reflexão.

O ressignificado maior da concepção da construção de um projeto de nação brasileira reside na questão da educação das massas, na obra de Vieira Pinto e tantos outros como FERNANDES, 2009; FREIRE, 1996; SAVIANI, 2008, em uma concepção que aposte no mesmo projeto desejado e que, para isso, se empenhe em denunciar a ingenuidade do pensamento. Essa tarefa parece dar-se na sua orientação política e metodológica. Estas orientações, portanto, devem acompanhar o movimento das massas.

Não podemos negar que as massas se encontram na crise do seu próprio Movimento. A consciência crítica precisa ser construída, e talvez seja o mais difícil dos exercícios purificadores

⁴ O conceito de reforma em Vieira Pinto significa o rompimento com o modelo de escola e universidade que temos, e não no sentido burguês de reformas necessárias para o capitalismo se desenvolver.

que as massas têm de praticar, pois não há transformação que possa ser provocada sem pensamento crítico.

É exatamente este o problema e a carência que denuncia Vieira Pinto, a falta de um país pensante. Com efeito, o processo, na visão da autora deste texto, está em marchas. Há inúmeras marchas espalhadas pelo país, o que está gerando, neste momento, as perspectivas críticas de adesão à revolução necessária. Segundo Pires (1987), “tudo” está a sugerir que “o propósito revolucionário deve desencadear um processo de reconhecimento de si (de auto–afirmação nacional) semelhante da dialética do senhor e do escravo”. (PIRES, 1987, p. 21)

Neste sentido, segundo a autora, esse empenho em envolver a massa no processo de desenvolvimento nacional atesta a importância de efetivar a morte do senhor para que o escravo saia de sua condição. Na morte do senhor, a liberdade do escravo. Na negação da metrópole, o nascimento da nação.

Na obra de Vieira Pinto, encontrei um aspecto da construção teórica que considero uma verdade permanente: a distinção entre o modo crítico e ingênuo da consciência, quando Vieira Pinto distingue a consciência crítica como a autoconsciência do seu condicionamento pelo estado da realidade objetiva. Mas esse conteúdo nem sempre foi o mesmo, foram outras posições ideológicas e filosóficas que significaram para a época o pensamento na compreensão do processo real.

Com isso, não esquecer que o atual conteúdo da consciência crítica é produto histórico. Aprendi isso com Vieira Pinto, Paulo Freire e Marx.

O fato é: sempre houve e sempre haverá, para cada horizonte do processo, uma consciência crítica e outra ingênuo, uma ligada aos interesses sociais ascendentes, outra representando o interesse de grupos, concepções, valores e estruturas sociais em declínio. (PINTO, 1960, p. 32).

Esta existência de contradições na dialética da história, portanto, é imutável justamente porque resulta da constante mutabilidade do real. Segundo Pinto (1960), a forma de consciência, por nós definida como crítica, é, ao que nos parece, a que satisfaz às exigências de melhor compreensão do processo brasileiro atual e à necessidade do seu pensamento.

É evidente, no entanto, que essa mudança qualitativa da consciência exige um processo de educação das massas. Não sendo um processo tradicional nem elitista deve ser o método para o trabalho de educação popular. Assim “o desafio nacionalista mais sério é o da educação das massas” (PIRES, 1987, p. 120), para que elas estejam preparadas para as conseqüências do desenvolvimento.

A intenção foi ressaltar a capacidade das massas legitimamente participarem do processo nacional, capacidade esta que deve ser estimulada pela educação e pelo trabalho dos que estão convertidos da necessidade da Nação Insubmissa. Nesse sentido, intuímos que a revolução social não poderá ser feita pelos letrados burgueses, mas pelas massas que desejam fazer a experiência da libertação.

Referências

CORBISIER, Roland. **Brasília e o desenvolvimento nacional**. Rio de Janeiro: MEC, 1960.

_____. **Filosofia e crítica radical**. 1. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1976.

_____. **Formação e problema da cultura brasileira**. 2. ed. Rio de Janeiro: Inst. Sup. Estudos Brasileiros, 1959.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

_____. **Capitalismo Dependente e classes sociais na América Latina**. 4. ed. Ver. São Paulo: Global, 2009.

_____. **A sociologia no Brasil**: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento. Petrópolis: Vozes, 1977.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1987.

_____. **Manifesto comunista**. 9. ed. São Paulo: Nova Stella, 1990.

_____. **Crítica da educação e do ensino**. Lisboa: Moraes, 1978. p.9–49.

PINTO, Álvaro Vieira. **Consciência e realidade nacional**. V. 1. Rio de Janeiro: Marcel Dekker, 1960.

_____. **Consciência e realidade nacional**. V. 2. Rio de Janeiro: Marcel Dekker, 1960.

_____. **Ideologia e desenvolvimento nacional**. 3. ed. Rio de Janeiro: MEC, 1959. 53 p.

PIRES, Cecília Maria Pinto. **O ISEB e a questão do nacionalismo**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

_____. **O ISEB e a questão do nacionalismo**. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 1987.

SCHWARTZMAN, Simon. **A Filosofia do Subdesenvolvimento de Álvaro Vieira Pinto**, 2000. Disponível em:

<<http://www.schwartzman.org.br/simon/vieira.htm>>. Acesso em: 30 ago. 2012.

SOBRE OS AUTORES

Maria de Fátima Felix Rosar

Doutorado em Filosofia e História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1995) e estágio de pós-doutorado na área de política e financiamento da educação realizado na Faculdade de Educação da USP (1999). Atuou como docente na Universidade Estadual do Maranhão, Universidade Federal do Maranhão e Universidade Estadual de Campinas. Atualmente, realiza pesquisas e coordena no Maranhão o Grupo de Pesquisa História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR) cuja coordenação geral encontra-se no Departamento de Filosofia e História da Educação da Universidade Estadual de Campinas. Professora Visitante Sênior da Universidade Estadual do Maranhão.

Carlos Monarcha

Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (1976), mestrado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1987) e doutorado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1994). Professor Titular pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

Josildeth Gomes Consorte

Doutora em Ciências Humanas pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP, 1973), em cujo o corpo docente ingressou em 1966. É professora Titular desta mesma Universidade desde 1984. Foi a primeira pesquisadora contratada pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), criado e dirigido por Anísio Teixeira (Rio de Janeiro, 1955). É sócia fundadora da Associação Brasileira de Antropologia (ABA desde 1955) e Doutora Honoris Causa pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

José Carlos Souza Araújo

Doutor em Educação na área de Filosofia e História da Educação, pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), através da tese intitulada *Filosofia da Educação e Realidade Brasileira no Pensamento Pedagógico Marxista*. É membro–fundador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação da Universidade Federal de Uberlândia. É membro da Sociedade Brasileira de História da Educação desde a sua fundação em 2000, da qual foi Diretor Regional do Sudeste entre 2003 e 2007. Atualmente, está vinculado, como colaborador, ao Programa de Pós–Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, da qual é Professor Titular. Integra também a Rede de Pesquisadores sobre Professores (as) do Centro–Oeste – REDECENTRO. Foi membro da Câmara de Assessoramento em Ciências Sociais, Humanas, Letras e Artes (SHA) da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) entre 01/02/2007 e 31/01/2011. Além disso, atuou como pesquisador visitante, nível 1, com o apoio do CNPq, junto ao Programa de Pós–Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB), de março de 2009 a fevereiro de 2010. E entre janeiro e dezembro de 2012, foi pesquisador visitante na Unicamp (Universidade Estadual de Campinas), junto à Faculdade de Educação. Atualmente integra o Programa de Pós–Graduação em Educação da Universidade de Uberaba (UNIUBE) como docente permanente.

Eloá Soares Dutra Kastelic

Doutorado em Letras. Coordenadora do Curso de Pedagogia (2015–2017); Presidente Estadual da Comissão Universidade para os Índios – CUIA (2016– 2017); Coordenadora de Estágio do Curso de Pedagogia em 2014; Coordenadora do Grupo de pesquisa: Educação, Diversidade e inclusão no contexto de fronteira (2014 –2017); Coordenadora de vários Projetos com Indígenas; Orientadora de Trabalhos de Conclusão de Curso , especialização e Graduação; Orientadora de Estágio Docente; Orientadora de

monitoria de acadêmicos indígenas. Atuou com a Formação de Gestores Projeto Extensão Unila – Programa de Educação Intercultural de Escola de Fronteira – PEIF; Orientadora de Iniciação Científica Voluntária (2014–2017). Autora de um Livro na área da História da Educação Brasileira pela Autores Associados –(2014) e capítulos de livro nas áreas da Educação; Organização do Trabalho Pedagógico, Formação dos Povos indígenas; Orientadora de PDE– Tema Gênero e Sexualidade.

Paulino José Orso

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2003) e Pós–doutorado em Educação pela UERJ. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, história, sociedade e educação, filosofia e educação, relação educação e sociedade, história, historiografia e educação. Foi bolsista produtividade da Fundação Araucária até iniciar o Pós–doutorado.

Débora Mazza

Possui pós doutorado em Sociologia pelo Laboratoire Genre, Travail e Mobilité/Paris (2011). Pós doutorado em Sociologia pelo Centre de Recherche sur le Brésil Contemporain/ Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales/Paris (2003). Doutorado em Ciências Sociais pelo Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) (1997). Atualmente é Diretora Associada da FE/UNICAMP e docente do Departamento de Ciências Sociais na Educação . Participa do Programa de Pós Graduação em Educação, da Linha Educação e Ciências Sociais e do Grupo de Pesquisa em Políticas, Educação e Sociedade (GPPES).

Gilcilene de Oliveira Damasceno Barão

Doutorado na área de História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2008). É professora adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro atuando como docente na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense na graduação, na especialização e no programa de pós graduação em Educação, Cultura e Comunicação em periferias urbanas. Participa como coordenadora do Projeto de Extensão Educação, como política pública: perspectiva histórica, embates e contradições. É pesquisadora do Núcleo Interdisciplinar de estudo do Espaço na Baixada Fluminense; (NIESBF) atuando na linha de pesquisa Política Pública, Trabalho, História e Educação (PPTHE). Coordena o curso de especialização em Gestão de processos educativos na escola.

Bruno Botelho Costa

Doutor em Educação, na área de Filosofia e História da Educação pela UNICAMP (2012–2017). Visiting Graduate Researcher (doutorado sanduíche) na University of California, Los Angeles (2014–2015), sob supervisão do Prof. Dr. Carlos Alberto Torres. Desde 2017, é Professor Adjunto na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Atuou como docente na educação básica da Rede Estadual de Educação de São Paulo, na Rede Privada em Campinas e em cursos de Graduação e Pós-Graduação. É membro do grupo de pesquisa Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Pedagogia, Pedagogia Social e Educação Social (NUPEPES).

Ana Paula Salvador Werri

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (2003), Habilitação em Supervisão Educacional (2004), Especialização em História e Sociedade, com ênfase em História do Brasil (2005) e Mestrado em História da Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2008). Foi professora da Faculdade Palas Atena e professora-pedagoga da Secretaria da Educação do Estado do Paraná, atuando na coordenação pedagógica. Atualmente é professora da Universidade Federal do Mato Grosso do

Sul, atuando principalmente na área de Fundamentos da Educação.

Érico Ribas Machado

Professor Adjunto no Departamento de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Coordenador do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Pedagogia, Pedagogia Social e Educação Social – NUPEPES/UEPG. Integrante da direção da Associação Brasileira de Educação Social e Pedagogia Social – EDUSOBRASIL. Membro da Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social – SIPS. Membro da Associação Internacional de Educadores Sociais – AIEJI. Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo na área – Estado, Educação e Sociedade, em 2014, com bolsa CNPq, com período de estágio na UNED–Madrid–Espanha, com bolsa CAPES.

Karine dos Santos

Professora Adjunta da área de Educação Social da Faculdade de Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS. Doutora e Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos/UNISINOS (2015 e 2007). Estágio sanduíche pela Universidade Autônoma de Barcelona no departamento de Pedagogia Sistemática e Social sob a orientação do Prof. Dr. Xavier Úcar (2014/2015). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Popular e Pedagogia Social/CE-POPES. Desenvolve estudos relacionados ao campo social e práticas educativas.

Fernanda dos Santos Paulo

É Educadora Popular. Doutoranda em Educação pela Unisinos com bolsa Capes – Proex (2014–2018). Possui mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2013) tendo Indicação de Louvor, sendo bolsista CNPQ. Especialização em Educação Popular: Gestão de Movimentos Sociais pelo Brava Gente e Instituto IVOTI. É militante da Associação de

Educadores Populares de Porto Alegre, do Movimento de Educação Popular e do Instituto de Desenvolvimento Social Brava Gente. É integrantes do GT de Construção do Curso Pós Graduação em Educação Popular e Gestão de Movimentos Sociais voltado à educadores(as) populares de Porto Alegre. Na AEPPA coordenada o Núcleo de formação política e o GT de construção de Propostas de Cursos de Extensão, Graduação e Especialização para Educadores Populares. Também é professora da Faculdade Santo Augusto – FAISA e Instituto Brava Gente, atuando nos cursos de Especialização e Extensão.

Eraldo Leme Batista

Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, área de pesquisa Filosofia e (Historia, Sociedade e Educação no Brasil), sob Orientação do Prof. Dr. José Luís Sanfelice. Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação na UNIVÁS. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Estado, Políticas Educacionais e Infância – (GEPPEIN – UEM). Membro do Grupo de Estudos. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Trabalho, Saúde e Subjetividade (NETSS – UNICAMP) e HISTEDBR. E-mail: eraldo_batista@hotmail.com

Marcos Roberto Lima

Marcos Roberto Lima é Historiador, Mestre e doutorando em Educação pelo programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Unicamp, Departamento de Filosofia e História da Educação, é bolsista CNPq, integrante do grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR). É Professor efetivo vinculado à Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

Rita de Cássia Fraga Machado

Professora Adjunta na Universidade do Estado do Amazonas – UEA. Pós–Doutora pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Bolsista PNPd/CAPEs. Doutora em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS na linha de pesquisa Trabalho, Movimentos Sociais e Educação. Onde foi professora substituta entre 2010–2012.

Esperamos que esse livro contribua para o debate político e filosófico sobre a educação. Afirmamos que caso seja infringido qualquer direito autoral, imediatamente, retiraremos a obra da internet. Reafirmamos que é vedada a comercialização deste produto.

Título	Os intelectuais e a defesa da educação brasileira
Organizadores	Eraldo Leme Batista & Paulino José Orso & Bruno Botelho Costa
Páginas	257
Formato	A5
1ª Edição	Abril de 2018

Navegando Publicações



NAVEGANDO

www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com
Uberlândia – MG
Brasil

Este livro analisa o pensamento educacional de Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Paschoal Lemme, Roque Spencer Maciel de Barros, Álvaro Vieira Pinto, Florestan Fernandes, Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão e Dermeval Saviani.

Trata-se de uma obra significativa sobre a história da educação e do pensamento educacional brasileiro nos séculos XX e XXI, pois retrata os debates em torno das diferentes vertentes teóricas educacionais. É leitura obrigatória para estudantes, professores e interessados na área de educação.



NAVEGANDO