

## **A DEMOCRACIA COMO FIM E A ESCOLA COMO MEIO: CONVERGÊNCIAS ENTRE ANÍSIO TEIXEIRA E PAULO FREIRE**

*Sergio César da Fonseca\**

### **RESUMO**

O presente estudo visa esclarecer os pontos de convergência entre Paulo Freire e Anísio Teixeira referentes aos temas da produção da democracia no Brasil de fins da década de 1950. Para tanto, são tomados como fonte os textos de Freire *Educação e atualidade brasileira* e *Educação como prática da liberdade*. O cotejo das idéias de Anísio e Freire permite observar importantes convergências entre ambos, quanto ao papel da educação na formação dos hábitos democráticos e da construção da sociedade democrática, por meio de grandes esforços educativos. Tal proximidade é bastante perceptível até a segunda obra freireana, *Educação como prática da liberdade*, ficando menos evidente nas obras posteriores. À medida que Freire produz novos textos e participa de novas experiências políticas e educativas, no Chile, junto aos camponeses, suas reflexões priorizam temas como a ruptura entre opressores e oprimidos e a revolução como ação cultural.

**PALAVRAS-CHAVE:** Anísio Teixeira. Democracia. Educação. Escola. Paulo Freire.

### **ABSTRACT**

This study intends to explain convergent points between Paulo Freire and Anísio Teixeira during the period from 1959 to 1969. For that, the texts of Freire produced in that time taken as research sources are: *Educação e atualidade brasileira* and *Educação como prática da liberdade*. Comparing Anísio and Freire it becomes possible to observe important

---

\* Doutor em Educação pela UNESP e Professor do Departamento de Psicologia e Educação da Universidade de São Paulo – Ribeirão Preto. E-mail: sergiofonseca@ffclrp.usp.br

convergences between them, as for the education role in the constitution of democratic habits and in the construction of a democratic society through great educative efforts. Such closeness is very perceptible up to the second work of Freire, *Educação como prática da liberdade*, being less evident in his subsequent works. As Freire produces new texts and participates in new political and educative experiences with peasants in Chile, his reflections give priority to themes as the severance among oppressors and downtrodden people and the revolution as a cultural action.

**KEY WORDS:** Anísio Teixeira. Democracy. Education. School. Paulo Freire.

#### **Anísio Teixeira e a democracia como fim**

Desde que toda ação é um ato partilhado, a idéia de participação faz-se a matriz de toda atividade humana e a criança na escola deve poder sentir quanto o seu desenvolvimento é um desenvolvimento em conjunto.  
Anísio Teixeira

Para nós, a “educação como prática da liberdade” é, sobretudo e antes de tudo, uma situação verdadeiramente gnoseológica. Aquela em que o ato cognoscente não termina no objeto cognoscível, visto que se comunica a outros sujeitos, igualmente cognoscentes.  
Paulo Freire

Desde os primeiros movimentos preparatórios do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, Anísio Teixeira podia ser reconhecido como educador inspirado pelo pensamento de John Dewey. Antes, no final da década de 1920, depois de sua viagem de estudos aos Estados Unidos, ligou-se definitivamente às ideias deweyanas as quais permaneceu fiel ao longo de quatro décadas, entre 1930 e 1960. Junto da ligação com a filosofia deweyana, a atuação na gestão da educação pública é outra marca de sua biografia. Desde 1924, Anísio começou a atuar na

educação como Inspetor Geral de Ensino, na Secretaria do Interior, Justiça e Instrução Pública da Bahia, tendo sido o cargo modificado e ele renomeado como Diretor Geral da Instrução, função que ocupou até 1929, ano da segunda viagem empreendida aos Estados Unidos para estudos (NUNES, 2000). Nessa viagem, Anísio foi intensamente influenciado pela filosofia de John Dewey, o que o fez minorar a orientação teológica que trazia de sua formação jesuítica, quando, em 1929, estudou no Teacher's College da Columbia University (NUNES, 2000). Dentro desse percurso de vida anisiano, o período do Estado Novo, em sua trajetória, correspondente à época em que, perseguido politicamente, praticamente repellido da vida pública pela pressão dos adversários, exila-se no interior da Bahia, trabalhando na tradução de textos de autores de língua inglesa e assim permanecendo, durante quase dez anos, entre 1936 e 1945.<sup>1</sup>

Ao regressar à vida pública brasileira em 1946, e durante a década de 1950, os temas e questões tratados em seus artigos, conferências, posicionamentos públicos, cartas e livros publicados explicitam sua preocupação em estar atento às demandas da atualidade. Na década de 1950, Anísio Teixeira procurou ter um discurso atualizado, que contemplasse as aceleradas mudanças desencadeadas pelos progressos da inteligência humana, no século XX, e percebidas nos desenvolvimentos tecnológico e industrial, característicos de uma civilização em mudança, como se vê no livro *Educação e o mundo moderno* (TEIXEIRA, 1969). As mais importantes teses defendidas por Anísio, como a universalização da escola pública e a construção da sociedade democrática, são sustentadas desde seus livros publicados na década de 1930, continuando nos textos das décadas de 1950 e 1960. Esses textos, por sua vez, formam um conjunto temático no qual tem destaque a confiança de Anísio Teixeira na democracia e o objetivo, defendido por ele, de fazer com que a escola contribuísse para a modernização do país. Em seus pronunciamentos convertidos em texto publicado, Anísio se colocou como elaborador de certo discurso educacional e o fez pensando na reconstrução brasileira e da

---

<sup>1</sup> Em artigo anterior (AUTOR, 2005) analiso este período da vida de Anísio Teixeira tomando como fonte os temas de sua correspondência com Monteiro Lobato e Fernando de Azevedo.

sociedade, por meio da escola, pois era sua intenção intervir na vida social, na forma de um “programa de ação”, a ser colocado em prática no campo educacional, e de colocar-se como crítico da mentalidade conservadora que impregnava a escola e a sociedade, como ele mesmo afirmou (TEIXEIRA, 1969, p. 220).

Em geral, seus textos produzidos entre o começo e o final da década de 1950 evidenciam a constância com que são tratados temas como a industrialização, a escola, a democracia e a sociedade brasileira. Pensando numa civilização em mudança, tais assuntos estão entrelaçados, já que, em suas análises, Anísio colocava em questão a sociedade brasileira frente ao processo de modernização desencadeado pela era industrial, refletindo sobre qual o lugar fundamental da escola, na construção da democracia, em uma sociedade organizada nesse contexto. Na análise de Anísio do processo de modernização nacional, a escolarização e a industrialização não apareciam separadas. Portanto, a escola estaria em estreita relação com a interferência da indústria na forma de organização da sociedade (BARREIRA, 1989). Ele considerava que a industrialização – principalmente no Brasil – alterava os hábitos de uma sociedade, favorecendo a sua democratização (TEIXEIRA, 1969). É claro que a escola participaria decisivamente desse processo, ampliando as possibilidades de formação de hábitos e disposições democráticas, nas pessoas. À medida que a modernização de uma sociedade pela indústria tornava complexas as formas de produzir, alterando a organização social e criando novas necessidades para o conhecimento humano, a educação também seria profundamente modificada. Para um mundo em processo de modernização, não cabiam os modos tradicionais de escola, alicerçados na cultura humanística, na disciplina excessiva e, sobretudo, descompassados com as mudanças, por tentarem preservar os valores engessados de formações sociais e de mentalidades aristocráticas.

### **A inexperiência democrática como problema**

Movido por problema semelhante, no seu primeiro livro, *Educação e atualidade brasileira*,<sup>2</sup> de 1959, Paulo Freire apresentou uma questão a

---

<sup>2</sup> *Educação e atualidade brasileira* originalmente é a tese de Paulo Freire escrita em

ser resolvida: o porquê de não ter vingado ainda o espírito democrático no homem brasileiro. Tal questão é ampliada quando confrontada com a constatação de que a atualidade, em fins da década de 1950, estava impondo a participação desse homem brasileiro na vida pública do país. Certo de que esse é o problema do qual partir, Freire tem Anísio Teixeira entre suas principais referências nesse primeiro texto longo. Sem dúvida, Anísio é a fonte mais citada quando são discutidos os temas inerentes à educação e democracia. Em *Educação e atualidade brasileira*, Paulo Freire priorizou determinados problemas que o aproximou das preocupações de Anísio na década de 1950, com destaque para a modernização resultante da industrialização, seus efeitos sobre a vida social no Brasil, a interferência desse processo nas relações humanas, a não vivência da participação nas decisões públicas e o enraizamento histórico do que Freire nomeou como “inexperiência democrática”. A avaliação de ambos das condições de nossa formação histórica, por exemplo, priorizou o viés cultural e o peso das relações humanas hierarquizadas e autoritárias, sedimentadas ao longo do tempo na mentalidade do homem brasileiro. Por isso, para resolver esse problema de nossa formação histórica e cultural, Paulo Freire incorporou duas teses importantes de Anísio: a possibilidade de formação de hábitos e disposições democráticas no homem brasileiro por meio de processos educativos escolares e a crítica ao centralismo do sistema escolar no Brasil.

Sobre as origens da inexperiência democrática, Paulo Freire tem uma perspectiva de longa duração em EAB.<sup>3</sup> Da colonização ao período republicano, Freire coloca em discussão traços culturais da experiência histórica brasileira. Iniciando pelo gregarismo da vida sob o domínio dos latifúndios e de seus senhores, Freire desloca o foco de discussão para certos avanços no tempo, indo e vindo em torno de temáticas que reforçam sua tese: estiveram ausentes, na formação histórica brasileira, experiências que induzissem o homem nacional às atitudes participantes.

---

1959. Foi concebida com a finalidade de atender às exigências do concurso para a cadeira de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas Artes de Pernambuco. Nesse mesmo ano Paulo Freire faz publicar, com seus próprios recursos, sua tese na forma de livro (ROMÃO, 2001).

<sup>3</sup> Desta página em diante serão usadas as abreviações EAB para designar as obras *Educação e atualidade brasileira*, e EPL para *Educação como prática da liberdade*.

Assim, o mergulho nas condições históricas é o fio condutor estabelecido por Freire com o fim de buscar as causas determinantes da permanência da in experiência democrática, na atualidade. Sendo a proposta de Paulo Freire ver onde estão as raízes de hábitos e atitudes antidemocráticos, sua análise prioriza os aspectos históricos e culturais da formação do Brasil; por isso, há a presença dos textos de Oliveira Vianna, Sérgio Buarque de Holanda e Gilberto Freyre, por exemplo, em EAB. Notadamente, esses autores são reconhecidos por seu empenho intelectual de interpretar histórica e culturalmente a formação do Brasil, pois tiveram a preocupação de entender esse processo à luz da investigação dos nossos antecedentes culturais historicamente enraizados em nosso passado.

A preocupação de Freire em destacar a influência do passado, nessa busca das raízes da in experiência democrática, aponta certas aproximações temáticas, assim como enfoques interpretativos, com as considerações de Anísio Teixeira, a respeito da formação histórica brasileira. A convergência entre os dois autores liga-se a temas como a negação de certas heranças do passado colonial, entre as quais a aversão ao trabalho manual, típica do escravismo; o autoritarismo das relações humanas, formadas sob o peso da autoridade dos senhores dos grandes domínios; a identificação do caráter semifeudal da economia e da sociedade coloniais; a rejeição da herança da colonização ibérica e a crítica à alienação da educação em vista das demandas da vida prática. Freire e Anísio interrogam o passado brasileiro, a fim de encontrar o motivo pelo qual não vingou a democracia como forma de vida. De acordo com o primeiro, há tempos, no Brasil, a democracia é forma de governo, o que significa uma democracia incompleta, em razão de não ser plenamente vivenciada, de não fazer parte das instâncias e momentos mais elementares da vida social.

De acordo com ambos, o enraizamento dessas condições provenientes do passado colonial afastou o país do encontro com a democracia. Ao contrário do privatismo (próprio da autoridade senhorial, que se apropria das instituições públicas), da submissão do homem esmagado pela autoridade externa, o país precisa acostumar-se a conviver com a participação, com o sentimento do que é público. De sua parte, Anísio Teixeira destaca a artificialidade das mudanças políticas, das quais resultaram o Império e, posteriormente, a República, tendo em conta o

peso que tiveram a grande propriedade e a escravidão na formação do Estado e da sociedade brasileira.

[...] não chegamos a ser democráticos senão por mimetismo e reflexos culturais de segunda mão. Na realidade, éramos autoritários, senão anacronicamente feudais. A estrutura de nossa sociedade não era igualitária e individualista, mas escravista e dual, fundada, mesmo com relação à parte livre da sociedade, na teoria de senhores e dependentes. (TEIXEIRA, 1968, p. 62)

De modo semelhante, Freire considera que o Estado democrático no Brasil foi levantado sobre as bases de uma sociedade fechada, escravista e autoritária e, enquanto algo importado, trazido para um contexto de pouca participação popular, tornou-se uma instituição artificial, quase figurativa.

Importávamos o Estado democrático não apenas quando não tínhamos nenhuma experiência de autogoverno acumulada durante toda a nossa vida colonial, experiência de dialogação, mas também e sobretudo quando não tínhamos ainda condições institucionais capazes de oferecer ao povo inexperimentado, circunstâncias ou clima para as primeiras experiências verdadeiramente democráticas. (FREIRE, 1959, p. 78)

Em textos dos anos 1950, Anísio Teixeira interpreta as relações sociais no Brasil, destacando o caráter dualista da sociedade colonial e de seu legado, pois ela se ergueu e funcionou sobre os preconceitos contra o trabalho manual e contra aqueles que o representavam. Com isso, a sociedade brasileira tornou-se imobilista, visto que também foi impregnada por um espírito de conservação, de aversão à mudança, próprio da mentalidade da Contra-Reforma, disseminada em nossa colonização por países ibéricos. Anísio usa a palavra “dualismo” para significar algo próprio de uma sociedade dividida em classes de lazer e de trabalho, constituída no processo histórico da formação nacional. Contribuiu para isso a acomodação de tal sociedade com a exploração do trabalho escravo, pois o espírito dos homens internalizou preconceitos contra toda atividade indicativa de esforços próprios de trabalhadores escravos, mesmo após a abolição.

Nas observações de Freire e Anísio, a formação brasileira, desde a colônia até a entrada da República, resulta em uma sociedade conservadora desde sua origem. Por conseguinte, Freire, insistentemente, pergunta como a democracia poderia acontecer diante de tantas condições desfavoráveis, já que o trânsito da capacidade de decidir ocorreu de uma para outra elite, isto é, o exagerado poder dos senhores de terras foi substituído pelo elitismo da burguesia cidadina, que monopolizou o exercício do poder político e econômico. Anísio Teixeira e Paulo Freire inquietam-se com tal imobilismo, manifesto, de acordo com o primeiro, no dualismo da sociedade e, com o segundo, no “mutismo” do homem nacional. O comum dos homens e até mesmo as elites acostumaram-se à pouca convivência com a participação popular e isso impregnou a educação e a escola. Para Anísio, a escola reproduziu o dualismo de classe ao instituir um tipo de educação para as classes de lazer desvinculado das exigências práticas. De sua parte, Paulo Freire empresta certas adjetivações usadas por Anísio, quando designa como “bacharelesca”, “oca” e “ornamental” (FREIRE, 1959, p. 110) a educação praticada durante muito tempo no Brasil. A grande expressão desse espírito educacional é a herança legada pelos jesuítas, cuja educação Anísio considera a maior expressão do espírito da Contra-Reforma, avesso às descobertas e revelações que preparavam o mundo para o ingresso nos tempos da modernidade.

Com efeito, essa crítica à permanência histórica do autoritarismo e de outros elementos de continuidade do passado colonial abre caminho para que Freire apresente em EAB a “antinomia fundamental da atualidade”, expressão que nomeia certa contradição existente no tempo presente, no caso a década de 1950, no Brasil. Essa antinomia, na forma de conflito entre tendências novas e velhas, é explicada por Freire (1959, p. 24) como resultado da relação entre “inexperiência democrática x emersão do povo na vida pública nacional”. A nomeação desses opostos quer deixar clara, durante a leitura de EAB, a idéia de permanência da mentalidade e das atitudes conservadoras como oponentes das transformações e dos meios para superar esse estado de desacertos entre passado e presente.

No conflito entre o moderno e o arcaico as marcas de atraso presentes na atualidade, que se formaram lentamente em toda nossa vida colonial, exteriorizam-se em modos de pensar e de agir do homem nacional,

na forma do “antidiálogo” e na “antiparticipação” que caracterizaram e ainda evidenciam a sua condição indefinida entre o ensaio de participação e o desconhecimento histórico do que é experimentar o modo de vida democrático (FREIRE, 1959, p. 26). Está claro, portanto, em EAB, que a atualidade é, em parte, um processo histórico ainda não resolvido, porque se “nutre dos valores do ontem do processo” (FREIRE, 1959, p. 24). Convém acrescentar que outras marcas da inexperiência democrática têm resultado, também, de fatos novos; por isso, o homem brasileiro apresenta um comportamento contraditório na vida pública.

Entre tais fatos, o clima cultural favorável à mudança é uma das certezas de Paulo Freire em sua leitura da conjuntura nacional do final da década de 1950. Para ele, esse ambiente propenso à democratização “vem se alongando e tende a se alongar a todo o país” (FREIRE, 1959, p. 87). Dessa certeza, é possível deduzir, pelo uso das expressões “alongando” e “alongar”, que algumas mudanças constituem-se como fato consumado e outras estão em processo. Assim, Freire reconhece que os “impulsos” decorrentes dessa democratização têm efeitos diferentes na atualidade, e um dos destacados “impulsos” é o clima de participação e ingerência do homem brasileiro na vida pública.

Esses ímpetos de participação decorrem, no entender de Freire, da “emersão do povo na vida pública nacional”, causada pelo ingresso do Brasil em uma nova fase histórica, fato que requer do homem nacional atitudes em consonância com as novas condições de produção, de vida social, mas, sobretudo, em consonância com a mentalidade de uma nova fase histórica. Por consequência, uma das mais expressivas relações de nossa democracia com a industrialização, ambas em ritmo de afirmação, na década de 1950, “vir se fazendo com o processo de nosso desenvolvimento econômico” (FREIRE, 1959, p. 27). Dessa afirmação, pode-se depreender que as transformações da atualidade têm sido impulsionadas pelo “desenvolvimento econômico”, resultante da industrialização, processo esse considerado por Freire como processo fundamental para a democratização do Brasil, uma vez que acredita serem inevitáveis seu avanço e permanência na atualidade.

Anísio Teixeira mostra, de maneira semelhante, a manifestação de tendências modernizadoras (e democráticas, também), no Brasil, entrelaçadas

com o desenvolvimento científico, tecnológico e industrial dos anos 50. Na verdade, não se trata de uma constatação de melhorias materiais ocasionadas pelo emprego da tecnologia, pois Anísio afirma que, no Brasil, esse processo tem “conseqüências no modo prático de viver, na divisão do trabalho, no surgir da produção em massa, no enriquecimento nacional e na crescente urbanização da vida brasileira” (TEIXEIRA, 1999, p. 29). O entendimento anísiano de tal modernização toma a industrialização como um salto civilizatório do homem e esse avanço não se reduz apenas ao campo material, visto que seus efeitos atingiram profundamente a consciência das pessoas.

Em Paulo Freire, essa modernidade industrial tem o efeito de interferir na mentalidade do homem nacional, ainda impregnada pela herança das relações sociais provenientes do passado colonial; portanto, “tem sido a industrialização que vem pondo o homem brasileiro em posição participante no nosso acontecer político” (FREIRE, 1959, p. 27). Nessa lógica estabelecida por Freire, o desenvolvimento econômico influi na nossa “democracia em aprendizagem” (FREIRE, 1959, p. 32), visto que não há possibilidade da sua afirmação sem o desenvolvimento das condições econômicas e infraestruturais do país; por isso, Paulo Freire assevera que democracia e desenvolvimento precisam estar em conexão, sem o que não há como cogitar uma vida democrática, porque “não há democracia sem povo participante, paradoxo em que pretende nos conservar o reacionarismo” (FREIRE, 1959, p. 29). Por conta dessas alterações de estrutura, a industrialização vem pondo o homem brasileiro em condição ativa e participante da vida política. Entretanto, mesmo com todas as mudanças estruturais que dão forma à atualidade, a inexperiência democrática ainda compromete o desenvolvimento progressivo da participação do homem brasileiro na vida pública nacional.

Paulo Freire concorda com os isebianos<sup>4</sup> Hélio Jaguaribe e Álvaro Vieira Pinto, quando insiste na necessidade de incorporar de modo participante o povo, no processo de desenvolvimento, como demonstra Vanilda Paiva (1980). No entendimento de Freire, a questão é abrir a consciência do povo, tendo em vista a sua participação esclarecida e atuante

---

<sup>4</sup> Expressão que nomeia os intelectuais que fundaram e/ou participaram do Instituto Superior de Estudos Brasileiros, entre os meados das décadas de 1950 e 1960.

no processo, até porque o momento histórico (a fase, conceito elaborado por Guerreiro Ramos e apropriado por Paulo Freire) exige a participação consciente do povo no processo de desenvolvimento, exigência que se justifica pelo fato de a industrialização promover o homem à condição de participante ingênuo do processo. Por isso, é preciso aumentar o grau de consciência do homem brasileiro face aos problemas do seu tempo e do seu espaço. Afinado com os isebianos, Paulo Freire quer colocar a educação escolar como forma de constituir a consciência aberta e favorável à modernização no brasileiro.

Decorre dessa preocupação com o agir educativo e com a industrialização a noção de “diálogo” que, para Freire, é um “instrumento de promoção da consciência perigosamente acrítica ou transitivo-ingênuo, em que se encontra o homem brasileiro, nos centros urbanos, para a consciência transitivo-crítica, vital à democracia” (FREIRE, 1959, p. 29). Depreende-se que o diálogo é um procedimento democrático a ser incorporado ao comportamento do indivíduo, porque a relação com o outro se dá no nível da escuta e da interlocução. No caso, a diferença e o seu reconhecimento são próprios da dialogação. Ademais, o diálogo na forma proposta por Freire também é um meio para as pessoas se relacionarem, pois são suas características a atividade política, o debate, o conflito de ideias e a negociação, com o fim de estabelecer consensos (FREIRE, 1959).

Desse modo, na projeção de Freire, sem o diálogo, instrumento de promoção da consciência, principalmente do modo de pensar ingênuo para a consciência crítica, imprescindível para a efetivação da democracia na sociedade brasileira, não será possível para a educação colocar-se em relação de organicidade com o desenvolvimento. O problema adquire dimensões mais complexas, porque o Brasil ainda não realizou sua industrialização completamente e a consciência do homem nacional ainda ensaia superar o modo ingênuo de pensar. Diante dessas ameaças alienantes, para uma sociedade caracterizada pela ausência do povo da vida pública, Freire reafirma o efeito positivo das ações democratizantes. Interessa, ao educador pernambucano, o indivíduo com clareza de consciência, interferente, aberto ao diálogo e esclarecido, ao contrário do homem-massa, alienado, manipulado, sem voz, massacrado pelo peso de organizações do trabalho e da política, avessas ao controle dos cidadãos.

## **Democracia e educação escolar**

Paulo Freire e Anísio Teixeira, no final da década de 1950, elaboram um perfil do homem da sociedade democrática, marcado pela percepção do mundo e pela elaboração mental. Para Freire, a consciência humana existente nesse regime é aquela que alcançou a criticidade.<sup>5</sup> Segundo Anísio, o homem da democracia é dotado também de uma consciência que internalizou os valores e os significados da vivência democrática via processos educativos. Em decorrência das modificações contemporâneas (entenda-se aquelas ocorridas durante a primeira metade do século XX), o homem adquiriu a característica de estar aberto para a mudança, porque seu espírito incorporou o mudar como algo que lhe é próprio (TEIXEIRA, 1969).

Freire e Anísio pensam na produção desse homem da sociedade

---

<sup>5</sup> A criticidade, em EAB, refere-se às formas de consciência do homem, sobretudo, do homem nacional no caso do Brasil. Essa ideia não é completamente original em Freire, uma vez que Alberto Guerreiro Ramos e Álvaro Vieira Pinto são suas referências para sintetizar os conceitos de consciência intransitiva, transitivo ingênua e transitivo crítica. Diante de sua contextura, o homem brasileiro assume duas posições identificadas por Freire. A primeira, “consciência intransitiva”, caracteriza-se por um “quase compromisso entre o homem e a sua existência” (FREIRE, 1959, p. 29) e é marca de um estágio ligado a formas “mais vegetativas de vida”, encontradas em lugares pouco desenvolvidos do país (FREIRE, 1959, p. 29); disso deriva o fato de o indivíduo encontrar-se em condições de percepção que alcançam pouco além das esferas “vegetativas” de vida. A outra posição é identificada pela superação dessa etapa “intransitiva”; nela, as preocupações do indivíduo “estão acima de interesses meramente vegetativos”, pois se trata de uma fase em que os seus interesses se ampliam (FREIRE, 1959 p. 29). A consciência do homem, nesse caso, está aberta aos novos horizontes da atualidade e, por isso, sua percepção pode chegar mais longe. Uma forma “transitiva” é identificável em regiões de desenvolvimento econômico mais acentuado. Assim, no entendimento de Freire, as formas de consciência têm um forte vínculo com as condições locais e com o processo de desenvolvimento, fato que é fundamental na sua conceituação. Perante essas duas formas, a consciência transitivo ingênua é a forma mais notável de consciência do homem brasileiro na década de 1950, estando a meio caminho da consciência crítica. Para encaminhar o homem brasileiro a essa consciência crítica, Freire propõe grandes esforços educativos concretizáveis pela participação da comunidade na escola, pela abertura desta ao diálogo e pela sua adaptação às realidades locais e regionais, portanto, através da adoção de princípios democráticos na prática e nos sistemas escolares.

democrática associando a realização da democracia à educação das pessoas. A democracia, conforme Anísio, é uma opção a se fazer, pois não se trata de resgatar experiências e referências passadas ou esperar que ela aconteça como evolução natural a que estamos todos fadados a alcançar. Nessa lógica, a democracia não é um fato histórico que se autorrealiza em nossa época, nem fato evolutivo, mas é “uma afirmação política” (TEIXEIRA, 1969, p. 219), porque a sua efetivação é intencionalmente assumida no esforço educativo voltado para a sua construção.

Para Freire, mesmo contando com o favorecimento da industrialização, há algo mais a ser feito, pois não é de modo espontâneo que a democracia acontecerá; ela será viável por meio de investimentos educativos e, por isso, é um projeto que conta com o favorecimento das condições históricas da atualidade. Como consequência, é imperativa a revisão total de nossa educação escolar, até agora decorativa e “seletivamente antidemocrática” (FREIRE, 1959, p. 88). Por isso, a ação mediadora entre o desenvolvimento nacional e o esclarecimento e a autonomização do homem brasileiro é feita pela educação escolar.

As mudanças no trabalho educativo, na estruturação e na gestão das escolas não podem ser feitas sem referências norteadoras, razão pela qual Freire esclarece que vivemos em “uma sociedade que vem sofrendo alterações tão radicais e à vezes até bruscas [...], em que as transformações tendem mais e mais a contar com participação do povo” (FREIRE, 1959, p. 90). Todo esse posicionamento é coerente com o ideal democrático de Freire e deve ser a referência norteadora para a revisão do agir educativo. Para ele, o ímpeto de participação do homem brasileiro na vida pública é um fato, mas, por outro lado, existe muito a se fazer, já que esse “ímpeto popular” pode retroceder, tornando-se mais passional do que crítico.

Então, qual o grande objetivo do trabalho educativo proposto por Paulo Freire?

Em termos gerais, uma das tarefas primordiais do agir educativo é constituir disposições mentais críticas no homem brasileiro, abertas ao novo, “com que ele possa superar a força de sua inexperiência democrática” (FREIRE, 1959, p. 87). Freire (1959, p. 90) considera ser altamente “humanista” um trabalho educativo dessa ordem, e, sendo humanista, também é de “planificação democrática”. Temos, então, dois

tópicos envolvidos na tarefa educativa pensada por ele: trabalho educativo humanista e planificação. Aparentemente, “humanista” pode parecer estranho a “planificação”, termo que representa planejamento, metas, planos, cálculos, tarefas próprias de algo que é exato, preciso, ao contrário do humano. Todavia, o planejamento pensado por Freire é democrático, porque se articula com uma grande tarefa formativa, visto que não significa “dirigismo ou coordenação dirigista” (FREIRE, 1959, p. 90). Uma tarefa formativa dessa ordem, segundo Freire, visa a levar o homem nacional à consciência crítica, própria das democracias e, no caso, seria contraditório ter objetivos educacionais e democráticos sem contar com escolas que ensinem concatenadas com tal intenção.

Paulo Freire é enfático em defender a formação pelo diálogo e pela vivência das decisões compartilhadas, assim como também a abertura de consciência do homem nacional, por esses meios. De certo modo, estas eram teses defendidas há muito tempo por Anísio quando o assunto é a democratização da sociedade brasileira. Em EAB, Karl Mannheim e Zevebei Barbu, duas referências muito citadas por Freire quando se trata de discutir a formação da personalidade democrática, são intelectuais portadores de certos fundamentos teóricos que os distanciam do referencial maior de Anísio, que é John Dewey. Todavia, segundo esclarece Celso Beisiegel (1982), a presença de Mannheim e Barbu, no livro de Paulo Freire, assim como o contato com John Dewey pela via de Anísio Teixeira, vincula-o a uma tradição intelectual anglo-saxônica favorável ao modo de vida democrático e ocupada em esclarecer os meios de democratização das sociedades modernas. A ideia de democracia desse Paulo Freire, autor de *Educação e atualidade brasileira*, afinada com a tradição anglo-saxônica, é esclarecida quando suas propostas priorizam a abertura de consciência do homem nacional e a prática efetiva da democracia, no Brasil de 1959.

Anísio Teixeira se preocupava com a construção da sociedade democrática, desde a década de 1930, voltando a se pronunciar sobre a democratização da sociedade e da escola, nos anos 1950. Nesse momento, surge Paulo Freire, igualmente interessado na mudança da educação brasileira, principalmente da escolar. Nessa época, Freire procura constituir princípios teóricos e filosóficos capazes de fundamentar uma proposta de mudança da sociedade brasileira conduzida pela renovação da educação

escolar, encontrando em Anísio uma referência por externar posições semelhantes. Freire opta pela sociedade democrática como um fim a ser atingido, por intermédio de grandes esforços educativos, tendo em vista que a modernização industrial e a democratização brasileira, em torno de 1959, pareciam favorecer a consecução desse objetivo.

Em EAB, Freire deixa claro pretender a construção da sociedade democrática, caracterizando-a como modo de vida em que as relações humanas são marcadas pelo diálogo e pela divisão de poder entre os membros do grupo social. O fato de pensar a democracia como modo de vida, antes de concebê-la como regime político, em EAB, faz com que Freire se situe numa posição semelhante à de Anísio. Em EAB, Freire atribui à educação escolar o papel de formar no homem brasileiro os hábitos democráticos, necessários à abertura da sociedade brasileira. Por essa razão, sobressai, nos argumentos anísianos, tal qual incorporados por Freire, a prioridade atribuída à educação escolar, nessa tarefa formativa, concretizada na descentralização dos sistemas escolares e na ampliação do acesso à escola.

Em EAB, a escola está incluída na solução proposta para a mudança da sociedade brasileira, uma vez que o trânsito do atraso à modernização ocorrerá por meio de esforços educativos; por isso, Freire se aproxima de Anísio, ao sustentar, em EAB, que a escola tem papel fundamental na abertura das instituições estatais à interferência da comunidade e, por sua vez, na formação do indivíduo democrático. Essas são duas posições comuns a Freire e Anísio, visto que a formação cultural brasileira, impregnada desde os tempos coloniais pelo espírito avesso à participação do povo, na vida pública, é um dos desafios colocados à educação escolar autenticamente democrática. Para reforçar essa tese, Freire incorpora uma crítica de Anísio Teixeira, extraída do livro *Educação não é privilégio* (1968), que tem vínculos com as considerações do segundo, a respeito do dualismo da sociedade e da escola brasileiras, posto que, na sua formação histórica, a sociedade brasileira perpetuou certas dualidades, caracterizadas pela separação entre trabalho manual e atividade intelectual, bem como pela distinção entre elites e subalternos, ou mesmo pela desvinculação da educação dos assuntos práticos. Freire (1959, p. 10) também entende que foram se enraizando tais ideias, hábitos e formas de relações dualistas,

na educação, provocando, conseqüentemente, a centralização do sistema escolar, fenômeno denominado “centralismo asfixiante”, expressão formulada por Anísio.

Com o fim de promover a abertura das instituições escolares à interferência da comunidade, Freire (1959, p. 10) considera que o “centralismo asfixiante em que nos debatemos” deve ser superado por meio de uma grande mudança educacional, o que o leva a incorporar semelhante tese de Anísio, segundo a qual esse processo depende de “uma reforma política, permanentemente descentralizante”, com o objetivo de criar “nos municípios os órgãos próprios para gerir os fundos municipais de educação e os seus modestos, mas, vigorosos, no sentido de implantação, sistemas educacionais” (TEIXEIRA *apud* FREIRE, 1959, p. 10). Sob o mesmo ponto de vista, Freire acredita que a atitude democrática precisa reger o agir educativo, a começar pela reorganização descentralizada do sistema escolar brasileiro. Essa mudança do funcionamento da escola é proposta com a finalidade de favorecer a democratização da sociedade brasileira, de modo que a abertura das instituições oficiais, como é o caso da escola, aproxime o homem brasileiro da interferência na vida coletiva por meio de uma organização estatal, presente em sua comunidade. A escola, estruturada sobre princípios democráticos, possibilita a interferência da comunidade na administração dos órgãos do Estado, bem como propicia às pessoas a prática do diálogo e da participação. A descentralização do sistema educacional e a abertura da escola à participação da comunidade, na sua gestão, atenderiam ao grande fim pedagógico de ensinar às pessoas um caminho possível para a democracia, pois Freire acredita que a democratização da sociedade demanda a interferência do povo, nas instituições públicas.

Para corresponder à noção de organicidade, concebida por Freire (1959, p. 10), a educação escolar deve estimular no educando a postura democrática, caracterizada pela atitude “permeável, crítica e plástica”. A educação escolar visa acostumar o homem brasileiro às rotinas do modo de vida democrática, estimulando a consciência favorável ao diálogo, uma vez que Freire acredita na inclinação humana à sociabilidade formada pela vivência democrática. Para sustentar tal afirmação, Freire concorda com Anísio, que crê serem os homens “suficientemente educáveis, para

conduzir a vida em sociedade, de forma a cada um e todos dela partilharem como iguais, a despeito das diferenças das respectivas histórias pessoais e das diferenças propriamente individuais” (TEIXEIRA, 1969, p. 205). Nota-se que Freire e Anísio caracterizam o ser humano como naturalmente relacional, em constante mudança, a alterar o mundo e a si próprio, sendo suficientemente educável para interiorizar os valores e as normas da vida democrática.

Tendo certo que a democracia pode ser aprendida, Freire considera fundamental desenvolver no homem brasileiro a autoridade interna e a consciência crítica, como formas de pensamento indispensáveis à democracia, uma vez que as regras da sociedade democrática devem ser conhecidas e cumpridas conscientemente. Segundo Freire (1959, p. 81), o passo fundamental para que o homem brasileiro possa acatar conscientemente as regras de conduta da sociedade democrática ocorrerá, quando “introjetarmos” a autoridade externa e dermos “nascimento à autoridade interna, à razão ou à consciência transitivo-crítica, indispensável à democracia”, diga-se, também, necessária à formação do indivíduo autônomo. Na imagem ideal de homem da sociedade democrática constituída por Freire, é fundamental que o educando internalize as referências reguladoras da conduta, na convivência democrática. No julgamento moral, as avaliações do indivíduo devem levar em conta a sua existência em comum com os membros da comunidade, pois os valores sobre os quais se fundamenta precisam estar identificados com a democracia como modo de vida. Em vista disso, Freire pensa a escola como um centro de formação de hábitos de solidariedade e participação, valores identificados com o modo de vida democrática, uma vez que a crença no potencial educativo do homem consiste em confiar no “poder de fazer, de trabalhar, de discutir e debater” do educando (FREIRE, 1959, p. 96).

Em EAB, Freire atribui à escola responsabilidades compatíveis com a democratização da sociedade brasileira, de maneira que as mudanças então em curso sejam conduzidas a um ponto em que a democracia se efetive, sem que aconteça a ruptura total com a ordem social existente, ao contrário do que se verifica em *Pedagogia do oprimido*. Nesse momento, a ruptura mais evidente proposta por Freire é em relação ao passado que legou à atualidade a inexperiência democrática do homem brasileiro. Essa é uma das razões da insistência desse autor em superar o passado ainda enraizado,

representado pela contradição entre a inserção do povo na vida pública e a inexperiência democrática. E, para responder a essa antinomia, Freire constitui a noção de organicidade, considerando que a escola deve possuir o atributo de estar em sintonia com a tendência democrática do presente. Para o educador pernambucano, a organicidade da escola representa a sua posição de organizadora do processo de mudança da sociedade brasileira, ainda em ensaio e, por isso, suscetível de retrocessos, como a massificação. Essa noção de organicidade também se refere ao valor atribuído à educação escolar, cuja tarefa primordial é articular modernização e democracia, atuando em duas frentes, sendo uma delas a reorganização democrática dos sistemas e das instituições escolares e a outra a formação, no indivíduo, dos hábitos de solidariedade, diálogo e participação, próprios do modo de vida democrática.

Dessa proximidade de Freire com as teses de Anísio Teixeira, deve-se observar que o primeiro atribui valor destacado à educação escolar, depositando nela expectativas quanto à democratização da sociedade brasileira. Essa é uma das razões pelas quais Freire incorpora determinadas ideias de Anísio, de forma muito evidente, em *Educação e atualidade brasileira*. Para Freire, a escola é uma espécie de instituição capaz de estar entre a tendência democratizadora, despertada pela industrialização e pela participação do povo na vida pública, e a consecução do projeto de homem democrático e de sociedade democrática, no Brasil. Dessa maneira, entende-se por que o educador pernambucano prioriza a educação escolar, o que revela sua concordância com ideias semelhantes de Anísio Teixeira, a ponto de incorporá-las a *Educação e atualidade brasileira*.

### **Democracia e criticidade**

Escrita após o Golpe Militar no Brasil, em 1964, *Educação como prática da liberdade* é uma obra que guarda proximidade com EAB, porque contém parte do texto anterior, e ao mesmo tempo incorpora questões provocadas pelos acontecimentos políticos e uma síntese das experiências educativas que levaram ao método de alfabetização. Quanto à continuidade entre uma obra e outra, o entendimento de Paulo Freire a respeito de democracia e educação, em EPL, ainda tem aspectos que

o aproximam das teses de Anísio Teixeira sobre semelhantes temas. No discurso de Freire, em EPL, pode-se notar que a democracia é um fim a ser alcançado por meio de ações educativas que levem os diferentes indivíduos a uma situação de esclarecimento, a partir da qual tenham a consciência necessária à atuação transformadora da sociedade. Essa associação entre a educação do indivíduo e a sua atuação, na vida social, fundamenta-se, em parte, em argumentos expostos já em EAB e que são ampliados em EPL, quando Freire entende que a atualidade é um tempo de trânsito a demandar a opção pela abertura da sociedade.

De outra parte, se as noções de educação e democracia e, portanto, a proposta de uma educação democrática, ainda aproximavam Paulo Freire das teses de Anísio Teixeira, não se pode dizer o mesmo quanto à tarefa da educação escolar, porque, para o segundo, estava claro, até o final da década de 1950, que a escola teria papel determinante na construção da democracia. Quanto a Freire, não se verifica, em EPL, a mesma ênfase atribuída à renovação do ensino e da escola como principais alternativas à superação da inexperiência democrática, como em EAB. A crítica ao ensino tradicional ainda é marcante, em EPL, assim como em EAB, porém no escrito dos anos 1960 Freire não determina se realmente a educação escolar teria papel decisivo na condução à democracia. Tal indeterminação é observável devido à presença significativa das análises dos resultados das experiências de Freire com a alfabetização de adultos, entre 1962 e 1963, realizadas fora do âmbito formal da escola. A diferença que começava a ser esboçada entre Anísio e Freire era quanto à importância atribuída à ação educativa realizada fora da esfera escolar formal, como se pode ver na apreciação do método de alfabetização, cujos pressupostos e efeitos educativos representam os assuntos novos acrescentados em EPL.

Em EPL, Freire continuava motivado pelo fim de produzir no sujeito modificações nas formas ingênuas de consciência em direção à consciência crítica. Por isso, o tema da consciência crítica ainda inquietava Freire, principalmente porque seu intuito era mover o indivíduo até uma forma menos ingênua de perceber a realidade. O ideal pedagógico dessa educação a favor da criticidade visava fazer com que o homem brasileiro fosse alargando o seu horizonte de percepção e, assim, pudesse ter “a capacidade de captar os desafios do tempo” (FREIRE, 1994, p. 94). Para o

autor, isso se tornava ainda mais importante, uma vez que ele considerava ser a ação em grande parte determinada pela compreensão dos dados da realidade, que esclarece as decisões a serem tomadas.

Em EPL a democracia e a criticidade são parâmetros pelos quais se guia o projeto de homem e sociedade freireano. A consecução de uma educação verdadeiramente democrática dependia, para o autor, de práticas e valores que não se encontravam nos usos pedagógicos formalistas, encontráveis na tradição escolar brasileira. Desde EAB, Freire buscava constituir princípios pedagógicos diferenciados das práticas educativas correntes e comprometidos em alterar o estado de in experiência democrática, conceito que seguiu sendo usado por ele em EPL. Levando em conta a conceituação freireana do homem como sujeito, agente na história e fonte da atividade, já evidentes em EPL, nota-se que o ensino marcado pela repetição exaustiva das lições – calcado na ênfase dos exercícios de memória – reforça a imobilidade do indivíduo. Somam-se a isso o problema do distanciamento da realidade e o reducionismo pedagógico centrado no ensino quase exclusivo de noções dos conteúdos, ou em “formas meramente nocionais” (FREIRE, 1994, p. 102).

Diferindo de tais métodos, o estímulo educativo à apreensão da realidade e à constituição da consciência crítica necessita de outras situações de ensino e aprendizagem. Freire não encontrava, na educação escolar de sua época, práticas educativas que desenvolvessem “no nosso estudante o gosto da pesquisa, da constatação, da revisão dos ‘achados’ – o que implicaria no desenvolvimento da consciência transitivo-crítica” (FREIRE, 1994, p. 102). A propósito, as expressões “sonoridade da palavra” e “memorização de trechos” (FREIRE, 1994, p. 102) traduzem a inquietação do autor com usos educativos que afastam o sujeito do objeto do conhecimento, porque inviabilizam a relação ativa do educando com o saber escolar. Interessavam a Freire intervenções educativas que contribuíssem para o desenvolvimento da consciência crítica no indivíduo, porque, segundo ele, um dos objetivos desse aprendizado da democracia seria a “participação do povo no poder” (FREIRE, 1994, p. 100). Desse modo, justifica-se uma “educação que enfrentasse a discussão com o homem comum, de seu direito” a essa participação no poder (FREIRE, 1994, p. 101). Nessa ênfase atribuída ao aprendizado ativo, participante e

crítico, verifica-se que Freire, além de inovar as formas de ensinar, tem em vista uma educação democrática, isto é, pretende encaminhar o “homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço”, o que ocorrerá somente pela pesquisa e não pelos procedimentos do ensino tradicional, marcado pela “perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das condições de vida” do educando (FREIRE, 1994, p. 101).

Essa ligação entre consciência crítica, educação e participação é assunto presente nas reflexões de Freire, desde EAB, constituindo um tema que remete à aproximação com as teses defendidas por Anísio Teixeira, à época dessa obra. Em EPL, a crítica às relações entre o indivíduo e o conhecimento, características do ensino tradicional, não se apresentava profundamente diferente daquela de antes, feita em EAB. Seu teor indica pouca mudança de uma obra para outra, especialmente se destacarmos certas expressões empregadas em EAB e depois em EPL. No primeiro livro, Freire classificava o ensino tradicional como “nocional”, “oco e vazio” pelo fato de privilegiar o “discurso verboso” e não o autêntico diálogo (FREIRE, 1959, p. 93). Em EPL, Freire usava expressões parecidas, mostrando que continuamos apegados ao “gosto da palavra oca”, resultado de nossa educação “acalentada” pela “sonoridade da palavra, pela memorização dos trechos, pela desvinculação da realidade” (FREIRE, 1994, p. 102-3).

Se a crítica à tradição pedagógica brasileira, assim como a proposta de renovação da escola, representa a continuidade de certos temas de EAB, em EPL e, por sua vez da influência de Anísio Teixeira, nessa segunda obra as inovações educativas propostas por Freire não se restringem apenas ao âmbito escolar. A criação e a aplicação do método de alfabetização de adultos ocorreram fora da escola, com o fim de atuar sobre homens e mulheres que não tiveram acesso à educação formal. Devido à sua organização, o método é constituído por etapas educativas que são, em certos pontos, semelhantes ao ensino escolar, com a diferença de que sua fonte é a cultura da comunidade participante do processo, ao invés dos programas formalmente escolares. Quanto à relação pedagógica, sua característica é a não hierarquização do educador e dos educandos, sendo possível considerar tal princípio como uma constante nas intenções de Freire, a partir de EPL. Embora suas iniciativas práticas dirigidas à educação

fizessem uso da experimentação de métodos e técnicas inovadores, um princípio é sempre presente: a confiança no educando e na sua capacidade de criar e dialogar. Freire (1994, p. 100) lembra que, nas experiências de 1962, em Pernambuco e no Rio Grande do Norte, “sempre acreditáramos que tínhamos algo a permutar com ele [o educando], nunca exclusivamente a oferecer-lhe”, pois “nunca [...] abandonamos a convicção que sempre tivemos, de que só nas bases populares e com elas, poderíamos realizar algo de sério e autêntico para elas”.

Assim, o método educacional criado por Freire estruturou-se sobre procedimentos que inverteram e se diferenciaram das tradicionais formas de ensinar, a começar pelo desejo de não doar saber, mas de aproximar o sujeito do objeto do conhecimento. Some-se a isso a substituição da escola pelo “Círculo de Cultura”, mais dinâmico e flexível ao diálogo e à participação do grupo (FREIRE, 1994, p. 111).

A ideia de círculos educativos não é novidade em Freire, uma vez que, desde os tempos em que atuou no SESI, o Círculo de Debates foi uma das iniciativas dirigidas por ele, na qual se aplicaram alguns dos princípios do método de alfabetização, como é o caso da pesquisa dos temas para a animação dos debates. O trabalho dos Círculos ocorria a partir das “escolas sesianas” (FREIRE, 1957, p. 2), com o fim de aproximar a comunidade de pais e alunos dos “negócios de sua escola” (FREIRE, 1959, p. 101). Entretanto, das experiências escolares no SESI à produção do método de alfabetização, surge uma diferença entre os Círculos de Debate e os Círculos de Cultura relativa à inserção no âmbito escolar. Os Círculos de Debate, em EAB, representaram um exemplo de trabalho educativo cujos fins visaram o aprendizado da democracia e a democratização da escola. Quanto ao Círculo de Cultura, sua finalidade não fugia ao intuito de fazer com que o educando desenvolvesse a capacidade de interferir nos assuntos comuns, com a diferença de que esse aprendizado ocorria em sua comunidade e não no interior da escola. Enquanto os Círculos de Debates representaram uma prática realizada no âmbito escolar, os Círculos de Cultura fizeram parte de ações educativas não escolares, uma vez que, em EPL, Freire (1994, p. 111) propõe algumas “superações”, com destaque para a substituição do conceito de escola, segundo ele, “demasiado carregado de passividade”, pelo “*Círculo de Cultura*”. Ao descrever a

dinâmica do Círculo de Cultura, Freire (1994, p. 111 – grifos do autor) o diferencia da educação escolar, propondo colocar “em lugar do professor, com tradições fortemente ‘doadoras’, o *Coordenador de Debates*”, substituindo também a “aula discursiva” pelo “*diálogo*”. Para completar a caracterização do Círculo, como prática educativa diferente da educação escolar formal, Freire (1994, p. 111) insiste na substituição da figura do “aluno, com tradições passivas”, pelo “*participante de grupo*”, bem como, em lugar dos “programas alienados”, a “programação compacta, ‘reduzida’ e ‘codificada’ em unidades de aprendizado”.

O sentido pedagógico da experiência do Círculo de Cultura está calcado em preceitos de autonomia e diálogo. À medida que os conteúdos são extraídos da experiência próxima dos educandos, a atividade reflexiva propiciada nos debates contribui para o posicionamento autônomo do sujeito. A associação entre conteúdo e vivência tem seu lugar, nos debates, de maneira que a discussão suscitada pelos temas selecionados exerce um papel “altamente criticizador e motivador” (FREIRE, 1994, p. 119). Sendo motivador de posturas críticas, o debate enseja aos participantes do processo a necessidade de aprender a ler e a escrever como forma de democratização da cultura. Assim, a autonomia é construída à proporção que o alfabetizando transita de uma situação passiva para uma postura de “interferidor” (FREIRE, 1994, p. 119), colocando-se como agente de sua aprendizagem. Isso demonstra que aprender a ler e escrever implica uma mudança de atitude a partir da alfabetização, uma vez que não basta o “simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e ler” (FREIRE, 1994, p. 119). Na proposta de Freire, é fundamental propiciar ao alfabetizando o domínio consciente dessas técnicas, para que ele possa “entender o que se lê e escrever o que entende” e, assim, “comunicar-se graficamente”, porque tal realização, individual num primeiro momento, deve ser incorporada pelo sujeito (FREIRE, 1994, p. 119). Esse sentido de autonomia atribuído à alfabetização evidencia que esta “não pode ser feita de cima para baixo, como uma doação ou uma imposição, mas de dentro para fora, pelo próprio analfabeto, apenas com a colaboração do educador” (FREIRE, 1994, p. 119).

### Considerações finais

O tema da educação escolar foi um dos pontos comuns entre Freire e Anísio até o início da década de 1960, dando lugar, após o Golpe de 1964, ao distanciamento gradual do primeiro em relação às ideias do outro. Até *Educação e atualidade brasileira*, a educação escolar merece considerável atenção de Freire, visto que suas críticas ao centralismo do sistema educacional e ao formalismo do ensino têm como fonte as proposições de Anísio Teixeira. Embora parte do teor dessas críticas permaneça, em *Educação como prática da liberdade*, Freire ressaltou, com maior destaque, outras dimensões visadas pelo processo educativo, como a conscientização, a mobilização e atuação política, situadas fora da educação escolarizada, ou, pelo menos, não restritas a ela.

Os pontos de contato entre os dois educadores, perceptíveis em *Educação e atualidade brasileira*, foram-se diluindo e dando lugar a outras teses. Apesar de Freire ainda sustentar as noções de aprendizado e democracia sobre princípios assemelhados àqueles dos textos de Anísio da década de 1950, percebe-se que a contribuição da escola, na construção da sociedade democrática e do sujeito esclarecido, não é tão determinante quanto antes. À época em que produziu *Educação como prática da liberdade*, a democracia ainda era um fim e a escola deveria estar coerente com esse intuito; porém, o problema da conscientização e da educação necessária à mudança de consciência do indivíduo teve maior destaque já nesse texto.

Esse processo segue e se aprofunda em *Extensão ou comunicação?* e *Pedagogia do oprimido*, obras elaboradas no final da década de 1960. Freire não demonstra romper com as referências de Anísio, presentes na formação de suas ideias educacionais, porquanto o mais acertado é considerar que essas referências em parte são incorporadas por ele, como se verifica na ideia de homem como sujeito do conhecimento, presente em *Extensão ou comunicação?* Mesmo que a presença das teses anisianas, no discurso de Freire, não seja tão clara quanto antes, a ideia geral está firmada: a atividade inteligente e criadora de conhecimento caracteriza o ser humano. Tais afirmações estavam implícitas em *Educação e atualidade brasileira* e tinham certa consistência, em razão da incorporação, por Freire,

de parâmetros teóricos e políticos semelhantes aos de Anísio Teixeira. A partir de obras como *Educação como prática da liberdade* e *Extensão ou comunicação?*, tal caracterização do ser humano se torna mais consistente, no discurso de Freire, assumindo posição decisiva em suas formulações sobre o homem como sujeito, sem que as menções a Anísio constem nesses textos. Desse modo, entre *Educação e atualidade brasileira* e *Pedagogia do oprimido*, pode-se notar mudanças determinantes no pensamento de Freire, uma vez que esse educador se distancia das referências dos anos 1950, ao modificar determinadas ideias, substituindo as formas de pensar de um momento por outras mais aptas a compreender o contexto social e político dos novos tempos, no caso a América Latina e o mundo de fins dos anos 1960 e a abertura da década seguinte.

### Referências

- BEISIEGEL, Celso de Rui. *Política e educação popular: a teoria e prática de Paulo Freire no Brasil*. São Paulo: Ática, 1982.
- BARREIRA, Luiz Carlos. *O dependentismo e o desenvolvimentismo na reflexão de Anísio Teixeira sobre educação escolar*. São Paulo, 1989, 200f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1989.
- FREIRE, Paulo Neves. Círculo de Pais e Professores – Capítulo da Educação de Adultos. *Diário de Pernambuco*. Recife, 31 mar 1957a. p. 2.
- \_\_\_\_\_. Ainda a propósito dos Círculos de Pais e Professores. *Diário de Pernambuco*. Recife, 7 abr 1957b. p. 3.
- \_\_\_\_\_. Círculo de Pais e Professores: sua preparação e sua realização. *Diário de Pernambuco*. Recife, 21 abr 1957c. p. 6.
- \_\_\_\_\_. *Educação e atualidade brasileira*. Recife: Universidade Federal do Recife, 1959.
- \_\_\_\_\_. *Educação como prática da liberdade*. 22.reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Sobre educação*. Rio de Janeiro:

Paz e Terra, 1982, vol I.

AUTOR. *A trajetória de Anísio Teixeira entre 1935 e 1946: uma história contada pela sua correspondência com Monteiro Lobato e Fernando de Azevedo*. 2005. p. 1-22.

NUNES, Clarice. *Anísio Teixeira: a poesia da ação*. Bragança Paulista: EDUSF, 2000.

PAIVA, Vanilda P. *Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

ROMÃO, José Eustáquio. Paulo Freire e o Pacto Populista. In: FREIRE, Paulo Reglus Neves. *Educação e Atualidade Brasileira*. São Paulo: Cortez, 2001.

ROSAS, Paulo. Depoimento I – Recife – Cultura e participação (1950-1964). In: FREIRE, Paulo Reglus Neves. *Educação e Atualidade Brasileira*. São Paulo: Cortez, 2001.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. A construção histórica das idéias de Paulo Freire. In: STRECK, Danilo (org.). *Paulo Freire: ética, utopia e educação*. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. 2ª ed. São Paulo: Editora Nacional, 1968.

\_\_\_\_\_. *Educação e o mundo moderno*. São Paulo: Nacional, 1969.

\_\_\_\_\_. *Educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1999.

*Data de registro: 10/06/09*

*Data de aceite: 07/11/09*