



Foto do arquivo DIVCO-UFU

Cartaz elaborado na apresentação da proposta educacional do MST

## PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO POPULAR NO NORDESTE: UM ENSAIO SOBRE A VITÓRIA DOS VENCIDOS, NOS PRIMEIROS ANOS DA DÉCADA DE 60

Admário Luiz de Almeida<sup>1</sup>

**RESUMO:** *Tem-se o objetivo de estudar a teoria do conhecimento de Paulo Freire, aplicada à educação, à luz do contexto histórico nordestino, nos primeiros anos da década de 60, e compreender o processo de transformações sociais, tendo como palco as contradições políticas, econômicas, sociais e culturais da região. Para dar suporte à pesquisa, fez-se um levantamento bibliográfico, a partir da teoria do conhecimento de Paulo Freire, aplicada à educação, buscando, ainda, verificar o entendimento de outros estudiosos sobre o pensamento freireano. A vitória dos vencidos é o grande resultado do trabalho da educação popular desenvolvido no nordeste, no início dos anos 60. Em contrapartida, detectamos a reação dos setores dominantes que procuraram calar as vozes dos “vitoriosos”, vistos sob o aspecto conscientizador da educação popular. O trabalho nos permite concluir que a ação dos educadores populares - agentes promotores da mudança - juntamente com as propostas pedagógicas de Paulo Freire, constituíram-se num marco importante para os movimentos sociais brasileiros, num momento de efervescência ideológica.*

*O Brasil age como se não houvesse mais possibilidade de descobrir novos caminhos. O país produziu o método Paulo Freire de alfabetização, que foi estado e se tornou famoso no mundo. Ele foi deixado de lado e, em vez de usar a cultura popular para melhorar o ensino, como propunha Paulo Freire, recorre-se às fórmulas estrangeiras, que nem sempre ajudam.(THOMAS SKIDMORE).*

[...]

*a gente precisa trabalhar ao máximo na mobilização e na organização das massas populares, como um desafio. (PAULO FREIRE).*

[...]

*o conflito é a parteira da consciência. (PAULO FREIRE)*

A história da educação popular no Nordeste, nos anos iniciais da década de 60, só pode ser entendida, a partir de um olhar sobre a própria história da educação do Brasil, como um todo, e do entendimento da história da região. Assim, podemos compreender os fundamentos da teoria do conhecimento de Paulo Freire, aplicada à educação, e o porquê da necessidade de tornar os excluídos em sujeitos da história. Por outro lado, as contradições regionais vão nos permitir perceber, porque estes excluídos vitoriosos foram vencidos pelos detentores do poder. O texto procura mostrar esses aspectos.

<sup>1</sup> Aluno do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – UFU.

## 1. Antecedentes

A propaganda republicana enfatizava a importância da escola, mas a chamada República Velha se caracterizou pelo domínio ideológico de uma elite agrária que muito pouco fez pela educação, até porque herdou do Império um espólio nada estimulante. O projeto de Constituição, enviado ao Congresso, por exemplo, sugeria “*animar no país o desenvolvimento da educação pública*”, mas a esta tendência prevaleceu a doutrina do velho Ato Adicional de 1834 que responsabilizava os Estados pela manutenção dos seus sistemas educativos.

O país, que se tornou uma república federativa, passou a conviver com uma situação, no mínimo, contraditória: mais de dois terços dos seus habitantes não eram cidadãos habilitados para escolher seus governantes, porquanto eram analfabetos e estes, pela Constituição, não tinham o direito ao voto, daí o surgimento de campanhas de alfabetização. Somente na década de 20, quando é fundada a Associação Brasileira de Educação – ABE, *observamos que a educação dos adultos começa a assumir importância [...], embora englobada no problema mais geral da difusão do ensino elementar.*<sup>1</sup> O Brasil vivia as transformações provocadas pela Primeira Guerra Mundial e começava a se reconhecer, encontrando na elite intelectual, burguesa, elementos que desencadeariam uma luta intensa pela expansão do ensino elementar. A Escola Nova batia às portas da nação.

A década de 30 foi permeada pelo Governo Vargas e a esperança de novos tempos. Os ideais escolanovistas ganharam espaço e o poder estabelecido se encarregou de uma reforma educacional, antecipando-se aos gritos dos inovadores que, mais tarde, publicariam um manifesto sobre a necessidade de mudanças no processo educativo. A Constituição de 1934, reflexo de toda uma efervescência ideológica, pela primeira vez, traria um capítulo sobre a questão.

Em 1937, o sonho democrático foi interrompido e o país viveu o pesadelo de uma ditadura. Nova Constituição passou a reger os destinos do povo brasileiro e, conseqüentemente, foram implantadas outras regras para o processo educativo: reforma e implantação do ensino profissionalizante para os mais carentes.

A queda de Vargas determinou um período de redemocratização e o surgimento de governos populistas. O próprio Vargas voltaria eleito pelo povo. O seu suicídio, marco na vida brasileira, originou novas condições políticas e possibilitou uma participação maior do povo nos debates sobre a realidade do país. Também este era um novo momento da vida nacional, resultante das mudanças provocadas pela guerra ideológica, disputas entre os interesses dos Estados Unidos e os da União Soviética, grandes líderes mundiais. Eram as conseqüências da Segunda Guerra.

O Brasil crescera e Juscelino Kubitschek, eleito presidente, tido como herdeiro da política implementada por Vargas, elaborara um Plano de Metas que tinha como um dos seus objetivos a implantação de uma indústria de base, portanto, um setor privilegiado, sobretudo a de bens de consumo duráveis e de bens intermediários. Tinha-se a pretensão de construir “*50 anos em 5*”. Convém lembrar que Juscelino pertencia a um partido cujas bases eram bem sólidas no Nordeste, o Partido Social Democrático – PSD, que, segundo Celina A. P. Moreira Franco, *foi um partido das oligarquias, foi também da oligarquia modernizante.*<sup>2</sup> O Plano de Metas, elaborado pela equipe do governo, tinha grandes ambições e para tal foi necessário a entrada,

<sup>1</sup> PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos: contribuição à história da educação brasileira*. São Paulo, Edições Loyola, p. 172.

<sup>2</sup> Apud. BENEVIDES, Maria Vitória de Mesquita. *O governo KUBITSCHEK: desenvolvimento econômico e estabilização política – 1956/1961*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979, p. 65.

em grande quantidade, de capital estrangeiro. Deste modo,

*A despeito do capital estrangeiro, seria preciso encontrar igualmente fontes internas de capital sob pena de não se poder manter o ritmo desejado. Para conseguí-lo, aparentemente, só existiam duas alternativas: ou o governo comprimia os salários, como na época de Dutra, o que possibilitaria maior concentração de dinheiro nas mãos da burguesia industrial, ou taxava a classe possuidora, limitando o seu consumismo e fazendo recair sobre ela o custo social do desenvolvimento.*

*Nenhuma dessas soluções, entretanto, afigurava-se possível ao governo Juscelino.[...] Decidiu, então, o governo apelar para o estímulo à inflação: emitiu como nunca, para financiar a empresa pública e privada, o que, é claro, trouxe um considerável aumento dos preços, pois, a partir de certo momento, passou a existir mais meio circulante do que produção a adquirir.(LOPES, 1980, p. 104).*

No entanto, diante da nova política econômica, necessidades urgentes se fizeram sentir, entre elas a educação profissionalizante. Mas o país ainda contava com uma escola distante do povo e a profissionalização ainda era um mito, o que não significa dizer que as lutas por uma educação popular houvessem se arrefecido, muito pelo contrário, estavam em curso as disputas em torno da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN, cujo debate se caracterizava pelas discussões entre aqueles que defendiam os interesses das escolas particulares, sobretudo confessionais católicas, e os que entendiam ser do Estado a responsabilidade pelo processo educativo. A bipolarização ideológica em torno da política mundial viria afetar tais discussões, transformando-as em questão, na qual se envolviam conservadores, democratas liberais e comunistas, direita e esquerda. De qualquer modo, é neste instante que, mais uma vez, vem à tona o problema do voto do analfabeto, bem como o da representatividade do sistema, porquanto o colégio eleitoral era restrito, condicionado pelos índices de analfabetismo.<sup>3</sup>

O II Congresso Nacional de Educação de Adultos, 1958, foi um divisor de águas. Ali se manifestaram forças e idéias que evidenciaram uma clara luta política e ideológica, própria daquele instante. Moacir Gadotti (2001, p. 123), ao referir-se a este momento da história da educação brasileira, nos diz que:

*O ano de 1958 marca uma fase decisiva no movimento de educação popular com a criação da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo e com a realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos. Nesse encontro, tomaram posição não apenas o ministro da Educação, Clóvis Salgado, mas também até o presidente Juscelino Kubitschek. Como fórum de opiniões e de debates, o Congresso foi a manifestação de toda a contradição e a ambigüidade dos movimentos populares.*

---

<sup>3</sup> Ibid., p. 203.

*Os representantes dos vários Estados defenderam posições muito diferentes. As contradições se evidenciaram e os grupos mais radicais puderam se fortalecer.*

Assim, neste Congresso, enquanto delegados, como A. Veiga de Freitas, defendiam uma educação em que a sociedade viesse a evoluir “*sem choques, sem crises, na paz, na justiça e no trabalho*” (perfil seguido pelo Sistema Radio Educativo da Paraíba – SIREPA – que atuou entre 1959 e 1969), outros manifestaram posições inteiramente opostas. O grupo de Pernambuco, por exemplo, trouxe um tema para ser discutido, baseado na sua realidade: *A educação dos adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos*. Observam-se, aqui, duas tendências ideológicas diametralmente opostas: uma, preocupada com a manutenção da estrutura social dominante; outra, defensora de uma política educacional para adultos capaz de ser um instrumento de transformação social e construção de uma sociedade voltada para os interesses do país. Eram os tempos do nacional desenvolvimentismo, onde pontificava o ISEB – Instituto Superior de Estudos Brasileiros, uma agência forjadora das concepções que nortearam o governo JK, uma verdadeira *fábrica de ideologias (uma das frases lapidares isebianas – aceitas e repetidas com uma certa freqüência por seus vários autores – foi cunhada por R. Corbisier, sugeridas por suas leituras dos trabalhos de G. Balandier e J. P. Sartre: ‘tudo é colonial na colônia’*.<sup>4</sup> Aqui, entra em cena Paulo Freire, ao mesmo tempo em que vão se estruturando as bases teóricas e os princípios fundamentais do sistema de ensino proposto por este educador, que dominaria o pensamento da pedagogia da libertação, na década de 60, bandeira de uma educação popular que objetivava levar, à vitória, homens excluídos da vida política brasileira e os faria co-participantes de um processo educativo que tinha como elemento inovador o fato de considerar a realidade específica daquele homem, daí a educação *com ele* e não *para ele*.

## 2. Pensamento de Paulo Freire<sup>5</sup>

Moacir Gadotti, em trabalho publicado pela revista *ABCeducatio*, mostra o quanto Paulo Freire distanciava-se do tecnicismo e, ao mesmo tempo, lembra o fato de que ele, Paulo Freire, não entendia sua teoria do conhecimento como uma simples metodologia. Menciona, ainda, que a *práxis de Paulo Freire está ligada, sobretudo, a quatro intuições<sup>6</sup> originais*. No estudo em questão, Gadotti cita:

*1ª Ênfase nas condições gnosiológicas da prática educativa. Toda obra de Paulo Freire está permeada pela*

<sup>4</sup> TOLEDO, Caio Navarro de. *ISEB: fábrica de ideologias*. 2. Ed. São Paulo, Ática, 1982, p. 68.

<sup>5</sup> Na obra de Paulo Freire destaca-se um aspecto fundamental: coerência com seus propósitos, na reafirmação de princípios que o marcaram por toda vida. Entre os princípios, que permanecem constantes na sua obra, destacam-se: a preocupação com a ética e seu compromisso com os “condenados da Terra” (*Pedagogia do oprimido*), com os “excluídos” (*Pedagogia da autonomia*), tendo sempre a educação como instrumento de libertação, aspecto já identificado no seu primeiro livro, *Educação e atualidade brasileira*. Entre tantas, duas outras características podem ser evidenciadas: a retomada de temas anteriormente enfocados (em *Pedagogia da esperança* retoma questões levantadas em *Pedagogia do oprimido*) e sua prática dialógica, respeitando sempre aqueles que não concordavam com ele. Homem do seu tempo, “sujeito da história”, Paulo procurou estudar, enfaticamente, a problemática educacional na sua diversidade e, na visão do professor Ernani Maria Fiori (prefácio da 22. ed. de *Pedagogia do oprimido*), “*é um pensador comprometido com a vida: não pensa idéias, pensa a existência. É também educador: existência seu pensamento numa pedagogia em que o esforço totalizador da práxis humana busca, na interioridade desta, retotalizar-se como ‘prática da liberdade’*”.

<sup>6</sup> O grifo é do autor.

*idéia de que educar é conhecer, é ler o mundo, para poder transformá-lo.[...]*

*2ª Defesa da **educação como ato dialógico**.[...] A teoria do conhecimento de Paulo Freire reconhece que o ato de conhecer e de pensar estão diretamente ligados à relação com o outro.[...]*

*3ª A noção de **ciência aberta às necessidades populares**. Seu método [...] não parte de categorias abstratas, mas dessas necessidades das pessoas, capturadas nas suas próprias expressões (valor da oralidade) e analisadas por ambos, educador e educando.*

*4ª O **planejamento comunitário, participativo**, a gestão democrática, a pesquisa participante.<sup>7</sup>*

Ao analisarmos o pensamento freireano, não podemos deixar de contextualizá-lo historicamente, entre o final dos anos 50 e começo da década seguinte. Afloravam, naquele instante, idéias novas. Instituições seculares, como a Igreja, buscavam renovar-se. O Brasil vivia a euforia do governo de JK que desfraldara a bandeira ideológica do nacional-desenvolvimentismo e as eleições presidenciais de 1960 conduziriam ao poder um personagem contraditório, mas carismático, Jânio Quadros.

*No curso da campanha eleitoral, Jânio Quadros manipula símbolos de natureza diversa, através dos quais: sensibiliza a opinião comum com o tema da austeridade; atinge os setores econômicos mais identificados com o campo oposicionista; desperta a potencialidade revolucionária difusa na massa popular.*

*Além disso, na campanha de Jânio Quadros já se anunciava a linha de independência maior à qual o Brasil parecia tender no plano da política externa, no concernente às relações com a área socialista em geral e com Cuba em particular.*

*Como tal ordem de proposições, por outro lado, era interpretada pelo setor radical em termos de um episódio na luta anti-imperialista, resultava que, dentro da própria campanha da oposição, passava a incluir-se um novo estímulo ao radicalismo. (BEIGUELMAN, 1966, p. 137/38).<sup>8</sup>*

O governo de Jânio Quadros se caracterizou pela ambigüidade. *Seja como for, Jânio Quadros não realizou quaisquer de suas fantasias, não aconteceu nenhuma mobilização popular [...](BARROS, 1990, p. 58).<sup>9</sup>* A renúncia ao cargo viria em agosto de 1961. O que se seguiu foi uma intensa agitação política, culminando com a implantação do parlamentarismo, com João Goulart na presidência.

<sup>7</sup> GADOTTI, Moacir. *Aprender, ensinar: um olhar sobre Paulo Freire*. ABCeducatio – a revista da educação. São Paulo, ano 3, n. 14, p. 17 / 18.

<sup>8</sup> Artigo publicado em Tempo Brasileiro, revista de cultura, ano IV / agosto-outubro 1966 / número 11/12.

<sup>9</sup> BARROS, Edgard Luiz de. *O Brasil de 1945 a 1964*. São Paulo: Contexto, 1990 – (Repensando a história)

*Desde o primeiro momento, Jango percebeu que só seria possível implementar uma política de reformas sociais se conseguisse superar o imobilismo que o parlamentarismo, na prática, determinava. Ao mesmo tempo, era necessário recuperar os poderes presidenciais sem perder a confiança dos moderados e sem se afastar do apoio vital das bases democráticas e organizações de esquerda que se mobilizaram na crise de agosto (Ibid., p. 59).*

O Nordeste, atuação primeira de Paulo Freire, como educador, vivia, no início dos anos 60, um momento de agitação política e a imprensa focalizava a região como *uma das maiores áreas subdesenvolvidas da América Latina*,<sup>10</sup> apesar da SUDENE, criada por Juscelino Kubitschek para promover o desenvolvimento nordestino, tentando diminuir as disparidades regionais. Nesta condição, a área era mostrada como de risco, *explosiva, onde os camponeses empobrecidos, talvez estimulados por discursos de políticos radicais como o deputado federal Francisco Julião, poderiam facilmente se revoltar.[...] A imprensa parecia ávida de publicar reportagens sobre 'invasões' de propriedades no Nordeste*.<sup>11</sup> Josué de Castro, que em 1946 publicara *Geografia da fome*, mais tarde, também, *Geopolítica da fome*, como intelectual engajado, denunciava:

*Não foi na Sorbonne, nem em qualquer outra universidade sábia que travei conhecimento com o fenômeno da fome. A fome se revelou espontaneamente aos meus olhos nos mangues do Capiberibe, nos bairros miseráveis do Recife – Afogados, Pina, Santo Amaro, Ilha do Leite. [...]*

*Pensei, a princípio, que era um triste privilégio desta área onde eu vivo – a área dos mangues. Depois verifiquei que, no cenário da fome do Nordeste, os mangues eram uma verdadeira terra da promessa, que atraía homens vindos de outras áreas de mais fome ainda – das áreas da seca e da monocultura da cana-de-açúcar, onde a indústria açucareira esmagava, com a mesma indiferença, a cana e o homem, reduzindo tudo a bagaço.*<sup>12</sup>

É procedente desse clima político, social e econômico que Paulo Freire chega a Brasília, trazido pelo presidente João Goulart. Não veio sozinho, trouxe, na sua bagagem, algo mais que sua presença física. Trouxe uma experiência de educador, a força de um pensamento alicerçado no humanismo cristão e no marxismo, os quais deram como consequência uma pedagogia dialético-dialógica. Constitui-se, na verdade, como ator da fase mais apurada do movimento renovador modernista e entende que a escola deve se abrir para o mundo, daí, o primeiro passo do seu método ser a apropriação do conhecimento, por parte do educando, para uma leitura do mundo. Fundamental, dentro desta visão, é a autonomia do aluno para compartilhar, com o outro, da leitura do mundo, num diálogo que não deve se caracterizar como uma estratégia pedagógica em busca da verdade, mas como critério da própria verdade.

<sup>10</sup> DULLES, John W.F.. *Castelo Branco: o caminho para a presidência*. Trad. R. Magalhães Júnior. Rio de Janeiro, José Olympio, 1979, p. 252.

<sup>11</sup> Ibid., p. 252 e 253.

<sup>12</sup> CASTRO, Josué. *A fome*. Disponível em: > <http://www.josuedeacastro.com.br/port/fome.html>.

A conscientização era a palavra chave naquele instante. Estava no ideário das necessidades políticas de libertação da massa excluída da população brasileira e era ponto essencial na teoria de Paulo Freire, na qual a educação como ato de produção e de reconstrução do saber, na prática da liberdade, geraria uma pedagogia da autonomia e da esperança dos oprimidos, na construção de alternativas democráticas para o processo educativo.

*Na verdade, nenhum colonizado, como indivíduo ou como nação, sela tal libertação, conquista ou reconquista sua identidade cultural sem assumir sua linguagem, seu discurso e por eles ser assumido.*<sup>13</sup>

Há de se notar que Paulo Freire foi além do estabelecimento de uma teoria do conhecimento. Não foi um criador que abandonasse sua criatura para que outros lhe dessem forma e beleza, antes defendeu a causa educacional das massas excluídas, tornou-se um agente da educação popular e dos movimentos populares de cultura do Nordeste e, posteriormente, do Brasil.

*Nos anos 1960, em pleno vigor do populismo e do nacional-desenvolvimentismo, como integrante do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife, elaborou uma proposta de alfabetização para os adultos que partia do seu 'universo vocabular' e do cotidiano de seus problemas, para gerar palavras, sons, sílabas, fonemas e, com elas, ensinar ler e escrever em pouco tempo. Essa metodologia pretendia ser 'rápida, moderna e barata' e, em 40 horas, alfabetizar os adultos que, assim, poderiam 'ler melhor o mundo' e, inclusive, adquirir o direito de votar, de escolher (o que até pouco tempo foi vedado aos analfabetos). Isso que ficou conhecido como 'Método Paulo Freire' empolgou toda uma geração de professores, estudantes, intelectuais, artistas, integrantes das chamadas 'forças de esquerda' que viram nele a possibilidade concreta de 'elevar culturalmente as massas' e de vencer eleições. Respaldo pelo governo Goulart, insuflado por vários movimentos de cultura e educação popular, Freire foi coordenar o Plano Nacional de Alfabetização (PNA) no final de 1963 (SCOCUGLIA, 1999, p. 10/11)<sup>14</sup>.*

Segundo Connell<sup>15</sup> (1995, p.11), *a maneira como a escola trata a pobreza constitui uma avaliação importante do êxito de um sistema educacional*. No caso do Brasil dos anos 60, havia 39,48% de analfabetos,<sup>16</sup> mas o Nordeste, em particular, registra 59,8%.<sup>17</sup> Isto significa que o país tinha mais de 1/3 da população excluída do processo político, porquanto a Constituição de 1946, a exemplo da de 1891, não concedia aos analfabetos o direito ao voto, isto é, 39,48% dos brasileiros não eram cidadãos, o que dava ao poder um caráter de representatividade parcial e aos analfabetos; porque pobres, ou vice-versa; negava o direito de fazerem uma leitura do mundo e, conseqüentemente, transformá-los, como sujeitos históricos conscientes e organizados.

<sup>13</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança, um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, 1992, p. 178.

<sup>14</sup> SCOCUGLIA, Afonso Celso. *A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*. João Pessoa: Ed. Universitária / UFPB, 1999 (2ª edição).

<sup>15</sup> CONNELL, R.W. *Pobreza e educação, in. Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Michael



No caso do Nordeste, o problema assume uma gravidade maior, pois mais da metade da população era excluída do processo de decisões políticas. Paulo Freire sentiu o quanto era fundamental, para essa população de excluídos, o conhecimento, mais do que isto, a politicidade do conhecimento, surgiu então o seu construtivismo crítico. Em **Educação: um tesouro a descobrir** (relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI), Jacques Delors (2001, p. 98), falando sobre *a descoberta do outro*, em *aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros*, capítulo referente ao que denomina de quatro pilares da educação, faz referência à questão do método nos dizendo que:

*[...] os métodos de ensino não devem ir contra este reconhecimento do outro. Os professores que, por dogmatismo, matam a curiosidade ou o espírito crítico dos seus alunos, em vez de os desenvolver, podem ser mais prejudiciais do que úteis. Esquecendo que funcionam como modelos, com esta sua atitude arriscam-se a enfraquecer, por toda a vida, nos alunos, a capacidade de abertura à alteridade e de enfrentar as inevitáveis tensões entre pessoas, grupos e nações. O confronto através do diálogo e da troca de argumentos é um dos instrumentos indispensáveis à educação do século XXI.*

Quando, no início da década de 60, Paulo Freire escreveu seu **Pedagogia do oprimido**, já nos chamava atenção para a questão dialógica. Para ele, *a sectarização é sempre castradora*, enquanto *a radicalização, pelo contrário, é sempre criadora pela criticidade que a alimenta*. Daí dizer em **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** (1998, p.34) que:

*Não há para mim, na diferença e na 'distância' entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se, então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente 'rigorizando-se' na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão.*

É dentro deste universo que Paulo Freire coloca a questão da *educação como ato dialógico*, objetivando ampliar as possibilidades democráticas e transformar o homem excluído num cidadão participante, portanto incluído, agente da dinâmica social, política, econômica, cultural, própria do processo histórico. E foi isto que deu sentido à sua vida de educador. Foi esta a marca dos movimentos populares de cultura e de educação do Nordeste, no início da década de 60. Entretanto, a educação dialógica e, em decorrência, o diálogo não podem acontecer:

W. Apple et al.; Pablo Gentile (org.). Petrópolis: Vozes, 1995. (Coleção estudos culturais em educação)

<sup>16</sup> PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Edições Loyola, p.194.

<sup>17</sup> SCOCUGLIA, Afonso Celso. *Educação Popular: do sistema Paulo Freire aos IPMs da ditadura*. João Pessoa, Editora Universitária / UFPB; São Paulo, Cortez; Instituto Paulo Freire, 2000, p. 24.

[...] *se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a **pronúncia** do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda.*

*Sendo fundamento do diálogo, o amor é, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. Nesta, o que há é patologia de amor: sadismo em quem domina; masoquismo nos dominados. Amor, não. Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico.<sup>18</sup>*

Na nota de rodapé de **Pedagogia do oprimido** (1993, p.79), a propósito de tudo isto, faz uma inferência ao ato revolucionário, dizendo que:

*Cada vez nos convencemos mais da necessidade de que os verdadeiros revolucionários reconheçam na revolução, porque um ato criador e libertador, um ato de amor.*

*Para nós, a revolução, que não se faz sem teoria da revolução, portanto, sem ciência, não tem nesta uma inconciliação com o amor. Pelo contrário, a revolução, que é feita pelos homens, o é em nome de sua humanização.*

*Que leva os revolucionários a aderirem aos oprimidos, senão a condição desumanizada em que se acham estes?*

Ao analisarmos sob esta ótica, a teoria do pensamento pedagógico de Paulo Freire é, historicamente, revolucionária, porque provoca atitudes libertadoras; humanizante, porque é um *ato de amor* pelos excluídos. Deste modo, seu pensamento filosófico:

*[...] sustenta-se como moral, como responsabilização pelo fato nada simples de estar vivo ao lado de outros vivos e de outros mortos irrevogavelmente injustiçados. Assim, a filosofia é obrigação de cunho moral, a única posição realmente moral é a vergonha. O pensamento tem como tarefa levar à consciência moral, que aparece no sentimento da vergonha.<sup>19</sup>*

Marília Pontes Spósito, ao estudar *a luta por educação nos movimentos populares*, em São Paulo, chama este tipo de experiência humana de **a ilusão fecunda**.<sup>20</sup> Paulo Freire de **pedagogia da esperança**, de **pedagogia da indignação** ou, ainda, **educação como prática da liberdade**. Não se trata de uma ilusão, de coisa ingênua, desenraizada, não. Tinha consciência de três

<sup>18</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 22 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1993, p. 79/80.

<sup>19</sup> LASTÓRIA, Luiz A. Calmon Nabuco; COSTA, Belarmino César Guimarães da; PUCI, Bruno (orgs.). *Teoria crítica, ética e educação*. Piracicaba / Campinas, Editora UNIMEP / Editora Autores Associados, 2001, p. 98.

coisas fundamentais: primeiro, a sociedade era *tradicionalmente antidemocrática*; segundo, *estava propondo algo profundamente democrático*; terceiro, *poderia vir a ser problemático*, até porque *propunha que partíssemos das massas populares, de sua compreensão e leitura do mundo, do seu senso comum, da sua sabedoria*.<sup>21</sup> E mais, Paulo fala de *educação em comunhão*, de que *só é conhecimento válido o conhecimento compartilhado*<sup>22</sup>, neste sentido não estabelece *uma dicotomia entre essa sabedoria gestada pelo quefazer do povo e um conhecimento rigoroso que por ventura*<sup>23</sup> o professor tenha ou venha a ter. Na sua visão, *não há cultura nem história imóveis*, como não há *cultura nem história sem risco, assumido ou não* porque acredita na *importância de uma educação que, em lugar de procurar negar o risco, estimule mulheres e homens a assumí-lo*, mesmo porque *se a minha não é uma presença neutra na história, devo assumir tão criticamente quanto possível sua criticidade*.<sup>24</sup> Em **Educação como prática da liberdade**, Paulo Freire mostra, por exemplo, que *não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio*, o que significa dizer que o processo educativo, inevitavelmente, deve estar associado à vida e não pode ser realizado sem um processo de comunicação com o meio, com a situação concreta de vida do homem, ajudando-o, portanto, a encarnar, não como um ator qualquer, mas como um agente promotor de transformações. É aqui que podemos perceber a importância de sua inserção nos movimentos populares de educação do Nordeste, no início da década de 60. Não só como ideólogo, mas sobretudo como educador que entende ser o processo educativo não um monólogo, mas um diálogo, numa cumplicidade educador-educando. Ambos têm uma história, uma procedência, uma cultura, uma experiência, simplesmente porque ambos vivem e necessitam, para libertarem-se, fazerem uma leitura do mundo.

Afonso Celso Scocuglia no seu livro **A história de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**, encerra a primeira parte do seu trabalho, fazendo uma análise do pensamento freireano, quanto a duas questões: *o político-pedagógico como eixo central* e *o pensamento político-pedagógico*, propriamente dito. Na visão do analista (1999, p. 89), *para Paulo Freire, a politicidade do ato educativo é concomitante à educabilidade do ato político. A educação é (sempre) política e a atividade política educa (contém uma pedagogia)*. Mais adiante (p.91), Scocuglia completa, dizendo: *a ligação político-pedagógica é tão intensa que quando se desvela a especificidade de uma delas, 'esta especificidade não inibe a presença da outra'*.

Ao continuar a na sua análise do *pensamento político-pedagógico de Paulo Freire*, Scocuglia (p.108) diz que:

*Não podemos deixar de lembrar que uma dos alicerces indelévels da prática e da teoria de Paulo Freire é a questão da **democracia**: liberal, social, socialista ou... mas, sempre, democracia. Se há uma questão política central que percorre o discurso freireano, em todos os diversos e diferentes momentos, esta é a questão da educação e da pedagogia enquanto prática e teoria contribuintes da*

<sup>20</sup> BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A ilusão fecunda – a luta por educação nos movimentos populares* (Marília Pontes SPÓSITO, São Paulo, Hucitec, 1993. 338p.) S. Paulo, Revista da Faculdade de Educação (órgão oficial da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo), v. 21, n. 1, p. 129 / 132, jan. / jun. 1995.

<sup>21</sup> FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Aprendendo com a própria história*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987, p. 32.

<sup>22</sup> GADOTTI, Moacir. *ABCeducatio*, ano 3, número 14.

<sup>23</sup> FREIRE / GUIMARÃES, 1987, p. 32.

<sup>24</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação, cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo, UNESP, 2000, p. 30 e 33.

*‘radicalidade democrática’. Mesmo quando se evidenciaram equívocos do populismo de ‘esquerda’ e do nacionalismo-desenvolvimentista dos 1950 e dos 1960. Importante registrar que, mesmo aproximando dos marxismos, de vertentes que não-raramente englobam posições autoritárias, Paulo Freire nunca admitiu o autoritarismo, a ditadura, nem ‘por motivos justificáveis’ como advogaram alguns setores de esquerda.*

Mais adiante, o mesmo autor, complementa (p. 109):

*Uma constatação é fundamental: ‘separando’ o pensamento político do pedagógico (para tentar ser didático na explicação), notamos que a ‘ruptura’ política em direção adesiva aos trabalhadores (como classe sócio-política) é acompanhada por uma evolução pedagógica. Traduzindo: a educação e a pedagogia não deixaram de realizar-se via diálogo, não deixaram de priorizar o ato de conhecimento, a busca da consciência crítica. Mas, o que antes era predominantemente psico-pedagógico, passou a ser prioritariamente político pedagógico. Isso sem anular as preocupações psico-sociais que embasam suas propostas desde seus primeiros escritos de base ‘escolanovista popular’ (principalmente relativa às idéias de Dewey / Anísio Teixeira).*

### **3. Educação popular na década de 60: a vitória dos vencidos**

Para compreendermos educação popular, no Brasil, temos que, primeiro, entender o que significou a educação para o povo brasileiro, ao longo de sua história; segundo, o que se conceitua como povo; terceiro, ideologicamente, o que é educação popular.

Por todo o período colonial, a educação, quer jesuítica, quer pombalina, foi tratada como artigo supérfluo, destinada à elite da elite. Quando iniciamos a fase de autonomia política, o processo educativo não foi tomado como questão prioritária para a nação que acabara de tornar-se independente do domínio português. Caminhamos por todo século XIX distante das conquistas e idéias pedagógicas que se faziam presentes no mundo europeu. Escola para a formação de professores é algo que só na segunda metade desse século o Brasil vai ter. Claro, se escola era artigo de luxo e escola pública era fruta raríssima, por que da escola para formar professores?

Quando os brasileiros adentram ao mundo republicano, temos a impressão de que, finalmente, o poder constituído pensaria em educação. Rebate falso. Se não houve mudanças nas estruturas políticas, sociais, econômicas e culturais do país, por que encontrá-las na educação?

Só na década de 20, diante das transformações patrocinadas pelo pós-guerra, é que vamos vislumbrar uma luta pela universalização do ensino. A década seguinte foi de avanços e recuos ideológicos, fato que também caracterizou o processo educativo.

Com Vargas, implanta-se a idéia da educação profissionalizante para *os mais carentes*. Com os chamados governos populistas, verifica-se uma guerra constante entre os chamados defensores da escola pública e aqueles que desfraldavam a bandeira da escola particular, mais precisamente

da escola confessional católica. Os debates em torno da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN, estiveram, por 13 anos, permeados por conflitos ideológicos ferrenhos, envolvendo os dois grupos. E esta questão marcou todo o período, inclusive o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, em 1958, como anteriormente nos referimos.

Por outro lado, no Brasil, povo tem um sentido pejorativo, até porque não há soberania popular, mas manipulação das camadas sociais mais humildes. E é aqui que está o povo, na visão do próprio povo. Um político, que *vai até ao povo*, é um político popular, mas também um homem simples que é capaz de, por humildade, *descer até ao povo*. Escutar a voz do povo é uma concessão e não um exercício de democracia. Instituiu-se, inclusive, uma subdivisão do povo, criou-se o *povão*. *Povão* é o *povo* do povo. A exclusão dentro da exclusão.

Ora se a educação foi pautada como um bem supérfluo, se povo é aquele que vive à margem da nação, juntando os dois juízos, educação para o povo não poderia resultar em algo muito conceituado e, tampouco, querido ou fundamental para a vida do país. Se falarmos em cultura popular, logo nos remeteremos a algo inferior, *coisa do povão*, interessante e até excêntrico, mas não, necessariamente, valorizada, até porque *é desprovida de qualidade*. É o caso das manifestações folclóricas, raízes da cultura brasileira. O mesmo se diz da música popular brasileira. *Popular é povo*. O Brasil já teve até presidente, via ditadura militar, que disse *não gostar do cheiro do povo*. E o *povo* repete tal citação, sorrindo.

A palavra popular até que tem uma certa simpatia, embora *povo* não tenha a mesma sorte. *Popular* pode traduzir-se, por exemplo, *como simpático ao povo*, algo como querido pelo povo, por ter-se dignado chegar até ele. *Mas quando o popular começa a ser colocado junto da palavra educação, então passa a constatar a idéia de dominação, de dependência, de paternalismo, de restrição.*<sup>25</sup> Estudando o problema, Celso Beisiegel<sup>26</sup> diz que:

[...] *educação para o povo, no Brasil é sobretudo um produto da atuação do poder público. [...] Por isso, só se tende compreender a educação para o povo no Brasil se analisarmos as ideologias em que se aprimoram as orientações do Estado.*

[...] *Desde as suas origens, a educação popular se coloca muito além das possibilidades de realização da sociedade brasileira. [...] As idéias de educação popular e as tentativas de sua implantação no Brasil, não aparecem, pois, como produto da emergência das aspirações educacionais entre os habitantes. Essas aspirações, pelo contrário, é que deveriam ser criadas ou estimuladas pelo poder público.*

Astrogilda Paes Barreto arremata:

[...] *acha-se que há uma educação do povo, uma educação*

<sup>25</sup> Anais do Ciclo de debates sobre educação brasileira contemporânea. Conferência proferida por Astrogilda Paes BARRETO – Educação popular – destaques, impasses e superação. Publicação da Editora Universitária da Paraíba – UFPb, João Pessoa, 1981, p. 164.

<sup>26</sup> Apud BARRETO, 1981, p. 164 / 165.

*popular, a qual só pode ser de adultos e de adultos marginalizados, porque da maneira que faz a educação de adultos só pode ser para pessoas realmente marginalizadas.*<sup>27</sup>

Se somarmos tudo isto ao conceito que o Brasil faz do Nordeste, adicionando, ainda mais, a *pedagogia da libertação*, tem-se uma explicação para a indignação das elites diante dos movimentos de cultura popular, dos centros ou círculos de cultura e das campanhas de educação popular, como a da Paraíba (1962), iniciada antes mesmo que Paulo Freire visse concluída sua experiência em Angicos, Rio Grande do Norte, em 1963.

No alvorecer dos anos 60, uma intensa mobilização social, política e cultural vai tomar conta do Brasil. Dois anos antes, Paulo Freire mostrara sua cara, como vimos anteriormente, liderando o grupo pernambucano no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, mesmo contra uma corrente conservadora que, ao redigir as conclusões do evento, não fez menção às questões polêmicas, provenientes de grupos comprometidos com as aspirações populares. E o Nordeste, uma terra, onde em *se plantando tudo dá*, em função das profundas contradições esboçadas pela sociedade, é o grande celeiro de experiências populares, comprometidas com a conscientização das massas. Por outro lado, ali, há uma chama história de lutas libertárias, constatadas pelos movimentos de revolta, ante a opressão, desde o período colonial até o Brasil República.

Fleuri,<sup>28</sup> enquanto professor do Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Uberlândia, ao abordar a questão da educação popular, sob o prisma da extensão universitária, instrumento a ser repensado, segundo ele, *como um espaço institucional estratégico para que a universidade possa desenvolver atividades comprometidas com as organizações populares e, com isso, impelir processos de mudanças na própria estrutura universitária*, demonstra, citando, inclusive, Beisiegel (1979, p. 41), que:

*A diversidade de movimentos que atuam no campo da educação junto às camadas populares tem causado grande dificuldade para a conceituação de 'educação popular'. [...]*

*Entretanto, esta multiplicidade de práticas educativas junto às camadas populares se polarizam politicamente em duas grandes correntes contrárias. Por um lado, as iniciativas patrocinadas pelo Estado, para estender os benefícios da educação escolar, especialmente aos adultos dela excluídos prematuramente. Sendo iniciativas promovidas pelas classes dominantes para consolidar seu controle ideológico sobre as classes subalternas, tendem a preservar a estrutura social capitalista. Por outro lado, os movimentos de educação popular patrocinados por grupos e instituições não-governamentais, com a perspectiva de apoiar os movimentos populares em sua tensão por superar o sistema*

<sup>27</sup> Ibid., p.165.

<sup>28</sup> FLEURI, Reinaldo Matias. *Extensão universitária em educação popular. Educação e Filosofia*. Uberlândia, v. 3, n. 5 e 6, p. 59 / 73.

*capitalista e construir o capitalismo.*

Paulo Freire, confirmando este último aspecto enfocado por Fleuri, dá um exemplo, registrado num trabalho em parceria com Sérgio Guimarães.

[...] *experiência de Angicos foi encerrada com a presença do presidente João Goulart. Depois que ele fez seu discurso, na qual se referiu à Carta Constitucional como o ABC maior do Brasil, um homem de repente se levantou e pediu a palavra. Alguém comentou: 'Quebrou o protocolo'. 'Quebrei o quê?', disse ele. Mas o presidente lhe deu a palavra. O homem fez um discurso em que chamava o Goulart de Alteza, Majestade, e comparou a vinda dele à vinda de Getúlio, anos atrás: o primeiro viera matar a fome da barriga, e o Goulart viera matar a fome da cabeça. E continuou dizendo que em Angicos, ele e mais trezentas pessoas que lá estavam tinham aprendido não só a ler o ABC da nação, a Constituição, mas que também estavam dispostos a refazer o ABC maior. E disse mais ainda, que antes eles poderiam ter sido massa, mas que, agora, procuravam ser povo.*<sup>29</sup>

E este foi o grande problema: *deixar de ser massa e passar a ser povo*, visto aqui não na concepção do senso comum, mas na visão do pensamento freireano. Se, hipoteticamente, metade dos 59,8% de analfabetos nordestinos fossem alfabetizados, por obra e graça de uns poucos sonhadores, e viessem a fazer parte do seletivo grupo de eleitores, forçosamente se alteraria toda a estrutura, secularmente estabelecida, provocando modificações não só quanto às *relações entre Estado e sociedade, mas também as relações entre trabalho e capital* e, conseqüentemente (ou em conseqüência de), o surgimento de:

[...] *demandas e formas de organização dos sujeitos oriundos de parcelas substanciais da população brasileira. Estes, ao anunciarem-se como 'sujeitos de direitos' por mais e melhores serviços (saúde, educação, moradia e transporte, entre outros), o fazem na demanda mais direta por participação em instâncias de poder, por condições econômicas dignas e pelo acesso mais justo aos ganhos na esfera produtiva.*<sup>30</sup>

Ora, toda a preocupação com o processo educacional brasileiro, evidenciada por esses pedagogos inovadores e refletida em discussões no II Congresso Nacional de Educação de Adultos (1958), antes mencionado, voltava-se, como questão preponderante, não só para o sistema escolar tradicional, este produto de um outro debate/conflito, por ocasião das lutas pela aprovação da primeira LDBEN, mas, sobretudo, também para alfabetização das massas marginalizadas, tendo em vista a participação popular na construção e reconstrução da sociedade, através, entre outros níveis, da inserção dos analfabetos no processo eleitoral.<sup>31</sup> Isto significa que:

<sup>29</sup> *Aprendendo com a própria história*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987, p. 26 / 27.

<sup>30</sup> HYPOLITO, Álvaro Moreira; GANDIN, Luiz Armando (orgs.). *Educação em tempos de incertezas*. Belo Horizonte, Autêntica, 2000, p. 164 / 165.

[...] *num planejamento destinado à enculturação de grandes massas defasadas no processo de desenvolvimento cria-se o problema do **treinamento versus educação**: o que se chamou de **conscientização** (desmassificação, politização) é o dispositivo necessário para criar um nível de aspiração que se traduza, posteriormente, em desejo de treinamento (em **formação de mão-de-obra**). Daí a superioridade dos métodos de alfabetização, que trazem em si uma metodologia reflexiva (o problema do método é ainda aqui mais importante que o conteúdo em si), vez que a pura alfabetização ou o puro treinamento nada acrescentam ao estado de indolência cultural das massas marginalizadas.*<sup>32</sup>

E isto era tudo que os grupos dominantes nordestinos não poderiam aceitar, porquanto correriam o risco de, no mínimo, poderem vir a ser vigiados, no exercício do poder, sobretudo, porque não se tratava, simplesmente, de aprender a assinar o próprio nome, mas de ser esse projeto de educação popular acompanhado de um processo politizante. Aliás, este binômio *educação/política* se constitui no eixo central do pensamento pedagógico freireano. Mas o perigo não vinha tão somente do discurso utópico de Paulo Freire ou de políticos de esquerda, mas também de instituições como a União Nacional dos Estudantes, UNE (criou os Centros Populares de Cultura, CPCs, em articulação com um grupo de intelectuais e artistas, em 1961). Até aí, nada demais, mesmo porque a juventude está, tradicionalmente, buscando renovar, mudar, revolucionar. Porém, antes, já havia iniciativas oficiais como a da Prefeitura do Recife, gestão Miguel Arraes, que, aliada a estudantes universitários, artistas e intelectuais pernambucanos, movidos por ideais cristãos e socialistas, criara, em 1960, o Movimento de Cultura Popular, MCP, cujo objetivo era combater o analfabetismo, elevando o nível cultural do povo. Projeto similar foi desenvolvido pela Prefeitura de Natal, Rio Grande do Norte, em 1961, na gestão de Djalma Maranhão, através da campanha *De Pé no Chão também se aprende a ler*. O sucesso desta campanha é atestado por sua expansão pelo interior, quando, em janeiro de 1964, 40 prefeituras lançaram a Frente de Educação Popular do Rio Grande do Norte. E aqui, convém lembrar que a teoria do conhecimento de Paulo Freire, bem como o método de alfabetização dela conseqüente, permeia todos estes movimentos educacionais ou culturais nordestinos dirigidos para a conscientização libertadora dos jovens e adultos excluídos, objetivando levá-los, torná-los de pé, ressuscitá-los como sujeitos da história.

Dois outros fatores vinham adicionar-se ao perigo iminente: primeiro, um externo, a epidemia socializante que vinha das Antilhas, o grito anti-imperialista de Cuba, com Fidel Castro - lembremos de que, naquele momento histórico, os Estados Unidos transferiram, para o Brasil, milhares de técnicos, tentando impedir a disseminação de uma possível praga revolucionária, sob patrocínio cubano - além disso, havia, ainda, um outro tufão, também socialista, desta vez asiático, com a China de Mao Tse-tung - em ambos os casos, *massa que passou a ser povo*; segundo, um interno, a Igreja Católica, velha aliada da *casa grande*, agora, impulsionada pelos ares renovadores trazidos pelo Concílio Ecumênico Vaticano II, gerara setores que se aliariam ao

<sup>31</sup> Entrevista concedida por Paulo Freire à Revista de Cultura VOZES, ano 76, n. 1, janeiro/fevereiro, 1982, p.54.

<sup>32</sup> LIMA, Lauro de Oliveira. *Educação e História: visão prospectiva*. Paz e Terra. Rio de Janeiro, ano I, n.2, setembro, 1966, p. 142.



esforço de educação popular – conscientização era a palavra chave - também evidenciando o binômio *educação/política*, quer através da Ação Católica (JAC, JEC, JUC, JOC), quer através de programas radiofônicos, quer do Movimento de Educação de Base, MEB. A Paraíba gera, também, sua Campanha de Educação Popular, CEPLAR. Em todos estes movimentos, o dedo do pensamento político-pedagógico freireano.

O homem nordestino, por outro lado, tem uma história de lutas, conscientes ou inconscientes, contra o poder dominante local. De Zumbi, no Quilombo de Palmares, à Revolta dos Alfaiates, na Bahia, passando pela Confederação do Equador, onde pontificou, imponente, a liderança de Frei Caneca, chegando até ao movimento messiânico de Antônio Conselheiro, em Canudos, e ao chamado banditismo social, onde reinou a figura ímpar de Lampião, o Nordeste também viu a deflagração da Intentona Comunista de 1935. E a classe dominante não esqueceu nada disto, sobretudo porque ali, no início da década de 60, brotava, dos canaviais, as Ligas Camponesas, lideradas por Francisco Julião e, das cidades, experiências pedagógicas, culturais e político-educativas, destinadas a provocar vitórias de uma gente tradicionalmente vencida. É claro, não poderiam os setores dominantes, diante de avanços culturais, educativos e políticos, vitória dos excluídos, “pagarem pra ver”. Por via das dúvidas, mais uma vez, “chamaram a Polícia”. Tudo isto porque, segundo Scocuglia (2000, p. 187),

*Em nenhuma outra oportunidade, movimentos de cultura e educação popular - oriundos de setores médios e com predominância de estudantes e professores universitários - mesmo quando incluídos no rol populista, foram ‘tão perigosos’, como no nosso passado recente. Em quais outras circunstâncias os grupos (locais-regionais) conservadores encrustados no poder se sentiram tão ameaçados pela educação/cultura política dos seus trabalhadores e dos seus possíveis eleitores alfabetizados e conscientizados?*

#### 4. Conclusão

No início da década de 60, buscava-se a continuidade do processo de industrialização implantado por Juscelino Kubitschek. Entretanto, algumas necessidades eram urgentes: maquinarias, ampliação do mercado para os bens de consumo, mão-de-obra mais qualificada e superação dos desequilíbrios provocados pelo desenvolvimento interno entre regiões e setores econômicos (LOPES, 1980, p. 105). Entretanto, o Brasil também precisava de uma política de reformas estruturais *que permitissem a inclusão das massas populares num padrão de consumo* (FREITAG, 1980, p. 73). Isto implicava na mudança do modelo econômico, causador de uma *extrema concentração de renda*. Nenhuma região exemplificava melhor o problema do que o Nordeste.

Ao estudar a educação popular no Nordeste, no início dos anos 60, temos uma noção do papel de Paulo Freire e de sua teoria do conhecimento, aplicado à educação, dentro do processo político, econômico e social vigente entre os nordestinos. Historicamente, a região foi palco de lutas históricas libertárias, de disputas políticas e, ao mesmo tempo, controle de setores dominantes, ligados ao latifúndio e à exploração de um povo que registrava 59,8% de analfabetos. Alfabetizar estes homens excluídos da vida nacional, e nordestina em particular, até porque não tinham direito ao voto, representou para os grupos dominantes um perigo inominável, porquanto o pensamento freireano, norteador dos movimentos de alfabetização, ia além do simples aprender

a assinar o nome, mas incluía, sobretudo, uma conscientização, objetivando construir, num processo de autodescobrimento e autoconstrução, um homem humanizado e participante da história, sujeito e não objeto, compromissado com a mudança. Permitir que isto acontecesse era o mesmo que avalizar uma revolução, porque determinaria uma reviravolta social, política e econômica, a vitória dos excluídos. Urgia vencê-los, antes que se processasse uma catástrofe política, via educação, possibilitando à *massa transformar-se em povo*. A decisão dos setores dominantes materializou-se num golpe de estado, patrocinado por civis e militares, em 1964. E todo projeto de educação popular foi riscado impiedosamente do mapa, para dar lugar a um outro, a *Cruzada ABC*, oficializada em 1965, resultado de missões protestantes americanas, instaladas no Brasil, principalmente após a Segunda Guerra Mundial, e sustentada por um acordo entre a USAID, o Colégio Agnes Erskine, do Recife, e a SUDENE, portanto, com participação do governo brasileiro. Montou-se um esquema para atender às necessidades ideológicas dos golpistas e seus colaboradores internacionais.

O Nordeste, de hoje, não parece ter mudado seu panorama político, econômico e social. Continua a ser vítima de um modelo excludente e concentrador de renda, no qual se verifica o domínio dos *antigos senhores de engenhos* ou, dos *coronéis*. O clientelismo político ainda é a tônica, bem como a manipulação eleitoral. No sertão, onde a chamada indústria da seca se estabeleceu, a política paliativa do assistencialismo controla homens objetos, ideologicamente, incapazes de reagir. De joelhos, rezam, esperando pela ajuda de Deus e do governo. No subsolo, um manancial incalculável de água, não aproveitável. Ao lado desse submundo, há esforços tecnológicos aplicados à produção e um exemplo disto é o cultivo de uvas, no Vale do São Francisco. Mas isto não muda a sorte de homens que se quis, um dia, torná-los leitores do mundo.

Vitoriosos os excluídos, porque transformados em sujeitos da história, foram vencidos pela arbitrariedade dos setores dominantes. Mas permanecem os ideais porquanto *se a mudança faz parte necessária da experiência cultural, fora da qual não somos, o que se impõe a nós é tentar entendê-la na ou nas suas razões de ser* (FREIRE, 2000, p.31), mesmo porque *não posso, por isso, cruzar os braços fatalistamente diante da miséria, esvaziando, desta maneira, minha responsabilidade no discurso cínico e ‘morno’, que fala na impossibilidade de mudar porque a realidade é mesmo assim* (FREIRE, 2000, p. 79).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARRETO, Astrogilda Paes. *Educação popular – destaques, impasses e superação. Ciclo de debates sobre educação brasileira contemporânea* (anais). João Pessoa, Editora Universitária, 1981, p.163/182.

BARROS, Edgard Luiz de. *O Brasil de 1945 a 1964*. São Paulo, 1990. (Repensando a história)

BEIGUELMAN, Paula. *O processo político-partidário brasileiro de 1945 ao plebiscito. Tempo Brasileiro*, revista de cultura. Rio de Janeiro, ano IV, n. 11/12, agosto – outubro, 1966, p. 127/149.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. *O governo KUBITISCHEK: desenvolvimento econômico e estabilidade política – 1956/1961*. 3. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A ilusão fecunda – a luta por educação nos movimentos populares* (Marília Pontes SPÓSITO, São Paulo, Hucitec, 1993, 398p). *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo, v.21, n.1, jan/jun, 1995, p. 129/134.

- CANDAU, Vera Maria. *Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas*. Petrópolis, RJ, Vozes, 2002.
- DELORS, Jacques (org.). *Educação: um tesouro a descobrir – relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. 6. ed., Trad. José Carlos Eufrázio, São Paulo, Cortez; Brasília, DF, MEC, UNESCO, 2001.
- DULLES, John W.F.. *Castelo Branco: o caminho para a presidência*. Trad. R. Magalhães Júnior. Rio de Janeiro, 1979.
- FLEURI, Reinaldo Matias. *Extensão universitária em educação popular*. **Educação e Filosofia**. Uberlândia, v.3, n.5 e 6, julho88/junho 89, p.59/73.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 22. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Educação como prática da liberdade*. 25. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia*. 9. ed. São Paulo, Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 8.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo, UNESP, 2000.
- \_\_\_\_\_; GUIMARÃES, Sérgio. *Aprendendo com a própria história*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- \_\_\_\_\_; MACEDO, Donald. *Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo*. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1990.
- \_\_\_\_\_; *Quem inaugura a violência não é o violentado, mas quem violenta* – entrevista. **Revista de Cultura Vozes**. Petrópolis, RJ, ano 76, n.1, janeiro/fevereiro, 1982.
- GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. 12. ed. São Paulo, Cortez, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Pensamento pedagógico brasileiro*. São Paulo, Ática, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Aprender, ensinar: um olhar sobre Paulo Freire*. **ABCeducatio – a revista da educação**. Ano 3, n. 14.
- \_\_\_\_\_; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Pedagogia: diálogo e conflito*. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2000.
- GENTILI, Pablo. *Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública*. Petrópolis, RJ, Vozes, 1995 (Coleção estudos culturais em educação)
- HYPOLITO, Álvaro Moreira; GANDIN, Luiz Armando (orgs.). *Educação em tempos de incertezas*. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.
- LASTÓRIA, Luiz A. Calmon Nabuco; COSTA, Belarmino César Guimarães da; PUCCI, Bruno (orgs.). *Teoria crítica, ética e educação*. Piracicaba/Campinas, Editora UNIMEP/Editora Autores Associados, 2001.

LIMA, Lauro de Oliveira. *Educação e história: visão prospectiva*. Paz e Terra. Rio de Janeiro, ano I, n.2, setembro, 1966, p. 125/146.

LOPES, Luiz Roberto. *História do Brasil Contemporâneo*. Org. Sergius Gonzaga. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1980.

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

SCOCUGLIA, Afonso Celso. *A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*. 2. ed., João Pessoa, Ed. Universitária/UFPB, 1999.

\_\_\_\_\_. *Histórias inéditas da educação popular: do sistema Paulo Freire aos IPMs da ditadura*. João Pessoa, Ed. Universitária/UFPB; São Paulo, Cortez; Instituto Paulo Freire, 2000.

TOLEDO, Caio Navarro de. *ISEB: fábrica de ideologias*. 2. ed. São Paulo, Ática, 1982.