

O que pensam outros especialistas?

portos de vista



Alunos de Angicos

Fonte: LYRA, Carlos. *As quarentas horas de Angicos*. São Paulo: Cortez, 1996.



Alunos de Angicos

Fonte: FERNANDES, Calazans; TERRA, Antonia. *40 horas de esperança*. São Paulo: Ática, 1994.

Paulo Freire: primeiros tempos*

Osmar Fávero

Resumo

No início dos anos de 1960, no auge do populismo e no bojo de uma crise de hegemonia política e de aceleração do desenvolvimento econômico, nasceram os movimentos mais expressivos de cultura e educação popular no Brasil. As experiências-piloto do sistema de alfabetização e conscientização de Paulo Freire aconteceram no Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife, em 1962, mas a que projetou o sistema foi a de Angicos, em 1963. O sistema alcançou o nível nacional, tendo em vista sua adoção por grupos de universitários e secundaristas mobilizados pela União Nacional dos Estudantes (UNE) e coordenados pela Ação Popular. Três fatores impulsionaram essa difusão: 1) gravidade do analfabetismo no Brasil, que atingia mais de 50% da população maior de 14 anos; 2) surgimento de ações educativas com forte conteúdo político-ideológico; 3) a simplicidade e a eficácia de um sistema ativo, baseado no diálogo, em que a alfabetização/conscientização era realizada a partir de palavras geradoras escolhidas no universo vocabular da população a ser alfabetizada.

Palavras-chave: Método Paulo Freire; Angicos; alfabetização de adultos; educação popular; década 1960-1969.

* Uma primeira versão deste texto foi publicada em: Ventrone, Silvana; Pires, Marlene de Fátima C.; Oliveira, Edna Castro de (Org.). *Paulo Freire: a práxis político-pedagógica do educador*. Vitória: Edufes, 2000.

Abstract

Paulo Freire: first times

In the early 1960's, at the height of populism, on the edge of a political hegemony crisis and of economic development acceleration, the most expressive movements of culture and popular education emerged in Brazil. The pilot experiments of Paulo Freire's alphabetization and consciousness raising system happened during the Movimento de Cultura Popular (MCP) de Recife (in English, Popular Culture Movement – PCM) in 1962. However, it was the Angicos' experience the one responsible to project Freire's system in 1963. The system reached national level, considering that it was adopted by university groups and by high-school students mobilized by the União Nacional dos Estudantes – UNE (in English, National Students' Union – NSU) and coordinated by Ação Popular (in English, Popular Action). Three factors boosted such diffusion: 1. the gravity of illiteracy in Brazil, which reached more than 50% of the population over age 14; 2. the emerging of educational actions with strong political-ideological content; 3. the simplicity and efficacy of an active system, based on dialogue, in which alphabetization/consciousness raising were achieved through words chosen amongst the vocabulary universe of the population to be alphabetized.

Keywords: Paulo Freire's method; Angicos; adult literacy; popular education; 1960's decade.

Os movimentos de cultura e educação popular no início dos anos de 1960

No início dos anos de 1960, no auge do populismo brasileiro e, simultaneamente, no bojo de uma crise de hegemonia política e de aceleração do desenvolvimento econômico, nasceram os movimentos mais expressivos de cultura e educação popular do Brasil:

- Movimento de Cultura Popular (MCP), criado inicialmente no Recife, depois estendido a várias outras cidades do interior de Pernambuco, quando Miguel Arraes foi prefeito da Capital e depois governador do Estado (maio de 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 (fevereiro de 1961).
- Movimento de Educação de Base (MEB), criado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), com o apoio da Presidência da República (março de 1961).
- Centro Popular de Cultura (CPC), criado por Carlos Estevam Martins, Oduvaldo Viana Filho e Leon Hirzman, na União Nacional dos Estudantes (UNE), em março de 1961, e difundido por todo o Brasil pela UNE-Volante, em 1962 e 1963.

- Primeiras experiências de alfabetização e conscientização de adultos feitas por Paulo Freire no MCP (Centro Dona Olegarinha); logo depois, início de sua sistematização no Serviço de Extensão Cultural da então Universidade do Recife (1962).
- Campanha de Educação Popular da Paraíba (Ceplar), criada por profissionais recém-formados, oriundos da Juventude Universitária Católica (JUC), e por estudantes universitários (1962).
- Campanha de Alfabetização da UNE (setembro de 1962), a partir de experiência iniciada em outubro de 1961, com pequena expressão, no então Estado da Guanabara.
- Alfabetização de Adultos pelo Sistema Paulo Freire, em Angicos, no Estado do Rio Grande do Norte (janeiro a abril de 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 (julho de 1963 a março de 1964).
- Criação do Programa Nacional de Alfabetização, com implantação iniciada na Baixada Fluminense, pertencente ao antigo Estado do Rio de Janeiro (janeiro de 1964).

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 1950. 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, por meio de profissionais liberais, recém-formados, estudantes, 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 Ministério da Educação (MEC).

Marcaram também o momento em que, lado a lado de certas iniciativas e às vezes por elas respaldadas, alguns governantes eleitos por “frentes políticas” criadas por partidos de oposição (Recife e Natal, particularmente, no caso do Nordeste) assumiram, perante o 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 (especialmente Darcy Ribeiro, Paulo de Tarso e Júlio Sambaqui) que aproveitaram as novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/61) e, em particular, as perspectivas abertas pelo Plano Nacional de Educação de 1962, para possibilitar novas linhas de financiamento que vieram favorecer experiências educativas e culturais com as camadas populares, não só por meio daqueles

movimentos e campanhas, mas também por intermédio dos sindicatos e associações de classe.

Esses movimentos de alfabetização de adultos, cultura popular, educação popular e 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 tiveram lugar a partir dos anos de 1930. 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 1946, quando passou a ocorrer a “redemocratização do País”, a necessidade de mais escolas e maiores oportunidades de treinamento. As camadas populares urbanas lutavam pela escola elementar para as crianças e era forte a reivindicação das camadas médias da população urbana que, após a escola primária, passaram a conquistar progressivamente o acesso ao antigo ensino secundário e a diferentes modalidades do ensino médio (Beisiegel, 2004; Sposito, 1984). Por sua vez, aos adultos que não haviam obtido a escolarização na idade considerada apropriada (7 a 10 anos, na época) era normalmente oferecida a alfabetização em “classes de emergência”, com um currículo facilitado do ensino primário, a que se procurava associar uma iniciação ao trabalho. Para as populações rurais, propunha-se a “educação de base”, não raro também restrita à alfabetização.

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. 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, estendendo a eles a proteção relativa das leis trabalhistas e amparando-os com programas de saúde e assistência previdenciária, a aludida participação das camadas populares, em grandes termos, restringia-se à sua manipulação política por meio de estratégias montadas pelo próprio Estado.

No final dos anos de 1950 e começo de 1960, não apenas se consolidou o modelo de industrialização, como começou a ocorrer com maior intensidade a

expansão do capitalismo no meio rural. Conseqüentemente, a “política de massas” avançou também para o campo, com a extensão de alguns benefícios aos trabalhadores rurais, pela criação de ligas camponesas e sindicatos rurais, e, em 1963, pelo Estatuto do Trabalhador Rural.

A aceleração e o planejamento do crescimento econômico, durante o período do governo de Juscelino Kubitschek de Oliveira (1956-1960), 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 ideias de planejamento educacional, lançadas ao final da década de 1950 na América Latina pela Unesco e pela Organização do Estados Americanos (OEA). Justificadas a princípio pelo direito de todos à educação e pela necessidade de maior eficácia dos sistemas de ensino, logo essas ideias passaram a ser justificadas pela teoria do capital humano, dando margem ao crescente interesse do Estado na 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 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, ante as exigências do crescimento econômico sustentado pela industrialização.

Em particular, a relativa ineficácia das campanhas anteriores – principalmente da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), 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, 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, por meio de seminários regionais. No discurso de 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:

[...] Cabe, assim, à educação dos adolescentes e adultos não somente suprir, na medida do possível, as deficiências da rede de ensino primário, mas também e muito principalmente, dar um preparo intensivo, imediato e prático aos que, ao iniciarem sua vida ativa, se encontrem desarmados dos instrumentos fundamentais de produção e de vida, ou seja: ler, escrever, uma profissão ou pelo menos uma iniciação profissional, uma conveniente integração social e política, ao lado da compreensão e prática dos valores espirituais da tradição e da cultura brasileiras.

Vivemos, realmente, um momento de profundas transformações na vida do País: econômicas, sociais e espirituais. A fisionomia das áreas geográficas transforma-se contínua e rapidamente; novas condições de trabalho surgem a cada instante e o mercado torna-se cada vez mais carente de mão de obra qualificada e semiquificada. O elemento humano convenientemente preparado, a fim de enfrentarmos a expansão de nossa indústria, de nosso comércio, de nossa agricultura e de todas as formas de produção, tem sido e continua a ser um dos pontos fracos

da mobilização de nossas forças e de nossos recursos para o soerguimento da nação. Essa expansão vem sendo tão rápida e a conseqüente demanda de pessoal tecnicamente habilitado tão intensa que não há como esperar a sua formação pelo sistema regular de ensino; é preciso uma ação rápida, intensiva, ampla e de resultados práticos e imediatos, a fim de atendermos aos reclamos do crescimento e do desenvolvimento da nação. (Oliveira, 1958, p. 3).

No próprio MEC, entretanto, era questionada a concepção básica da 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 João Roberto Moreira) não aceitavam essa teoria, "porque significava a predominância causal ou determinante do econômico sobre o social e o cultural" (Moreira, 1960, p. 8). 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" (Moreira, 1960, p. 11).

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 por meio 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 socioculturais 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 designada Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), a partir da ampliação e progressiva melhoria da escola primária e visando à 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.

Para além da análise das contradições do 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos e da avaliação da CEAA, 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 geral, de estudo dos problemas educativos em sua ligação com a sociedade e de planejamento educacional” (Paiva, 1973, p. 220). Com efeito, é nova a postura dos técnicos e especialistas de educação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (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 socioeducativas promovido pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), 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 (LDB), na segunda metade dos anos de 1950. 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 de 1960, 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 sobrepuiu as outras perspectivas, tanto na Lei nº 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 Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb),¹ um celeiro de ideias 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 (1956, p. 41-42):

[...] 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

¹ O Iseb foi criado em 1955, vinculado ao Ministério de Educação e Cultura, destinado ao estudo, ao ensino e à divulgação das ciências sociais, tendo como objetivo principal a discussão do desenvolvimentismo. Reuniu uma geração de importantes intelectuais e funcionou como um núcleo gerador de ideias e propostas, com grande influência, até o golpe de março de 1964, quando foi extinto.

tarefa inicial será a de definir que tipo de homem se deseja formar para promover o desenvolvimento do País.

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. Novamente nas palavras de Vieira Pinto (1960, p. 121):

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.

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. No Seminário Regional preparatório para o Congresso. sua contribuição na 3ª Comissão, cujo tema era "A educação de adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos", reproduzida nesta revista, significa uma nova concepção da educação dos adultos (Relatório..., 1958).

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 de 1950, e fortemente influenciados tanto 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. Parcela significativa desse movimento, a que mais se dedicou às atividades de educação popular, era constituída por estudantes provindos da Juventude Universitária Católica (JUC) e da Juventude Estudantil Católica (JEC), filiados a partir de 1962 à Ação Popular (AP), uma espécie de "partido ideológico", na concepção gramsciana. Outra parcela filiava-se ao marxismo e atuava sob a coordenação ou influência do Partido Comunista Brasileiro (PCB). As duas parcelas reuniam-se na União Nacional dos Estudantes (UNE), sobretudo na gestão de Aldo Arantes (Souza, 1984, p. 197-202). 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 em determinadas regiões agrícolas do País e para o problema agrário em geral. Foi exatamente este o caso da zona de exploração da cana de açúcar, na Região Nordeste. 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 a Cuba pelos Estados Unidos, fizeram aumentar consideravelmente as áreas plantadas de cana. Esse aumento ocorreu pela incorporação de novas terras, normalmente menos férteis do que as anteriormente cultivadas e nas quais os “moradores” mantinham a lavoura de subsistência. Se, por um lado, a produtividade menor dessas 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 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, encontraram condições para aparecer no cenário político nacional. Nessas circunstâncias, o Estatuto do Trabalhador Rural – promulgado em março de 1963 e que Octávio Ianni (1975, p. 73-90) indica ser a extensão, para as áreas rurais do País, e do Nordeste em particular, da política de massas criada pelo getulismo – teve consequências muito mais imediatas e radicais do que se poderiam esperar. Em pouco mais de um ano, não somente se elevaram os salários reais, mas também se modificaram relações de trabalhos seculares. Por esses motivos, Ianni considera que o Estatuto do Trabalhador Rural, naquelas condições do Nordeste brasileiro, veio a significar, no início dos anos 1960, 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 consequência, 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 isso a importância do voto, no período); de outro lado, as Forças Armadas e a classe dominante, cada vez mais apoiadas pelas camadas médias da população,

amedrontadas pelo espectro do comunismo – aliás, habilmente manipuladas, neste sentido, por instituições de direita do tipo Instituto Brasileiro de Ação Democrática (Ibad) e Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (Ipes)² e por segmentos conservadores da Igreja Católica –, preparavam o golpe de março de 1964.

O Sistema Paulo Freire de alfabetização e conscientização: das primeiras experiências ao Programa 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, no Centro de Cultura Dona Olegarinha. Ainda em 1962, ocorreu sua sistematização no Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife. Paralelamente, Paulo Freire e sua equipe assessoraram a Ceplar na implantação do sistema em João Pessoa, inicialmente trabalhando com um grupo de domésticas da Juventude Operária Católica (JOC) e, logo a seguir, com diversos grupos em bairros operários. Mas a experiência que projetou o sistema foi a de Angicos, no Rio Grande do Norte, no início de 1963. Nesse mesmo ano, Paulo Freire também supervisionou a implantação dos círculos de cultura em cidades satélites de Brasília, vindo a firmar seu prestígio junto ao ministro da Educação.³

56 Simultaneamente, ocorria uma verdadeira “escalada” do sistema em plano nacional, principalmente tendo em vista sua adoção por grupos universitários e secundaristas, mobilizados pela UNE assim como pelas Uniões Estaduais de Estudantes e coordenados principalmente pela Ação Popular (AP), 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 por ele, em conjugação com o decidido apoio dos ministros da Educação da época (Paulo de Tarso Santos e Júlio Sambaqui), viabilizaram a elaboração do Programa Nacional de Alfabetização.⁴

Sendo inviável sua implantação no então Estado da Guanabara, que tinha como governador Carlos Lacerda, da União Democrática Nacional (UDN), um dos

² Fundado em 1959 por um grupo de empresários brasileiros e americanos, o Ibad tinha como objetivo inicial combater o estilo populista do governo Juscelino Kubitschek de Oliveira e a influência do comunismo no Brasil. Por sua vez, o Ipes, fundado em 1961 por um grupo de empresários de São Paulo e do Rio de Janeiro, tinha como proposta deter o crescimento do movimento comunista no Brasil, que poderia vir a resultar em uma nova revolução cubana. Ambos contavam com financiamento americano e de empresas brasileiras, tendo atuado principalmente durante o período politicamente conturbado do governo João Goulart.

³ Essas experiências são reiteradamente citadas nos escritos do próprio Freire, particularmente no livro *Educação como prática da liberdade*, de 1967. Estão registradas também em relatórios e artigos e algumas analisadas em dissertações de mestrado e teses de doutorado, várias editadas em livros, entre eles: Beisiegel (1982), Paiva (1973), Manfredi (1978), Ary (1962), Porto (1995), Lyra (1996), Lima (1965) com base na experiência de Brasília, Coelho (2012), Barbosa (2009).

⁴ Dispõe-se apenas de informações gerais sobre essas experiências. As fontes principais ainda são os livros de Beisiegel (1982) e Paiva (1973), 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 1962 (Soares, Fávero, 2009). O sistema foi aplicado pela UEE de São Paulo, na Vila Helena Maria, no município de Osasco, e pelos CPC de Belo Horizonte. Bahia e Goiás preparavam-se para aplicá-lo, no bojo do Programa Nacional de Alfabetização. Em Sergipe, pretendeu-se um trabalho conjunto com o Movimento de Educação de Base (MEB), visando especificamente o meio rural.

articuladores do golpe de 31 de março de 1964, o Programa teve início na Baixada Fluminense, no antigo 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 de 1960, certamente o primeiro desses fatores era a consciência da gravidade do problema do analfabetismo no Brasil, pois se estimava 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, por meio do movimento estudantil e de profissionais, que se lançou no plano sociocultural, mediante ações educativas com forte conteúdo político-ideológico. Essa geração tomava como 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 de 1960, no Iseb, principalmente pelos escritos e conferências de Álvaro Vieira Pinto e Roland Corbisier. Essa 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 (1959, 1967), 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”.

Esses conceitos compunham uma matriz teórica comum a toda uma geração, formada nos anos de 1950 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 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. (Beisiegel, 1982, p. 30).

Outra fonte encontra-se na JUC/AP, a partir dos cursos e escritos do jesuíta Pe. Henrique de Lima Vaz, 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 face do pluralismo ideológico; b) a ideia da consciência histórica e, a partir dela, as ideias de comunicação das consciências como característica fundamental da história, e da dialética fundada nessa comunicação de consciências.⁵

Para Pe. Vaz, o século 19 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 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 a sua 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 ideias; 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 Programa Nacional de Alfabetização, no final de 1963 e início de 1964, em cuja orientação passou a se fazer presente também uma orientação marxista, pelo menos na discussão das *situações existenciais*, introduzidas pelas *palavras geradoras* (Beisiegel, 1986, p. 238-255).

⁵ As contribuições do Pe. Vaz foram inicialmente publicadas na *Revista Síntese*. Transcrições de suas aulas, nos seminários, circularam amplamente em apostilas e textos preparados pela JUC e pela Ação Popular. Entre suas publicações destaco: “A reflexão sobre a história” (1968a), e “Igreja e o problema da conscientização” (1968b). Uma análise dos horizontes teóricos desse período, inclusive de suas inovações e impasses, pode ser encontrada em Mendes (1966), Cardonnel, Vaz e Souza (1962), Semeraro (1994), Ridenti (2000).

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 nova consciência histórica, da qual decorreria uma ideologia “revolucionária”.⁶

Os que se engajaram nos movimentos de cultura e educação popular desse período acreditavam na educação como alavanca das mudanças sociopolíticas, contrapondo uma “pedagogia da revolução” à “pedagogia do conformismo”. 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 (1963) no texto-base “Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo”, 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;
- 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 por meio 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*.

Em particular, a novidade das dez *fichas de cultura*, usadas pela primeira vez na experiência de Angicos, para introduzir, como preparação para a alfabetização propriamente dita, o conceito antropológico de cultura, e a riqueza das discussões por elas provocadas nos *círculos de cultura* (Fávero, 2012). O próprio Paulo Freire (1967, p. 108-109, grifos no original) justifica esta opção:

⁶ Aproveito para observar que o termo *politização*, também usado naquela época, tinha conotação distinta do termo *conscientização*. *Conscientização* era entendida como um processo educativo destinado a criar no homem a consciência histórica, a partir da consciência crítica da realidade; como processo, seria dinâmico e deveria favorecer engajamentos que visaram à transformação dessa realidade. *Politização* seria exatamente essa dimensão prática, expressamente política, de organizar grupos para a ação.

E pareceu-nos que a primeira dimensão deste novo conteúdo com que ajudaríamos o analfabeto, antes mesmo de iniciar sua alfabetização, na superação de sua compreensão mágica como ingênua e no desenvolvimento de crescentemente crítica, seria o conceito antropológico de cultura. A distinção entre dois mundos: o da natureza e o da cultura. O papel ativo do homem *em* sua e *com* sua realidade. O sentido de mediação que tem a natureza para as relações e comunicação dos homens. A cultura como o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador. O sentido transcendental de suas relações. A dimensão humanista da cultura. A cultura como aquisição sistemática da experiência humana. Como uma incorporação, por isto crítica e criadora, e não como uma justaposição de informes ou prescrições “doadas”. A democratização da cultura – dimensão da democratização fundamental. O aprendizado da escrita e da leitura como uma chave com que o analfabeto iniciaria a sua introdução no mundo da comunicação escrita. O homem, afinal, *no* e *com* o mundo. O seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto.

Este é, a meu ver, o aspecto mais genial do sistema de alfabetização de adultos criado no início dos anos de 1960, que passou a contaminar vários movimentos de cultura e educação popular do período, especialmente o MEB e os CPCs liderados por grupos da Ação Popular.

A proposta de Paulo Freire, desde 1963, era de um amplo sistema de educação de adultos, da alfabetização até a universidade popular. A prioridade dada à alfabetização, no início dos anos de 1960, e sua interrupção pelo golpe de março de 1964 obrigou o abandono desta proposta. No entanto, pode-se afirmar que o Sistema de Alfabetização Paulo Freire, tal como foi realizado em Angicos e como seria expandido para outros Estados brasileiros, foi a melhor síntese das aspirações dos movimentos de cultura e educação popular do período.

Referências bibliográficas

- ARY, Zaira. *Uma experiência de educação popular: Centro de Cultura D. Olegarinha*. 1962. Trabalho de conclusão de curso (Graduação) – Escola de Serviço Social, Universidade do Recife, 1962. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org/xmlui/bitstream/handle/7891/3093/FPF_DPF_02_002.pdf>.
- BARBOSA, Leticia Rameh. *Movimento de cultura popular: impactos na sociedade Pernambucana*. Recife, 2009.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. *Estado e educação popular*. São Paulo:Pioneira, 1974. [2.ed. Brasília: Liber Livro, 2004].
- BEISIEGEL, Celso de Rui. *Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil*. São Paulo: Ática, 1982. [4. ed. revista: Brasília: Liber Livros, 2010].
- CARDONNEL, Thomas; VAZ, Henrique; SOUZA, Herbert José de. *Cristianismo hoje*. Rio de Janeiro: Ed. Universitária, UNE, 1962.
- COELHO, Germano. *MCP: história do Movimento de Cultura Popular (1960-1964)*. Recife, 2012.

FÁVERO, Osmar. As fichas de cultura do Sistema de Alfabetização Paulo Freire: um "Ovo de Colombo". *Linhas Críticas, Revista da Faculdade de Educação da UnB*, Brasília, v. 18, n. 37, p. 465-484, set./dez. 2012. Disponível em: <http://seer.bce.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/8009/6718>

FREIRE, Paulo. *Educação e atualidade brasileira*. Recife, 1959.

FREIRE, Paulo. Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo. *Estudos Universitários, Revista de Cultura da Universidade do Recife*, n. 4, p. 5-23, abr./jun. 1963. [reproduzido em FÁVERO, Osmar. *Cultura popular e educação popular: memória dos anos 60*. Rio de Janeiro: Graal, 1983. p. 99-126]. Disponível em: http://forumeja.org.br/df/sites/forumeja.org.br/df/files/est.univ_.pdf.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. Disponível em: <http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/eduliber.pdf>.

IANNI, Octávio. Política de massas no campo. In: _____. *O colapso do populismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975. p. 73-90.

LIMA, Lauro de Oliveira. Método Paulo Freire: processo de aceleração de alfabetização de adultos. In: _____. *Tecnologia, educação e tecnocracia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965. Apêndice. Disponível em: <http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/laurobsb.pdf>.

LYRA, Carlos. *As quarenta horas de Angicos: uma experiência pioneira de educação*. São Paulo: Cortez, 1996. Disponível em: <http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/clyra.angicos.pdf>.

MENDES, Cândido. *Memento dos vivos: a esquerda católica no Brasil*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1966.

MANFREDI, Silvia Maria. *Polícia: educação popular*. São Paulo: Símbolo, 1978.

MOREIRA, Roberto. *Um projeto para a educação*. Rio de Janeiro: MEC, Inep, 1960.

OLIVEIRA, Juscelino Kubitschek de. [Discurso] na instalação do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, Rio de Janeiro, 9 de julho de 1958. *Educação*, Associação Brasileira de Educação (ABE), Rio de Janeiro, n. 6, p. 3-4, 3º trim. 1958. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/ex-presidentes/jk/discursos-1/1958/48.pdf/download>.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos: contribuição à história da educação brasileira*. São Paulo: Loyola, 1973.

PINTO, Álvaro Vieira. *Consciência e realidade nacional*. Rio de Janeiro: MEC, Iseb, 1960.

PINTO, Álvaro Vieira. *Ideologia e desenvolvimento nacional*. Rio de Janeiro: MEC, Iseb, 1956.

PORTO, Maria das Dores [Dorinha] P. de O.; LAGE, Iveline L. da Costa. *CEPLAR: história de um sonho coletivo – uma experiência de educação popular na Paraíba destruída pelo golpe de Estado de 1964*. João Pessoa: Conselho Estadual de Educação, 1995. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/df/files/livro.ceplar.pdf>>.

RELATÓRIO final do Seminário Regional de Educação de Adulto preparatório ao II Congresso Nacional de Educação de Adultos – Pernambuco. 17 maio 1958. *Em Aberto*, Brasília, v. 26, n. 90, p. 145-156, jul./dez. 2013.

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

SEMERARO, Giovanni. *A primavera dos anos 60: a geração de Betinho*. São Paulo: Loyola, 1994.

SOARES, Leôncio; FÁVERO, Osmar (Org.). *I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular [realizado em setembro de 1963 no Recife]*. Brasília: Ministério da Educação, Unesco, 2009. (Coleção Educação para Todos, v. 33). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13529:colecacao-educacao-para-todos&catid=194:secad-educacao-continuada/volume33>.

SOUZA, Luiz Alberto Gómez de. *A JUC: os estudantes católicos e a política*. Petrópolis: Vozes, 1984.

62

SPÓSITO, Marília Pontes. *O povo vai à escola: a luta pela expansão do ensino público em São Paulo*. São Paulo: Loyola, 1984.

VAZ, Henrique C. de Lima [Pe. Vaz]. A reflexão sobre a história. In: _____. *Ontologia e História*. São Paulo: Duas Cidades, 1968a. 2ª parte.

VAZ, Henrique C. de Lima [Pe. Vaz]. A Igreja e o problema da conscientização. *Revista Vozes*, v. 62, n. 6, p. 483-493, jun. 1968b.

Osmar Fávero, doutor em Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), atualmente é professor titular aposentado da Universidade Federal Fluminense (UFF), vinculado como colaborador permanente ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

ofavero@gmail.com

Recebido em 25 de novembro de 2013.

Aprovado em 27 de novembro de 2013.