

# Das quarenta horas de Angicos aos quarenta anos da *Pedagogia do oprimido*\*

Celso de Rui Beisiegel

---

## Resumo

No contexto político brasileiro do início da década de 1960, intensas agitações sociais marcaram o governo Goulart, cujas reformas de base, devido à polarização capitalismo *versus* socialismo decorrente da Guerra Fria, atemorizavam os defensores da “ordem social” vigente. As implicações desse contexto na atuação dos movimentos de educação popular revelam-se na busca da mudança social pelo voto, daí a urgência da alfabetização, pois o analfabeto não votava. No quadro político da região nordestina, a ênfase colocada nas 40 horas da primeira fase da alfabetização do adulto era a marca da campanha do governo do Estado do Rio Grande do Norte e atendia às suas necessidades políticas. Entretanto, com a exposição obtida a partir da experiência de Angicos, no início de 1963, as propostas de Paulo Freire alcançaram âmbito nacional e, em pouco tempo, a atenção dada à rapidez da alfabetização cedeu lugar a outros aspectos mais relevantes do seu método, como o tema da conscientização. Devido às perseguições sofridas após o golpe militar de 1964, Paulo Freire ficou exilado no Chile até 1969, onde escreveu o livro *Pedagogia do oprimido*, no qual sistematiza e aprofunda reflexões sobre a libertação dos homens e a situação de opressão; as concepções bancária e problematizadora da educação; a dialogicidade e o diálogo.

Palavras-chave: pedagogia do oprimido; Paulo Freire; alfabetização de adultos; década de 1960-1969.

---

\* Texto publicado na coletânea organizada por Mafra, Jason et al. (Org.). *Globalização, educação e movimentos sociais*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009. p. 133-138.

## **Abstract**

### **From the 40 hours of Angicos to the 40 years of Pedagogy of the Oppressed**

*In the Brazilian political context of the early 1960's, intense social unrest marked Goulart's government, whose basic reforms, due to the polarization between capitalism versus socialism, resulting from Cold War, frightened the defenders of the actual "social order". The implications of this context on the role of popular education movements are revealed in the search for social change through voting, hence the urgency for alphabetizing, since the illiterate could not vote. In the political frame of the Northeast region, the emphasis put on the 40 hours of the first phase of adults' alphabetization was the mark of Rio Grande do Norte governor's campaign, which served his political needs. As a consequence of all the visibility obtained from the experience of Angicos, in early 1963, Paulo Freire's proposals reached nationwide and, in a small amount of time, the attention drawn to the rapidity of the alphabetization program gave place to other more relevant aspects of his method, such as the consciousness raising topic. Due to the suffered persecutions after the military coup of 1964, Paulo Freire was exiled in Chile until 1969, where he wrote the book *Pedagogy of the Oppressed*, in which he systematizes and deepens reflections upon the liberation of men and the situation of oppression; the banking and problematizing conceptions of education; the dialogicity and the dialogue.*

*Key words: pedagogy of the oppressed; Paulo Freire; alphabetization of adults; 1960's decade.*

---

## **As quarenta horas de Angicos**

A criação e a prática do método Paulo Freire de alfabetização de adultos estiveram permanentemente envolvidas em disputas políticas. Já em suas origens, nos círculos de cultura instituídos pelo educador em suas primeiras atividades no Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife, os diálogos entre os adultos participantes tinham como referência temas de forte conteúdo político:

[...] nacionalismo, remessa de lucros para o estrangeiro, evolução política do Brasil, desenvolvimento, uma política para o desenvolvimento, analfabetismo, voto do analfabeto, socialismo, comunismo, "direitismo", Sudene, democracia, ligas camponesas, entre outros, eram temas que se repetiam de grupo a grupo" (Freire, 1963, p. 12).

Esta orientação das discussões para as dimensões políticas da vida social continuou presente nas atividades quando os círculos de cultura foram encaminhados para os trabalhos de alfabetização.

Depois, as disputas entre os partidários da continuidade do uso da "cartilha do MCP" (Godoy, Coelho, 1962) e os defensores da utilização do método de Paulo

Freire também envolviam julgamentos de natureza política. A posição contrária ao emprego de cartilhas na alfabetização era justificada, pelo educador, como recusa radical às imposições ou, em outras palavras, às diferentes modalidades de doação do conhecimento produzido por quem sabe para aqueles que nada sabem. As cartilhas seriam sempre entendidas por Paulo Freire como expressão de uma pedagogia de gabinete, impositiva, avessa à educação comprometida com a emancipação do homem. Certamente é a essa disputa política que Carlos Lyra (1996) se refere quando menciona que, “sem espaço político-educativo em sua terra”, Paulo Freire aceitou as ponderações do deputado Odilon Ribeiro Coutinho e do secretário de Educação Calazans Fernandes para testar suas ideias, em larga escala, no Rio Grande do Norte, onde “teria os recursos e o apoio que lhe eram negados em Pernambuco”.

No quadro político da região nordestina, dois fortes competidores de Aluísio Alves, os prefeitos Miguel Arraes, em Pernambuco, e Djalma Maranhão, no Rio Grande do Norte, atuavam intensivamente no campo da educação popular, com o Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife e a campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, em Natal. O governo Aluísio Alves buscava, pois, contrapor a esses movimentos a sua campanha de alfabetização de adultos, a ser iniciada com o emprego do método de Paulo Freire na experiência piloto programada para a cidade de Angicos. O governo do Estado articulou em torno dessa experiência uma eficiente ação de propaganda de sua política educacional. As quarenta horas de Angicos davam o mote central da campanha então empreendida. Ainda nas palavras de Carlos Lyra (1996, p. 15), “Angicos quarenta graus, quarenta horas, estava criado o *marketing*”. Nos termos dessa campanha, um método inovador, capaz de alfabetizar o adulto em quarenta horas, iniciava, no Rio Grande do Norte, a redenção dos brasileiros pela via da educação. Um filme, *40 horas de Angicos*, produção da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Norte (Secern), com roteiro de Luiz Lobo; reportagens, como “A quadragésima hora”, de Ewaldo Dantas Ferreira (1963), e “A hora e a vez de Angicos”, também de Luiz Lobo (1963); e livros, como *As quarenta horas de Angicos*, de Carlos Lyra (1996), e *40 horas de esperança*, de Calazans Fernandes e Antônia Terra, entre outras produções, documentam bem a relevância então atribuída às quarenta horas nesse processo de alfabetização de adultos.

Na apresentação de meus livros *Estado e educação popular e Política e educação popular*, relatei que nos meados de 1963 ficara sabendo, pela imprensa, que um método, recém-elaborado, alfabetizava adultos em cerca de quarenta horas e que esta eficiência possibilitava verdadeira revolução na velha batalha nacional contra o analfabetismo. Afirmei ainda que dei pouca atenção às informações, por entendê-las como anúncio de mais um “milagre”, destinado à vala comum das panaceias vez por outra anunciadas para os problemas da educação popular. Mas “logo percebi que estava enganado. O método de Paulo Freire era coisa realmente séria”. Obviamente, não por causa das quarenta horas.

A ênfase colocada nas quarenta horas da primeira fase da alfabetização do adulto era a marca da campanha do governo do Estado do Rio Grande do Norte e atendia às suas necessidades políticas. As preocupações de Paulo Freire e dos jovens

que atuaram na experiência eram diferentes e bem mais amplas. A exposição em âmbito nacional das propostas do educador a partir da experiência de Angicos, ao mesmo tempo que divulgava a campanha de alfabetização das quarenta horas do governo do Estado, contribuía também para esclarecer largos setores da opinião sobre as características das propostas do educador. Em pouco tempo, a insistente atenção à rapidez da apropriação das técnicas de leitura pelos analfabetos cedeu lugar a outros aspectos mais relevantes do método de alfabetização.

Desde as primeiras apresentações do método, Paulo Freire (1963, p. 18) já afirmava que “na alfabetização de adultos o que temos de fazer é levá-los a conscientizarem-se para que se alfabetizem”. Esta posição da conscientização no processo de alfabetização do adulto respondia fundo às aspirações mais generosas da juventude politicamente sensibilizada, sobretudo na militância católica. Outros movimentos de alfabetização, tais como a Campanha de Educação Popular (Ceplar), na Paraíba, o projeto piloto de alfabetização da União Estadual dos Estudantes (UEE), de São Paulo, a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, em Natal, e até mesmo o programa de alfabetização da União Nacional de Estudantes (UNE), já adotavam ou discutiam a conveniência da adoção do método de Paulo Freire quando as possibilidades de aproveitamento das propostas do educador começam a sensibilizar o Ministério da Educação. No segundo semestre de 1963, Paulo Freire foi decididamente nacionalizado e a apropriação de suas propostas pedagógicas pela campanha de alfabetização das quarenta horas já era coisa do passado.

### **Quarenta anos da *Pedagogia do oprimido***

Já afirmei em outros estudos que, no curto período que transcorreu entre a criação do método de Paulo Freire e o golpe institucional de março de 1964, processos que vinham decantando havia algum tempo de repente passaram a somar-se para, numa ação de conjunto, produzir algo como uma aceleração da história. Os últimos anos da “república populista” foram marcados por intensas agitações sociais nas cidades e até mesmo nas áreas rurais, agora alcançadas por diferentes ensaios de organização sindical. A atuação política do governo Goulart, articulada a partir da afirmação da necessidade das denominadas reformas de base, atemorizava os defensores da “ordem social” vigente. A revolução cubana e a vinculação do país ao bloco socialista despertavam temores de possível gestação de uma “segunda Cuba” no nordeste brasileiro. A educação popular não poderia ficar à margem das tensões políticas do período. Os relatos disponíveis sobre as ações empreendidas pelos diversos movimentos e, sobretudo, a análise dos materiais didáticos então elaborados demonstram que os trabalhos estavam orientados sob um projeto de busca da mudança social pelo voto. O voto era a arma do povo. Um povo conscientizado, com seu voto poderia mudar a correlação das forças políticas e avançar na construção de uma nova ordem social menos injusta. Mas, estas orientações inegavelmente comprometidas com uma ação transformadora não revolucionária foram ignoradas. Visto pelos defensores da “ordem” como um perigoso agente do processo subversivo e pesadamente alcançado pela repressão instaurada após março de 1964, Paulo

Freire refugiou-se na embaixada da Bolívia, em setembro de 1964, e, logo depois, acompanhou a leva de refugiados políticos que então se abrigava no Chile. Permaneceu no país até abril de 1969.

O livro *Educação como prática da liberdade* (1982) foi concluído no Chile em 1965. Reúne análises em boa parte já apresentadas pelo educador no Brasil sobre a sociedade brasileira em transição, a sociedade fechada, a inexperiência democrática, a educação *versus* a massificação, a educação e a conscientização. Apresenta as principais características do método de alfabetização e realiza uma avaliação crítica das experiências vividas no Brasil. Pelos seus conteúdos, ainda é uma extensão das atividades de Paulo Freire no Brasil.

A *Pedagogia do oprimido* (1987), em geral considerada como sua obra mais relevante, foi concluída em Santiago do Chile, no segundo semestre de 1968. Sistematiza e aprofunda reflexões sobre a libertação dos homens e a situação de opressão; as concepções bancária e problematizadora da educação; a dialogicidade e o diálogo. Este livro era, ao mesmo tempo, continuidade e anúncio de renovação. Continuidade na reflexão e na análise das questões centrais em suas investigações. Mas, também, renovação, especialmente nas perspectivas sob as quais passava a analisá-las.

Toda a parte final de meu livro *Política e educação popular*, ora reeditado pelo caro amigo e companheiro de pesquisas Walter Garcia, foi dedicada à reflexão sobre a densa relação entre a teoria e a prática de Paulo Freire ao longo de suas atividades. Assinalei que os trabalhos de Paulo Freire – tanto o método quanto as reflexões sobre a alfabetização, o adulto analfabeto e a educação em geral – foram reconhecidos como coisa séria, importante e inovadora por intelectuais de formação e interesses diversos (cientistas sociais, filósofos, educadores etc.) e não raramente cada um deles procurou examinar a natureza e as implicações das atividades do educador sob os próprios pontos de vista.

Mesmo em muitas das entrevistas que concedeu a propósito de suas experiências e das orientações de suas atividades, as perguntas se apresentavam como interpretações sob perspectivas diversas daquelas que enformavam as interpretações do entrevistado. Mais do que uma sequência de perguntas e respostas, algumas de tais entrevistas constituíam-se em verdadeiros confrontos entre diferentes visões do homem e do mundo. (Beisiegel, 2008, p. 266).

Sob o impacto do confronto de ideias e do persistente diálogo a propósito de seus trabalhos, as posições de Paulo Freire mudaram em muitos aspectos. Uma expressão das mudanças aparece na bibliografia mobilizada em *Pedagogia do oprimido*. Enquanto em seus trabalhos anteriores encontram-se repetidas citações de Dewey, Anísio Teixeira, Karl Mannheim, Zevedei Barbu, Ortega Y Gasset, Jaspers, Huxley, Marcel, Amoroso Lima, Helder Câmara, Vieira Pinto, Guerreiro Ramos, Corbusier, Jaguaribe..., agora, neste livro, encontram-se Hegel, Marx, Lênin, Fromm, Sartre, Freyer, Marcuse, Lukács, Kossic, Goldman, Althusser, Debray, Fanon, Memmi, Fidel Castro, Guevara, Mao Tse-Tung, Camilo Torres etc. Paulo Freire começava a movimentar-se em campos teóricos diversos daqueles que frequentava nos primeiros tempos de suas práticas na educação.

Agora, sob estes novos pontos de vista, a educação (ou a conscientização) dificilmente poderia continuar a ser entendida como o instrumento privilegiado de transformação dos modos de coexistência. Acima dela, condicionando-a e determinando os limites de sua possibilidade de interferência na organização do social estava a própria organização social que a envolvia. (Beisiegel, 2008, p. 270).

A conscientização continuava presente em suas análises sobre a educação problematizadora. Mas era examinada, agora, sob a perspectiva da luta transformadora dos oprimidos.

Examinadas no âmbito da "situação de opressão" e da interação entre "opressores" e "oprimidos" identificavam-se, agora, no mesmo processo, a "educação libertadora" e a "política libertadora". Aquele processo de aquisição e aprofundamento da capacidade de reflexão crítica sobre os condicionamentos da vida individual e coletiva, aquela aquisição da consciência de poder vir a ser sujeito de seu acontecer individual e coletivo, ou, em outras palavras, a "conscientização", que antes era examinada enquanto a "conscientização" do adulto analfabeto, apresentava-se agora ao analista como a "conscientização" do "homem oprimido" e, nesta qualidade, fazia-se parte – uma parte imprescindível, é verdade – de um processo bem mais amplo de "práxis" dos homens oprimidos. Sob este novo enquadramento teórico, esta "conscientização" e esta "práxis" realmente podiam ser entendidas até certo ponto como uma tentativa de compromisso com algumas definições marxistas da "consciência de classe" e da "prática de classe". (Beisiegel, 2008, p. 277).

"Sua relativa aproximação aos quadros de referência do pensamento marxista era inegável [...]", mas cautelosa, "[...] em nenhum momento chegava a colocá-lo em contradição com as anteriores afirmações a propósito do homem e do processo de humanização. Permaneciam inalteradas as linhas básicas de sua concepção de homem [...]". As mudanças ocorreram, sobretudo como produto de um demorado processo de amadurecimento das reflexões sobre as próprias experiências, "[...] a partir da reflexão sobre as vicissitudes de sua própria prática" (Beisiegel, 2008, p. 279-280).

Resumindo uma análise longamente trabalhada em *Política e educação popular*, sugeri que esta aproximação aos quadros de pensamento marxista, ou, em outras palavras, que entre as possíveis explicações para as mudanças observadas no todo solidário constituído pela teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil, e ainda nos primeiros tempos no Chile, a mais sugestiva poderia encontrar uma primeira formulação nos seguintes termos:

Se em alguma etapa de sua evolução a prática pedagógica de Paulo Freire se fez "dialética", isto é, neste caso, se em algum momento esta prática passou a encontrar no "homem oprimido" o conceito que este homem continha em si de si mesmo, seguramente esta compreensão do homem, nos primeiros tempos, ainda não existia nem nas concepções e nem nos procedimentos iniciais do educador. Esta perspectiva "dialética" veio de fora, sobretudo das situações de existência dos sujeitos do método de alfabetização, os adultos analfabetos. No âmbito de seu comprometimento cristão com as populações desfavorecidas do Nordeste brasileiro, Paulo Freire criou e pôs em prática procedimentos que de certo modo forçaram esta singular invasão de sua criatura.

.....

Enquanto procurava criar as condições para que os analfabetos se "conscientizassem", Paulo Freire foi levado a aprender, junto com os educandos, na ação educativa desenvolvida mediante o emprego de seu método, que a sociedade de classes era

diferente daquela “atualidade brasileira” que ele havia construído idealmente, a partir das teorias que então enformavam seu pensamento. Já pelas suas características, e também em virtude da conjuntura em que foi elaborado e empregado na educação de adultos no Brasil, o método de alfabetização, esta criação de Paulo Freire, numa ação de retorno, revelou ao próprio criador que a situação existencial do homem e a organização da sociedade eram bem diferentes. Em outras palavras, nesta procura de explicitação dos fundamentos da situação existencial dos analfabetos, o método de alfabetização revelou ao educador um homem submetido às duras realidades a que davam forma as oposições de interesses da sociedade de classes e, por essa mesma razão, uma estrutura social de dominação que resistia violentamente a quaisquer veleidades de participação popular na reordenação da vida coletiva. E, se a situação existencial do homem e a organização da sociedade eram assim tão diferentes, o próprio método de alfabetização necessariamente teria um significado diverso daquele que o educador lhe atribuía. Ao contrário do que imaginara nos primeiros tempos, Paulo Freire foi levado a perceber que o método não era um instrumento de capacitação dos homens para a conquista pacífica de uma sociedade democrática, desenvolvida, independente e mais justa. Ignorando as orientações do próprio criador, o método de alfabetização, ao ser utilizado no âmbito dos movimentos de arregimentação política das populações desfavorecidas, enquanto contribuía para a explicitação dos interesses de classe dos “oprimidos”, contribuía também para provocar a crescente explicitação dos interesses e a arregimentação de forças das classes ameaçadas. O educador demoraria bastante para exprimir em seus trabalhos estas novas percepções da situação existencial dos homens, da organização da sociedade de classes e das implicações da educação “conscientizadora”. (Beisiegel, 2008, p. 284, 291-292).

Evidentes já na *Pedagogia do oprimido*, estas percepções seriam radicalizadas em trabalhos publicados na década de 1970, especialmente nos estudos sobre *O papel educativo das igrejas na América Latina* e nas *Cartas à Guiné-Bissau*, e reafirmadas nas publicações editadas após o retorno ao Brasil.

Em *Pedagogia da esperança* (1992), Paulo Freire examina as consequências da publicação da *Pedagogia do oprimido* em suas atividades posteriores:

[...] aparecida em Nova York, em setembro de 1970, a *Pedagogia* começou imediatamente a ser traduzida a várias línguas, gerando curiosidades e críticas favoráveis, umas; desfavoráveis, outras. Até 1974, o livro tinha sido traduzido ao espanhol, italiano, alemão, holandês e sueco e tinha uma publicação em Londres, pela Penguin Books. Esta edição estendeu a *Pedagogia* à África, à Ásia e à Oceania. O livro apareceu numa fase histórica cheia de intensa inquietação.

Acontecimentos marcantes, tais como os movimentos sociais e as reações à guerra do Vietnã nos Estados Unidos, movimentos sociais na Europa, novas ditaduras, movimentos de libertação, guerrilhas, agitações estudantis, seriam estas, entre outras,

[...] com um sem número de implicações e de desdobramentos, algumas das tramas históricas sociais, culturais, políticas, ideológicas que tinham a ver, de um lado, com a curiosidade que o livro despertava, de outro, com a leitura que dele se faria também, de sua aceitação. De sua recusa. De críticas a ele feitas. (...) Em seguida às cartas e às vezes com elas, iam chegando convites para discutir, debater pontos teórico-práticos do livro. Não raro, recebia em Genebra, por um dia ou mais, ora grupo de estudantes universitários, acompanhados do professor que coordenava um curso ou seminário sobre a *Pedagogia*. (Freire, 1992, p. 121-122).

As reações à leitura do livro explicavam a ampliação dos contatos entre Paulo Freire e lideranças e participantes de movimentos sociais de estudantes, de

trabalhadores imigrantes, de mulheres, de negros, e seu crescente envolvimento com as questões dos movimentos de libertação nacional dos países colonizados, sobretudo na África.

Creio que estas observações apontam para as conclusões sugeridas no tema da mesa-redonda: os quarenta anos da *Pedagogia do oprimido*. O livro, expressão de reflexões longamente amadurecidas sobre as experiências teóricas e práticas do passado, alongava-se agora em suas consequências, imprimindo energia e orientações para a atividade do educador, em Genebra, na Europa, na África, no Brasil. De certo modo, estas orientações e o incentivo à reflexão e à prática continuam presentes no legado de Paulo Freire à educação e aos educadores.

### Referências bibliográficas

---

BEISIEGEL, C. R. *Estado e educação popular*. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2004.

BEISIEGEL, C. R. *Política e educação popular*. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

FERNANDES, Calazans; TERRA, Antônia. *40 horas de esperança: o Método Paulo Freire – política e pedagogia na experiência de Angicos*. São Paulo: Ática, 1994.

FREIRE, Ewaldo Dantas. *A quadragésima hora. Folha de São Paulo*, São Paulo, 16 abr. 1963.

FREIRE, P. 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. Disponível em: <[http://forumeja.org.br/df/sites/forumeja.org.br/df/files/est.univ\\_.pdf](http://forumeja.org.br/df/sites/forumeja.org.br/df/files/est.univ_.pdf)>.

FREIRE, P. *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>>.

FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FREIRE, P. *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. Disponível em: <[http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo\\_freire\\_cartas\\_a\\_guine\\_bissau.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_cartas_a_guine_bissau.pdf)>.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1992. Disponível em: <[http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo\\_freire\\_pedagogia\\_da\\_esperanca.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_pedagogia_da_esperanca.pdf)>.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: [http://plataforma.redesan.ufrgs.br/biblioteca/pdf\\_bib.php?COD\\_ARQUIVO=17337](http://plataforma.redesan.ufrgs.br/biblioteca/pdf_bib.php?COD_ARQUIVO=17337)

GODOY, Josina M. L.; COELHO, Norma P. C. *Livro de leitura para adultos*. Recife: MCP, 1962.

LOBO, Luiz. A hora e a vez de Angicos. *Tribuna do Norte*, Natal, 17 fev. 1963. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/educar/40horas/a\\_pdf/40\\_horas\\_luiz\\_lobo\\_hora\\_vez\\_angicos.pdf](http://www.dhnet.org.br/educar/40horas/a_pdf/40_horas_luiz_lobo_hora_vez_angicos.pdf)

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

---

Celso de Rui Beisiegel, doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP), chefiou o Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação, dirigiu a Faculdade de Educação e foi pró-reitor de Graduação dessa universidade.

Recebido em 14 de outubro de 2013.

Aprovado em 6 de novembro de 2013.