

CENTRO UNIVERSITÁRIO BARÃO DE MAUÁ

JULIANA RODRIGUES DE LIMA

EDUCAÇÃO E MOBILIZAÇÃO POPULAR (1950-1960)

**Ribeirão Preto
2020**

JULIANA RODRIGUES DE LIMA

EDUCAÇÃO E MOBILIZAÇÃO POPULAR (1950-1960)

Trabalho de Conclusão de Curso de
História do Centro Universitário Barão
de Mauá para obtenção do título de
licenciatura.

Orientador: Prof. Dr. Felipe Ziotti Narita

Ribeirão Preto
2020

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

L698e

Lima, Juliana Rodrigues de
Educação e mobilização popular (1950-1960) / Juliana Rodrigues de
Lima - Ribeirão Preto, 2020.

68 p.

Trabalho de conclusão do curso de Licenciatura Plena - História do
Centro Universitário Barão de Mauá

Orientador: Prof. Dr. Felipe Ziotti Narita

1. Mobilização Popular 2. Educação 3.- Modernização I. Narita, Felipe
Ziotti II. Título

CDU 94:37(81)

Bibliotecária Responsável: Iandra M. H. Fernandes – CRB⁸ 9878

JULIANA RODRIGUES DE LIMA

EDUCAÇÃO E MOBILIZAÇÃO POPULAR (1950-1960)

Trabalho de conclusão de curso de História do Centro Universitário Barão de Mauá para obtenção do título de licenciatura.

Data de aprovação: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Felipe Ziotti Narita
Centro Universitário Barão de Mauá – Ribeirão Preto

Prof. Me. José Faustino de Almeida dos Santos
Centro Universitário Barão de Mauá – Ribeirão Preto

Prof. Me. Osmair Severino Botelho
Centro Universitário Barão de Mauá – Ribeirão Preto

**Ribeirão Preto
2020**

Dedico esse trabalho ao meu avô, que sempre pediu que eu estudasse e hoje não pode presenciar em terra minha conquista, e à minha mãe, que fez com que eu me apaixonasse pela leitura.

AGRADECIMENTO

Primeiramente, aos meus pais **Erminda** e **Sérgio**, por lutarem incessantemente para que eu conquistasse o meu sonho de ser professora e serem a minha base.

Aos meus irmãos, **Mariana** e **Tiago**, por serem apoio e exemplos não só durante a graduação, mas em toda minha vida.

A minha avó materna, **Maria**, por tanto cuidado, carinho e me ouvir falar sobre essa pesquisa em todos nossos almoços.

Ao meu parceiro de vida, **Rubens Junior**, por ser conforto, compreensão e incentivo.

E às amigas tão amadas, **Ana Laura**, **Marisa** e **Gabriela**, por se disporem a ouvir incessantemente sobre essa monografia e ainda assim me apoiar.

Ao meu orientador, **Felipe**, pela paciência e compreensão desde o primeiro dia e por ser um grande auxílio e grande inspiração.

A cada professor e professora do curso e também fora dele, por todo conhecimento compartilhado e por acrescentarem também na vida pessoal. Um agradecimento especial ao professor **Faustino**, por sempre estar disposto a discutir sobre meu assunto favorito, que é a educação.

Ao meu grupo incrível: **Luana**, **David**, **Willian**, **Linia** e **Valdir**. Com vocês o curso se tornou mais leve e gratificante, obrigado por cada brincadeira e puxão de orelha trocados.

RESUMO

As transformações trazidas pela modernização do país nos anos 1950 e 1960 estão diretamente ligadas à mobilização popular e à educação. Essas dinâmicas são respostas ao desenvolvimento brasileiro acarretado pela industrialização. O trabalho analisa essa conjuntura à luz das propostas de Paulo Freire, enfatizando dois livros importantes do autor: *Educação como prática da liberdade* e *Pedagogia do oprimido*. Entendemos as teorias de Freire como perspectivas de análise social e histórica do país e dos impasses de sua modernização, de modo que essa interpretação mais ampla da formação dialoga diretamente com as ideias educacionais. Articulamos, então, as propostas freireanas às transformações em curso no Brasil. A pesquisa sublinha impasses sociais e educacionais presentes até a contemporaneidade, exigindo que educadores e planejadores de políticas públicas elaborem respostas ativas e conscientes a respeito das mudanças de forma comprometida com uma concepção crítica do ensino e da educação.

Palavras-chave: Mobilização popular. Educação. Crítica. Modernização

ABSTRACT

The transformations brought about by the modernization of the country in the 1950s and 1960s are directly linked to popular mobilization and education. These dynamics are responses to the Brazilian development brought about by industrialization. The work analyzes this situation in the light of Paulo Freire's proposals, emphasizing two important books by the author: *Education as a practice of freedom* and *Pedagogy of the oppressed*. We understand Freire's theories as perspectives of social and historical analysis of the country and the impasses of its modernization, so that this broader interpretation of the formation dialogues directly with educational ideas. We then articulate Freire's proposals to the transformations underway in Brazil. The research highlights social and educational impasses present until today, demanding that educators and planners of politicians give active and conscious responses regarding changes and committed to a critical conception of teaching.

Keywords: Popular mobilization. Education. Critique. Modernization.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
2. MODERNIZAÇÃO E URBANIZAÇÃO NO BRASIL	11
2.1 Vargas, nacionalismo e os motins populares em seu clamor	11
2.2 O governo desenvolvimentista de JK e a força popular contra os conservadores....	15
2.3 Jânio, Jango, a esquerda e o golpe de 1964.....	24
2.4 A transformação da esquerda em tempos de regime militar	33
3. ENSINO, DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO POPULAR	36
3.1 Movimento popular e educação.....	36
3.2 Democracia e educação: uma conquista.....	38
3.3 A educação popular	43
4. COMO OS MÉTODOS DE FREIRE CONTRIBUEM PARA A DEMOCRACIA POPULAR?	46
4.1 Sobre <i>Educação como prática da liberdade</i>	46
4.2 Sobre a <i>Pedagogia do oprimido</i>	52
4.3 Sobre <i>Educação como prática da liberdade e Pedagogia do oprimido:</i> da escola à sociedade.....	63
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	66
REFERÊNCIAS	67

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo compreender a dinâmica da educação brasileira nos anos de 1950 a 1960, contexto histórico articulado pela experiência democrática (encerrada com o golpe de 1964), contando com os movimentos de mobilização popular que contribuíram para a libertação daqueles que se encontravam oprimidos pelo avanço do sistema capitalista impulsionado pela modernização. Ainda como objetivos mais específicos, pretendemos: a) contextualizar as transformações sociais, econômicas e políticas do período em questão; b) explicar como a modernização impulsionou a mudança de pensamento das camadas populares; c) enunciar como os grandes pensadores da educação e da sociedade brasileira, como Paulo Freire, trataram das camadas mais marginalizadas da sociedade e como apresentaram soluções para tal.

Essa pesquisa possibilitará que alcancemos as informações que permeiam a educação daqueles que viveram o começo da fase industrial e de urbanização no Brasil, quando o imaginário das elites era – e ainda é – força primordial dos rumos da educação nacional. Neste contexto, é sabido que o projeto de educação destas elites buscava com urgência uma mudança nos hábitos e pensamento dos cidadãos. Sendo assim, a escola era a chave das transformações esperadas pela elite (CUNHA, 2001).

Mas onde se encaixariam aqueles que não faziam parte desse meio social? Quais foram as mudanças de hábito e pensamentos que a escola queria impor naqueles menos abastados e que, durante a industrialização e o ideal do moderno, eram funcionários das fábricas e não donos? Como as massas responderam a esse ambiente de transformação para deixarem de ser oprimidas? O trabalho pretende responder a essas perguntas por meio de uma minuciosa pesquisa bibliográfica qualitativa, discutindo textos especializados e algumas obras de Paulo Freire. Assim, as informações serão analisadas e comparadas usando diferentes pesquisadores e descrevendo os dados analisados com críticas e observações.

O tema da educação e mobilizações populares no Brasil ainda é pouco abordado nas monografias e teses universitárias devido ao sistema de opressão em que vivemos que não veem como um tema de importância as lutas populares e a educação dos menos abastados. Entretanto, para nós, esse é um tópico a ser destacado e trabalhado para que entendamos o contexto do país em que vivemos e compreendamos a importância de

uma educação de libertação sobre a vida de toda a sociedade. Sendo assim o trabalho nos possibilitará um maior entendimento das classes sociais e de como a educação influencia em sua formação. A pesquisa também permitirá entender também como se encontravam os oprimidos no período de industrialização, modernização e de ditadura Militar no quesito educacional. Acrescentando ainda nos conhecimentos sociopedagógicos da educação brasileira.

Destarte, esta monografia está dividida em três capítulos que desenvolvem as ideias acima apresentadas. No capítulo inicial, apresentamos uma contextualização das décadas de 1950 e 1960 no Brasil, em que a modernização era a chance de avanço para um país de terceiro mundo em ascensão. Impulsionadas principalmente pelo Plano de Metas de Juscelino Kubistchek, as mudanças na forma de industrialização e consumo refletiram na dinâmica social e econômica, que apresentaram respostas aos acontecimentos políticos no país com o surgimento de frentes populares, como as Ligas Camponesas e o Movimento de Cultura Popular, mesmo em um cenário de instabilidade política e de ameaças de um golpe civil-militar.

Avançando ao segundo capítulo discute a educação popular como resposta a essas transformações socioculturais, implicando aspirações à democracia e participação popular ativa na política do país. Com a apresentação de alguns autores/educadores que abordaram o tema, destacando o papel das ideias pedagógicas em relação a um contexto de modernização socioeconômica e de perspectivas de organização das massas por meio da educação popular.

Por fim o terceiro capítulo analisa as contribuições e o método do educador Paulo Freire, tendo em vista seu diálogo direto com a educação popular. Enfatizamos e suas intenções de libertação daqueles que se encontram oprimidos incluindo nesta libertação seus opressores. Posicionamos, então, as propostas de Freire à luz de uma sociedade em transformação – um movimento em que a tematização dos atores populares e sua emancipação ganharam força junto às preocupações com a instituição da democracia no país.

2. MODERNIZAÇÃO E URBANIZAÇÃO NO BRASIL

As décadas de 1950 e 1960 foram movimentadas tanto politicamente quanto econômica e socialmente, sobretudo, em função do desenvolvimento tecnológico impulsionado – principalmente – pelo Plano de Metas de Juscelino Kubitschek ao final dos anos 50 e início dos anos 60. O Brasil se mostrava como o país subdesenvolvido com grandes chances de superar os entraves estruturais dos países do então terceiro mundo (RIDENTI, 2001, p. 1). Nesse sentido, os esforços de modernização (industrialização e consumo) e de urbanização foram sinais importantes das transformações no período.

2.1 Vargas, nacionalismo e os motins populares em seu clamor

O início da busca para a expansão da urbanização e modernização começou já na Era Vargas, nos anos 1930 e 1940, de modo que nas eleições de 1950, com a sua vitória, Getúlio teve novamente espaço para seu projeto nacionalista e industrializante. Em um contexto de Guerra Fria, Vargas buscava a independência econômica do país com base no bem-estar social e no desenvolvimento.

Vargas fez alguns aliados durante sua campanha para as eleições de 1950. No Sul seu companheiro foi Café Filho, participante da Aliança Nacional Libertadora. Em Pernambuco juntou-se à UDN e em São Paulo ao governador Ademar de Barros, que tinha controle do Partido Social Progressista. O interesse de Getúlio Vargas em Ademar de Barros era sua desenvoltura na comunicação com as massas e sua influência no interior paulista. As alianças de Vargas eram suprapartidárias e inteligentes. A UDN, desamparada após a derrota de Dutra, lançou a candidatura de Eduardo Gomes, que em um comício em junho declarou ser a favor da extinção do salário mínimo, o que lhe trouxe uma derrota gigantesca – 29,7% dos votos contra 21,5% de Cristiano Machado e os esmagadores 48,7% de Vargas.

Em janeiro de 1951, Vargas se tornava presidente e já no final deste mesmo ano mandou ao Congresso o projeto da Petrobras, uma campanha pela nacionalização do petróleo brasileiro que existia desde 1930. Com a Petrobras, Getúlio afirmava que seus interesses na independência financeira do país não ficariam somente no papel, e isso movimentou o Brasil em todas as suas camadas sociais. O tom nacionalista e o esforço

de mobilização das massas populares, especialmente nas cidades, marcava a nova política do governo Vargas.

A Campanha do petróleo surgiu como um grande movimento em favor das riquezas nacionais, de modo que a sociedade entendeu que para o desenvolvimento econômico do Brasil o povo brasileiro deveria ter a vontade política de fazer com que isso acontecesse. O envolvimento do povo, conforme as historiadoras Lilia M. Schwarcz e Heloisa M. Starling, significou que

Esse foi um dos poucos movimentos de massas da história do país a abrir um largo espectro de opções ideológicas, reunindo militares, comunistas, socialistas, católicos, trabalhistas e até udenistas, debaixo de uma só palavra de ordem, lançada pela União Nacional dos Estudantes (UNE): “O petróleo é nosso!” (SCHWARCZ; STARLING, p. 402, 2017)

A UNE, no período em questão, passava por uma fase de ascensão da direita em sua diretoria, a partir da eleição de Paulo Egydio Martins – que mais tarde seria ministro no governo de Castelo Branco. Como presidente da União Metropolitana dos Estudantes no Distrito Federal, Egydio conseguiu levar à presidência da UNE Olavo Jardim, de Minas Gerais; porém, em uma fase de forte infiltração norte-americana nos movimentos estudantis no Brasil, em 1951 era a norte-americana Helen Rogers, conhecida de Paulo Egydio e trazida por ele com uma solicitação ao Departamento de Estado, assumiu as rédeas do processo.

Nesta fase direitista da UNE, entre 1952 a 1954, os líderes do movimento sofriam certo aliciamento por parte do Ministério da Educação. Tratava-se de um *pelenguismo*, que freava a importância da União Nacional dos Estudantes para o governo. Entretanto a UNE se viu compelida a participar do movimento *O petróleo é nosso* a partir dos estatutos da União, que obrigavam suas direções a lutarem pelo nacionalismo e contra o entreguismo (POENER, 2004, p. 164).

A Petrobras foi aberta em 1954, e ela não era a única aspiração de empresa estatal para o desenvolvimento do país pensado por Vargas. O governo investiu também nas hidrelétricas, para que o Brasil superasse a condição de agroexportador, mas as hidrelétricas não deram o retorno esperado. Além disso, o investimento na indústria de base também foi incentivado.

Contudo, o que seria o movimento nacionalista de Vargas para a independência do país culminou em sua “queda”. A abertura de empresas federais, como a Petrobras,

trazia consigo conflitos com os investidores internacionais, causando caos interno nos partidos brasileiros, especialmente entre os grupos liberais encampados junto à UDN. Alguns partidos, então, começaram a se opor ao governo e outros se fragmentaram, como o PTB e o PSD, que entrou em divergência nas votações da aliança getulista.

A UDN, aproveitando-se da queda dos salários dos trabalhadores e da alta inflação, colocou todos os seus esforços em oposição ao governo de Vargas e em 1952 o governo se desequilibrou, seu plano de crescimento econômico só encontrava barreiras em uma realidade de Guerra Fria em que os Estados Unidos retiraram seus investimentos e o Banco Mundial cobrou cada dívida ao Brasil. A inflação subiu ainda mais e o sonho desenvolvimentista de Getúlio chegava ao fim. Em 18 de março de 1953, os trabalhadores foram às ruas na Marcha das Panelas Vazias; após 10 dias, estava em curso a Greve do Três Mil – que foi de grande modelo para outras organizações sindicais até 1964 – reafirmando a gravidade socioeconômica e política da situação. A greve ainda foi concomitante à criação do Pacto de Unidade Intersindical, que congregava vários segmentos sindicais contrariando até a legislação que proibia tal ato.

Como estratégia para acalmar os ânimos, Getúlio elegeu como ministro do trabalho em junho o então presidente do PTB, João Goulart, o Jango, que era conhecido por sua conversa paciente e negociadora, que sempre acalmava os sindicalistas com acordos, a nomeação apaziguou a relação entre governo e sindicatos. Mas a calma não permaneceu, pois Jango não conseguiu impedir totalmente novas greves devido à degradação econômica. A UDN viu nele um ponto de ataque, usando sua proximidade com os sindicatos para ataca-lo de todas as formas, alegando que as greves eram “encabeçadas” por ele, um jovem inexperiente. Como a UDN tinha ao seu lado os maiores veículos de comunicação, o partido fez de tudo para divulgar que o plano de João Goulart era criar uma “República Sindicalista”, apesar de isso ter sido devaneio da oposição.

Jango ficou no cargo por oito meses. Após uma proposta de duplicar o salário mínimo, os quartéis se revoltaram contra ele. O “Manifesto dos coronéis” ameaçava a democracia: 42 coronéis e 39 tenentes-coronéis do Exército entregaram aos seus comandantes o manifesto, que continha críticas alegando que o governo de Vargas aceitava “o clima negociata, desfalques e malversação de verbas”. Os comandantes divulgaram imediatamente as queixas e deixaram claro seu descontentamento com a

suposta crise de autoridade que atingia as forças armadas, colocando-se contra a proposta de Jango do aumento salarial.

Em 1954, Getúlio Vargas notou a gravidade que o “Manifesto dos coronéis” escondia e demitiu o ministro da Guerra, general Espírito Santo Cardoso, combinando com Goulart a sua própria demissão. No Dia do Trabalho, Vargas fez seu costumeiro discurso e anunciou que duplicação do salário mínimo aconteceria e elogiou Jango.

Em maio o governo de Vargas estava fadado a ser derrubado e, mesmo com os trabalhadores ao seu lado, não conseguiria sustenta-lo. Em 5 de agosto, o ministro da Justiça, Tancredo Neves, recebeu a notícia do atentado contra Carlos Lacerda – um jornalista ligado à UDN, conhecido por ser uma das mais ativas vozes de oposição a Vargas. No atentado, Lacerda foi ferido, mas o major da aeronáutica, Rubens Vaz, foi morto.

Muitos escândalos verdadeiros e falsos a respeito de Vargas e seu governo foram divulgados por Lacerda, como o envolvendo a *Última Hora* – jornal pró-Vargas, acordado entre ele e o jornalista Samuel Wainer, que feriu os meios de comunicação que resultou em uma CPI. Nenhum desses escândalos afetara realmente Getúlio, porém o atentado ao major Rubens Vaz fora diferente. A Aeronáutica brasileira se sentiu intimamente agredida e moveu suas forças contra o governo de Vargas, instalando um inquérito por conta própria, o que era proibido por Constituição.

A “República do Galeão”, como foi chamado o inquérito por estar locado na Base Aérea do Galeão, não demorou a encontrar o mandante do crime, o chefe da guarda presidencial e amigo do presidente, Gregório Furtado. Os membros da Aeronáutica entraram no Catete e liberaram arquivos de Gregório Furtado, além de documentos que comprovavam corrupção em torno de Getúlio Vargas, envolvendo seu filho Manuel Vargas. Lacerda, mesmo sabendo que o mandato de atentado poderia ser uma sedição própria de do Chefe da Guarda, não hesitou no dia seguinte em publicar na *Tribuna da Imprensa* uma declaração culpando totalmente Vargas pelo atentado.

Todos os ministros pediam sua licença ou renúncia, menos Tancredo Neves. Vargas ficou ciente dessas opiniões e pediu uma reunião com eles na madrugada do dia 24 de agosto. O público também estava contra ele. Quando seu irmão Benjamin o avisou que estaria indo para o Galeão após uma convocação, Vargas viu que seu governo estava perdido e, entre 8h30 e 8h40 da manhã do dia 24 de agosto de 1954, Getúlio Vargas marcou para sempre seu nome na história da República Federativa do Brasil ao puxar o gatilho e se suicidar com um tiro no lado esquerdo do peito.

A partir do anúncio no rádio *Repórter Esso*, os brasileiros foram para as ruas chorar pela morte de seu presidente, destruindo o prédio da Embaixada do Estados Unidos, do jornal *O globo* e do *Tribuna Imprensa*, permitindo somente a circulação do *Última Hora*. Arrancando todas as propagandas de candidatos da UDN dos postes, o povo também caçou Lacerda, que teve que ser levado de helicóptero da embaixada americana onde se escondera enquanto Vargas era velado com um público de cerca de 1 milhão de pessoas de frente ao Catete.

O avião que carregava o corpo de Vargas partiu rumo a São Borja, onde seria enterrado, e o caos se instalou quando as pessoas que estavam no quartel-general da 3ª Zona Aérea o viu decolar cheios de amargura. O povo atacou e a Aeronáutica atirou, acertando em mulheres e crianças desarmadas. A multidão saiu dali mas só se espalhou por todo o Rio de Janeiro causando tumulto. Então a UDN percebeu que perderá mais uma vez a jogada para Getúlio, pois sua carta-testamento deixava clara a forma como o povo deveria entender seu ato: “uma campanha subterrânea de grupos internacionais aliar-se à dos grupos nacionais para bloquear a legislação trabalhista e o projeto desenvolvimentista”. (SCHWARCZ; STARLING, 2017, p. 411)

Vargas, com sua morte, apresentou seu “truque de mestre”. Com o povo nas ruas, o evento protagonizou um “carnaval da tristeza”, como retratado por Jorge Ferreira em sua obra “O Carnaval da tristeza: Os motins urbanos de 24 de agosto”, impedindo o golpe e deixando a oposição sem reação.

2.2 O governo desenvolvimentista de JK e a força popular contra os conservadores

1956 já começa com sinais de grave instabilidade política após um levante em Jacareacanga, no Rio de Janeiro, planejado por dois oficiais da Aeronáutica que eram grandes admiradores de Carlos Lacerda e udenistas dedicados. O levante não durou muito, mas dizia muito sobre como seria o governo do recém-eleito Juscelino Kubitschek (JK).

A UDN estava determinada a não deixar que as eleições de 3 de outubro de 1955 acontecessem, porém mais uma vez seus planos não deram certo. JK, um mineiro conhecido e de carreira já consolidada, venceria as eleições com uma aliança entre PSD (seu partido) e PTB.

A UDN, com seu sempre conservador discurso, lançou como candidato o general Juarez Távora, que perdeu com 36% dos votos dados a JK. Jango teve vitória

avassaladora, ganhando mais votos inclusive do que o presidente. Carlos Lacerda ficou furioso e fez tudo que pode para que seus adversários não tomassem posse e sugeriu, com o apoio das Forças Armadas, um governo emergencial, o que indica que o golpe de estado estava caminhando. A justificativa da UDN para o bloqueio de Juscelino era inconstitucional, pois o partido alegava que JK não havia sido eleito com maioria absoluta de votos, entretanto nem a constituição fazia tal exigência.

Na defesa da democracia encontrava-se o general Henrique Batista Duffles Teixeira Lott, o ministro da guerra. Disciplinado e ético, o militar não deixaria que o golpe acontecesse, ao contrário do vice-presidente de Getúlio Vargas, Café Filho – que assumiu a presidência logo após o suicídio e conspirava ao lado da UDN para o golpe.

Contudo, ao início de novembro Café Filho adoeceu e o médico recomendou afastamento total de suas atividades. O então presidente da Câmara dos Deputados, Carlos Luz, assumiu o seu lugar. Carlos Luz era outro grande simpatizante do golpe e sua primeira tentativa em ajudar a impulsioná-lo foi com a demissão de Lott, então na madrugada do dia 11 de novembro o ministro demissionário, por volta de 30 generais e alguns sargentos chegaram a casa de Lott para apoiá-lo, o general afirmou que os quartéis do Espírito Santo, Minas Gerais, Paraná, Mato Grosso e São Paulo seguiam normalmente sob seu comando. O contragolpe de Lott teve repercussão e em uma seção extraordinária Carlos Luz foi deposto, após três dias no cargo, e o presidente do Senado Nereu Ramos entrou em seu lugar.

Logo após Carlos Luz ser deposto, Café Filho alegou estar melhor e que voltaria à presidência. A movimentação estava de volta, mas duraria pouco: em uma seção de emergência, os senadores interditarão Café Filho e reafirmaram que em janeiro de 1956 o presidente eleito tomaria seu lugar de direito. Contudo, após todas essas crises, o país sabia que as Forças Armadas possuíam veias democráticas e nacionalistas em seu funcionamento, e tanto a esquerda quanto a direita aceitaram a intervenção do Exército na política um erro que seria cobrado futuramente.

Após a posse de Juscelino, Lott continuou como ministro da Guerra e controlou bem as Forças Armadas, de modo que JK estrategicamente deu espaço a elas na política.

Juscelino Kubistchek era um estrategista e sua maior estratégia foi o Plano de Metas, que uniu grupos sociais muito diversos em nome da independência econômica e dos “cinquenta anos em cinco”. Esse era o desejo puro da modernização nunca vista antes no país. O governo foi um sucesso, alterou todo o funcionamento do país e investiu em indústrias de bens duráveis, como eletrodomésticos inexistentes no Brasil

até então. A população começou a ver a grande produção de roupas e os produtos que ajudavam o dia-a-dia das donas de casa, inserindo o país efetivamente na dinâmica de produção e de consumo das sociedades industriais.

Trinta e uma metas foram impostas pelo programa, com grande foco no transporte rodoviário, ligado diretamente a indústria automobilística, além das propostas para energia, indústria pesada e alimentos. Juscelino pavimentou e ligou áreas rurais aos principais centros urbanos, pois a mercadoria precisava circular pelo país. Em 1958, JK conversou com o engenheiro agrônomo Bernardo Sayão, que era funcionário do Ministério da Agricultura, tendo em mente a construção da linha rodoviária Belém-Brasília, cortando os cerrados centrais. Sayão morreu no meio do processo, atingido por um galho em uma das matas, mas antes interligou Goiás, Maranhão e Pará.

Juscelino era um político nato: negociava, sorria e conseguia enxergar potenciais alianças e acordos. JK, com seu Plano de Metas, mudou o Brasil e deu a ele todas as possibilidades ligadas ao desenvolvimento, de modo que o presidente viu o país dividido em dois: o moderno e o atrasado. “O projeto de JK sustentava-se na crença de que a construção de uma nova sociedade dependia da vontade do Estado e do desejo coletivo de um povo que, enfim, teria encontrado seu lugar e destino” (SCHWARCZ; STARLING, 2017, p. 417).

Mas quem era esse povo de quem Juscelino falava? E qual parte do país era a moderna? Ao lado de JK, diversos intelectuais acreditavam nesse desenvolvimento de base nacional-desenvolvimentista, propondo um modelo diferente da mera imitação da sociedade de consumo norte-americana. Nesse sentido, o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb) foi um dos principais núcleos do projeto nacionalista e desenvolvimentista do final dos anos 1950 e início dos 1960. O Iseb dava ao governo de Kubistchek o embasamento teórico e intelectual de que ele precisava durante o avanço tecnológico nacionalista do Brasil.

Os Isebanos se definiam como “ideólogos” que tinham a função de intérpretes de uma consciência de classe, recorrendo à Sociologia, à História, à Economia e à Política, visando o incentivo do desenvolvimento nacional (CHAUI; FRANCO, 1985, p. 153). Para o Iseb, a objetividade é igualada à realidade e a ideologia é a grande fonte da verdade – é a ciência. Um dos principais contribuintes para as ideias de JK de “forjar o desenvolvimento” – como dito pelo mesmo em um discurso vinculado pelo Iseb em 1957 – foi o filósofo Álvaro Vieira Pinto, que acreditava que os intelectuais não criavam a realidade, mas a modelavam para o melhoramento de suas condições.

Para o Instituto Superior de Estudos Brasileiros existem formas de ideologias que são a representativa, que carrega os interesses situacionais de uma classe ou grupo, e a ideologia autêntica, que vela pelos interesses situacionais da comunidade como um todo. Ambas devem ser analisadas com cuidado, pois ambas correm o risco de estarem ligadas a interesses parciais de uma classe e refletem aspirações sociais equivocadas. Em resumo, conforme as pesquisadoras Marilena Chauí e Maria Sylvia Carvalho Franco:

[...] o esvaziamento conceitual e a falta de precisão teórica cumprem uma tarefa ideológica. A distorção do idealismo, aliada a um empirismo vulgar tem, no interior do discurso do Iseb (tomamos Hélio Jaguaribe apenas como exemplo), a função de ratificar seu conservadorismo e seu autoritarismo: sustentam a ideologia de classe com base na primazia da consciência dos que monopolizam o saber e o poder (o cientista, o filósofo, o industrial, o burocrata), cujas representações são qualificadas de *autênticas* e *verdadeiras* porque estariam refletindo a imagem do *processo histórico e de seus limites* (CHAUI; FRANCO, 1985, p. 163).

O Iseb foi uma instituição conservadora e de forte marca nacionalista, com seus pensamentos voltados ao sucesso do capitalismo no Brasil. Para que isso acontecesse, os interesses da nação deveriam ser os interesses do capital. Álvaro Viera Pinto, por exemplo, elaborou o ideário sobre o imperialismo e ainda sobre o nacionalismo, de modo que as classes deveriam se unir a favor da nação, ignorando a luta entre elas – ignorando inclusive as dificuldades dos dominados. No limite, quem estivesse contra esse sistema estava contra o país e contra a superação do desenvolvimento. ((SCHWARCZ; STARLING, 2017, p. 418).

O Iseb pretendia fundar uma sociedade civil e uma política estatal capazes de sustentar o crescimento econômico, apaziguando os conflitos de classe e as contradições do capitalismo na periferia latino-americana. O Estado deve ser o organizado e adequado para o desenvolvimento econômico. Por isso, Maria Sylvia Carvalho Franco usa como exemplo a análise de Hélio Jaguaribe referente ao petróleo, onde diz – resumidamente - que não importa que a Petrobras seja uma empresa nacional, o que realmente importa é que a exploração do petróleo pelo Brasil seja algo eficiente que gere lucros, sendo o Estado organizado pela burguesia em favor do capital (JAGUARIBE, 1958, p. 51-52).

Já Álvaro Viera Pinto desenha o Estado nacionalista de forma diferente de Jaguaribe. Para ele, um capitalismo nacionalista se desenvolve em um Estado absoluto onde a nação sintetizada, unificada e até homogeneizada deve, em plena consciência de

sua situação, determinar o que o país precisa para se desenvolver, tornando o espaço nacional autossuficiente e livre de qualquer dominação econômica estrangeira.

O pensamento desenvolvido pelo Iseb, seja por Vieira Pinto ou Hélio Jaguaribe, se ilude ao tratar as relações de classe entre dominantes e dominados como uma forma simples de troca dentro do sistema capitalista (CHAUI; FRANCO, 1985, p. 191). A ideologia isebiana explora os conceitos marxistas das relações sociais de trabalho em favor da classe burguesa e do fortalecimento do Estado, favorecendo a indústria nacional. A ideologia isebiana usa os conceitos de alienação em favor do capitalismo, com o incentivo ao trabalho e o desenvolvimento nacional, fazendo a promessa de que, com o desenvolvimento industrial, o capital seria distribuído a todas as camadas. O nacionalismo isebiano é a ilusão de prosperidade a todos e não só aos detentores dos meios de produção, o que fez realmente sucesso e construiu apelo governamental e junto à população. O Iseb fundamentava um esquema explicativo da realidade nacional a partir de pactos entre elites e povo:

[...] As noções sobre a alienação elaboradas pelo Iseb, certamente de má qualidade se avaliadas por parâmetros teóricos, não estiveram contudo desconstruídas com a realidade, cumpriram seu papel de legitimar o processo econômico, convencendo o trabalhador a fazer de sua existência trabalho e só trabalho, fazendo-o crer que sua sujeição fosse liberdade integrando-o ao capitalismo (CHAUI; FRANCO, 1985, p. 197).

Em contraponto ao Iseb, o governo de JK teve as análises do economista Celso Furtado feitas em 1954, em seu livro “A economia brasileira”, que dava os argumentos elaborados pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal). É a partir de Celso Furtado que o Brasil “toma consciência” da condição de “país subdesenvolvido” e que, para ultrapassar essa condição e chegar ao ápice do capitalismo, algumas reformas teriam de ser feitas, tais como as reformas agrária, fiscal, urbana, administrativa, universitária, tributária entre outras. Essas reformas de base se tornariam então o maior ponto de reivindicação por parte da esquerda.

Com o povo consciente de que o brasileiro era o escritor da história, os intelectuais e teocratas também se atentarão para a condição de subdesenvolvidos e isso se desenvolveu nas artes e na estética. Em São Paulo, o Teatro de Arena estava sendo formado por volta de 1953, com jovens que produziam dramaturgias brasileiras cheias de críticas sociais e análises do cotidiano do trabalhador brasileiro, como na peça “Eles

não usam *black tie*”, escrita por Gianfrancesco Guarnieri e apresentada em fevereiro de 1958.

Outros movimentos culturais genuinamente brasileiros – e críticos – surgiram após o Teatro de Arena, como os grupos Oficina e o Opinião. No cinema, a Companhia Cinematográfica Vera Cruz produziu filmes como “O Cangaceiro”, de Lima Barreto, que teve grande sucesso, focando na vida rural brasileira de forma bem elaborada e trabalhosa. Porém as produções não rendiam o esperado e em 1954 a companhia fechava suas portas em São Paulo. Já no Rio de Janeiro, a produtora Atlântida apostava em filmes também genuinamente brasileiros, mas com baixo custo e focados na comédia popular. As chamadas chanchadas fizeram o maior sucesso e levavam os críticos à loucura, inspirados nos próprios brasileiros de linguagem simples e caricata de filmes hollywoodianos as comédias eram o deleite do “povo comum”.

Em 1955, o cineasta Nelson Pereira dos Santos apresentou nas telas, com o famoso “Rio, 40 graus”, a dura realidade do brasileiro favelado, sem o uso de preconceitos ou grandes produções, tudo feito de forma barata e simples usando o próprio Rio a seu favor e investindo em atores não profissionais para seu elenco. Por ser um filme visceral que mostrava com clareza a miséria que a cidade passava, não foi algo que agradou a todos os olhos. O coronel Geraldo de Mendes Cortes, por exemplo, mandou proibir o filme em todo o Brasil, justificando que o diretor era comunista e mentiroso – pois o Rio nunca havia chegado a 40 graus só a 30,7 graus.

Após o governo de JK e com a queda de Geraldo de Mendes durante o governo de Café Filho, surgiu o Cinema Novo, inspirado em “Rio, 40 graus”, que havia sido liberado novamente. A partir de então, outros filmes foram lançados com suas críticas sociais, como “Vidas Secas”, também de Nelson Pereira, e “Os fuzis”, de Ruy Guerra. Mas a grande liderança do Cinema Novo era de Glauber Rocha, responsável por “Deus e o diabo na terra do sol”, que impactou todo o Brasil com sua produção cheia de referências históricas, literárias e musicais – todas ligadas à cultura popular. “O programa do Cinema Novo podia ser resumido em três pontos principais: modificar a história do cinema no Brasil; modificar o Brasil; se sobresse tempo modificar o mundo também.” Violência, arte e história era o que identificava o Cinema Novo, explorando o homem simples e seus problemas, o único problema era o público restrito devido a linguagem hermética (SCHWARCZ; STARLING, 2017, p. 420).

No campo musical, a Bossa Nova falava de um Brasil tropical, alegre e urbano. Era a tranquilidade e a sutileza em todos os espaços, culturais e políticos, com

legitimidade de 1958 até por volta de 1963. A Bossa dividiu opiniões, uns a amavam e outros não entendiam sua lentidão, elaborada principalmente por jovens músicos a Bossa Nova buscava uma alternativa para as complexidades do samba-canção inspirados pelo *cool jazz* norte-americano. Os músicos que a guiavam e a inventavam se tornaram grandes nomes da música no século XX, como Tom Jobim, João Gilberto, Vinícius de Moraes, Carlos Lyra, Eumir Deodato, entre outros.

A Bossa Nova foi a partida necessária para uma ampla renovação sociocultural ao lado de outros novos tipos musicais posteriormente denominados afro-sambas, tendo Baden Powell e Vinicius de Moraes à frente, bem como a geração das canções de protesto contra a ditadura, o Tropicalismo e o Clube de Esquina. A Bossa Nova tomou o país e ficou muito conhecida nos EUA, pois simbolizava a modernização sociocultural dos anos 1950, simbolizando a urbanização e o vigor comercial brasileiro, além de firmar parcerias internacionais, como a de Frank Sinatra e Tom Jobim.

Entretanto, no campo político, Juscelino Kubistchek com o Plano de Metas deixava marcas. Sindicalistas, estudantes, intelectuais e militantes comunistas apontavam o entreguíssimo do governo de JK, que dava a empresas multinacionais todos os meios para que explorassem todos os produtos primários possíveis. O Plano de Metas realmente trouxe industrialização, porém com custos e um processo cheio de privilégios fiscais e econômicos a capitais externos, causando problemas graves, como empresas estrangeiras assumindo o desenvolvimento brasileiro, a ampliação de dívidas externas e por fim uma inflação que crescia junto ao país.

Com a inflação, o governo de Juscelino passou por restrições de salários, créditos e gastos públicos, tudo com a ajuda de João Goulart na negociação com os sindicatos, trazendo certa estabilidade política ao governo. Uma inflação que deixou para o governo seguinte subindo ano a ano: em 1957, por exemplo, com a taxa de 7%; em 1958, em 24,4%; em 1959, com 39,4%.

Além da inflação, para que JK viabilizasse seu projeto de governo, ele burlou algumas burocracias do Estado, distribuindo empregos e outros favores em troca de ajuda ao governo e de votos. Dessa forma era fácil recrutar gestores dinâmicos e ainda contornar os conflitos, o empreguismo, a prática de clientela e faltas da administração pública, tudo muito bem mascarado.

Porém o que ficou de nado no Plano de Metas de Kubistchek foi a reforma agrária. Juscelino tinha consciência de que o sistema de latifúndios era um atraso para o desenvolvimento econômico do país, porém era algo muito complicado de se lidar, pois

terras significavam grande poder e influência. Os níveis de desigualdade entre cidade e campo, bem como as crescentes disparidades regionais entre Nordeste e Sudeste, eram gigantescos e a carência da população mantinha-se a mesma. Em 1950, 70% da população era ainda rural – quadro que somente mudou em 1960. O trabalhador rural não tinha acesso a nada (escolas, saneamento, leis trabalhistas ou saúde) e o governo nada fez para ajuda-los, propondo somente medidas de controle, como aumento do crédito rural, distribuição de alimentos, socorro após a seca de 1958 e outras medidas paliativas, ou seja, nada que de fato mudasse e ajudasse a vida do povo do campo (SCHWARCZ; STARLING, 2017, p. 424).

A partir deste abandono por parte do governo de Juscelino, os movimentos rurais se organizavam e ganhavam cada vez mais força. Um movimento que iniciado nos anos 1940 tomava visibilidade com a forja de documentos para a posse indébita de terras, o que levou a uma migração desordenada que mudaria para sempre a concepção das cidades com o crescimento das periferias. A reivindicação por direitos na área rural se intensificou em 1946, quando camponeses exigiram a devolução de terras griladas, mas em 1954 aconteceu a real explosão no campo das lutas rurais com a revolta de Trombas e Formoso, em Goiás, surgindo assim a “República de Trombas e Formoso”, que legalizou terras para muitos lavradores. (SCHWARCZ; STARLING, 2017, p. 425).

No final de 1950, a reforma agrária se tornou o grito nas lutas dos trabalhadores rurais. Para a reivindicação, surgiu a União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (Utab). Em 1955 ressurgia a Liga dos Camponeses no Nordeste. Essas organizações foram feitas pelo Partido Comunista entre 1945 e 1947, porém tudo teve fim em 1947 com a proscrição do PCB. Já em 1955 surgia a Sociedade Agrícola de Plantadores e Pecuáristas de Pernambuco (SAPPP) para dar continuidade as Ligas Camponesas. No início, a SAPPP era um movimento pequeno que queria expulsar os arrendatários dos engenhos, mas logo ela cresceu e colocou a questão agrária em todos os lugares, principalmente na política entre 1950 e 1960.

Com o deputado estadual Francisco Julião, as Ligas Camponesas lutaram por direitos civis e sociais, transformando os trabalhadores em sujeitos de direitos, algo não visto antes. Seus anseios e conflitos eram levado ao judiciário e resolvidos, de modo que, entre 1955 e o início da década de 1960, as ligas se expandiram pelo Nordeste e defenderam com afincos um projeto radical de reforma agrária com o I Congresso Nacional de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas. Nesse contexto, o movimento contou com treinamento de guerrilhas e ocupações de terras. Ainda a maioria ainda

buscava um novo formato político capaz de se organizar em conjunto com movimentos de massa das cidades.

Dentro das disputas e lutas do campo também existia uma luta interna entre Igreja católica e o Partido Comunista e com o PC existia ainda um deslocamento de militantes para as áreas rurais na intenção de construir sindicatos rurais. E a Igreja católica ainda sofria uma crise interna com o conflito de que uma parte queria neutralizar os comunistas e outra queria estar ao lado dos trabalhadores e comandou a criação de sindicatos rurais através de um programa de educação pelo rádio o Movimento de Educação de Base (MEB). O programa inspirado nos métodos de alfabetização de Paulo Freire – o que será mais trabalhado adiante - tinha por objetivo mudar a realidade com campo.

Juscelino como já citado não dava a devida atenção para as reivindicações dos trabalhadores rurais pois considerava o campo uma parte atrasada do Brasil, portanto seu desejo era interligar o país para que o desenvolvimento chegasse a todos os cantos. E em 1956 fez do plano da construção de Brasília seu legado o moderno ligaria o país com uma cidade inteiramente planejada, a população estava entusiasmada com a cidade do futuro.

Os udenistas logo desacreditaram da façanha e mais uma vez se viram enganados. Em três anos Brasília estava de pé, nos projetos de Oscar Niemeyer e Lúcio Costa. JK deu seu “jeitinho” e mais uma vez burlou muita burocracia para que seu projeto andasse depressa e para isso criou a Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil (Novacap). E a UDN todos os dias encontrava motivos para julgar o projeto com o principal argumento do desperdício do dinheiro em um país com tantas outras necessidades sociais.

Assim Brasília se concretizou em um projeto monumental em que ninguém sabe ao certo seus custos. A cidade é ligada por dois eixos, o Eixo Monumental e o Eixo Rodoviário, que separam as áreas residenciais e os espaços do governo. Muito se especula sobre as condições de trabalho na construção de Brasília, sobre castigos físicos e as mortes durante o trabalho, mas nada é confirmado. Porém o que se sabe é que os trabalhadores, principalmente vindos do Nordeste, mas também de Goiás e do norte de Minas Gerais, os candangos, após a finalização das obras, organizaram as periferias em volta da Capital – as chamadas “cidades-satélites”.

JK sabia dos riscos que a mudança da capital impunha, como o distanciamento dos políticos para com o povo, o isolamento do poder e o distanciamento das demandas

sociais. Porém sua ideia provou-se real e certa e a cidade hoje realmente foi o que ligou o Brasil e seus palácios seguem inabaláveis e imponentes. Os prédios “[...] “suspensos, leves e brancos, nas noites sem fim do Planalto”, foram um dos pontos altos da arquitetura modernista no século XX, criando também as condições para tornar o poder na República mais asséptico, mais isolado, mais vaidoso, mais arrogante” (SCHWARCZ; STARLING, 2017, p. 428).

2.3 Jânio, Jango, a esquerda e o golpe de 1964

Brasília, a nova capital federal, teve sua grande inauguração em 21 de abril de 1960, ao final do mandato de Juscelino Kubistchek, que passaria sua faixa ao novo eleito, Jânio Quadros, já que JK não poderia se reeleger graças à constituição de 1946. Mas sua campanha eleitoral já começava para as eleições de 1965, pois seu slogan já estava pronto: “JK-65”. Juscelino, inclusive, queria que seu partido perdesse as eleições devido à situação econômica deixada por seu governo deixará. JK esquematizou para que a UDN ganhasse as eleições e em seus anos de mandato ficassem por conta do combate à inflação.

A estratégia de Kubistchek poderia alinhar a centro-direita do país, que acalmaria o crescimento das esquerdas, principalmente do PTB. Porém São Paulo, grande beneficiária do governo de JK, aliou-se à UDN, juntando todos os seus pequenos partidos regionais e em maio de 1959 lançou a candidatura de Jânio Quadros, um indivíduo peculiar e independente, que havia ganhado três eleições em cinco anos dentro do estado de São Paulo. Conhecido por seu discurso de moralidade pública, ele não possuía vínculos com Vargas e também não era um antigetulista; sua campanha prometia acabar com a corrupção, inflação, alto custo de vida e com as obras caríssimas de Brasília – a UDN estava enamorada pela campanha. Jânio pedia pela confiança do povo, pois se dizia acima dos partidos e das políticas tradicionais.

Carlos Lacerda percebeu que a campanha janista era promissora e se esforçou para alinhar a UDN em torno de Jânio. Lacerda estava certo, pois a cada dia a população, atormentada com a crescente inflação, se empolgava mais com o novo candidato. O aumento ao apoio da população na candidatura de Jânio demonstrava um avanço da força popular e tinha certas demandas e reivindicações devido ao alto custo de vida e à queda nos salários.

Jânio Quadros, além de ter uma propaganda atraente aos olhos da população, era um ator eloquente: fingia desmaios de fome, dizia ter caspas e vestia ternos velhos em seus comícios. Ele desejava que a população comum, pobre e trabalhadora se identificasse com sua figura política. Seus comícios angariavam milhares de pessoas com suas vassouras nas mãos – símbolo de sua campanha, pois ele iria “varrer a corrupção” – e aconteciam nos ambientes comuns das massas, como fábricas, periferias e ruas.

O PSD lançou a alternativa dos nacionalistas para candidatura com o marechal Lott para presidente e, em aliança com o PTB, lançou João Goulart para vice. Lott não fazia sucesso, assim as lideranças do partido começaram a apoiar a chapa “Jan-Jan”, com Jânio para presidente e Jango para vice. A chapa se mostrou eficiente para o PSD e principalmente para o PTB, pois Jânio recebeu o maior número de votos já registrados até aquela eleição e Jango teve mais votos que Lott. Conseqüentemente mudanças no cenário político eram notáveis: o presidente e o vice eram de chapas opostas e a UDN crescia eleitoralmente, conquistando o governo de seis estados.

Jânio se mostrou eficiente em negociar dívidas e no combate à inflação, além de juntamente com o ministro das Relações Exteriores, Afonso Arino de Melo Franco, da UDN, o governo estabeleceu relações diplomáticas e econômicas com países socialistas. O governo alinhou-se aos interesses norte-americanos e negociou suas dívidas com a Europa, Estados Unidos e União Soviética.

O novo presidente elaborou possibilidades para uma base parlamentar própria e ainda era ótimo em brigas com o Congresso, com a imprensa, com o funcionalismo e até mesmo com seu vice-presidente. Por fim, Jânio Quadros cortou a UDN, que interpretou o ato como um passo do governo para a esquerda – no contexto de auge de Guerra Fria, no início dos anos 1960. Jânio centralizou o poder: mandava bilhetes telegrafados aos ministros e auxiliares com instruções confusas e logo começou com as comissões de sindicância, que investigavam repartições públicas e, mesmo sem provas concretas, divulgava os resultados destas devassas. Jânio se envolvia em tudo, inclusive nos uniformes do funcionalismo público. Ele aboliu as gravatas, vetou as corridas de cavalos entre outras medidas um tanto quando diferente – a maior foi a de colocar um burrinho para pastar a grama do Palácio da Alvorada, além de colocar um chapéu no animal para que não tomasse muito sol.

Jânio cada vez se isolava mais, pois não tinha compromisso com as instituições democráticas e não fazia nada sobre os conflitos entre os poderes da República. Os

movimentos populares e os comunistas e trabalhistas entraram em conflito com seu governo, marcado pela desvalorização da moeda e congelamento dos salários com os preços elevados em alimentação e tarifas dos ônibus.

E em julho de 1961, Jânio convidou seu vice-presidente, João Goulart (o “Jango”), para fazer uma viagem à China, onde comandaria a primeira missão comercial brasileira. Mesmo com João Goulart tendo sido um dos primeiros a sofrer uma das devassas do governo, ele não recusou o convite e, enquanto negociava na China, o presidente causava grande confusão no Brasil ao conceder ao guerrilheiro Che Guevara, em 19 de agosto, a Grã-Cruz da Ordem do Cruzeiro do Sul, a mais alta condecoração do a pessoas de fora do Brasil. Jânio tinha seus motivos para tal ato: o governo poderia comercializar maquinário e bens com países socialistas a partir de Cuba. Porém Carlos Lacerda, que antes o apoiara decidiu que o presidente fora longe demais e foi até o gabinete para falar com o Jânio. Quando chegou novamente ao Rio, Lacerda chamou publicamente o presidente de irresponsável e acusou o ministro da Justiça, Oscar Pedroso Horta, de convidá-lo para efetuar um golpe de Estado.

Após o desfile militar na Esplanada dos Ministérios no dia do soldado, 25 de agosto, ao voltar para o palácio, Jânio Quadros comunicou aos ministros e militares que estava abdicando de seu cargo, assinou sua carta de renúncia e deixou Brasília e levou consigo a faixa presidencial. Não se sabe ao certo o que Jânio pretendia com tal ato. Possivelmente ele pretendia causar comoção nacional e voltar logo à presidência, com mais poderes para governar sem o congresso. Jango estava longe, na China, para assumir seu cargo; seu nome também não era bem visto pelos militares, portanto a teoria de Jânio poderia dar certo.

A tentativa foi em vão: não houve comoção e não houve apoio popular a Jânio, sem governadores, Congresso ou deputados. Ranieri Mazzili, presidente da Câmara dos Deputados, assumia a presidência da República até que o vice-presidente, João Goulart, retornasse. No dia 28 de agosto, após a entrega da faixa presidencial por Jânio Quadros e antes de embarcar para a Europa, os ministros militares decidiram intervir e anunciaram que não aceitavam que Jango assumisse a presidência e que se ele voltasse ao Brasil seria preso. Os militares queriam que o Congresso lhes apoiasse e isso não aconteceu, nem a UDN ficou ao seu lado. O caos estava se aproximando.

Em outros lugares os indivíduos favoráveis ao cumprimento da legalidade da transmissão de poder a João Goulart começavam a agir. O marechal Lott, no Rio de Janeiro, defendeu a ordem constitucional. O governador do Rio Grande do Sul e

cunhado de Jango, Leonel Brizola, articulava para trazer João Goulart até Porto Alegre e tomar as providências para que ele tomasse posse a todo custo. Brizola era liderança na esquerda do PTB e em seu governo desapropriou fazendas para a distribuição de terras para o Movimento dos Agricultores sem Terra (Master), além de estatizar a Companhia de Energia Elétrica Rio-Grandense.

Entretanto, o ministro da Guerra deu ordem de prisão a Lott e assim ele foi calado, mas com Brizola a situação era diferente. Ele usou a Brigada Militar gaúcha para transferir os estúdios da Rádio Guaíba para o subsolo do Palácio Piratini. Colocou militares armados para proteger a antena e anunciou a “Rádio Legalidade”, assim o país se uniu para defender a Constituição.

Brizola armou a população, subiu barricadas e protegeu o palácio. Os militares ordenaram a decolagem de aviões da Base Aérea de Canoas rumo ao palácio para bombardeá-lo, mas os sargentos da base impediram a decolagem. Em 28 de agosto, o general José Machado Lopes, comandante do III Exército foi ao Piratini, defendeu a posse de Jango. Brizola foi a primeira liderança civil a resistir ao golpe de forma aberta. O governador Mauro Borges decidiu que também apoiaria a posse de Jango. Greves surgiram por todos os lados, a Ordem dos Advogados e a União Nacional dos Estudantes também apoiavam o respeito a constituição. Contra Goulart e favorável ao veto dos militares estavam Carlos Lacerda e o jornal *Estado de São Paulo*.

Os ministros estavam divididos com medo de uma guerra civil, então decidiram negociar e a conclusão foi que João Goulart tomaria posse, mas com seus poderes diminutos. Tancredo Neves foi o responsável de oferecer o acordo a Jango, que concordou com certa relutância. Em 1º de setembro, Jango chegou a Porto Alegre e o sistema Parlamentar estava sendo aprovado. Em 7 de setembro de 1961, Goulart estava pronto para assumir a presidência em um clima de felicidade e alívio. O Brasil continuava um caos econômico, com inflações e dívidas externas altas. Tudo precisava começar a ser solucionado nos primeiros meses de 1962, mas o parlamentarismo feito sem planejamento não possibilitava tal ato. O poder estava todo voltado ao Legislativo e o Executivo era mero enfeite. Sem a maioria na Câmara Federal, o novo presidente poderia fazer pouca coisa.

A solução para João Goulart estava na aliança PSD-PTB, que fizera sucesso no governo de JK. O PSD estava atuando como moderador de forças partidárias, negociando de forma conservadora e pacífica, com a aliança Jango poderia garantir a adesão do centro e sustentar o Executivo. Assim o presidente fez com que o pessedista

Tancredo Neves assumisse o cargo de primeiro-ministro, e garantiu que os três principais partidos compusessem o gabinete – PSD, PTB, UDN. inaugurava-se então o “gabinete de conciliação nacional”, mantendo-se sempre na defensiva.

Internacionalmente, o governo sofria dificuldades para negociar com os Estados Unidos. Goulart foi até Washington em abril de 1962. John Kennedy, presidente dos EUA, o recebeu muito bem e a imprensa o elogiou sem restrições. Nada disso fez diferença durante as negociações de dívidas externas, pois ambos os lados possuíam desconfiança quando ao outro e os norte-americanos não aceitavam que o Brasil possuía alianças com o EUA e com a URSS, principalmente devido ao fato de que o mundo vivia o período de acirramento das tensões militares entre as duas superpotências. Além disso as políticas externas de Jânio, mantidas pelo chanceler San Tiago Dantas, se opunham às sanções conta Cuba propostas pela Organização dos Estados Americanos (OEA), de modo que o Brasil, na busca por autonomia, queria parcerias diversificadas.

João Goulart, apesar de voltar com certa fama, não resolveu nenhum de seus problemas. A inflação se mantinha alta e o Plano de Metas estava parado por falta de recursos para investimento graças aos governos anteriores. A Reforma Agrária era o grande assunto no Nordeste e se espalhou por todo o país, vindo desde 1960. O advogado, Francisco Julião, principal líder das Ligas Camponesas, explicou os termos e condições da Reforma Agrária, que seriam a desapropriação de terras de terras improdutivas de mais de 500 hectares, pagamento de indenização com títulos da dívida pública, concessão sem custos de terras devolutas aos camponeses; entrega de título de propriedade aos posseiros e estímulos às cooperativas. O PSD discutiria a reforma, mas nos termos da Constituição, a desapropriação deveria ter indenização paga em dinheiro, à vista ou em títulos com correção monetária da dívida pública. Os latifundiários obviamente eram contra tais reformas e sindicâncias rurais. “Para as forças da esquerda, indenização à visita e em dinheiro ou com correção monetária era negócio e não reforma” (SCHWARCZ; STARLING, 2017, p. 438).

O debate com o PSD não evoluiu e várias ocupações de terra ocorreram e diferentes estados. Jango não sabia o que fazer a respeito nem sobre a fome que assolava o sertão de Pernambuco, fazendo com que famílias saqueassem armazéns. O assassinato do grande líder, João Pedro Teixeira, da Liga dos Camponeses, não foi o único a acontecer naquele período, os líderes estavam sendo caçados. Para tirar o protagonismo das Ligas Camponesas em um mês de governo Jango estendeu a categoria de trabalhador rural e incentivou a criação de sindicatos, ainda criou a Superintendência

de Política Agrária (Supra), que poderia desapropriar terras e deveria tornar possível e real a reforma agrária (SCHWARCZ; STARLING, 2017, p. 438-439).

Na zona urbana, a mobilização social estava cada vez mais viva e operante. Com o sindicalismo operário foi criado o Comando Geral dos Trabalhadores (CGT). Com todos os problemas econômicos do país, como a inflação e principalmente o aumento no custo de vida, greves eclodiam por toda parte. Com isso o poder dos sindicatos e da esquerda também aumentou, e assim esses grupos passaram a flertar com o controle estatal do varguismo e a autonomia de ação.

A esquerda era abrangente, por isso tinha dificuldades de encontrar algo comum em todos os seus seguimentos. Entretanto, em 1961, a esquerda entrou em uma concordância: as reformas de base eram necessárias, começando pela agrária. As forças se radicalizaram e não queriam negociação, já que as mobilizações pressionavam os deputados. A reforma ia colocava o governo em conflito com os latifúndios prontos para a distribuição de renda para atingir a base de sustentação do poder na República. A reforma rural mexia com a produção do campo. A reforma urbana alterava políticas para o crescimento desordenado das cidades. O governo também pretendia alcançar a reforma bancária, com estrutura a controle do Estado, além de uma reforma eleitoral, para o direito ao voto dos analfabetos, que compunham por volta de 60% da população adulta no período. Enfim, a reforma universitária atendia às necessidades nacionais em relação à educação superior.

Nas eleições de 1962, apesar da eleição de Miguel Arraes da esquerda e Leonel Brizola, eles eram os únicos dos 11 novos congressistas eleitos e a chance da reforma agrária começava a entrar em alerta, para não se esvaír. Outro alerta nas eleições de 62 foram as ilegalidades ligadas ao financiamento na campanha de 250 candidatos com os nomes da Agência Central de Informações (Central Intelligence Agency, CIA) dos Estados Unidos e do Instituto Brasileiro de Ação Democrática (Ibad), criado em 1959, com dinheiro de multinacionais e fontes governamentais norte-americanas que articulavam um golpe contra João Goulart. Para que o golpe acontecesse eles montariam um Congresso contra Jango, mas em 1963 após uma CPI Jango fechou o Ibad, entretanto o golpe recebia apoio de outros lugares como oficiais ligados a Escola Superior de Guerra (ESG), ao Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (Ipes) fundado por empresário em 1961.

A função do ESG, criada em 1949, era ligar os militares ao empresário em prol do crescimento industrial e, em um contexto de proteção durante a Guerra Fria, saía do

comum e direcionava suas forças para o controle da sociedade. O Ipes se apresentava como uma instituição que estudava a realidade brasileira de orientação conservadora e entrada restrita, quando na verdade seus integrantes ligados ao empresariado nacional e internacional – com bases no Brasil – articulavam manobras contra João Goulart com um viés de luta contra o comunismo, organizando um projeto de extrema-direita e outro de mudança no plano de desenvolvimento com a abertura para capital internacional, ambos autoritários e extremistas.

Ao final de 1962 o parlamentarismo já não tinha sucesso e no plebiscito que aconteceu em 6 de janeiro de 1963, para que o povo votasse sobre a nova forma de governo, o modelo presidencialista ganhou. O povo não só queria novas eleições e que Goulart continuasse em seu cargo, como pensou Jango, mas sim a volta do sistema presidencialista. Esquerda e direitas estavam em uma disputa radical em 1963, tentando colocar em prática seus projetos de governo. Em abril deste ano, Jango juntamente com o PTB tentaram levar a reforma agrária ao plenário, mas não conseguiram, pois o governo estava se desmanchando. Leonel Brizola, um dos líderes de esquerda, não o ajudava, pois questionava a política ligada ao capital estrangeiro e queria estar acima do Congresso, fazendo uma Assembleia Constituinte para pôr em atividade as reformas de base, a esquerda se via autossuficiente.

Mas Brizola realmente era a força das esquerdas e o único que conseguia unificá-la. Em 1963, 22 mil sargentos se assumiram brizolistas, mais da metade dos sargentos ativos naquele ano, ao final do ano as esquerdas já declaravam o Congresso como conservador demais e a Constituição de 1946 atrasada demais. Na direita, Carlos Lacerda fazia de tudo para derrubar Goulart e no final de outubro, em uma entrevista vinculada pela *Tribuna da Imprensa*, Lacerda declarou que seria melhor os militares tomarem o lugar de Jango em função da situação descontrolada em que o país se encontrava. João Goulart não reagiu da melhor forma a esse afronte de Carlos Lacerda e declarou estado de sítio no país, com a suspensão dos poderes do Legislativo e Judiciário. Os governadores não aceitaram: os principais partidos, como PTB, UDN e PSD, declaram que o estado de sítio não seria de forma alguma aceito.

Com a resistência ao estado de sítio, o presidente enfraqueceu e, para piorar a situação, uma crise militar teve início, quando o Supremo Tribunal Federal divulgou que sargentos não poderiam concorrer a cargos eletivos em 1962. Assim, em Brasília, sargentos promoveram um ato de insubordinação e invadiram o Congresso, fecharam estradas, ocuparam o prédio do Supremo Tribunal Federal e ainda tomaram de assalto a

Base Aérea e o Ministério da Marinha. O movimento foi parado por comandantes militares antes que se tornasse demasiadamente grande. Porém João Goulart cometeu o erro de agir com neutralidade a respeito do ocorrido e não puniu nem parabenizou os rebeldes. O Ipes usou isso meses depois como argumento para o golpe usando a bandeira da legalidade. A alta rotatividade dos ministérios, aumento da inflação, crescimento econômico mínimo, forças políticas radicais e ainda ausência de boa parte parlamentar forma outros motivos que deterioraram ainda mais o governo de Jango ao final de outubro.

Já em uma sexta-feira, 13 de março de 1964, um comício da Central do Brasil, no Rio de Janeiro, com a presença de por volta de 200 mil pessoas, Jango fez um discurso em que anunciou que as reformas de base em fim iam se concretizar. Seguiram-se dois dias e Goulart, na sua Mensagem Anual da Presidência, convocou um plebiscito para a aprovação das reformas, propondo também fazer modificações na Constituição de 1946 ao delegar poderes legislativos ao Executivo. Os parlamentares não gostaram nada das ideias. O Ipes e a UDN divulgaram que Jango queria impor suas políticas para dissolver o Congresso e ainda queria mudar as regras para que Brizola proibido pela Constituição pudesse se candidatar. As acusações do Ipes e da UDN circularam nos meios de comunicação e claramente chegaram à população que formulou suas opiniões.

Com os últimos acontecimentos algumas coisas mudaram e no dia 19 de março, a Marcha da Família com Deus pela Liberdade preparada pelo Ipes através da União Cívica Feminina andou pelos pontos de São Paulo. 500 mil pessoas, agora com a bandeira da legalidade em suas mãos, diziam lutar contra Jango e o comunismo, pedindo por intervenção dos militares. Formado por membros da classe média, esse ativismo entendia que, como as reformas de base afetariam suas posições privilegiadas dentro da sociedade e que os trabalhadores rurais e urbanos começavam a tomar espaço, o país caminhava para a desordem. As esquerdas e Jango cometeram o engano de não se importar com a situação, subestimando as ameaças e os movimentos sociais de direita.

No dia 25 de março, no feriado da Semana Santa, João Goulart se encontrava em São Borja, em sua fazenda, com a companhia de sua família, quando uma crise decisiva para o andamento de golpe acabava de eclodir. Quarenta marinheiros e cabos foram presos a mandato do ministro da Marinha quando comemoravam o segundo aniversário da Associação de Marinheiros e Fuzileiros Navais do Brasil (AMFNB), associação com viés sindical que clamava por melhores condições de trabalho para os trabalhadores da

Marinha de Guerra. Com o mandato de prisão, ainda mais marinheiros aderiram ao movimento e 3.600 deles entraram na sede do Sindicato dos Metalúrgicos e se recusaram a sair de lá durante três dias. Para resolver a situação, o ministro mandou uma tropa para tirar os rebeldes do local. Entretanto, 26 soldados se juntaram ao motim, fato que desautorizou e desmoralizou totalmente o ministro.

Jango chegou no Rio de Janeiro no dia 27 de março com a intenção de resolver a situação. Nomeou um novo ministro, negociou a saída dos rebeldes do Sindicato dos Metalúrgicos e os mandou a um quartel do Exército, liberando-os logo em seguida e os declarando anistiados. A decisão de Goulart foi interpretada como uma quebra de disciplina na Marinha, ou seja, um rompimento de hierarquia que levou à desmoralização do comando. O Ipes viu a oportunidade perfeita para o golpe, que aconteceria em 10 de abril com a ajuda de uma força tarefa naval norte-americana, a Norfolk, que zarparia no dia 1º de abril.

E o golpe seguia no discurso da posse da nova diretoria da Associação dos Sargentos em 30 de março, feito por Goulart dentro do auditório do Automóvel Clube situado na Cinelândia. O presidente estava acompanhado de sargentos, marujos fuzileiros navais e principalmente, ao seu lado no palco, o marinheiro da primeira classe Cabo Anselmo, que desempenhava vida dupla anunciado pelo presidente como líder do motim dos marinheiros e presidente da AMFNB, mas que também possuía o papel de informante da Marinha e da CIA. Durante a madrugada do dia 30 de março, Olympio Mourão Filho o general que comandava a 4ª Região Militar em Minas Geras, tomou as rédeas da situação e sem o Ipes foi com suas tropas até o Rio de Janeiro para tomar de assalto o Ministério da Guerra e depor o governo de João Goulart. (SCHWARCZ; STARLING, 2017, p. 446)

O golpe foi uma vitória fácil. Jango teve suas chances de reagir entre o período de 31 de março e 4 de abril, mas não o fez. O mesmo se aplica a Brizola, à Liga dos Camponeses, ao Partido Comunista e à CGT. Todos esperavam que essa fosse uma intervenção curta e que em 1965 os militares iriam convocar novas eleições presidenciais, como já havia acontecido anteriormente em 1945, 1954, 1955 e 1961, mas sabemos que dessa vez não foi o caso.

O governador de Minas, Magalhães Pinto, apoiou Olympio Mourão Filho para se promover, queria concorrer à presidência, mas tinha poucas chances, pois seu partido era UDN, que pretendia lançar Carlos Lacerda. Já Auro Moura Andrade, presidente do Senado, em 2 de abril depôs João Goulart, mesmo recebendo a informação de Tancredo

Neves de que Jango ainda estava no Brasil, portanto ainda era presidente. Mas o senador o fez sem saber também que a intervenção seria tão longa.

Após João Goulart ter sido derrubado pelos militares, a eleição interna e indireta para a escolha do novo presidente ocorreu em 11 de abril de 1964. No Congresso Nacional já não estavam mais os deputados de esquerda, que tiveram seus mandatos cassados, perdendo assim seus direitos políticos por dez anos. O único candidato que concorria ao cargo era o general Humberto de Alencar Castello Branco. As eleições foram nominais e em voz alta: poucos foram os que não votaram, por medo. Tancredo Neves e San Tiago Dantas foram dois dos corajosos.

Em seu discurso, o general disse o que todo mundo queria ouvir, mas não cumpriu nada do que prometeu. O golpe que levou Castello Branco à presidência da República não guardava semelhança com a quartelada protagonizada por Mourão Filho e Magalhães Pinto, a não ser pelo fato de que ambos eram acontecimentos de exceção, violentos e arbitrários. Entre 30 de março e 11 de abril, militares e empresários do Ipes travavam uma disputa nos bastidores para neutralizar os diversos núcleos que atuaram de forma mais ou menos autônoma na deposição de Goulart – e, no Rio de Janeiro de então, conspirava-se até pelos telefones, ironizavam os jornalistas (SCHWARCZ; STARLING, 2017, p. 448).

Acontecia assim o golpe civil-militar de 1964. Não cabe neste trabalho o aprofundamento no assunto do período ditatorial, só nos cabe, a partir da obra de Roberto Schwarz, “As ideias fora do lugar: Ensaios selecionados”, declarar que os movimentos sociais de massa continuaram a acontecer durante o regime.

2.4 A transformação da esquerda em tempos de regime militar

Logo após a implementação do regime militar, as primeiras consequências começaram a recair sobre as massas. Intervenções violentas nos sindicatos, nas universidades (com inquéritos preparados pelos militares), queda nos salários, censuras, invasões de igrejas, anulação de *habeas corpus*, entre outras atitudes. Para o combate do terror as esquerdas começavam a cada vez mais crescer, com livros marxistas circulando apesar da ilegalidade e na cultura geral como teatros, universidades a esquerda era o centro das atrações e atenções.

As lideranças das esquerdas no período estavam conectadas às produções ideológicas, como estudantes, jornalistas, economistas, entre outros. As perseguições

eram reservadas sobretudo àqueles que entravam diretamente em contato com os trabalhadores rurais e urbanos e marinheiros e soldados de baixa patente, os produtores intelectuais eram na maioria das vezes exilados. Apesar das proibições, o material ideológico esquerdista, como já dito, conseguia circular. A partir de 1968, os estudantes, com esquemas de distribuição semiclandestinos, engrossaram a massa da ideologia. Em resposta à esquerda socialista, em dezembro de 1968 o governo aumentou a censura aos trabalhos de professores, atores, escritores, músicos e editoras, para caçar a cultura que estava se tornando um incômodo para o regime.

O Partido Comunista antes de 1964 caminhava com a burguesia nacional. O PC matinha as reivindicações do sindicato dentro do avanço econômico, usando como base o trabalhismo – um marxismo mais patriótico. O sindicalismo ficava com o combate à política externa, ao capital estrangeiro e à reforma agrária, isso para que a burguesia populista pudesse afugentar a direita latifundiária e espalhar bons sentimentos nos trabalhadores com a ajuda do nacionalismo. Inserir o sentimento do patriotismo nas massas demonstrava que a dominação imperialista e a reação interna estão ligadas, com isso as traduções de obras anti-imperialistas eram feitas em grandes quantidades, e os jornais tratavam do assunto com grande sucesso. Outros meios de comunicação mais simples, como o “Os Cadernos do Povo”, tratavam da questão do petróleo e da reforma agrária e o povo se empolgava com as novas possibilidades apresentadas pela esquerda.

O Partido Comunista era muito mais anti-imperialista, portanto contra a forma tradicional de latifúndio que aceitava muitas interferências dos norte-americanos do que um partido realmente anticapitalista, portanto acreditava na indústria, desde que fosse inteiramente nacional. O PC acreditou em si mesmo, e Jango por vezes se apoiou demais nele, mas como visto o partido chegou despreparado ao ponto do golpe, não teve chances de agir.

O adversário da esquerda no período anterior ao regime militar eram os sistemas tradicionais do latifundiário, e o povo deveria combatê-lo. O povo interessado no progresso do Brasil, um povo muito romantizado, que unia camadas diferentes da sociedade como os empresários nacionais e os operários, com a ilusão de que tudo daria certo. Portanto o marxismo no Brasil, nos períodos de Vargas, JK, Jânio e Jango, tentava mobilizar as massas em torno do problema da autonomia nacional.

Dito isso, o novo marxismo entendeu que as reformas não aconteceriam dentro de um capitalismo populista e sim em um regime de socialização dos meios de produção. O problema não estava no marxismo e sim na forma como até então o Partido

Comunista o tinha trabalhado. Nesse sentido, “[...] dada a análise que fizemos, este é mesmo um critério de valor: só na medida em que nalgum ponto rompesse com o sistema de conciliações então engrenado, que não obstante lhe dava o impulso, a produção de esquerda escapava de ser pura ideologia. ” (SCHWARZ; STARLING 2014, p. 15-16).

Como já tratamos anteriormente o Movimento de Cultura popular começou como uma manobra para a arrecadação de votos, para que Miguel Arraes arrecadasse votos para se tornar governador e ainda articular as massas com interesses reais contra a marginalidade e o demagoguíssimo eleitoral, entretanto o MCP se tornou algo muito maior, inspirado em Paulo Freire foi um dos movimentos mais importantes na educação brasileira e inspirou a forma como a alfabetização de adultos era tratada no país, com ajuda do próprio Paulo Freire e outro autores como ainda veremos neste trabalho.

3. ENSINO, DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO POPULAR

Como visto no primeiro capítulo deste trabalho, a industrialização e o capitalismo industrial chegavam ao Brasil, especialmente entre os anos 1930 e 1950, paralelamente à formação da sociedade de massas. Os impactos desse processo no ensino foram significativos, pois ele se transformava em busca da democratização, na medida em que a sociedade moderna exigia a crescente diferenciação de funções e formação técnica para a reprodução do mercado de trabalho. Além disso, na conjuntura em tela, a formação do sistema educacional pressupunha uma sociedade cada vez mais pressionada pelos movimentos de massa, tendo em vista o acesso à reprodução cultural do saber escolar legitimada pelo diploma e pelos imperativos do mundo do trabalho.

Essas pressões por ampliação no acesso e pela participação popular no campo educacional foram fundamentais para os ideais de democracia e vida coletiva, então em voga na época, a partir de expoentes do escolanovismo e de seus diálogos com educadores estrangeiros. Este capítulo, portanto, posiciona o tema da educação popular como sinal dessa transformação sociocultural, sendo tematizado paralelamente às aspirações pela democracia e pela participação política das coletividades.

3.1 Movimento popular e educação

Para compreender a influência da industrialização na educação podemos usar o estudo de Marcus Vincius da Cunha, que usa como pauta o filósofo pragmatista dos Estados Unidos, John Dewey, que ajuda a desenvolver o conceito de mudança na centralidade de seu pensamento. Sempre a favor de uma nova ordenação social, tendo em vista a comunidade e a democracia, o filósofo publicou seus primeiros trabalhos no contexto da política do *New Deal*, tendo muito eco no pensamento pedagógico e filosófico no Brasil (CUNHA, 2001, p. 88).

Dewey trabalha a filosofia como a experiência do homem no mundo rumo ao bem, e não a filosofia como algo fixo, como a única verdade. O autor destaca o mundo mutável e instável e outros temas interligam-se a esse como a pesquisa científica, ordem social e educação, mas para que a investigação científica seja prolífica e corresponda aos interesses da comunidade, é necessária a cooperação dos pesquisadores em sociedade. É preciso que eles saiam das amarras de suas pesquisas e tenham empatia por seus semelhantes, abandonando as verdades imutáveis.

A sociedade que John Dewey busca é uma sociedade democrática em que as decisões são tomadas em conjunto e em cooperação, a partir de uma reconstrução moral que possibilita o trabalho em conjunto e a troca de experiências, assim entra o papel da educação – a educação, e especificamente o educador, segundo Dewey modifica o pensamento e hábitos que não condizem com uma sociedade democrática – o melhor ambiente para a mudança de pensamento é o meio educacional. Assim, “a educação é o campo fértil para a filosofia por fornecer o espaço de investigação que esta necessita para testar suas hipóteses sobre o homem, mais precisamente sobre o homem em coletividade” (CUNHA, 2017, p.89).

O primeiro autor a citar John Dewey no Brasil foi o educador Anísio Teixeira, que discorria em sua obra sobre o movimento de renovação educacional e também colocava o movimento como ideia central da remodelação dos programas escolares. Concordando com Dewey sobre a ideia de que a educação muda junto a sociedade utilizava o conceito de que a educação deveria ser orientada pela ciência. Entretanto ser orientado pela ciência não excluiria a concepção de valores ou de ordem social, mas sim a escola seria um ambiente de constante transformação, social, científica e econômica sendo assim sujeita a revisões, assim como o restante do mundo.

Todas essas mudanças, movimento e transformação deveriam ocorrer em meio democrático possibilitando, a discussão e reflexões feitas sempre em conjunto social, os problemas educacionais, por exemplo, não seriam analisados como de modo fixo e pré-elaborado em sim em debates filosóficos, a sociedade democrática era algo a ser alcançado em coletividade e não um método científico.

Embora a educação devesse submeter-se ao crivo das ciências, tornando seus procedimentos intencionais e guiados por metas bem definidas, suas finalidades seriam estabelecidas no âmbito dos valores desenvolvidos no ambiente democrático” (CUNHA, 2017, p. 90).

Teixeira ainda desenvolve a ligação direta entre a ciência e a filosofia, uma vez que essas duas dimensões deveriam trabalhar juntas, aplicando a filosofia sobre a vida humana e trabalhando os objetivos principais como a liberdade, fraternidade e felicidade, de acordo com as crenças que os seres humanos desenvolveram durante a história e a ciência. Fundamental era trabalhar objetivamente esses fatos, o que quer dizer que a ciência quando estuda a vida humana e conseqüentemente estuda a

sociedade, tendo assim que se submeter à coletividade, que está também em movimento constante.

Dewey tratava a filosofia como não responsável por criar verdades imutáveis, esplêndidas, acima de tudo e fixas, mas uma ajuda para o esclarecimento do sentido da vida – um esforço inclusive contínuo, dado que a existência está sempre em mudança – utilizando de crivo crítico ao olhar a coletividade. Por isso Dewey e o pragmatismo norte-americano foram matrizes fundamentais para educadores e reformadores sociais brasileiros a partir dos anos 1930 e 1940.

Sendo assim, Anísio Teixeira, em sua concepção deweyana ao analisar a educação em movimento nos Estados Unidos, utilizou desses conceitos para explicá-la, usando como exemplo a forma como as estatísticas de avaliação das escolas podem ser usadas como mecanismos que davam a entender que os programas escolares desenvolvidos deveriam servir como modelos a serem sempre reproduzidos, sem levar em conta que os resultados ali vistos são resultados de um dado momento e realidade. Os resultados, assim, não podem ser empregados como verdades imutáveis, apesar de os dados de fato apresentarem informações imediatas sobre a funcionalidade de certos métodos a discussão permanente sobre eles seriam a melhor resposta.

Para Anísio Teixeira, o ideal seria a utilização dos dados como fontes para análise e discussão crítica em coletividade a respeito das escolas e suas políticas escolares. Assim também pensava outro educador brasileiro que estudava o pensamento deweyano, Lourenço Filho, que tratava a verdade como meio para alterações a serem desenvolvidas em uma sociedade democrática.

3.2 Democracia e educação: uma conquista

Como visto, Anísio Teixeira foi um grande expoente da educação democrática no Brasil, mas além dele outro grande autor já aqui citado deu as devidas contribuições para a construção da sociedade democrática brasileira a partir de meios educativos: Paulo Freire. Portanto é importante realçar algumas convergências entre os dois autores, seguindo como orientação alguns apontamentos de Sergio César da Fonseca.

Anísio Teixeira mostra participação no movimento da Educação Nova desde 1932, influenciado por John Dewey. Entretanto, no período do Estado Novo de Vargas, Teixeira teve de se isolar no interior da Bahia por quase uma década devido à perseguição política que sofria. Sua volta à vida pública acontece em 1946 e seus

trabalhos demonstram sua atenção quanto aos passos da atualidade na década de 1950. (FONSECA, 2010, p.249)

Em seus novos textos, como o “Educação e o mundo moderno” de 1969, Anísio Teixeira demonstra ainda mais confiança na construção da sociedade democrática por meio da educação. Para tanto, defendia o acesso de todos a uma educação pública, acompanhando os avanços industriais, tecnológicos e sociais. O educador pretendia chocar-se contra a sociedade conservadora, seja no meio educacional ou social, para assim trazer mudanças para a vida em sociedade. Para alcançar tais objetivos, pregava sempre o conceito de que escolarização e a industrialização deveriam caminhar juntas, uma facilitando a outra.

Com a industrialização, a escola tradicionalista já não servia mais para a sociedade, de modo que os costumes eram transformados e também os conhecimentos e a escola deveriam ter participação ativa nessas mudanças e nessas decisões de forma democrática. Anísio Teixeira e Paulo Freire são consciências dessas transformações estruturais do processo de modernização, bem como de seus efeitos socioculturais para os setores populares.

Entretanto para que as pretensões de Anísio Teixeira fossem completadas, uma preocupação teria de ser superada: a inexperiência democrática, tema trabalhado por Paulo Freire. A questão consistia em pensar por que a sociedade democrática ainda não tinha sido efetivada no Brasil sendo que, como apontado por Anísio Teixeira, com a industrialização tudo levava a tal momento. Antes de diagnósticos confinados à escola, esses intelectuais construíram grandes interpretações do destino histórico do Brasil, inserindo a escola e a educação como um ângulo privilegiado para a reflexão. Em seu livro *Educação e atualidade brasileira*, Paulo Freire encontra alguns entraves para a implementação de uma sociedade democrática e um deles era a alienação política que rondava o povo brasileiro, que não tinha o costume de participar das decisões referentes à vida pública. Na construção histórica brasileira, o autoritarismo e a hierarquia se enraizaram, afastando a participação de boa parte da população. Assim, Freire dialoga com Teixeira na expectativa de que por meio da educação a democracia poderia ser instaurada, acrescentando a história experiências democráticas iniciadas nas escolas.

Ambos os autores questionam o passado e “a crítica à alienação da educação em vista das demandas da vida prática” (FONSECA, 2010, p.252). Anísio Teixeira considerava que a democracia não era plenamente vivenciada no Brasil e que as mudanças políticas que aconteceram no país não permitiram o seu desenvolvimento

tendo a escravidão e o autoritarismo constituído os principais impedimentos para tal vivência democrática. De modo semelhante, Freire considerava a sociedade brasileira reclusa, marcada pela herança escravista e também autoritária, de modo que as demonstrações democráticas eram falsas e malfeitas e as decisões eram passadas sempre “das mãos” de uma elite para outra – seja os senhores de terras ou a burguesia. Os autores concordam com a ideia de que o país deveria desenvolver a ordem democrática e torna-la um hábito. Anísio Teixeira ainda considera que as escolas copiavam esse modelo no qual existiam escolas para as elites que eram desconexas as exigências da vida prática da população comum.

Freire então desenvolve a contradição em que a mentalidade conservadora era o impedimento para a o desenvolvimento e desvinculo com o passado para plena vivência da modernidade. Portanto a modernização é um evento ainda não completamente desenvolvido. Mas a industrialização e o desenvolvimento econômico trazem um certo meio em que certas participações da população na vida pública se torna auspiciosa e para Freire esse é um sinal de que o país, na década de 1950, adentrava uma nova fase e a democratização estava cada vez mais inevitável.

Anísio Teixeira considera a modernização e a industrialização meios para a civilização e não só no quesito da industrialização, mas também na mentalidade e na consciência. O mesmo pensa Paulo Freire, que ainda trabalha a necessidade da participação consciente para o desenvolvimento da vida realmente democrática.

Assim chegamos à ideia central deste capítulo: a influência que a educação exerce na democracia. O povo precisa participar para assim haver democracia e, para que ele faça isso de maneira adequada, necessita de educar-se e fazer uso da consciência que agora foi desperta pela educação. Para conquistar esse feito dentro da educação escolar, o educador Paulo Freire quer implementar a percepção de que o diálogo é o melhor caminho para a tomada de consciência, não a consciência pacífica e conformada, mas uma consciência crítica e questionadora.

Segundo Freire, o diálogo é um procedimento democrático a ser implementado ao comportamento do indivíduo. Por meio da escuta e da interlocução, as pessoas se relacionam e entendem suas diferenças, discutindo, entrando em conflitos e por fim juntos estabeleçam um consenso. Para que assim o indivíduo se torne consciente, questionador e participante ao contrário do indivíduo até então alienado e não participante que era ignorado e controlado pelas elites (FONSECA, 2010, p. 257).

Ao pensar sobre o ideal do homem democrático, Freire e Anísio Teixeira desenvolvem suas reflexões. O primeiro autor considera que a consciência desenvolvida é a crítica, dividida em duas fases, a da “consciência intransitiva” que consiste no homem brasileiro morador de lugares pouco desenvolvidos, que refletem de forma simplificada sobre a vida, a próxima fase se caracteriza pela superação do modo intransitivo de pensar, adquirindo interesses mais amplos em suas reflexões, geralmente acontecendo em ambientes mais desenvolvidos economicamente. Sendo assim, na concepção de Freire, o ambiente e o desenvolvimento econômico e industrial influenciam na consciência dos homens, desta maneira para que a primeira fase seja superada e a consciência crítica seja atingida os princípios democráticos devem ser incorporados nos sistemas educacionais. Já o segundo autor considera que o homem democrático propício a mudanças internalizou os valores democráticos e suas vivências por meio da escola.

Ao pensar na produção do homem democrático por meio dos esforços educativos para a produção da democracia, Anísio Teixeira e Freire declaram que ser alguém democrático é uma opção. Segundo Anísio Teixeira, a democracia se desenvolve a partir de sistema educativo com essa intenção, ela não é algo inevitável dado o desenvolvimento humano e sim algo a ser alcançado. E segundo Freire, apesar de termos a industrialização para nos ajudar no desenvolvimento da sociedade democrática, ela só é realmente conquistada com os sistemas educacionais construídos para o desenvolvimento da autonomia e conscientização – caso contrário a industrialização pode até levar o homem a uma maior passividade.

A fim de que se desenvolvam então, nas concepções de Paulo Freire, o homem brasileiro dotado de criticidade, seu trabalho educacional precisa contar com uma dupla determinação: deve ser humanista e planejado. Planejado significa que as escolas devem ter a consciência crítica para sociedade democrática como fim, portanto precisam se planejar de forma democrática para atingir tal objetivo. “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” (FONSECA, 2010, p. 260).

Anísio Teixeira trabalha a sociedade democrático desde 1930 e volta a falar do assunto nos anos 1950, quando Paulo Freire entra também no assunto trabalhando essa sociedade democrática – favorecida pelo desenvolvimento industrial – por meio de esforços democráticos. Para isso, ambos buscam a revisão do sistema educativo

centralizado focado em temas não práticos e na divisão social entre dominantes e dominados. A escola deveria ser o meio para a democracia unindo o homem à vida coletiva e às decisões tomadas pelo Estado. A escola, na concepção de Freire, seria a ponte de acesso as instituições estatais – por também ser uma – e a quebra com os estigmas passados do homem não participante da vida pública.

Para Freire, a democracia podia ser aprendida e os indivíduos devem estar conscientes de seus atos democráticos, seus deveres para com a democracia. Seus valores e suas escolhas e julgamentos devem levar em consideração que eles são homens que constituem o coletivo, onde a democracia é um modo de vida, sendo assim a escola, segundo Freire, seria um ambiente de solidariedade e participação. Uma sociedade com a educação democrática de seres participantes e conscientes de sua participação, dotados de valores. Isso juntamente as tendências democráticas do presente relacionando sempre a ideia de movimento em que se articula modernização e democracia (FONSECA, 2010, p. 262-263).

No espírito de acompanhar o movimento da sociedade durante o período do golpe civil-militar de 1964, Paulo Freire produz os escritos de *Educação como prática da liberdade* acompanhando os acontecimentos da época e fazendo um resumo do que levou ao método de alfabetização pelo autor desenvolvido. Uma mudança atenuante na nova obra de Freire é que, ao contrário de Anísio Teixeira, o autor já não via a escola como único meio de atingir a sociedade democrática. Isso se dá porque, no novo texto, Freire aborta amplamente as experiências desenvolvidas em seu movimento de alfabetização de adultos realizado no início dos anos 60 e que aconteciam fora do ambiente escolar formal, mas com a mesma pretensão de desenvolver criticidade em seus educandos e tirá-los da submissão.

Freire ainda buscava a mudança do ensino tradicional que era repetitivo e distante da realidade de muitos e pretendia inserir os homens como atuantes e donos de sua própria história. A educação não formal se tornou um método válido para atingir seus objetivos já que as escolas desse tempo, segundo ele não atingiam os requisitos necessários para se desenvolver um ensino democrático. O educador buscava atividades e experiências que levassem a consciência crítica e a participação do povo nas tomadas de decisões no âmbito público. Assim, para atingir a educação chamada democrática, era preciso desenvolver novos métodos baseados em pesquisar e distanciar-se dos métodos tradicionais baseados na repetição e no distanciamento da realidade.

Além disso, Freire confiava na educação direcionada às bases populares. Tratava-se de um esforço educacional para além das escolas para que aqueles que não tiveram acesso aos estudos quando jovens também atingissem a sociedade democrática, sempre valorizando o que os educandos tinham a oferecer e desenvolver juntos a criticidade. Utilizando um método por ele criado e intitulado “círculos de cultura” – que será mais trabalhado no capítulo seguinte deste trabalho –, Freire desenvolvia uma concepção educacional em proximidade com a realidade do sujeito para fazer dele um agente ativo. Sempre motivando uma atitude crítica e possibilitando uma democratização da cultura por meio da alfabetização, aprender a ler e a escrever como sujeito ativo leva a uma mudança de comportamento. Por meio dessas experiências, cruzadas com as demandas por ampliação da sociedade de massas e da democracia, a educação popular é um tema fundamental para a reflexão dessas questões.

3.3 A educação popular

Como visto, Paulo Freire considerava de maior importância a educação no meio popular. Entretanto, como analisado no trabalho de Felipe Ziotti Narita (2014) intitulado “Temas, conceitos e processos em educação popular: uma discussão a partir das Ciências Sociais”, a educação popular é um tópico amplo, ambíguo e um tanto complexo por abordar várias práticas como a educação de adultos, – mais abordada por Freire – educação na área rural, educação indígena, etc. (NARITA, 2014, p.42). Além de signo por excelência das mobilizações coletivas na América Latina, durante o processo de modernização da segunda metade do século XX, a amplitude das experiências de educação popular é reveladora das assimetrias sociais que marcam a região.

Há, portanto, algo que liga as diversas formas de educação popular. Trata-se da mesma justificativa para a demanda da democracia e da participação do povo nas decisões públicas, pois a modernização dos anos 1950 chega como um impulso para o desenvolvimento da educação popular. A educação popular e os movimentos sociais reivindicavam democracia, tendo como objetivo desenvolver no povo a consciência crítica e fazer dos indivíduos seres atuantes nas decisões políticas, sociais e econômicas do seu ambiente. Segundo os estudos feitos por Francisco Vio Grossi, a educação popular busca, dentro de um sistema democrático, uma participação ativa de todas as camadas da população conferindo acesso a bens culturais relegados a uma elite

socioeconômica e cultural. Vale lembrar que esses pensamentos são desenvolvidos segundo acontecimentos da América Latina, incluindo o Brasil, que é o nosso enfoque.

Dentre os vários significados que envolvem a educação popular, um a ser explorado é o distanciamento dos métodos comuns de educação, como a educação escolar e seus currículos, sendo direcionado a parte popular da população, ou seja, a massa de proletariados e não as elites, isso significa como já notado anteriormente neste trabalho que essas novas formas de educação indicam uma defasagem no atendimento oferecido pelos métodos escolares tradicionais até então desenvolvidos e faz-se necessário novos meios de educação coerentes aos novos tempos e suas demandas sociais, econômicas e culturais.

Inclusive, em casos de educação não formal, os temas políticos aparecem com abrangência nos debates elaborados, muitas vezes inclusive temas que se ligam aos currículos, mas os debates proporcionam maior liberdade. Os debates ainda desenvolvem uma coletividade crítica que discute importantes tópicos sociais e econômicos direcionados especialmente às massas. Assim, essas formas de educação podem até estar ligadas a currículos e à educação formal, porém elas vão além e não ficam “pressas” as intenções de “concluir o curso” ou “passar nas matérias”.

A educação popular, estando ligada à evolução da modernização, conecta-se ao desenvolvimento social de forma crítica, questionando inclusive o sistema de ensino formal e tradicional, sem, contudo, distanciar-se totalmente ou simplesmente julgar o ensino formal. Trata-se, antes, de demonstrar a falha do Estado ao fornecer educação para o seu povo, que tem de busca-la de outras maneiras. Por isso, a educação popular é um componente dos movimentos sociais e expressa uma dinâmica de sociedade civil marcada pela pressão política de reivindicação e capacidade de organização de coletivos, mobilizando recursos e performances (KATO; NARITA, 2020).

Muitas divergências giram em torno da educação popular e a quais aspectos elas se ligam, mas nesse trabalho nosso interesse recai sobre as concepções ligadas ao Brasil e aos assuntos aqui já trabalhados, que são justamente onde a educação popular se desenvolveu conectada a uma forma coletiva ação política com demandas educacionais, com enfoque justamente nos fenômenos da sociedade de massas e nos desdobramentos sociais e econômicos causados pela modernização dos anos 50, tendo como principais sujeitos o Movimento de Cultura Popular – citado no primeiro capítulo – e as experiências de alfabetização de adultos de Paulo Freire.

A educação popular brasileira e latino-americana ainda tem muitos desdobramentos que seguem até os dias atuais (PUIGGRÓS; NARITA, 2020), porém o presente trabalho pretende focar nos anos 1950 e 1960. O que nos interessa aqui é destacar que a necessidade do desenvolvimento de educação popular no país, para que a população menos abastada economicamente conquise espaço e eduque a si mesma, demonstra a falha no sistema escolar formal e no alcance dos objetivos por eles demarcados (WHITAKER; KATO; NARITA, 2012; NARITA, 2014), evidenciando o não alcance das populações mais carentes, a desigualdade socioeconômica e a exclusão cultural subjacentes aos esforços de modernização na periferia do capitalismo. Como evidencia Narita:

[...] A própria posição da educação popular como prática concreta *localmente situada* – portanto, difusa em territorialidades diversas – permite um diálogo mais estreito com anseios e perspectivas junto a grupos socioeconomicamente desfavorecidos em círculos comunitários. Configuração bastante diferente dos sistemas de ensino, encadeados estruturalmente nos quadros do Estado nacional. Em contextos democráticos, as experiências em educação popular (especialmente a partir da mentalidade de um ensino “não formal”) certamente aprofundam caminhos possíveis, tanto no plano de metodologia de ensino alternativas, quanto na mobilização de sujeitos em relação a temas e a debates públicos. Nesse sentido, antes de mero corretivo, a educação popular pavimenta, sobretudo, caminhos para o protagonismo da sociedade civil em relação às disjunções e às assimetrias dos processos de modernização” (NARITA, 2014, p. 54).

Portanto, a partir de agora analisaremos o principal responsável por construir praticamente e teoricamente no Brasil o sistema de educação popular democrático e seus métodos, já que, como vimos anteriormente, o processo histórico da modernização brasileira carregava diversas contradições que ficavam explícitas na mobilização dos grupos populares em prol da educação. Agora analisaremos com mais profundidade os escritos de Paulo Freire a partir do fim dos anos 1960.

4. COMO OS MÉTODOS DE FREIRE CONTRIBUEM PARA A DEMOCRACIA POPULAR?

Após o capítulo anterior nos resta agora tratar individualmente da obra de Paulo Freire. Para isso, já que previamente trabalhamos alguns aspectos do educador, torna-se interessante – devido ao contexto deste trabalho – analisa-lo segundo duas de suas grandes obras: *Educação como prática da liberdade* e *Pedagogia do oprimido*. Ainda ao desenvolvermos esse estudo, utilizaremos principalmente as partes finais do primeiro livro, que nos elucidará sobre o grande método de Freire, de modo que em seu segundo livro trabalharemos o aprofundamento do método para que assim possamos entender suas intenções de libertação.

4.1 Sobre *Educação como prática da liberdade*

Iniciando esse novo capítulo trataremos da questão já mencionada: Freire acreditava que a mudança e a popularização – não vulgarização – da cultura só aconteceriam por meio da capacitação crítica e intelectual para ação das massas. E os primeiros passos para tal construção e mudança aconteceram no Movimento Cultural Popular do Recife com o Projeto de Educação de Adultos. Esse projeto – e aqui encontramos o nosso grande método – dispunha de duas grandes “instituições”: o Círculo de Cultura e o Centro de Cultura (FREIRE, 2019, p.134-135).

O Círculo de Cultura foi criado para superar a passividade das escolas e, no lugar dos professores, usasse os coordenadores de debates, abdicando da ideia de que só o professor é quem transmite conhecimento. Além disso, o aluno não é mais somente o receptor, mas um *participante de grupo* e, ao invés dos conteúdos alienantes discutidos na escola formal, havia uma *programação compactada* dividida em unidades de aprendizado em que, ao contrário das aulas tradicionais e discursivas, as considerações seriam feitas por intermédio do *diálogo*. Os temas dos debates seriam decididos em conjunto com os participantes através de entrevistas feitas regularmente. O objetivo destes debates era esclarecer os tópicos ou, até mesmo após o esclarecimento, direcionar-se a uma tomada de atitude. Para os debates, os coordenadores utilizavam de artifícios visuais para ajudar na formação do diálogo.

Após seis meses de experiência no Recife com um grupo de 5 pessoas, grandes conquistas foram realizadas. Ao final de 21 horas, os educandos antes analfabetos conseguiram formar frases. Essa alfabetização seria realizada com o objetivo de tornar os adultos conscientizados para uma democratização da cultura em que o homem fosse ser ativo de sua vida, ficando distante de mecanicidade da educação tradicional e da passividade costumeira dos homens. A alfabetização teria de ser ativa e questionadora.

Com a ajuda da equipe do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife e baseados na experiência, o grupo de Paulo Freire lidava com o homem em sua realidade cultural: um homem que não só está na realidade, mas participa ativamente em sua produção e transformação por meio de processos de “criação e recriação”. O homem, aqui, é tratado como captador de sua realidade independente de ser ou não alfabetizado, pois todo homem é considerado capaz de captar sua realidade e ninguém é completamente ignorante. Entretanto, Freire almeja que a captação e compreensão sejam críticas para que assim o homem não seja dominado e fique acomodado diante de sua casualidade (FREIRE, 2019, p. 138-139).

Após a compreensão, o homem é direcionado à ação e esta ação estará de acordo com a o tipo de compreensão por ele desenvolvido. Se for uma compreensão crítica, sua ação será também crítica; se é uma compreensão acomodada, suas reações serão acomodadas. Na sociedade em mudança dos anos 1950 em que Freire se encontrava, a educação deveria ser uma organização reflexiva desenvolvida a favor do povo para, assim, superar a inexperiência democrática brasileira. Uma educação que caminhasse de acordo com a realidade vivida pelo homem naquele momento para que ele pudesse se tornar sujeito ativo de sua vida. Notamos, então, como Freire alicerça sua teoria educacional em um diagnóstico histórico e sociológico da formação.

Para que os escopos das ideias de Freire fossem alcançados, era necessário um método ativo em que situações eram debatidas e estas deveriam ser “existenciais para os grupos”, inserindo o homem em sua sociedade e tirando-o da ingenuidade. “Somente um método ativo, dialogal, participante, poderia fazê-lo” (FREIRE, 2019, p. 141). A noção de autonomia, aqui, caminha com a formação de uma consciência crítica do sujeito em relação ao meio sociocultural em que está inserido.

O dialogo mencionado por Paulo Freire é baseado na simpatia, na humildade, no amor, na criticidade e em bons sentimentos mútuos. Trata-se de uma lógica de comunicação e entendimento, pilares da convivência democrática, na medida em que o

diálogo se opõe ao antidiálogo, pois este é baseado em arrogância em que uma das partes comunica e a outra somente recebe – comportando traços autoritários.

Os assuntos tratados nos diálogos seriam, então, os novos conteúdos para o aprendizado coletivo. Antes de alfabetizar, os novos conteúdos seriam a separação do homem ingênuo em relação ao homem crítico, do homem natural que está presente no mundo para o homem cultural que muda e recria o mundo a sua volta. Assim, o homem iria construir criticamente seu mundo e notar que ele por mais simples que seja era um criador de cultura, pois, como dito por Paulo Freire, “cultura é toda criação humana”, seja ela feita por grandes artistas da mídia ou pela vizinha ao lado que faz esculturas de barro. Vemos, em Freire, uma forte tradição humanista, apostando na autonomia e na razão crítica como ferramentas de emancipação individual e desenvolvimento social por meio da consciência construída pela educação popular.

O método desenvolvido para iniciar a compreensão do conceito de cultura foi desenvolvido em dez situações existenciais pintadas por Francisco Brennand, artista plástico pernambucano, de forma codificada, instigando os alfabetizandos a descodificarem os materiais. Cada representação contém uma quantidade de elementos disponíveis para serem descodificados e a primeira das representações é a que desperta a curiosidade e a cada debate auxiliado por seu coordenador se torna mais interessante e curioso por parte dos alfabetizandos. Conforme os diálogos se desenrolam, todos os presentes agregam com suas participações, transformando-se assim em um circuito em que os presentes descobrem e se despertam para seu valor em sociedade.

Conforme o debate acontece e os analfabetos entendem seu papel na sociedade – considerando que a cultura se cria e transforma a partir da experiência humana –, seja como homem natural ou cultural. Assim, uma nova etapa da alfabetização se inicia, onde o homem entende que precisa aprender a ler e a escrever e ser ativo nesse processo. O entendimento da necessidade de alfabetização só vem em completo se ocorre por meio da compreensão crítica. Portanto, ao se alfabetizar e dominar a leitura e a escrita, o homem o faz conscientemente, construindo um sujeito elucidado e ativo em seu contexto, de modo que o educador tem papel não de doador, mas de contribuidor deste processo.

Para alfabetizar, o objetivo era que os analfabetos fossem ativos e sujeitos de sua aprendizagem. Portanto entregar-lhes prontas as palavras e sentenças não seria a melhor resposta, pois eles precisariam desenvolvê-las por si mesmos através de combinações silábicas; por isso aqui não se usam as cartilhas. Algumas poucas palavras geradoras –

que são palavras que quando divididas em sílabas podem formar novas palavras – poderiam ser suficientes para o letramento e não quantidades enormes de palavras que só atrasariam o tempo de aprendizagem.

Então este seria o método de alfabetização de Freire, utilizando diálogos que despertam a consciência crítica e cultural dos analfabetos através de sua própria realidade, fazendo deles seres ativos em seu aprendizado e sociedade. Apresentado o método Freire agora inicia a apresentação das “fases de elaboração e de execução prática do método” (FREIRE, 2019, p. 147).

A primeira fase era a de levantamento das palavras geradoras, tendo como base encontros com os moradores das regiões a serem trabalhadas. Essas palavras tinham os significados da existência deste povo, pois faziam parte de seu universo, sendo típicas no dia-a-dia e ligadas a suas experiências de vida, inclusive a atividade profissional. Ao fazer os levantamentos das entrevistas, frases lindíssimas eram encontradas, carregando em si vontades e desgostos do povo, e são dizeres que nos saltam aos olhos por serem carregados de conhecimentos, mesmo que seus autores não soubessem de tal fato. Essas palavras contextualizadas na vida dos alfabetizandos são de grande valor aos educadores.

A segunda fase consiste na escolha das palavras a partir do levantamento anterior. Elas são escolhidas de acordo com três tópicos, sendo eles: a riqueza fonêmica oferecida pela palavra, suas dificuldades fonéticas organizadas de forma crescente e, por fim, o teor pragmático das palavras que significam a maior pluralidade de engajamento que uma palavra pode oferecer de acordo com a realidade social, econômica, cultural, etc. (FREIRE, 2019, p. 149).

A terceira fase se faz na elaboração de situações existenciais para desafiar os grupos de acordo com suas realidades locais, conforme o sistema já citado de codificação e decodificação, fazendo com que assim os analfabetos sejam conscientizados durante o debate para se alfabetizarem. Essas situações devem trazer novas perspectivas com os vocabulários geradores que podem significar uma situação completa ou somente um aspecto da mesma. Mais do que aprender conteúdos, fundamental é a transformação subjetiva, ou seja, a construção da consciência dos indivíduos.

Já a quarta fase vem como auxílio ao coordenador de debates, pois ela tem a função de criar fichas-roteiros que vão lhes ajudar. Entretanto, cabe esclarecer que elas não são fixas e sim algo a que consultar eventualmente como forma de ajuda. Por fim, a

quinta fase é a confecção de fichas em que se encontram a decomposição famílias fonêmicas das palavras geradoras.

A maior dificuldade destacada por Freire após a apresentação das fases se encontra na elaboração dos quadros de coordenadores e no porquê estes devem ter uma nova atitude a respeito da educação baseada no diálogo e no cuidado para que a relação com os alfabetizandos não se torne uma relação hierárquica e anti-dialógica. O coordenador de debates deve se esforçar incansavelmente por essa capacitação, além de se esforçar também para estar sempre vigilante para com a sua atitude. Enfim, após a confecção do material de apresentação – por slides, cartaz, *stripp-film* e etc –, a preparação dos coordenadores e dos supervisores, com sua ficha-roteiros o serviço de alfabetização, é iniciada.

Paulo Freire, a partir de então, inicia a explicação da execução prática do método, que começa com a apresentação gráfica da primeira situação com uma palavra geradora e o debate tem início. Quando o grupo acaba de decodificar a situação dada, o educador apresenta a visualização da palavra geradora. Após a visualização se estabelece um vínculo semântico entre palavra e objeto. No próximo slide – ou o que se estiver usando –, a palavra é apresentada sozinha, sem ilustração de objetos, e depois é apresentada separada em sílabas. Com a identificação das sílabas nos transferimos para a visualização das famílias fonêmicas da palavra. Depois de estudar as famílias separadas, elas são estudadas em conjuntos. Trata-se de “um mecanismo de formação vocabular numa língua silábica”, de modo que após essa etapa se faz o reconhecimento das vogais (FREIRE, 2019, p. 152).

Assim, ao entender o mecanismo de forma crítica, o educando está pronto para criar novas palavras a partir das combinações fonêmicas que lhe foram apresentadas com as possibilidades ofertadas por um vocabulário trissilábico. Com o fim destas explicações, Freire utiliza o exemplo da palavra “tijolo”: palavra que está presente no dia-a-dia de trabalho do educando e lhe é apresentada em uma casa onde funciona o Círculo de Cultura da região. A palavra é projetada em suas etapas por *stripp-film* na parede e, quando não se consegue projetar, um quadro-negro é usado.

Após os exercícios orais e o reconhecimento, o educando, em sua primeira noite no Círculo de Cultura, já pode escrever e no próximo dia chega com lições de casa com inúmeros vocábulos criados com os novos fonemas por ele reconhecidos. Assim, com os vocábulos criados, se faz necessário um teste, que é feito pelo grupo com o auxílio do educador e não o contrário.

A ficha de conhecimento das vogais ficou conhecida como “ficha descoberta”, nome dado por Aurenice Cardoso, uma educadora. Quando os educandos criavam novos vocábulos e esses não eram termos na experiência do Rio Grande do Norte de “palavras mortas” e as que eram de “palavras pensamento”, ainda assim a criação de “palavras mortas” era importante pois elas representavam a compreensão dos vocábulos. E houve muitos casos em que homens, até aquele dia analfabetos, depois das experiências com o Círculo, começaram a escrever vocábulos complexos e esses eram debatidos de acordo com a realidade por eles vivida. Expressões que eles tinham dentro de si puderam ser externalizadas de forma escrita (FREIRE, 2019, p. 156).

Se não fosse pelo golpe civil-militar de 1964, as experiências de Paulo Freire seriam ainda mais ampliadas, como declarado por ele. Elas iriam se aprofundar com o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação por ele coordenado – que recebia apoio do então presidente João Goulart. Assim, mais adultos analfabetos iriam se conscientizar e se alfabetizar com um método ativo e não mecânico. O homem trabalharia suas questões e problemas, seria sujeito de sua vida e educação, desenvolveria opções de ação. A transformação em sua vida de homem inocente para sujeito consciente aconteceria:

Aí, então, ele mesmo se politizará. Quando um ex-analfabeto de Angicos, discursando diante do presidente Goulart, que sempre nos apoiou com entusiasmo, e de sua comitiva, declarou que já não era *massa*, mas *povo*, disse mais do que uma frase: afirmou-se consciente numa opção. Escolheu a participação decisória, que só o povo tem, e renunciou a demissão emocional das massas. Politizou-se (FREIRE, 2019, p. 157).

Freire continua seu pensamento e declara que agora pensa no pós-alfabetização, ainda baseado em uma pedagogia da comunicação e do diálogo, alterando somente as etapas que variariam só a formação curricular. O educador pensava na criação de catálogos que seriam disponibilizados para as escolas e universidades, contendo temas reduzidos e referências bibliográficas, de modo que assim poderiam finalmente fazer sua contribuição quanto à aproximação das escolas com a realidade de seus meios.

Um outro lado apresentado por Freire e que nos faz finalizar esse subcapítulo se refere à “arte de dissociar ideias”, extraída do escritor Aldous Huxley, que trabalhava contra as propagandas que tentavam controlar os pensamentos ou até mesmo pensar pelo povo. As propagandas seriam discutidas como uma situação-problema, seja ela

uma propaganda ou frases de efeito que não fizessem muito sentido. O educando, aprendendo a desviar e compreender chamarizes e apelos ideológicos, diferenciaria a ideia de propaganda e educação a partir da consciência crítica. Acabando com a forma mecânica de ver as propagandas, assim como a de aprender a ler e escrever, e transformando a visão do homem em crítica e libertadora, Freire propunha uma visão consciente que questiona e fundamenta a democracia.

4.2 Sobre a *Pedagogia do oprimido*

O segundo livro de Paulo Freire analisado por esse trabalho tem a intenção de aprofundar-se mais nas ideias do primeiro livro. Como já exposto, o educador pretendia fazer mais pela verdadeira democracia, pois pretendia ajudar na politização do homem para que este não fosse facilmente dominado como de costume. Para isso ainda investe na ideia do diálogo como principal meio de libertação e conscientização do pensamento.

Para que nos aprofundemos nos argumentos de Freire, faremos agora uma introdução ao que é a vida de opressor-oprimido para que entendamos a necessidade de e os meios a uma libertação.

A violência feita pelos opressores desumaniza os oprimidos e desumaniza a eles mesmos. Portanto aí se faz a necessidade de que os oprimidos sejam aqueles que devem praticar o ato de libertação e libertar-se a si mesmos e aos opressores. Quando o opressor tenta mitigar a violência, ele usa a suposta “generosidade”, mas essa generosidade é falsa e se faz por meio da injustiça. A luta pela libertação deve ser um ato de amor, generosidade e conjunto – assim como em *Educação como prática da liberdade*, quando se fala de diálogo.

A pedagogia do oprimido é aquela que é trabalhada *com* o oprimido a partir de incessáveis reflexões e não deve ser feita *para* ele. A reflexão gira em torno da opressão e de suas causas e luta pela re-humanização do homem. A proposta não é estática, ela se cria e recria (FREIRE, 2019, p. 43).

Entretanto existe um problema na luta dos oprimidos por sua humanização: estes são “hospedeiros” dos opressores, isso significa que o *status quo* de ser oprimido está em seus interiores e na forma por meio da qual foram “criados” e formados. O domínio para eles é natural, ou seja, foi interiorizado e naturalizado; desta forma só com a descoberta de seu estado de hospedeiro é que podem trabalhar a partir da pedagogia libertadora, reconhecendo os processos socioeconômicos e culturais que legitimam a

dominação. A pedagogia do oprimido é o caminho para a percepção do homem como hospedeiro do opressor e da desumanização. Porém, um fato de destaque a ser analisado ligado à pedagogia libertadora é que, em um primeiro momento, os oprimidos podem se tornar opressores – e isso acontece porque eles buscam ser homens e, para os mesmos, “ser homem” está ligado ao ideal em que foram inseridos de que homem é somente aquele que domina.

O oprimido, tendo o opressor como seu exemplo de “homem”, pode tomar uma visão individualista da libertação que não lhe mostra sua condição de indivíduo e nem de classe social oprimida, estando “imerso” na realidade opressora. Assim ele não consegue superar esta condição por “medo da liberdade” – que também acontece nos opressores, mas de forma a temerem perder o poder de oprimir. Esse medo vem do fato de a consciência oprimida ser a já citada “hospedeira” dos opressores. A consciência oprimida tem a suas pautas inseridas pelos oprimidos e suas opções também e aí está a explicação do medo da liberdade: para que se libertem, os oprimidos deveram desenvolver seus próprios pensamentos, pautas e conteúdos autênticos e esse procedimento requer grande esforço (FREIRE, 2019, p. 43). A própria construção da autonomia implica o “medo da liberdade”, pois os indivíduos passam a se perceber como responsáveis por seus destinos e pela produção da vida social.

Deste modo, a superação da situação opressora requer a criticidade, ou seja, o uso da razão para desnaturalizar hierarquias e concepções. Trata-se de criar um homem novo, que deve *ser mais* que seu anterior e superar a condição em que os indivíduos são impelidos de criar e recriar para assim transformar a realidade. Para que superem esses entraves, os indivíduos não devem ficar somente no idealismo. Eles devem se reconhecer como oprimidos e conhecer os limites da opressão, tomando como consciência como incentivo para mudar. A libertação, segundo Freire, é um parto – e deste parto surge um novo homem, que só nasce quando supera a contradição opressores-oprimidos que consiste na libertação de todos (FREIRE, 2019, p. 48).

Para que a libertação aconteça, Freire faz uma solicitação radical do uso da *práxis*, que é a reflexão e a ação dos homens usada para a transformação do mundo. O homem necessita da criticidade sobre sua realidade de opressão para que a objetive e assim possa agir sobre as circunstâncias herdadas da reprodução social. A partir da subjetividade e do conhecimento da sua condição de oprimido, com o uso da práxis (a ação esclarecida), é que se chega à objetividade. Após a tomada de consciência vem a

ação: não é possível conscientizar-se e depois esperar que a mudança aconteça sozinha, pois a superação da condição opressor-oprimido é feita pelos homens.

E o interesse de Freire não é o de explicar às massas sua condição de oprimido, mas de, através do diálogo, lutar pela libertação do homem. Essa é a pedagogia do oprimido: a pedagogia dos homens. O oprimido tem que saber criticamente de sua condição de forma humanista, apostando na emancipação, e não humanitária – por meio da qual os opressores se fingem de generosos. A situação é superada apenas pela ação e pela produção da consciência.

A pedagogia do oprimido tem dois momentos: o uso da práxis para ação e reflexão (para a transformação do mundo) e a depois a transformação da realidade se torna uma pedagogia dos homens que está sempre em processo de libertação. Seja qual for o momento, a pedagogia significa a derrota da cultura da dominação. Trabalhando a pedagogia do oprimido, enfrentamos o impedimento de o oprimido ser homem de *ser mais*, criticando a violência e o estigma que exclui indivíduos dos processos educacionais.

Por mais surpreendente que seja a resposta a essa violência, o importante é que se chegue ao homem novo, que não é mais oprimido e também não se encontra na posição de opressor. Ele se liberta, de modo que não se pode permitir que os oprimidos, uma vez libertos, voltem a ter opressores.

Na concepção dos opressores que foram “formados” nessa condição, todo direito conquistado pelos oprimidos é uma opressão a eles. O dinheiro seria o que mede tudo e o objetivo é o lucro. Ter mais significa inclusive fazer com que os oprimidos percam cada vez mais. Para eles, ter lucros significa ser homem. O opressor não consegue entender que, na busca incessante ao lucro, o homem é reduzido a um instrumento (FREIRE, 2019, p. 63). Freire critica justamente essa desumanização tipicamente associada à modernidade e que tende a entender as relações sociais apenas como instrumentos.

Em busca do lucro, eles inclusive usam a ciência como forma de dominação e tratam os oprimidos como “coisas” e objetos. A tecnologia é usada na manutenção e forma de controle das massas para manterem o status de opressores. Sendo assim, outro problema salta aos olhos quando nos referimos àqueles que passam da condição de opressores para a condição de oprimidos e de suas aderências a luta de libertação: muitas vezes, os oprimidos carregam consigo a “cultura do silêncio”, que vem com suas

origens e conceitos impostos, sobre a desconfiança quanto ao povo e de que este não tem vontades próprias e não tem a capacidade de pensar por si mesmos.

Não é possível se dizer a favor da libertação e estar desacreditado na capacidade de pensamento do povo. Não se pode lutar para o povo por considerar-lhes incapazes é necessário lutar com o povo. Por isso, Paulo Freire dialoga diretamente com as questões do seu tempo, ou seja, com o ciclo de modernização aberto no Brasil dos anos 1950 e 1960. Além do problema da democracia, Freire permite uma reflexão sobre o papel das massas na construção da vida contemporânea.

Quanto aos oprimidos, devido à formação, eles muitas vezes veem sua dominação como algo natural e até mesmo como algo destinado por Deus e a todo momento desacreditam de si mesmos. Em função das condições importas de reprodução social, as desigualdades e assimetrias são legitimadas e naturalizadas. Quanto mais distantes do entendimento da razão de sua opressão, mais os indivíduos se distanciam da liberdade e se tornam passivos diante do opressor. Cada vez mais, os oprimidos se sentem objetos e se sentem mais dependentes de seus opressores, reforçando as hierarquias e esvaziando qualquer promessa de autonomia e crítica.

Somente quando o oprimido entende e vê seu opressor é que ele começa a crer em si e consegue superar sua dependência – mas como já citado anteriormente, isso é construído apenas através da práxis, da ação refletida. Os diálogos críticos mudam somente o conteúdo de acordo com a realidade e tempo histórico em que são feitos. Querer que se faça ação sem a reflexão do diálogo é só transformar o homem em massa de manobra para a retórica política. O oprimido tem a necessidade de se reconhecer como homem e ser mais para que, somente com a real reflexão, possa elaborar a prática. Por isso a consciência que deve ser produzida para si.

E quando chega o momento da ação, a autentica práxis é feita a partir da reflexão crítica e esta será a razão nova da consciência oprimida. A revolução e a transformação social não podem acontecer fora da ação, pois por meio dela a reflexão significa uma aposta na determinação da liberdade humana (FREIRE, 2019, p. 73).

A ação política para libertação dos oprimidos deve ser, na verdade, uma ação cultural para que a dependência antes vivida pelos oprimidos para com seus opressores se torne, por meio da reflexão, uma forma de entender suas fraquezas e transformá-las em independência. Aqui estamos falando de libertação de homens, não de objetos, portanto não deve ser a libertação para uns ou para si mesmo, mas em conjunto. Fundamental é o horizonte social desse processo. A libertação não é uma propaganda e

não deve conquistar os oprimidos, deve dialogar com eles. Não é algo dado, mas conquistado por meio da conscientização e da reivindicação. Nesse sentido, vale destacar que “é necessário que a liderança revolucionária descubra esta obviedade: que seu convencimento de necessidade de lutar, que constitui uma dimensão indispensável do saber revolucionário, não lhe foi doado por ninguém, se é autêntico” (FREIRE, 2019, p. 74).

É preciso também estar criticamente nas situações para que assim as entenda de fato e transforme as circunstâncias. A luta pela humanização e a superação da contradição opressor-oprimidos requer grande responsabilidade daqueles que a buscam. Ela requer que os indivíduos sejam realmente ativos e participantes, pois a liberdade que buscam não é a liberdade de poder consumir, mas a liberdade de ser, de criar e recriar, de construir e viver.

Antes da libertação, o homem está destruído por ser tratado como “coisa”. Para se reconstruir, é necessário que passem pelo autorreconhecimento. Os meios de dominação, como a propaganda, não podem fazer essa reconstrução, de modo que a única forma de se reconstruir é a partir da pedagogia humanizadora que acontece com o diálogo. Assim como trabalhado na obra *Educação como prática da liberdade*, essa pedagogia crítica não se desenvolve de forma que o educador é quem ensina e o educando somente recebe as informações. Trata-se de um processo conjunto em que o educando é ser ativo de sua educação. Ambos são educadores e educandos, ambos buscam o conhecimento para não só o compreender, mas recriá-lo de acordo com a realidade social. Depois da ação e reflexão, a compreensão da realidade de forma crítica é a consciência do poder de transformá-la sempre.

A partir de então, Freire analisa a educação “bancária”, que consiste em uma prática contrária a uma educação libertadora. Ela se faz em função de desumanizar e manter o status de opressão já que, como afirma Paulo Freire, a educação reflete a estrutura de poder. O educador humanista e revolucionário não se encontra nesta forma de educação, já que ele tem relação diferente com seu educando e os dois seguem rumo à humanização da prática e à contribuição mútua para tal. A educação bancária vai exatamente contra isso e faz “depósitos” em seus estudantes em uma cadeia hierárquica, além de tentar convencer que os propósitos da relação ensino-aprendizagem são neutros.

Seguindo agora para a superação da educação bancária e a libertação e humanização, entraremos na educação com base na *dialogicidade*. Como visto na obra anterior de Freire, não há diálogo se não se faz a práxis. A palavra verdadeira só se

desenvolve a partir da práxis. Quando se anula a reflexão ou a ação da palavra, podemos torna-las inautênticas e, ao sacrificar a reflexão das palavras focando somente em sua ação, o ato se transforma em ativismo e; ao sacrificar a ação, se transforma em verbalismos sem sentido.

A palavra, quando usada como práxis, tem a função de transformar o mundo e o homem. Só é homem quando se tem o poder de transformar o mundo. A vida do homem não pode ser muda. O homem necessita *pronunciar* o mundo e ao pronunciá-lo refleti-lo e pronunciá-lo novamente em um ciclo. Para que esse ciclo aconteça, como já citado, os homens precisam pronunciar em solidariedade. Ninguém pronuncia para o outro ou pelo outro, pronunciam em conjunto, pois o diálogo é essencial para a existência do homem. Sendo assim, é então um direito e não um privilégio. Quando esse direito é tomado dos homens, os mesmos devem reconquistá-lo.

Assim, Freire afirma novamente que o diálogo é formado somente no amor, no amor da troca, ou seja, o revolucionário só se faz com base no amor, humildade e fé nos homens em *ser mais*. Este é o motivo pelo qual, na educação autêntica ou na revolução, não se pode utilizar *slogans* para *conquistar* os homens para serem libertos. A educação deve ser feita *com* eles, com temas que respeitem a visão particular do mundo em que está o indivíduo. Nada de conteúdos pragmáticos que somente farão uma “invasão cultural” na vida do povo, mesmo que na melhor intenção de ajuda (FREIRE, 2019, p.119).

A partir disso percebemos que somente com situações existenciais reais, angustias e desejos do povo é que poderemos retirar os conteúdos programáticos da educação e da política. É por esses motivos que muitas vezes educandos e educadores – ou até mesmo políticos e povo – não conseguem se entender. Esses não podem doar conteúdos ou designar-lhes conteúdos. A resposta é conhecer o povo e suas estruturas, sejam sociais ou econômicas, e assim buscar os conteúdos pragmáticos da educação, nomeados por Freire de *universo temático* – também usado como temática significativa – ou o conjunto de *temas geradores*.

Quando se investigam os “temas geradores”, não se investiga o homem em si, mas seus pensamentos e linguagem ligados à sua realidade, ou seja, como esses homens veem seu mundo e os temas que os envolve. Por esse motivo, a busca pelos “temas geradores” deve girar em torno da apreensão desses temas e da conscientização sobre eles sem nunca esquecer da educação libertadora e do diálogo. A busca dos temas nunca deve andar em caminhos contrários a esses.

Ao se perguntar o que exatamente são os “temas geradores”, Paulo Freire nos responde primeiro qual a sua objetividade, atingida a partir da reflexão da existência e da reflexão crítica das relações homem-mundo e homem-homem, além da capacidade de terem suas atividades e de terem também a si mesmos como temas de sua consciência, ao contrário dos animais que vivem suas atividades. Os animais não conseguem distancia-se de suas atividades e assim não conseguem refletir, portanto não são capazes de fazer transformações em suas vidas. O ato de transformar é que faz o ser ir além de si mesmo, *ser mais*. O ponto de decisão do animal está em sua espécie e não em si mesmo e assim se tornam “fechados em si”. Quando fechados dessa forma, eles não conseguem nem objetivar suas atividades; não conseguem distinguir passado ou futuro, pois vivem no presente de suas atividades, tornando-se a-históricos e não possuindo controle sobre sua vida. Por isso, não tomam decisões e não *assumem* suas vidas.

Já o mundo humano não funciona desta mesma forma. O mundo humano é um mundo histórico em que os indivíduos têm consciência das atividades e do mundo, pois estão engajados e implicados na transformação e na tomada de decisões. A ação, a reflexão e a vivência não são somente a existência. Os homens são consciência de si e do mundo e, ao serem esta consciência, podem praticar uma relação dialética entre seus condicionamentos e sua liberdade. Eles podem se separar do mundo e de suas atividades. Se para os animais o mundo é *habitat*, para os homens é o espaço físico e histórico que eles podem criar e recriar em um ciclo de transformação (FREIRE, 2019, p. 124-125).

Ao fazer essa separação, os homens conseguem ultrapassar as “situações-limite”, que são não uma barreira, mas um local de superação onde se abrem todas as possibilidades. Elas são a divisão entre “o ser e o ser mais”, segundo a definição do filósofo Álvaro Vieira Pinto, importante intelectual vinculado ao Instituto Superior de Estudos Brasileiros nos anos 1950, utilizada por Freire. Seguindo as definições de Freire, quando os homens notam as “situações-limite”, eles as transformam em “atos-limite” – novamente, uma nomenclatura de Vieira Pinto referente à superação ou negação de certo dado (PINTO, 1960, p. 284).

As “situações-limite”, portanto, não são barreiras que trazem desânimo quando analisadas de forma crítica, mas uma forma de crer na possibilidade da superação dessas situações. Essa superação só se faz através da ação sobre a realidade concreta em que o homem se encontra e quando superadas novos “atos-limite”. O propósito dos homens é

esse que só pode ser feito historicamente. O animal, ao contrário, não dispõe de “situações-limite” nem “atos-limite”, pois o mundo é somente um *suporte* para suas atividades que atendem ao seu corpo físico – o produto de suas atividades. Já o homem é livre quanto ao sentido de suas atividades.

Resumidamente, o homem é capaz de fazer a práxis de sua realidade e o animal não. Na transformação do mundo, os homens criam e recriam suas realidades, sejam sociais, materiais ou de ideias e concepções. Eles têm a capacidade de criar sua história, sendo assim históricos-sociais que tridimensionam o espaço tempo em passado, presente e futuro, formando unidades epocais que, vale ressaltar, não são estáticas, mas se interligam em continuidade histórica. Essas unidades são formadas por um conjunto de características, como valores, ideais concepções etc., em que os *ser mais* dos homens são os temas de cada época (FREIRE, 2019, p. 128). Por isso, em Freire, a autonomia e a consciência são condicionadas pelas estruturas históricas junto às quais os atores se movimentam. Não à toa, seus projetos dirigidos à educação popular ecoam a nomeação desses novos atores sociopolíticos nascentes da modernização brasileira.

Com a explicação de Freire, os temas de cada época podem ser adversos e contrários entre si, mas indicam as atividades que os homens pretendem realizar e, por esse motivo, não podem ser analisados de forma isolada e sim de forma dialética. Só podemos encontrar seus fundamentos na relação homem-mundo, formando em seu conjunto o “universo-temático” de dada época. Por serem contraditórios entre si, os temas fazem com que os homens escolham lados em favor ou contra cada tema ou da manutenção ou não deles.

Entretanto há um risco que se corre referente ao antagonismo dos temas: a propensão à mitificação dos mesmos e o irracionalismo e sectarismo que isso envolve. Esse fator pode gerar um esgotamento dos temas ou a própria irracionalidade. Fundamental, portanto, é lutar contra essa visão de forma crítica e utilizar a dinamicidade em apoio à transformação do mundo e da libertação do homem. Todos esses componentes dialogam com a crítica dialética da produção da consciência em Freire.

As “situações-limite” podem então gerar indivíduos que buscam a sua superação por meio de *tarefas* – que são respostas vindas da ação e reflexão – ou então indivíduos que se tonam passivos dela. Quando se opta por concluir as tarefas com o uso da práxis, nascem os “atos-limites” referidos anteriormente. Logo os temas, quando explorados, são geradores por disponibilizarem a possibilidade de muitos outros temas surgirem de

um só e outras *tarefas* a serem concluídas. Resumidamente, temos a possibilidade de transpor ou não as “situações-limite”: são essas possibilidades os *inéditos viáveis*.

Na ocasião em que percebem o *inédito viável* como algo que conduzirá o ser ao *ser mais* – e não constituindo um impedimento – é que a ação de concretização se tornará mais crítica. A concretização do *inédito viável* se põe de formas opostas entre opressores e oprimidos. Para os opressores, isso pode representar um impedimento de sua liberdade – já que a liberdade, para eles, é o poder e a coisificação de outros indivíduos – e, assim sendo, devem permanecer como “situações-limite”. Para os oprimidos, essas condições devem ser superadas rumo à humanização.

Por conseguinte, uma exigência se destaca para que a ação libertadora aconteça: a ação libertadora é histórica. Em um momento histórico, então, a prática deve estar em conformidade com os temas geradores e com a percepção que os temas têm dos homens e também com investigação da temática significativa. Temas geradores podem ser encontrados em locais homocêntricos e partir do mais geral ao mais particular. Já os temas universais estão em uma unidade temporal ampla e têm dentro de si unidade e subunidades, podendo ser mundiais, continentais, regionais etc. Eles são diversificados entre si e do mais amplo surge o tema fundamental da “nossa época”, a saber, o tema da libertação, que dialeticamente assinala seu contrário: a dominação que dá à nossa época o caráter *antropológico* (FREIRE, 2019, p. 131).

Por meio da superação das “situações-limite” que coisificam os indivíduos é que o homem conseguirá sua humanização. Com círculos menores, podemos notar “situações-limite” que são características de uma sociedade, seja ela continental ou de continentes distintos, mas que se notam semelhanças quanto à história, como nos países subdesenvolvidos que compunham o chamado Terceiro Mundo. Sua principal característica é a dependência e a superação desta realidade está no bojo do projeto de desenvolvimento social.

Além de uma sociedade viver esses temas universais, ela vive também “situações-limite” específicas. Nesses círculos mais restritos, seus temas têm diferenças. Eles são áreas e subáreas que compõem subunidades epocais. Os temas podem ser notados em seu significado real ou não nas subunidades dos nacionais, mas o que não acontece é a inexistência de temas nas subunidades epocais, o que chama atenção para uma possível e provável “situação-limite” de opressão nestes locais quando os temas geradores não são captados.

Quanto a metodologia da investigação dos temas geradores tem por característica a ser superada, a consciência dominada que não captou a “situação-limite” em sua globalidade fica somente na apreensão de suas manifestações periféricas, manifestações menores. Pelo medo da liberdade, as consciências buscam racionalizações errôneas sobre a realidade. Esse se torna um fato de destaque para o investigador do tema gerador porque, quando o homem não possui uma compreensão crítica da totalidade em que se encontra, conhecendo somente suas partes, não consegue conhece-la verdadeiramente. É necessário o conhecimento do contexto da totalidade para a abordagem crítica da situação histórica da consciência e da educação (FREIRE, 2019, p. 133).

Para a metodologia de investigação temática ou para a educação problematizadora, as propostas de Paulo Freire são semelhantes: propor dimensões significativas da realidade dos indivíduos e a partir de suas análises críticas e reconhecer as interações das partes. Assim, as dimensões significativas serão percebidas como partes da totalidade e, desta forma, a análise crítica da dimensão significativo-existencial permite uma nova postura crítica diante das “situações-limite”. Com isso, a captação e a compreensão da realidade se refazem em um novo nível e os homens percebem que a compreensão e a “razão” da realidade não estão fora da mesma e nem são opostas a ela.

A investigação temática está no “universo temático mínimo” que são os temas geradores que a interagem e é feita mediante uma metodologia conscientizadora que, além de trazer a apreensão, inicia o homem no ato de pensar criticamente seu mundo. Entretanto, vale destacar que “na captação do todo que se oferece a compreensão dos homens, este se lhes apresenta como algo espesso que os envolve e que não chegam a vislumbrar, se faz indispensável que a sua busca se realize através da abstração” (FREIRE, 2019, p. 134).

A análise de uma situação existencial concreta “codificada” é o movimento de pensar. A codificação de uma situação existencial se faz com a interação de seus elementos constitutivos e para descodificá-los se faz uma análise crítica. O sujeito se reconhece na exibição de uma situação existencial “codificada” e reconhece também seu objeto de reflexão e objeto como a situação em que está presente em um movimento de ida e volta, do abstrato ao concreto. Quando bem-feita, a descodificação permite que a realidade não seja mais de difícil deslumbramento, pois ela leva à superação da abstração com a percepção crítica do concreto.

A situação existencial codificada é apresentada em forma de desenho ou fotografia e remete, por abstração, ao concreto da realidade existencial e geralmente o indivíduo faz uma “cisão” da situação que corresponde, no método, à “descrição da situação”, permitindo compreender como as partes do todo cindido interagem. O todo é a situação figurada (codificada) que foi aprendida de forma difundida e, conforme é feita a “cisão”, ela recebe um significado permitindo que se volte ao todo com os resultados da “cisão”. Sendo, entretanto, a codificação de uma representação de uma situação existencial, os homens tendem a sair da codificação para a situação concreta em que estão. É válido que, diante de sua realidade objetiva, eles passem a vê-la como realmente é: um desafio a ser respondido criticamente pela consciência prática e não uma barreira indestrutível.

Durantes as fases da decodificação os homens exibem sua visão do mundo, sua percepção fatalista das “situações-limite” e as formas de pensar funcionam como dinâmicas de “temas-geradores”. A forma de pensar dinâmica implica o posicionamento e como os sujeitos tomam decisões. Inclusive, quando os indivíduos não chegam a expressar concretamente uma temática geradora, isso que pode parecer uma falta de temas e, na verdade, é um *tema silencioso* que se faz com a impossibilidade e com o silêncio diante de uma “situação-limite” muito forte, ao qual os homens como resposta se adaptam.

Freire ainda destaca mais uma vez que o tema gerador só é entendido na relação homens-mundo. Ele não pode isolar ambos. Quando se investiga um tema gerador, investiga-se justamente o pensamento do homem quanto à realidade. Investiga-se a práxis dos homens sobre sua realidade. A metodologia requer que os investigadores e os homens do povo – seus objetos – sejam sujeitos da metodologia. À medida que os indivíduos se aprofundam na investigação temática, mais eles se tomam consciência a respeito de sua realidade. Quando exibem sua temática significativa, eles se apropriam dela.

Paulo Freire também trabalha uma consciência ingênua, que pode aparecer ao erroneamente ser avaliado o papel do homem do povo – que deve ter o mesmo espaço de sujeito no método que o investigador – como alguém que pode sacrificar a objetividade da investigação, uma interferência intrusa, tornado os temas impuros. Mas eles, o povo, é o maior interessado na educação. Os atores populares, das classes subalternas, são justamente os destinatários das propostas críticas da educação. A forma

elitista de pensar, além de esvaziar o papel das transformações populares, trata novamente o homem como *coisa* por dizer que fora deles os temas seriam puros.

Entretanto, sabemos que os temas reais existem somente nos homens e na relação homens-mundo de fatos concretos. Um mesmo fato/objeto pode gerar, em uma certa subunidade epocal, um conjunto de temas. Em outra subunidade, esse mesmo fato pode provocar temas diferentes. Os fatos/objetos, a percepção dos homens e os temas geradores então interligados. É, portanto, por meio dos homens que se expressam os temas geradores e, quando expressados, podem mudar quando em outro tempo a percepção do fato desenvolvida pelo homem seja diferente da primeira.

O investigador tem interesse em notar o ponto de partida dos homens no modo que eles enxergam a objetividade. Apesar de a percepção poder mudar, a realidade objetiva se mantém e isso não atrapalha a investigação. A temática significativa é o conjunto de anseios, dúvidas, esperanças e pensamentos dos homens, sejam eles apresentados da maneira que for. O que é encontrado na temática significativa: finalidades, esperanças e motivos são todos sentimentos humanos que não são sempre os mesmos, mas no momento *estão sendo*, pois são históricos, assim como os homens. Por esse motivo, não podem ser analisados separadamente da consciência da situação histórica:

Captá-los e entendê-los é entender os homens que os encaram e a realidade a eles referida. [...] não é possível entendê-los fora dos homens, é preciso que estes também os entendam. A investigação temática se faz, assim, um esforço comum de consciência da realidade e de autoconsciência, que a inscreve como ponto de partida do processo educativo, ou da ação cultural de caráter libertador (FREIRE, 2019, p. 138).

Destarte, finalizamos nossa análise com a *Pedagogia do oprimido*. O autor ainda faz mais desenvolvimentos do método, mas até este ponto já se torna suficiente para este trabalho.

4.3 Sobre *Educação como prática da liberdade e Pedagogia do oprimido*: da escola à sociedade

Paulo Freire, em seu primeiro livro – primeiro livro analisado neste capítulo, pois já é de conhecimento que o autor tem obras anteriores –, inicia um caminho para a libertação dos homens do povo, da massa, para que se tornem independentes de seus

patrões e daqueles que tomavam as decisões por eles e, desta forma, conheçam a sua própria realidade. Tudo isso de forma ativa, pois ele deseja que seus educandos sejam, portanto, sujeitos de seu próprio conhecimento.

Para atingir esses objetivos, ele desenvolve um esquema que vai do micro ao macro. O primeiro livro inicia com o Círculos de Cultura no interior do país, trabalhando a alfabetização como um meio para a liberdade – liberdade, inclusive, da escolha de seus governantes, que só poderiam ser votados por pessoas “letradas”. Esta alfabetização proposta por Freire não se dá a modos tradicionais, utilizando cartilhas ou um professor que “deposita” conhecimento diante dos alunos. Antes, o ensino se faz em conjunto com os coordenadores de debate, em uma forma mútua de crescimento. A educação freireana nunca tem uma relação do *para*, mas uma relação do *com*.

Para os debates desenvolvidos nos Círculos, a primazia se encontra no diálogo e nas palavras geradoras que se retiram dos meios de vivência e das experiências dos educandos, como a palavra “tijolo”, antes exemplificada, pois essa palavra fazia parte do cotidiano dos alfabetizados e ela seria útil e acessível a seu conhecimento. Esse procedimento insere o processo de consciência da educação nas condições materiais dos indivíduos.

Seguindo-se então para a próxima obra, Freire faz um grande aprofundamento em seu método, aprofundamento esse que inclusive já havia sido intencionado no ensaio anterior. Ele não visa agora somente a libertação por meio da alfabetização. Ele visa uma libertação geral da relação opressor-oprimido e, para que isso aconteça, é preciso que os indivíduos se reconheçam como tais. O reconhecimento aqui não é só o reconhecimento do oprimido como um ser oprimido, mas o reconhecimento do opressor. Quem faz essa libertação novamente são os homens do povo, os maiores interessados por sua libertação, novamente baseada no diálogo, na troca, na humildade e no amor.

Entretanto, o diálogo aqui não se faz por meio de palavras geradoras e sim de temas geradores que ainda se retiram do povo e de seus angústias, esperanças e pensamentos. Mas estes podem ser temas continentais, que a cada temporalidade e a cada local podem dividir-se em subtemas. Portanto a intenção de Paulo Freire em seu segundo livro é uma libertação da sociedade a partir da construção dos atores populares. A proposta parece realizar, no plano teórico, as promessas de mobilização e de democratização abertas nos anos 1950 e encerradas pelo golpe de 1964. Freire movimenta o trabalho da educação e as promessas de emancipação à luz dessa

consciência crítica da história. Em *Educação como prática da liberdade*, o autor dá os meios para a libertação de parcelas de indivíduos analfabetos; já em *Pedagogia do oprimido*, a libertação pode ser em massa, não somente daqueles que se encontram analfabetos e conquistam a escrita e leitura, mas a libertação de todos os homens, sejam eles opressores ou oprimidos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A modernização dos anos 1950 e 1960 trouxe mudanças profundas ao sistema político-social do Brasil e os tempos ficaram propícios a transformações sociais. A principal resposta a essas mudanças foram as mobilizações populares, caracterizadas pela reivindicação por participação democrática em um país com pouca experiência quanto a este assunto. Em um período carregado de instabilidade política a massa desenvolvia seus planos de ações para reivindicarem seus direitos junto a uma crescente – apesar de desorganizada – organização partidária de esquerda.

A educação foi o meio utilizado para superar a inexperiência democrática – até mesmo porque grande parte da população era analfabeta e havia ficado muito tempo alijada de participar das eleições. Com projetos de educação pautados na renovação educacional, educadores inspirados em John Dewey e diversas outras correntes filosóficas pensaram o Brasil a partir da educação, como Anísio Teixeira e Paulo Freire. O trabalho trata do último. Além das ideias pedagógicas articuladas a uma interpretação sobre a formação histórica do país e seus impasses no presente, Freire deve ser pensado no contexto dos projetos de alfabetização e mobilização popular da época, bem como do Movimento de Cultura Popular (MCP), iniciado como uma manobra para arrecadação de votos em favor de Miguel Arraes, que buscava o cargo de governador.

Com movimentos como o de reivindicação pela reforma agrária, por exemplo, o homem do campo viu a necessidade de se educar para que pudesse, dentro de um espaço antes dominado somente por políticos muito distantes de suas realidades sociais, ter voz e embasar seus requerimentos. A proposta de emancipação de Paulo Freire dialoga com a alfabetização e a conscientização do homem do povo para que este pudesse estar ativamente presente nas tomadas de decisão quanto ao seu futuro. Freire ainda se aprofunda na direção de uma libertação dos oprimidos, discutindo os temas geradores para uma libertação da sociedade que utiliza da dinâmica opressor-oprimido para a dominação.

Assim fica evidente que, para a libertação do homem em um sistema capitalista e para que este se torne consciente e crítico quanto as suas escolhas e participações democráticas, a solução se encontra em uma educação libertadora e autônoma baseada no amor e no diálogo capazes de mobilizar o povo e construir a consciência.

REFERÊNCIAS

- CHAUÍ, Marilena; FRANCO, Maria Sylvia Carvalho. **Ideologia e mobilização Popular**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1978.
- CUNHA, Marcus Vinicius da. John Dewey e o pensamento educacional brasileiro: a centralidade da noção de movimento. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v.17, 2001.
- FONSECA, Sérgio César da. A democracia como fim e a escola como meio: convergências entre Anísio Teixeira e Paulo Freire. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 24, 2010.
- FONSECA, Sérgio César da; PACÍFICO, Soraya Maria Romano. Paulo Freire antes de *Pedagogia do oprimido*, ou, de *Educação e atualidade brasileira* à *Educação como prática da liberdade*. **Cadernos CIMEAC (UFTM)**, Uberaba, v. 7, n. 2, 2017.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 45. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2019.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 71. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2019.
- JAGUARIBE, Hélio. **O nacionalismo na atualidade brasileira**. Rio de Janeiro: Iseb, 1958.
- KATO, Danilo Seithi; NARITA, Felipe Ziotti. **Educação popular na América Latina: experiências e contradições de uma década em movimento**. Uberaba: EdUFTM, PPGE-UFTM, Cadernos CIMEAC, 2020.
- NARITA, Felipe Ziotti. A dinâmica da sociedade civil no horizonte da educação popular. **Educação**, Batatais, v. 12, 2017.
- NARITA, Felipe Ziotti. Temas, conceitos e processos em educação popular: uma discussão a partir das ciências sociais. **Cadernos CIMEAC (UFTM)**, Uberaba, v. 4, n.2, 2014.
- PINTO, Álvaro Vieira. **Consciência e realidade nacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Iseb, 1960.
- POERNER, Arthur. **O poder jovem: história da participação política dos estudantes desde o Brasil colônia até o governo Lula**. Rio de Janeiro: Booklink Publicações, 2004.
- PUIGGRÓS, Adriana; NARITA, Felipe Ziotti. Da crise orgânica à educação popular. **Cadernos CIMEAC (UFTM)**, Uberaba, v. 10, n. 2, 2020.
- RIDENTI, Marcelo. **Cultura e política: enterrar os anos 60?**. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 25, 2001, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: Anpocs, 2001. p. 1-19

SCHWARCZ, Lilia M.; STARLING, Heloisa M. **Brasil**: uma bibliografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

WHITAKER, Dulce; KATO, Danilo Seithi; NARITA, Felipe Ziotti. Educação, sociologia e cursinhos populares. **Cadernos CIMEAC (UFTM)**, Uberaba, v. 3, n. 1, 2013.