

## PAULO FREIRE: PRIMEIROS TEMPOS

Osmar Fávero

### Os movimentos de cultura e educação popular dos anos 60

No início dos anos 60, no auge do populismo brasileiro e simultaneamente no bojo de uma crise de hegemonia política e de aceleração do desenvolvimento econômico, de que todos sabemos as conseqüências, nasceram alguns dos movimentos mais expressivos de educação e cultura popular do Brasil. É interessante registrar sua cronologia:

- Maio 1960 MCP - Movimento de Cultura Popular, criado inicialmente no Recife, depois estendido a várias outras cidades do interior de Pernambuco, quando Miguel Arraes era respectivamente prefeito da Capital depois governador do Estado.
- Fev. 1961 Campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, criada em Natal, na gestão de Djalma Maranhão na Prefeitura Municipal e Moacyr de Góes na Secretaria de Educação.
- Mar. 1961 MEB - Movimento de Educação de Base, criado pela CNBB - Conferência Nacional de Bispos do Brasil, com apoio da Presidência da República.
- Mar. 1961 CPC - Centro Popular de Cultura, criado por Carlos Estevam Martins, Oduvaldo Viana Filho e Leon Hirzman, na UNE - União Nacional dos Estudantes e difundido por todo o Brasil pela UNE-Volante, em 1962 e 1963.
- Jan. 1962 Primeira experiência de alfabetização e conscientização de adultos, feita por Paulo Freire no MPC (Centro Dona Olegarinha); logo depois, no início de sua sistematização no Serviço de Extensão Cultural da então Universidade do Recife.
- Jan. 1962 CEPLAR - Campanha de Educação Popular da Paraíba, criada por profissionais recém-formados, oriundos da JUC - Juventude Universitária Católica, e por estudantes universitários.
- Set. 1962 Campanha de Alfabetização da UNE, a partir de experiência iniciada no então Estado da Guanabara, em out. 1961; depois do Movimento Popular de alfabetização.
- Jan. 1963 Experiência de Alfabetização de Adultos pelo Sistema Paulo Freire, em Angicos, no Rio Grande do Norte.
- Jul. 1963 Experiência de Brasília, ponto de partida para a adoção do Sistema Paulo Freire em vários Estados, no bojo das ações de Alfabetização e Cultura Popular patrocinada pelo Ministério de Educação e Cultura.
- Jan. 1964: Criação do Plano Nacional de Alfabetização, com implantação iniciada na Baixada Fluminense, pertencente ao Estado do Rio de Janeiro.

Esses movimentos operaram um salto qualitativo em relação às campanhas e mobilizações governamentais contra o analfabetismo de jovens e adultos ou de educação de base, promovidas na década de 50. Foram propostas qualitativamente diferentes das ações anteriores. E o que as fez radicalmente diferentes foi o compromisso explicitamente assumido em favor das classes populares, urbanas e rurais, e o fato de terem orientado sua ação educativa para uma política renovadora. Significaram ainda um capítulo especial da história da educação brasileira, quando a “luta contra o analfabetismo” da população adulta foi liderada por amplos setores da sociedade civil (igrejas, estudantes, profissionais liberais), que passaram a promover ações educativas bastante originais. Para tanto, buscaram e conseguiram o apoio do Estado, sem se valer, todavia, das desgastadas “perspectivas pedagógicas” do MEC. Marcaram também o momento em que, par-a-par com certas iniciativas e às vezes por elas respaldadas, alguns governantes originados de partidos políticos de oposição (Recife e Natal, particularmente, no caso do Nordeste) assumiram, frente ao eleitorado mais necessitado, o compromisso de expansão da escola primária e da alfabetização de adultos, numa linha política diferente das anteriores. Esse esforço encontrou apoio nos ministros da educação dos governos populistas (Darcy Ribeiro, Paulo de Tarso e Júlio Sambaqui) que aproveitando as novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 4.024/61) e, em particular, as perspectivas abertas pelo Plano Nacional de Educação de 1962, possibilitando novas linhas de financiamento que vieram favorecer experiências educativas e culturais com as camadas populares, não só através daqueles movimentos e campanhas mas também por intermédio dos sindicatos e associações de classe.

Esses movimentos de alfabetização de adultos, de educação e cultura popular e de expansão das redes escolares precisam ser vistos dentro de horizontes bastante amplos. No caso brasileiro, as raízes desta expansão e das diversificações ocorridas encontram-se nas mudanças político-econômicas que vão tendo lugar a partir dos anos 30. Define-se um novo cenário político, no longo período do Estado Novo e implanta-se progressivamente a industrialização, no processo designado como “substituição de importações”, que está na base do crescimento econômico do país e da conseqüente urbanização dos estados do Centro-Sul. Além de ter gerado uma gama de novos empregos, no setor secundário, provocou também o crescimento dos serviços e a modernização da máquina administrativa do Estado.

Em decorrência, ampliou-se, de um lado, sobretudo a partir de 1945, quando passou a ocorrer a “redemocratização do país”, a necessidade de mais escolas e maiores oportunidades de treinamento. De outro lado, é forte a reivindicação das camadas médias da população urbana que passaram a conquistar progressivamente o acesso à escola primária, ao antigo ginásio e às diferentes modalidades do ensino médio, até chegarem a universidade. Por sua vez, as camadas populares lutavam pela escola elementar, que não raro lhes é oferecida através de “classes de emergência”, com um currículo facilitado do ensino primário, ao que se procurava associar uma iniciação ao trabalho. Para as populações rurais, propunha-se a educação de base, não raro restrita à alfabetização daqueles que não tiveram acesso à escola regular na faixa etária convencional.

Dessa forma, tanto a expansão da rede escolar quanto a gestação de novas modalidades de ensino — quer sob a forma de treinamento, quer sob o rótulo de ensino supletivo — estão intimamente ligadas à expansão do capitalismo, no modelo industrial e dependente. Estão ligadas também à permanente luta pela hegemonia, desenvolvida no interior da sociedade, para que a classe dominante consiga manter a direção dessa sociedade (nos termos de Gramsci). Tendo em vista as mudanças ocorridas no próprio interior da classe dominante — na passagem de um predomínio quase exclusivamente agrário, para a supremacia das frações de classe urbano-industriais —, os governos do

período desenvolveram o que se convencionou chamar de “política de massas”, incorporando inicialmente o proletariado urbano, depois o proletariado rural, como frentes de legitimação do poder político.

Embora possibilitando aos operários a oportunidade de se reunirem em sindicatos e mesmo em associações mais amplas; embora estendendo a eles a proteção relativa das leis trabalhistas; embora amparando-o com programas de saúde e assistência previdenciária, em grandes termos, a aludida participação das camadas populares restringia-se à manipulação política das mesmas, através de estratégias montadas pelo próprio Estado.

Ao fim dos anos 50 e começo dos 60, não apenas se consolidou o modelo de industrialização, como começou a ocorrer com maior intensidade a expansão do capitalismo no meio rural. Consequentemente, a “política de massas” avançou também para o campo, com a extensão de alguns benefícios aos trabalhadores rurais, em especial através do Estatuto do Trabalhador Rural mas sobretudo pela criação de ligas camponesas e dos sindicatos rurais.

A aceleração e o planejamento do crescimento econômico, durante o período do Governo de Juscelino Kubitschek (1956-60), colocaram em destaque o papel da educação no desenvolvimento, principalmente em termos da formação de recursos humanos. Esse não era, na realidade um problema que apareceu apenas no Brasil; sua discussão ocorria em plano mundial, coincidindo com as primeiras idéias de planejamento educacional, lançadas ao final da década de 50 na América Latina pela UNESCO e pela OEA. Justificadas a princípio pelos direitos de todos à educação e pela necessidade de maior eficácia dos sistemas de ensino, logo essas idéias passaram a ser justificadas pela teoria do capital humano, dando margem ao crescente interesse do Estado pela reformulação dos sistemas de ensino, em geral, e pela reorientação das campanhas de alfabetização e educação de adultos, em particular.

O *Programa de Metas* do Governo Kubitschek não deu muita ênfase ao problema educacional: a Meta 30 restringiu-se apenas à preparação de técnicos. Mas o tema “educação e desenvolvimento” polarizou as discussões no período, não só em termos de uma revisão das prioridades, estrutura e métodos dos sistemas de ensino, mas sobretudo quanto à formulação de uma nova teoria da educação, frente às exigências do crescimento econômico sustentado pela industrialização

Em particular, a ineficácia das campanhas anteriores, principalmente da Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes, que se havia restringido à mera alfabetização; as críticas que a elas eram feitas e a necessidade de encontrar novas diretrizes para a educação de adultos no país, de modo a torná-la funcional à sociedade brasileira em transformação<sup>1</sup>, provocaram a convocação do 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado no Rio de Janeiro em julho de 1958, após intensa preparação nos diversos estados, através de seminários regionais. Na abertura desse congresso, o Presidente da República deixou muito claro o que considerava “importante papel da educação dos adultos na solução dos problemas criados pelo desenvolvimento econômico”:

“...preparo intensivo, imediato e prático aos que, ao se iniciaram na vida, se encontram desarmados dos instrumentos fundamentais que a sociedade moderna exige para completa integração nos seus quadros: a capacidade de ler e escrever, a iniciação profissional técnica, bem como a compreensão dos valores espirituais, políticos e morais da cultura brasileira. Vivemos um momento de profundas transformações econômicas e sociais na vida do país.

---

<sup>1</sup> Vanilda P. Paiva. *Educação popular e educação de adultos; contribuição à história da educação Brasileira*. São Paulo: Loyola, 1973, p. 207-8.

A fisionomia das áreas geográficas transforma-se contínua e rapidamente, com o aparecimento de novas condições de trabalho que exigem, cada vez mais, mão-de-obra qualificada e semi-qualificada. O elemento humano convenientemente preparado, que necessita nossa expansão industrial, comercial e agrícola, tem sido e continua a ser um dos pontos fracos da mobilização de força e recursos para o desenvolvimento. Essa expansão vem sendo tão rápida e a conseqüente demanda de pessoal tecnicamente habilitado, tão intensa, que não podemos esperar a sua formação regular de ensino; é preciso uma ação rápida, intensiva, ampla e de resultados práticos e imediatos, a fim de atendermos às necessidades de nosso crescimento.<sup>2</sup>

No próprio MEC, entretanto, era questionada a concepção básica à toda ação governamental, da qual derivavam as novas funções esperadas para a educação: o desenvolvimento econômico, determinando mudanças sociais, criaria condições melhores e mais favoráveis à realização do homem como pessoa. Técnicos e especialistas do MEC (entre os quais, Jayme Abreu e Roberto Moreira) não aceitavam essa teoria, “porque significava a predominância causal ou determinante do econômico sobre o social e o cultural”.<sup>3</sup> Partiam de outra premissa: o desenvolvimento econômico e a mudança social dependiam principalmente da formação do homem; e, dessa ótica, propunham mesmo a reformulação da teoria do desenvolvimento brasileiro.

Mas, a comissão de educadores chamados a participar da elaboração do plano governamental empenhou-se em tarefas mais modestas: a partir da análise dos esforços financeiros federais na educação, detalharam as metas e os recursos necessários para a formação de técnicos, conforme os setores da economia e os níveis de ensino. Ao lado disso, sugeriram que, “acompanhando o *Programa de Metas* do Governo, dentro dos planos especiais que visavam ao desenvolvimento educacional relacionado com o econômico, fosse organizado o projeto de escolarização primária da população brasileira, quer em idade conveniente, quer já ultrapassada essa idade.”<sup>4</sup>

Tratava-se de regularizar o ingresso das crianças na escola, solucionando os problemas que impediam o fluxo normal dos alunos, e promover a criação de “classes ou escolas de emergência” que possibilitassem a alfabetização e a iniciação profissional dos adolescentes e adultos analfabetos. A criação dessas “classes ou escolas de emergência”, consideradas como o principal meio para a erradicação do analfabetismo, comprometeria, no entanto, um volume de recursos não disponíveis. Mesmo se apoiada por uma “mobilização geral contra o analfabetismo”, inclusive através de um voluntariado docente. Na verdade, temia-se o fracasso de mais uma campanha, nos moldes das anteriores. Por outro lado, reconhecendo as diferenças e as desigualdades econômicas e sócio-culturais das diversas áreas, optaram aqueles técnicos pela realização de um projeto-piloto que desse condições de estudar e experimentar as possibilidades e os limites da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo - CNEA, a partir da ampliação e progressiva melhoria da escola primária e visando a elevação do nível cultural da população. Com esses objetivos, iniciou-se, em 1958, a experiência de Leopoldina (MG), parcialmente estendida, nos anos seguintes, a Timbaúba (PE), Benjamin Constant (MG), Santarém (PA), Júlio de Castilhos (RS) e, em escala ainda menor, a outras localidades.

Independentemente da análise das contradições do 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos e da avaliação da CNEA, é importante considerar que ambos anunciavam “uma nova fase em nossa história educativa: a da tecnificação do campo da educação, não apenas no plano propriamente pedagógico, mas também no sentido mais

<sup>2</sup> Juscelino Kubitschek de Oliveira. In: Vanilda P. Paiva. Op. cit., p. 207 - 8.

<sup>3</sup> Roberto Moreira. *Um projeto para a educação*. Rio de Janeiro: MEC/ INEP, 1960, p. 8.

<sup>4</sup> Idem, ibidem, p. 11.

geral, de estudo dos problemas educativos em sua ligação com a sociedade e de planejamento educacional”.<sup>5</sup> Com efeito, é nova a postura dos técnicos e especialistas de educação do INEP, na busca das raízes econômico-sociais do analfabetismo, na crítica à crença de que a educação teria força para sustar ou reorientar as mudanças estruturais que ocorriam e ocorreriam na sociedade brasileira, como se deduzia dos pressupostos e da ação das campanhas educativas anteriores. Da mesma forma, é nova a formulação de projetos de integração das atividades de ensino, a nível municipal, a partir de um programa de pesquisas sócio-educativas promovido pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, propostos como esforço para “secar as fontes do analfabetismo”.

Essa perspectiva de racionalidade e a busca de novas funções da educação no desenvolvimento brasileiro estão presentes também nas amplas discussões sobre os projetos da Lei de Diretrizes e Bases de Educação, também na segunda metade dos anos 50. Em particular, durante os debates ocorridos no Congresso Nacional, destacam-se as intervenções de Santiago Dantas sobre a necessidade de um plano nacional de educação, distinto de uma lei de diretrizes e bases. Situam-se aí as primeiras investidas no debate sobre o planejamento educacional, que vai ocorrer no início dos anos 60, em toda América Latina. Essas investidas coexistem, no entanto, com as vagas definições da “educação para o desenvolvimento vista como um novo humanismo pedagógico”, fruto da ideologia liberal que impregnava o pensamento dos educadores e que sobrepujou as outras perspectivas, tanto na Lei n.º 4.024/ 61, quanto no Plano Nacional de Educação de 1962 que dela veio a decorrer.

No mesmo período, outra perspectiva da abordagem da educação estava sendo gestada no ISEB - Instituto Superior de Estudos Brasileiros, um celeiro de idéias alternativas para o desenvolvimento do país. Trabalhando na elaboração de uma ideologia do desenvolvimento, os intelectuais do ISEB logo perceberam o papel que deveria ser desempenhado pela educação na difusão dessa ideologia. Lemos em Vieira Pinto:

(...) como se poderá promover o progresso da ideologia na consciência nacional, de que modo se difunde, por que meios é possível favorecer essa difusão? Enunciar essa questão é simplesmente formular o problema da educação das massas. (...) Neste momento em que a comunidade brasileira atinge o limiar de consciência nacional, caracterizada por inédita representação de sua realidade, e se dispõe a projetar e empreender o desenvolvimento dos recursos materiais, que a deve conduzir a outro estágio de existência, torna-se indispensável criar um novo conceito de educação como parte essencial daquele projeto, e condição do seu completo êxito. Não estamos ainda preparados para dizer qual o plano educacional a realizar, porque se trata justamente de elaborá-lo desde os fundamentos. O que nos parece necessário, no entanto, é imprimir novo rumo à nossa educação, a fim de orientá-la, sem compromisso com qualquer credo político, no sentido da ideologia do desenvolvimento econômico e social. Uma teoria da educação deverá surgir, cuja tarefa inicial será a de definir que tipo de homem se deseja formar para promover o desenvolvimento do País.<sup>6</sup>

Os intelectuais do ISEB iam muito além dos técnicos e especialistas do MEC; efetivamente não era apenas uma questão de reequacionar a educação para o desenvolvimento, em termos de educação técnica, nem apenas de testar novas alternativas para o sistema escolar, por mais importantes que fossem elas. Novamente nas palavras de Vieira Pinto:

---

<sup>5</sup> Vanilda P. Paiva. Op. cit., p. 205 - 6.

<sup>6</sup> Álvaro Vieira Pinto. *Ideologia e desenvolvimento nacional*. Rio de Janeiro: MEC/ ISEB, 1956, p. 41-2.

Educar para o desenvolvimento não é tanto transmitir conteúdos particulares de conhecimento, reduzir o ensino a determinadas matérias, nem restringir o saber exclusivamente a assuntos de natureza técnica; é muito mais do que isto, despertar no educando novo modo de pensar e de sentir a existência, em face das condições nacionais com que se defronta; é dar-lhe a consciência de sua constante relação a um país que precisa de seu trabalho pessoal para modificar o estado de atraso; fazê-lo receber tudo quanto lhe é ensinado por um novo ângulo de percepção, o de que todo o seu saber deve contribuir para o empenho coletivo de transformação da realidade.<sup>7</sup>

Esta foi a ideologia que fecundou a já inovadora maneira de entender o problema do analfabetismo no Nordeste, assumido pela representação de Pernambuco no 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos, da qual Paulo Freire foi um dos relatores: suas causas eram sociais e sua eliminação se vinculava ao desenvolvimento econômico-social. Esta foi também a perspectiva assumida pela geração mais jovem, principalmente intelectuais e estudantes fortemente motivados pela efervescência que havia ocorrido no campo da arte e da cultura, nos anos 50, e fortemente influenciados não só pelas discussões sobre cultura popular e cultura de elite travadas em diversos países europeus, quanto pelas novas perspectivas abertas pela Revolução Cubana, em 1959.

O cadinho no qual fermentaram essas formulações e em que fertilizaram praticamente todas as experiências foi o movimento estudantil universitário e secundarista. Uma parcela significativa deste movimento, a que mais se dedicou às atividades de educação popular, era constituída por estudantes católicos provindos da JUC — Juventude Universitária Católica e da JEC — Juventude Estadual Católica reunidos, a partir de 1962, em torno da Ação Popular, uma espécie de “partido ideológico”, na concepção gramsciana. Outra parcela menor filiava-se ao marxismo e atuava sob coordenação ou influência do PCB - Partido Comunista Brasileiro. As duas parcelas reuniam-se na UNE, sobretudo na gestão de Aldo Arantes.<sup>8</sup> Mas o fogo que fez ferver aquelas formulações foi o movimento social popular: os sindicatos urbanos, nos grandes centros, e os sindicatos rurais e as ligas camponesas, sobretudo no Nordeste.

Pelo importante papel que desempenharam nos conflitos daquele período, é necessário visualizar, mesmo que apenas em breves traços, o contexto no qual emergiram os sindicatos rurais e as ligas camponesas. Inclusive porque isto nos permite entender a feição peculiar que o populismo assumiu no Nordeste brasileiro, principalmente nas áreas do cultivo da cana-de-açúcar.

No início da década de 1960, alguns fatores tiveram importância crucial a determinadas regiões agrícolas do país e ao problema agrário em geral. Foi exatamente este o caso da zona de exploração da cana-de-açúcar, no Nordeste brasileiro. A urbanização e o maior poder aquisitivo das populações urbanas, decorrentes da industrialização e do aumento da renda, e as condições favoráveis do mercado internacional de açúcar, particularmente pelo bloqueio militar imposto à Cuba pelos Estados Unidos, fizeram aumentar consideravelmente as áreas plantadas de cana. Esse aumento ocorreu pela incorporação de novas terras, normalmente menos férteis que as anteriormente cultivadas e nas quais os “moradores” mantinham a lavoura de subsistência. Se por um lado a produtividade menor destas terras acarretou a elevação dos custos médios da produção da cana e, em consequência, o rebaixamento dos salários, por outro, a redução do plantio de alimentos e a necessidade de comprá-los no mercado, agudamente

---

<sup>7</sup> Álvaro Vieira Pinto. *Consciência e realidade nacional*. Rio de Janeiro: MEC/ ISEB, 1960, p. 121.

<sup>8</sup> Luiz Alberto Gómez de Souza. *A JUC: os estudantes católicos e a política*. Petrópolis: Vozes, 1984, particularmente p. 197 - 202.

inflacionado à época, aumentou mais ainda a pressão sobre os salários dos trabalhadores do campo.

Acompanhando esse processo acelerado de proletarização do trabalhador rural, talvez pela primeira vez na história do Nordeste, o Governo do Estado de Pernambuco retirou da polícia a função tradicional de garantir os privilégios seculares da classe patronal. Os trabalhadores, cujo processo de organização era antes sufocado pelo poder público e desarticulado pelos “coronéis” e senhores de engenho, encontrou condições para aparecer no cenário político nacional. Nessas circunstâncias, o Estatuto do Trabalhador Rural — que Octávio Ianni indica ser a extensão, para as áreas rurais do país e do Nordeste, em particular, da política de massas criada pelo getulismo — teve conseqüências muito mais imediatas e radicais que se poderiam esperar.<sup>9</sup> Em pouco mais de um ano, não somente se elevaram os salários reais, mas também modificaram-se na base relações de trabalho seculares. Por estes motivos, Ianni considera que o Estatuto do Trabalhador Rural, naquelas condições do Nordeste brasileiro, veio a significar, no início dos anos 60, uma “reforma revolucionária”, pois, atingindo um ponto nodal do sistema de produção, atingiu também o núcleo fundamental do poder político. Evidentemente essa politização dos trabalhadores criou reações bastante fortes, principalmente da parte dos senhores de engenho e dos usineiros, que foram obrigados a se defrontar com os trabalhadores reunidos nas ligas camponesas e nos sindicatos rurais.

Em síntese, a “política de massas” oportunizou a emergência das camadas populares, isto é, possibilitou que elas avançassem em suas reivindicações e em sua organização como classe. O nível crescente dessas reivindicações e a possibilidade de seu atendimento pelo sistema produtivo e pelos poderes públicos deixavam cada vez mais claros os limites do populismo. Em conseqüência, de um lado, as pressões populares caminhavam no sentido de questionar a própria estrutura da sociedade (passando a exigir, por exemplo, a Reforma Agrária) e o papel do Estado (por isto a importância do voto, no período). Por outro, a classe dominante, cada vez mais apoiada pelas camadas médias da população, amedrontadas pelo espectro do comunismo (aliás, habilmente manipuladas, neste sentido, por instituições do tipo IPES e IBADES e por segmentos conservadores da Igreja Católica), preparava o golpe de março de 1964.

### **O Sistema Paulo Freire de alfabetização e conscientização**

#### Das primeiras experiências ao Plano Nacional de Alfabetização (1962-1964)

As experiências-piloto do sistema de alfabetização e conscientização de Paulo Freire aconteceram no Movimento de Cultura Popular do Recife, em 1962: primeiramente no Centro de Cultura Dona Olegarilha, depois com um grupo de operários da Prefeitura. Ainda em 1962, ocorreu sua sistematização, no Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife. Paralelamente, Paulo Freire e sua equipe assessoraram a CEPLAR - Campanha de Educação Popular da Paraíba na implantação do sistema em João Pessoa, inicialmente trabalhando com um grupo de domésticas da JOC - Juventude Operária Católica e, logo a seguir, com diversos grupos em bairros operários. Mas a experiência que projetou o sistema foi a experiência de Angicos, Rio Grande do Norte, no início de 1963. Nesse mesmo ano, Paulo Freire também supervisionou a implantação dos

---

<sup>9</sup> Octávio Ianni. Política de massas no campo. In: ---. *O colapso do populismo no Brasil*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1975, p.73-90.

círculos de cultura em cidades satélites de Brasília, vindo a firmar seu prestígio junto ao Ministro da Educação<sup>10</sup>.

Simultaneamente, ocorria uma verdadeira “escalada” do sistema, em plano nacional, principalmente tendo em vista sua adoção por grupos universitários e secundaristas, mobilizados pela UNE - União Nacional dos Estudantes, assim como pelas UEE — Uniões Estaduais de Estudantes e coordenados principalmente pela Ação Popular, que liderava o movimento estudantil naqueles anos.

Ao final de 1963, as experiências acompanhadas diretamente por Paulo Freire e sua equipe e o amplo conjunto das outras iniciativas animadas pelos mesmos, em conjugação com o decidido apoio dos Ministros da Educação da época (Paulo de Tarso e Júlio Sambaqui) viabilizaram a elaboração do Plano Nacional de Alfabetização.<sup>11</sup>

Sendo inviável sua implantação no então Estado da Guanabara, que tinha como governador Carlos Lacerda, da UDN, um dos articuladores do golpe militar de 31 de março, o Plano teve início na Baixada Fluminense, no Estado do Rio de Janeiro. A montagem da equipe coordenadora, a seleção, o treinamento e a contratação dos animadores, assim como a pesquisa do universo vocabular, a escolha das palavras geradoras, a preparação do material didático (elaboração do “filminho”, aquisição dos projetores poloneses etc.) e a redação de instruções ocorreram no final de 1963 e início de 1964. Mas os círculos sequer chegaram a ser organizados, pois tudo foi violentamente interrompido no início de abril de 1964.

#### Fatores que impulsionaram a “escalada” do Sistema Paulo Freire

Retomando a conjuntura do início dos anos 60, certamente o primeiro desses fatores era a consciência da gravidade do problema do analfabetismo no Brasil: estimava-se que mais de 50% da população maior de 14 anos era analfabeta.

Por sua vez, havia-se tornado aguda a importância política da alfabetização: os analfabetos estavam constitucionalmente impedidos de votar e acreditava-se que a incorporação de grande número de recém-alfabetizados como eleitores poderia mudar a composição dos órgãos de representação político-partidária e sobretudo alterar significativamente a relação de forças no cenário político nacional.

Em segundo lugar, o “impulso” ideológico de toda uma geração, através do movimento estudantil e de profissionais, que se lançaram no plano sócio-cultural, através de ações educativas com forte conteúdo político-ideológico. Esta geração tomava como

---

<sup>10</sup> Essas experiências são reiteradamente citadas nos escritos do próprio Paulo Freire, em especial na *Educação como prática da liberdade* (Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967). Estão registradas também em relatórios e artigos e algumas analisadas em dissertações de mestrado e teses de doutorado, várias editadas em livros. Destacamos: a) abrangendo todo o período inicial, principalmente *Política e educação popular; a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil*, de Celso de Rui Beisiegel (São Paulo: Ática, 1986) e *Educação popular e educação de adultos; contribuição à história da educação brasileira*, de Vanilda Pereira Paiva (São Paulo: Loyola, 1973); b) *Uma experiência de educação popular: Centro de Cultura Dona Olegarilha*, relatório de Zaira Ary (Recife: Escola de Serviço Social de Pernambuco, s.d.); c) *CEPLAR - Campanha de Educação Popular* (Paraíba, 1962 - 64), artigo de Osmar Fávero e Everaldo Ferreira Soares Júnior (Porto Alegre: *Educação e Realidade* v. 17 n.2, jul.-dez. 1992); d) *40 horas em Angicos*, de Carlos Lyra (São Paulo: Cortez, 1996); e) Método Paulo Freire (processo de aceleração de alfabetização de adultos), apêndice do livro de Lauro de Oliveira Lima. *Tecnologia, educação e tecnocracia* (Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965), redigido pelo autor com base na experiência de Brasília.

<sup>11</sup> Dispõe-se apenas de informações gerais sobre estas experiências. As fontes principais ainda são os livros de Celso Breisiegel e Vanilda P. Paiva citados, e os relatórios e informes apresentados pelas diversas instituições e movimentos presentes no 1º Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, promovido pelo MEC e apoiado pelo MCP no Recife em setembro de 1963. O sistema foi aplicado pela UEE de São Paulo, na Vila Helena Maria, no município de Osasco, e os CPC de Belo Horizonte. Bahia e Goiás preparavam-se para aplicá-lo, no bojo do Plano Nacional de Alfabetização. Em Sergipe, pretendeu-se um trabalho conjunto com o MEB - Movimento de Educação de Base, visando especificamente o meio rural.



ponto de partida o desafio de um novo *projeto histórico* para o Brasil, o que supunha uma nova *visão de mundo* e a descoberta de uma nova dimensão da consciência, entendida como *consciência histórica*.

Há duas fortes elaborações dos conceitos de consciência/ consciência histórica, nesse início dos anos 60:

No ISEB - Instituto Superior de Estudos Brasileiros, principalmente através dos escritos e conferências de Álvaro Vieira Pinto e Roland Corbisier. Esta é uma das fontes principais da primeira sistematização de Paulo Freire: no Brasil ocorria o “movimento” da consciência intransitiva para a transitivo-ingênuo, abrindo caminhos para a construção de uma consciência crítica.

Paulo Freire incorporou esses conceitos em seus primeiros trabalhos<sup>12</sup>, conjugando-os com outros que já norteavam sua prática e fundamentavam suas reflexões: o conceito de homem, ou de pessoa humana e de suas “circunstâncias” de vida, situadas e datadas; o conceito de diálogo, exigência da participação e que supunha o respeito do outro; o conceito de cultura, entendendo o homem como seu “criador e agente de seu acontecer”.

Estes conceitos compunham uma matriz teórica comum a toda uma geração, formada nos anos 50 à luz do pensamento renovador do laicato católico: Jacques Maritain, Gabriel Marcel e Emmanuel Mounier, entre os europeus, e, entre os brasileiros, sobretudo Alceu de Amoroso Lima. Celso Beisiegel anota ainda que também intelectuais do ISEB, como Roland Corbisier, trabalhavam com alguns desses conceitos e resume a proposta pedagógica inicial de Paulo Freire nos seguintes termos:

Assim, a humanização do homem, isto é, a plena realização do homem enquanto criador de cultura e determinante de suas condições de existência, passava, necessariamente, pela clarificação da consciência do homem — coisa que somente poderia ocorrer no âmbito do crescente comprometimento do homem com a sua realidade. E situavam-se exatamente aí as funções do processo educativo.<sup>13</sup>

A outra fonte encontra-se na JUC/AP, a partir dos cursos e escritos do jesuíta Pe. Henrique de Lima Vaz<sup>14</sup>, abordando dois temas fundamentais:

- a) o problema da *ideologia na cultura moderna*, destacando a influência do cristianismo no aparecimento da “civilização das ideologias” e situando a verdade cristã em fase do pluralismo ideológico;
- b) a idéia da *consciência histórica* e, a partir dela, as idéias de comunicação das consciências como característica fundamental da história, e da dialética fundada nessa comunicação de consciências.

Para Pe. Vaz, o século XIX foi o momento histórico decisivo para a tomada de consciência do problema ideológico. Em oposição às culturas clássica e medieval, caracterizadas por uma visão de mundo sacral e cosmológica, a visão de mundo da cultura moderna é profana e antropológica. Considerando-se como *visão do mundo* uma concepção de totalidade na qual se apresenta uma solução para os problemas mais radicais do homem, o problema ideológico surge, na cultura moderna, com a coexistência e, ao

---

<sup>12</sup> Especialmente *Educação e atualidade brasileira* (Recife, 1959) e *Educação como prática da liberdade* (Rio de Janeiro, 1965).

<sup>13</sup> Celso de Rui Beisiegel. Op. Cit., p. 30.

<sup>14</sup> As contribuições do Pe. Vaz foram inicialmente publicadas na *Revista Síntese* e circularam amplamente em apostilas e textos preparados pela JUC e pela AP. Ver, em especial, “A Reflexão sobre a história”, em *Ontologia e história* (São Paulo: Duas Cidades, 1968, 2ª parte); e “A igreja e o problema da conscientização”, na *Revista Vozes* v. 62 n. 6, jun. 1968. Uma análise dos horizontes teóricos da esquerda católica, neste período, inclusive de suas inovações e impasses, pode ser encontrada em Giovanni Semeraro. *A Primavera dos anos 60; a geração de Betinho*. (São Paulo: Loyola, 1994).

mesmo tempo, a oposição de diversas visões de mundo dentro de um mesmo mundo cultural. E cada visão de mundo é assimilada por um determinado grupo social, que age no sentido de fazer prevalecer sua *visão de mundo* ou no sentido de fazer com que os conceitos fundamentais dessa visão se imponham como normas da organização social.

Dito de outra maneira: Pe. Vaz afirma que aparece a ideologia quando determinada *visão de mundo* torna-se social e quando grupos sociais diversos participam de visões de mundo antagônicas, dentro de uma mesma cultura. A ideologia, contudo, é um instrumento de ação; não é apenas uma questão de teoria, de ciência pura. E exatamente por seu caráter ativo, uma ideologia nunca é formulada com clareza, com a precisão de um sistema coerente de idéias; contém sempre elementos emocionais, intuitivos, que não podem ser explicitados claramente em conceitos. Nem é mesmo necessário que uma ideologia seja codificada, pois em si mesma não é um sistema teórico; basta ser percebida, sentida, vivida por um grupo de homens.

Esta foi a concepção assumida e praticada pelo grupo católico que passou a trabalhar nos movimentos de cultura e educação popular e que foi incorporada no sistema de alfabetização e conscientização de Paulo Freire — pelo menos até a implementação do Plano Nacional de Alfabetização, em cuja orientação passou a se fazer presente também uma orientação marxista, pelo menos na discussão dos temas introduzidos pelas palavras geradoras<sup>15</sup>.

Destas concepções decorre o termo *conscientização*, entendido como *diálogo de consciências* (por Paulo Freire) ou como *comunicação de consciências* (para Pe. Vaz), sempre através da mediação da realidade concreta e na intenção expressa de compreensão, crítica e transformação dessa realidade, a partir de determinada *visão de mundo*, determinante de uma nova *consciência histórica*, da qual decorreria uma *ideologia “revolucionária”*.

Os que se engajaram nos movimentos de cultura e educação popular desse período acreditavam na educação como alavanca das mudanças sócio-políticas, contrapondo uma “pedagogia da revolução” à “pedagogia do conformismo”<sup>16</sup>. E ninguém expressou melhor que Paulo Freire o traço-comum de todos aqueles movimentos: a força da ideologia da libertação e a confiança no Homem como Sujeito da História.

Em terceiro lugar, a simplicidade e a eficácia do sistema. A questão fundamental, expressa por Paulo Freire no texto-base *Conscientização e alfabetização*<sup>17</sup>, era: *Como conseguir que o analfabeto superasse sua compreensão e suas atitudes mágicas diante da realidade?* Suas respostas:

a) com um sistema ativo, que tivesse como base o diálogo. Daí as escolhas: ao invés da escola noturna para adultos, o círculo de cultura; em lugar do professor, um coordenador de debates; não haveria aluno, mas participante do grupo; não aula, mas diálogo; os conteúdos substituídos por situações existenciais desafiadoras;

<sup>15</sup> Ver Vanilda Pereira Paiva. *Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista* (Rio de Janeiro: Civilização Brasileira e Fortaleza: Edições UFC, 1980), e Celso de Rui Beiseigel. *Política e educação popular* (neste, especialmente p. 238-55).

<sup>16</sup> Aproveito para observar que o termo *politização*, também usado naquela época, tinha conotações distintas. Entendendo-se *conscientização* como um processo educativo destinado a firmar no homem a consciência histórica a partir da consciência crítica da realidade, como processo seria dinâmico e deveria favorecer engajamentos que visaram a transformação dessa realidade. *Politização* seria exatamente essa dimensão prática, expressamente política, de organizar grupos para a ação.

<sup>17</sup> Paulo Freire. *Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo*. Artigo publicado em *Estudos Universitários —Revista de Cultura da Universidade do Recife* (n. 4 abr.-jun. 1963, p. 5 - 22) e reproduzido em *Cultura popular e educação popular; memória dos anos 60*, organizado por Osmar Fávero (Rio de Janeiro: Graal, 1983, p. 99 - 126).

b) o processo de conscientização/alfabetização teria início com a exploração do conceito antropológico de cultura: distinção entre mundo da natureza e mundo da cultura, criado pelo homem; o homem no mundo, com o mundo e com os outros homens; agindo como sujeito, numa atitude radicalmente diferente das anteriores;

c) a alfabetização/conscientização era realizada por um método eclético, analítico-sintético, a partir de uma série de palavras geradoras, escolhidas através do levantamento do universo vocabular da população a ser alfabetizada. Cada palavra era introduzida por uma situação existencial, que lhe dava concretude. O conjunto delas deveria conter uma riqueza fonêmica que viabilizasse uma alfabetização em tempo curto – as famosas 40 horas que abririam para a “leitura do mundo”.

### **Observação:**

Após a exposição, no *Simpósio Paulo Freire: a práxis político-pedagógica do educador*, promovido pela Universidade Federal do Espírito Santo e realizado em Vitória, nos dias 04 a 06 de setembro de 1996, foram projetados os slides correspondentes às *fichas de cultura*, com as ilustrações de Francisco Brenand, e à introdução da primeira *palavra geradora*, sua decomposição em fonemas até a chamada *ficha da descoberta*. Esses slides foram copiados do “filminho” preparado para o Plano Nacional de Alfabetização, em 1964, após cuidadoso trabalho de recuperação do mesmo.<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> Os conteúdos a serem explorados a partir das *fichas de cultura* e das *fichas de descoberta*, que introduzem as palavras geradoras da alfabetização e conscientização, encontram-se resumidos no “Apêndice” ao livro *Educação como prática da liberdade*, de Paulo Freire (p. 123-150). As discussões travadas com os alfabetizandos, nos *círculos de cultura* da primeira e mais importante experiência, foram registrados no livro *As quarenta horas de Angicos*, publicado recentemente por Carlos Lyra (p. 23-84).