

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PAULO HENRIQUE REZENDE MONTEIRO

**PAULO FREIRE COMO EXPRESSÃO DE UM TEMPO DE *CRISE*:  
uma história de transição na consciência da sociedade brasileira.**

Juiz de Fora  
2015

PAULO HENRIQUE REZENDE MONTEIRO

**Paulo Freire como expressão de um tempo de *crise*:  
uma história de transição na consciência da sociedade brasileira.**

Trabalho apresentado como requisito parcial para a defesa da tese de doutoramento no Programa de pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Orientado pelo Prof. Dr. Marlos Bessa Mendes da Rocha.

Juiz de Fora  
2015

**TERMO DE APROVAÇÃO****PAULO HENRIQUE REZENDE MONTEIRO****PAULO FREIRE COMO EXPRESSÃO DE UM TEMPO DE *CRISE*:  
uma história de transição na consciência da sociedade brasileira.**

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:

Prof. Dr. Marlos Besssa Mendes da Rocha  
(Orientador)  
Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Chrystina Venancio Mignot  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ

Prof. Dr. Marcelo Santos de Abreu  
Universidade Federal de Ouro Preto, UFOP

Prof. Dr. Ronaldo Pereira de Jesus  
Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF

Prof. Dr. Tarcísio Jorge Santos Pinto  
Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF

Juiz de Fora, 31 de agosto de 2015

Dedico este trabalho aos professores e aos formadores de professores da grande sociedade brasileira.

## AGRADECIMENTOS

Aos mentores de minha existência que, nos dois planos da realidade, incontáveis vezes, das formas as mais variadas, me socorrem nas dificuldades, me ajudam nos desafios, me auxiliam em projetos como esse do doutoramento. A eles, que viabilizam a obra de Deus e de Jesus — meu Mentor Maior — em minha vida, minha mais sincera gratidão.

Ao meu orientador particular nessa empreitada, meu amigo Marlos, a minha gratidão pela paciência incomensurável, pelo respeito, pela sinceridade e seriedade com que me direcionou sem conduzir-me da forma a mais sábia. Pelo carinho sincero que se expressa nas palavras honestas, firmes, muitas vezes carinhosas, cuidadosas; sempre amorosas.

Aos meus professores do PPGE. Gratidão pelas informações, pelo diálogo.

Aos diretores, funcionários e auxiliares técnicos do Programa, da FACED e da UFJF pelo zelo na administração, pelo valoroso serviço que prestam à comunidade acadêmica.

Aos professores Ana Cristina Mignot, Ronaldo de Jesus, Marcelo Abreu e ao meu amigo Tarcísio Jorge Santos Pinto pelas valiosas contribuições que apresentaram no sentido da lapidação do trabalho.

Ao Governo Brasileiro pela implementação e manutenção dos programas de financiamento de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior.

Aos meus pais pelo acolhimento amoroso, pela educação.

Ao meu irmão pelo incentivo constante.

A minha mulher, mãe de minhas filhas, parceira inigualável de todas as horas.

És um senhor tão bonito  
Quanto a cara do meu filho  
Tempo, tempo, tempo, tempo  
Vou te fazer um pedido  
Tempo, tempo, tempo, tempo

Compositor de destinos  
Tambor de todos os ritmos  
Tempo, tempo, tempo, tempo  
Entro num acordo contigo  
Tempo, tempo, tempo, tempo

Por seres tão inventivo  
E pareceres contínuo  
Tempo, tempo, tempo, tempo  
És um dos deuses mais lindos  
Tempo, tempo, tempo, tempo

Que sejas ainda mais vivo  
No som do meu estribilho  
Tempo, tempo, tempo, tempo  
Ouve bem o que te digo  
Tempo, tempo, tempo, tempo

Peço-te o prazer legítimo  
E o movimento preciso  
Tempo, tempo, tempo, tempo  
Quando o tempo for propício  
Tempo, tempo, tempo, tempo

De modo que o meu espírito  
Ganhe um brilho definido  
Tempo, tempo, tempo, tempo  
E eu espalhe benefícios  
Tempo, tempo, tempo, tempo

O que usaremos pra isso  
Fica guardado em sigilo  
Tempo, tempo, tempo, tempo  
Apenas contigo e comigo  
Tempo, tempo, tempo, tempo

E quando eu tiver saído  
Para fora do teu círculo  
Tempo, tempo, tempo, tempo  
Não serei nem terás sido  
Tempo, tempo, tempo, tempo

Ainda assim acredito  
Ser possível reunirmo-nos  
Tempo, tempo, tempo, tempo  
Num outro nível de vínculo  
Tempo, tempo, tempo, tempo

Portanto, peço-te aquilo  
E te ofereço elogios  
Tempo, tempo, tempo, tempo  
Nas rimas do meu estilo  
Tempo, tempo, tempo, tempo

(Oração ao tempo. Caetano Veloso)

## RESUMO

Paulo Freire como expressão de um tempo de *crise* é uma história sobre transição de consciência na sociedade brasileira. Pretendeu ser um trabalho que contribuísse para a revisão da obra do ilustre pernambucano a partir de seu nascedouro — o texto *Educação e Atualidade Brasileira* de 1959 — à luz da Hermenêutica da Consciência Histórica: a teoria ricoeuriana sobre as ações da compreensão em sua relação com a interpretação de textos onde se entende *agente* também como *paciente da história*. A teorização de Reinhard Koselleck sobre o *tempo histórico* como algo entre o *espaço de experiência* e o *horizonte de expectativa* e a *Modernidade* como expressão da concepção iluminista da história marcada pelos *topói: tempo novo, aceleração da marcha rumo ao progresso e disponibilidade da história* e sua *crise* também referenciaram o trabalho. A *configuração* freireana foi apresentada como correspondente de um tempo em transição entre aquela concepção iluminista da história e uma nova história, esta orientada por um passado que pode e deve ser revisitado e revisto nas suas *configurações* e um futuro que deve ser delimitado em termos de projetos não totalitários, em suma, em utopias ética e politicamente viáveis.

PALAVRAS-CHAVE: Paulo Freire. Modernidade. Crise. Criticidade. Conscientização.

## RESUMÉ

Paulo Freire comme l'expression d'un moment de crise est une histoire sur la transition de conscience dans la société brésilienne. Il vise à être un travail qui a contribué à la révision de l'illustre pernambuco depuis sa naissance - le texte *L'éducation et la Présent Brésilienne* de 1959 - à la lumière de l'Herméneutique de la Conscience Historique: la théorie ricoeuriana sur les actions de la compréhension dans leur relation à la interprétation des textes où il est entendu *agent* aussi comme *patient de l'histoire*. La théorie de Reinhard Koselleck sur le *temps historique* comme quelque chose entre *l'expérience de l'espace* et l'horizon d'attente et la *Modernité* comme une expression de la conception des illuministes de l'histoire marquée par *topoi: temps nouveau, l'accélération du mars vers le progrès et la disponibilité de l'histoire* et sa *crise* ont aussi référence du travail. La configuration freireana a été présentée comme correspondant d'un temps en transition et cette conception illuministe de l'histoire et une nouvelle histoire, cette orientée par un passé qui peut et doit être revu et modifié dans leurs configurations et un avenir qui doit être définie en termes de projets pas totalitaire, en bref, pour utopies éthiquement et politiquement viable.

MOTS-CLÉS: Paulo Freire. Modernité. Crise. Criticité. Sensibilisation de la conscience.



## Sumário

INTRODUÇÃO .....	10
Capítulo I - <i>Educação e Atualidade Brasileira: uma prefiguração</i> .....	25
O Recife e o Brasil por volta de 1950 .....	30
A Reforma Universitária e a cátedra.....	37
O Serviço social da indústria (SESI) e a justiça ou paz social .....	44
A Educação dos Adultos e as Populações de Marginais: o Problema dos Mocambos.....	46
Manifesto dos Educadores – Mais Uma Vez Convocados .....	52
Tempo fundante.....	53
Isebianos <i>versus</i> uspianos.....	59
O <i>Coronelismo</i> .....	61
Capítulo II - da literalidade à compreensão: configurando .....	65
A redução sociológica de Guerreiro Ramos .....	66
A ideologia e o desenvolvimento nacional de acordo com Álvaro Vieira Pinto .....	75
Situação e alternativa da cultura brasileira segundo Roland Corbisier .....	84
Educação e atualidade brasileira por Paulo Freire .....	93
Paulo Freire e os isebianos entre <i>experiência, expectativa e imperativos</i> .....	101
Capítulo III. Refigurações: Paulo Freire e três leituras emblemáticas de sua <i>configuração</i> .....	116
Paulo Freire e a mídia estadunidense da década de 70 do Século XX. ....	118
Freire e o Nacionalismo Desenvolvimentista segundo Vanilda Paiva (2000) .....	127
Hugo Lovisolo e a percepção fenomenológico-hermenêutica da <i>configuração</i> freireana.....	137
Considerações finais .....	143
Referências .....	147

## INTRODUÇÃO

O texto que ora apresentamos é o produto do misto de estudante de filosofia que ousa apresentar-se como aprendiz de historiógrafo. É ainda outra coisa: a tentativa sincera, mas difícil, de alienar qualquer idolatria à memória de Paulo Freire no sentido de contribuir para a sua melhor alocação no rol dos pensadores da sociedade brasileira. Dito isso...

Recentemente, em 13 de Abril de 2013, o Estado Brasileiro declarou, pela Lei 12.612 da Presidência da República Federativa do Brasil, Paulo Freire patrono da Educação Brasileira. O insigne educador pernambucano chama a nossa atenção por distinções deste e de outros tipos.

O reconhecimento – por parte de pessoas ou quer se trate de pequenas ou grandes instituições – é uma tônica na vida do Pensador Pernambucano pelo mundo afora. Como afirma Moacyr Gadotti (1996, p. 48):

Sua obra teórica, reflexão sobre sua prática, tem servido para fundamento teórico de trabalhos acadêmicos e inspirado práticas em diversas partes do mundo, desde os mocambos<sup>1</sup> do Recife às comunidades barakumins<sup>2</sup> do Japão, passando pelas mais consagradas instituições educacionais do Brasil e do exterior.

Esse mesmo texto de Gadotti (1996) fala, ainda, de um sem-número de instituições que homenagearam Paulo Freire vinculando o seu nome às suas identidades. Comenta sobre outras tantas que lhe concederam títulos, medalhas, certificados e afins. Também Freire (2006), em levantamento no mesmo sentido, enumera trinta e um logradouros no Brasil que foram intitulados com o nome do Educador Pernambucano e elenca trezentas instituições de ensino em todos os estados da Federação Brasileira que têm o nome de Paulo Freire.

<sup>1</sup> O termo diz respeito às comunidades empobrecidas surgidas às margens dos rios na cidade do Recife em Pernambuco por volta dos anos 1930 e faz referência a um tipo de habitação característica de comunidades nativas do Brasil e posteriormente de comunidades negras.

<sup>2</sup> O termo correto é *burakumin* e diz respeito a um contingente da população japonesa que vive em *buraku* (=vila) em função de sua condição financeira. Logicamente há uma história que explica esta condição na atualidade. Essa história remontaria ao Japão medieval.

No que se refere especificamente à Academia, o texto de Gadotti (1996) elenca vinte e oito instituições universitárias brasileiras e estrangeiras que concederam a Paulo Freire o título de Doutor *Honoris Causa* além de outras três que o homenagearam com o de Professor Emérito.

*Stricto sensu*, Gadotti (1996) lista os títulos de trezentos e vinte e três livros, dissertações e teses sobre a obra de Freire além de setecentos e oito artigos e resenhas e outro número significativo de trabalhos citando o pensador. Estes números, com certeza, já estão superados hoje.

Em que pese o fato de que o levantamento realizado por Gadotti (1996) tenha sido feito no âmbito do Instituto Paulo Freire – instituição, obviamente, constituída como forma de reconhecimento e homenagem – esse trabalho foi publicado em parceria com a UNESCO, a conhecida Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura que desde há muito reverencia a obra freireana.

Por essas e outras, entendemos que afirmativa a seguir feita por Vanilda Paiva (2000, p. 23) não poderia ser mais acertada.

A notoriedade nacional e internacional adquirida por Paulo Freire nos anos 60, e fortalecida na década seguinte, atravessou todo o final do século XX e parece não ter arrefecido, podendo-se prever que sua influência sobreviverá pelo menos ao início do século XXI.

Em 2000, quando ela escrevia isso, *Pedagogia do Oprimido* comemorava trinta anos de publicação e a Editora *Continuum*, de Nova York, publicava uma edição comemorativa que vendeu, imediatamente, setecentos e cinquenta mil exemplares e estimou que a publicação venderia um milhão. (SILVA, 2012)

Nos mesmos Estados Unidos, David Steiner e Susan Rozen publicavam, em 2003, diversas informações produzidas por pesquisa realizada desde 2000 sobre os currículos dos estudantes da educação nas, então, mil e setecentas escolas de formação de professores dos Estados Unidos da América. Constataram que em quatorze das dezesseis instituições mais bem avaliadas nessa área de formação

No domínio de fundamentos da educação, os livros mais frequentemente exigidos pelos programas que analisamos são de autoria de Anita Woolfolk, Jonathan Kozol, Henry Giroux, Paulo

Freire, Joel Spring, Howard Gardner e John Dewey<sup>3</sup> (STEINER, 2005).

Quase uma década depois, em 2011, Asoke Bhattacharya, professor da Universidade de Calcutá, publicou em Roterdã, Paulo Freire: *Rosseau of the Twentieth Century*. Segundo José Maria e Silva (2012)

O alentado estudo de 324 páginas, ainda sem tradução para o português, integra uma série de obras sobre educação de adultos editada por um consórcio de 12 universidades da Inglaterra, Estados Unidos, Egito, Canadá, África do Sul, Portugal, Espanha, Nova Zelândia e Finlândia, sob a direção de Peter Mayo, professor da Universidade de Malta, na desenvolvida República de Malta, localizada no Mediterrâneo, próximo à Itália.

Em 2012, 704 coautores publicaram *La Educación Prohibida*, uma produção audiovisual financiada coletivamente com

*Mais de 90 entrevistas a educadores, acadêmicos, profissionais, autores, mães e pais; uma viagem por oito países da Ibero América visitando quarenta e cinco experiências educativas não convencionais.*<sup>4</sup> (LACOMELLA, 2012).

A película coloca Paulo Freire juntamente com Maria Montessori, Rudolf Steiner (Pedagogia Waldorf), Emília Ferrero dentre outros numa lista de educadores e propostas educativas alternativas à suposta proposta hegemônica na educação contemporânea: a chamada Escola Ocidental Moderna. Essa escola se caracterizaria por estruturar-se tendo como referência o sistema econômico capitalista no qual as culturas locais — e no bojo delas; a estrutura familiar e os modos de vida mais peculiares — são desarticuladas em favor da uniformização ou padronização na oferta de produtos culturais condicionando gostos e costumes.

Essa produção, em particular, nos chama a atenção justamente por isto: Paulo Freire não seria, segundo os idealizadores e produtores dela, um educador

<sup>3</sup> *In the domain of foundations of education, the books most often required by the programs we reviewed were authored by Anita Woolfolk, Jonathan Kozol, Henry Giroux, Paulo Freire, Joel Spring, Howard Gardner, and John Dewey.*

<sup>4</sup> *Más de 90 entrevistas a educadores, académicos, profesionales, autores, madres y padres; un recorrido por 8 países de iberoamérica pasando por 45 experiencias educativas no convencionales.* (LACOMELLA, 2012).

moderno. Seria, pelo contrário, juntamente com Maria Montessori, Rudolf Steiner, Emília Ferrero e outros, uma alternativa à denominada escola moderna. A produção se apresenta, explicitamente, como uma crítica à *Modernidade* e ao *Capitalismo*. A nossa hipótese é a de que, tanto a crítica à *Modernidade* e ao *Capitalismo* quanto o juízo de Paulo Freire como uma alternativa à crise da *Modernidade* parecem ser comuns aos admiradores do educador: ele seria, efetivamente, uma saída para a crise educacional estabelecida na *Modernidade*.

Por isso, nós entendemos que a análise do pensamento de Paulo Freire deve ser perpassada por perguntas como: em que termos o pensamento freireano é uma alternativa à *Modernidade*? Paulo Freire constituir-se-ia como inédito? Ou, por outro lado, estaria a sua reflexão *configurada* em termos modernos, mas com alguma diferença em relação aos seus contemporâneos? Conjecturamos, em suma, se em Paulo Freire não se *configuraria* uma espécie de *transição* entre a *Modernidade* e outro *tempo histórico*. Entendendo por *tempo histórico*, nos termos de Reinhart Koselleck (2006, p. 309), “uma grandeza que se modifica com a história, e cuja modificação pode ser deduzida da coordenação entre *experiência* e *expectativa*.” O *tempo histórico* seria nesse sentido “[...] a tensão entre *experiência* e *expectativa* que, de uma forma sempre diferente, suscita novas soluções [...]” (KOSELLECK (2006, p. 313).

Nessa lógica, buscamos demonstrar o que caracterizaria a reflexão de Paulo Freire como uma reflexão moderna sim, mas contribuindo para a formulação de uma proposta educacional alternativa à, denominada, educação moderna porque referenciada, dentre outras coisas pela preocupação ético-política de Ricoeur (2010c) com projetos que resistam à sedução de *expectativas* puramente utópicas e ao encolhimento do *espaço de experiência*: o que *configuraria* Paulo Freire como um pensador em *crise*.

Entendemos que isso passa pela compreensão da sociologia e da historiografia freireanas (1959) *configuradas* em *Educação e Atualidade Brasileira* — texto de tese defendida por ocasião da incursão dele na concorrência à vaga de professor catedrático na Escola de Belas Artes de Pernambuco da Universidade do Recife em 1959 — como a primeira sistematização mais complexa da reflexão freireana sobre as relações entre educação e sociedade.

Nesse sentido, julgamos que a relação entre o número de trabalhos sobre Paulo Freire seja ilustrativo da apropriação que se faz de sua obra. Apropriação que queremos investigar. Aquele grande número levantado por Gadotti (1996), em sua maioria, intentava, no nosso julgamento, uma assimilação dos conceitos freireanos com vistas não somente à elucidação desta ou daquela problemática, mas, sobretudo, com vistas à intervenção no âmbito da educação — como de diversas outras áreas do conhecimento. Entendemos que nesse intento, a tomada, *a priori*, da *configuração* freireana como solução ou contribuição para a resolução das problemáticas da educação contemporânea contraria, no nosso entendimento, as próprias proposições dele.

Utilizamos-nos do conceito *configuração*, porque de acordo com Ricoeur (2010a, p. 112-122) este é o momento privilegiado da *composição* ou *agenciamento dos fatos*; aquele que explicita o caráter temporal da experiência humana entre a *prefiguração* do mundo da prática e a *refiguração* ou *transfiguração* do *tempo* pela leitura conforme desenvolve Ricoeur (2010a, p. 93ss) em *A tríplice mimeses*.

Nesse movimento, a prefiguração consiste, em primeiro lugar, no momento da *pré-compreensão da ação* nas suas *estruturas inteligíveis* ou de sua *rede conceitual* composta por *objetivos, motivos, agentes, circunstâncias, a interação* e o *desfecho* (RICOEUR, 2010a, p. 97-98); em segundo lugar, da *pré-compreensão* de seus recursos simbólicos ou da *articulação* de *signos, regras, normas* desde sempre *simbolicamente mediatizadas* na *ação* e; em terceiro lugar e por fim, da *pré-compreensão* dos *caracteres temporais* da *ação*, quais sejam, o futuro como *projeto*, a *troca* como estrutura temporal mais primitiva, a *intratemporalidade* que nos faz perceber as dimensões temporais umas dentro das outras, enfim, dentre outras descritas por Ricoeur (2010a, p. 96-112).

A *tríplice mimeses* da *ação* ainda consistiria na *refiguração* como aquele momento de *transfiguração do tempo* pela *ação* de ler ou de ouvir. De acordo com Ricoeur (2010a, p.123), a *refiguração* do tempo pela *ação* consiste “[...] na interseção entre o mundo do texto e o mundo do ouvinte ou do leitor. A interseção, portanto, entre o mundo *configurado* pelo poema e o mundo no qual a *ação* efetiva se desdobra e desdobra sua temporalidade específica”.

Voltando àquela faceta específica da nossa problemática, aquela face do fenômeno — a adesão apriorística ao suposto potencial resolutivo da obra freireana — julgamos que seja, por si só, muito instigante. Acreditamos que isto se dê em função da aceitação, por parte da maioria daqueles que buscam a referência freireana, do reconhecimento institucional que, logicamente, não está livre de refletir uma estrutura ideológica equivocada ou pouco pensada do ponto de vista hermenêutico.

Dizemos ideologicamente equivocada por entendermos ideologia a partir das reflexões de Ricoeur (1986, p. 373-385) que a apresenta em três níveis de profundidade: primeiro como *distorção-dissimulação* – a acepção talvez mais aceita ou utilizada pelo senso comum – processo pelo qual disfarçamos de forma desfaçada alguma característica pessoal ou social que revele interesses inconfessos. Mas, a ideologia também pode ser entendida como um fenômeno de *justificação-legitimação* vinculado à função retórica da linguagem e ao exercício da persuasão necessário à constituição do simbólico e à consequente constituição da autoridade sem a qual não há sociedade.

Por fim, a ideologia pode ser entendida como *integração* ligada ao processo de construção da estrutura simbólica da memória social desde um momento original, inaugural de uma comunidade, perpetuado-se nas sucessivas atualizações interpretativas. Poderíamos substituir, nas nossas formulações, o vocábulo ideologia por ideário, mas isso não serviria, necessariamente, à crítica dos usos legítimos e integrativos das ideias.

Antes de tentarmos elucidar essa estrutura ideológica, do nosso ponto de vista, reafirmamos, equivocada; a consciência nos impele a informar que, aquém do valor teórico da proposta educacional do Pernambucano Ilustre, acreditamos que o fenômeno de adesão apriorística se deve, em parte, ao fato de Paulo Freire ser uma daquelas figuras que, no senso comum, como também defende Vanilda Paiva (2000), adquiriram ares de herói por terem sido exiladas — sem querer minimizar o impacto deletério desse movimento na Sociedade Brasileira; pelo contrário, afirmando que a desestruturação da Democracia é um grande mal que se pode infringir a um povo — pelo movimento de rompimento com a legalidade democrática brasileira em 1964. Além disso, julgamos que devemos sopesar a figura emblemática do sábio ancião na qual foi se transformando a fâcies de Paulo Freire

ao longo de sua experiência existencial e os consequentes apelos ao imaginário e ao simbólico. Cabe ainda, sem dúvida, considerar a estética do discurso freireano na boniteza da sua sonoridade e escritura como uma expressão artística sobremodo cativante. Não consigo não me referir a isso quando penso o fenômeno Paulo Freire. Há muito me perturba a ideia de que a beleza empírica das coisas diz de uma beleza ideal que desde Platão seria o mais real. O presente trabalho pode ser entendido como uma tentativa de me desvencilhar disso que poderia ser um feitiço ou de situar-me mais comodamente nesse universo ideal, para alguns, alienado.

Ilustrativo desta hipótese — da adesão irrefletida — é a análise que fizemos no decorrer da escrita da tese da base de dados *Periódicos*, da Coordenação do Ministério da Educação para o aperfeiçoamento do pessoal de nível superior (CAPES). Percebemos elencados naquela ferramenta de busca quase 10.000 títulos onde aparece o nome Paulo Freire. Notamos que cerca de 80% desses títulos foram publicados do ano 2000 para cá — o que diz da atualidade da reflexão sobre o pensamento de Paulo Freire. Porém, o que nos chama atenção é que somente 10 desses títulos foram classificados a partir das temáticas: sociologia, ciências sociais e mudança social, ou seja, temas ligados à problemática social e, interessantíssimo, nenhum estudo foi classificado como histórico.

À parte possíveis deficiências do instrumento ou mesmo da busca que fizemos, os dados nos chamam a atenção porque, no nosso entendimento, o pensamento freireano nasceu de uma reflexão sobre a formação da sociedade brasileira fundamentada teoricamente em uma concepção de história muito específica: a iluminista e isso não é, suficientemente, levado em conta quando se faz uso de Paulo Freire como referência.

Essa tese é também defendida por Vanilda Paiva (2000, p. 45-141) quando avança o que chamou de “existencialismo-cultural” como a síntese pedagógica que teria traduzido o isebianismo; o qual Paulo Freire teria como fundamento maior de sua reflexão ao tempo de *Educação e Atualidade Brasileira*.

De nossa parte, nós tomamos o Iluminismo como referência, mas em termos kosellequianos (KOSELLECK, 2006, p. 314-327), ou seja, como a articulação *configurante* de um *tempo histórico* caracterizado por três *topói*: a ideia de que se



vivia tempos novos; a de que a marcha em direção ao progresso se acelerava e, enfim, a ideia de que a história estaria disponível à mudança ou ao controle de agentes históricos. Não refletimos, neste momento, sobre o quanto o chamado “existencialismo-cultural” de Paiva (2000) guarda relação com a proposição de Koselleck (2006), mas pretendemos fazer isso em outra hora.

O que daria relevância ao pensamento do Ilustre Pernambucano seria a sua reflexão sobre práticas de composição social como também as possibilidades que ele teria tido de experimentar politicamente essas reflexões tornando a sua reflexão relevante dos pontos de vista acadêmico-científico e político-social. Por exemplo, a nomeação de Paulo Freire, por parte de Luiza Erundina na sua gestão de 1989 a 1993, para o cargo de Secretário de Educação da Prefeitura de São Paulo é bem elucidativo de nossa hipótese de trabalho. Como também tantas outras nomeações desse tipo para diversos cargos político-administrativos que obteve ao longo de sua vida.

O pensamento freireano, em interpretações desse gênero, seria caracteristicamente uma *práxis* bem sucedida, como afirma Moacyr Gadotti (1996). E, conforme aventado, por alguns, uma *práxis* educativa alternativa à *práxis* proposta pela Escola Ocidental Moderna que se apresenta como pouco exitosa na atualidade. Mas será mesmo que Paulo Freire é uma alternativa à dita Escola Ocidental Moderna? Será que o seu pensamento tem toda essa autonomia? Nós pretendemos investigar isso!

Assim buscaremos enfatizar o pensamento do Pernambucano Ilustre no seu nascedouro. Como dissemos, o nosso intento é compreender *Educação e Atualidade Brasileira*, bem delimitadamente, em comparação com alguns isebianos, quais sejam, Álvaro Vieira Pinto, Alberto Guerreiro Ramos e Roland Corbisier. Como é sabido, esses e outros intelectuais compuseram o Instituto Superior de Estudos Brasileiros, criado pelo Decreto Lei nº 37.608 de 14 de julho de 1955 do então presidente João Augusto Fernandes Campos Café Filho (1899-1970) e extinto no movimento de rompimento com a legalidade constitucional que teve em 31 de Março de 1964 a sua culminância. Em que pese a idiosincrasia que caracterizou aquele grupo de intelectuais — elucidada por trabalhos como o de Toledo (1982), por exemplo — a terminologia isebianos pretende abarcar todos os nomes relacionados ao ISEB mesmo tendo conhecimento de que o Instituto congregava disposições

teóricas muito díspares. Disparidade que não pretendemos discutir neste trabalho por entendermos que todas elas fazem parte do mesmo *tempo histórico*.

A escolha daqueles intelectuais em específico se deve a uma pista deixada no caminho investigativo de nossa tese pelo próprio Paulo Freire (2002): a nota número quatorze de *Educação e Atualidade Brasileira* que trata de suposta diferença entre ele e os isebianos citados no que se refere à problemática da relação entre *consciência ingênua* e *consciência crítica* na sociedade brasileira dos anos 50 do Século XX. Julgamos que o esclarecimento dessa suposta diferença nos auxiliará na explicitação da tese de Paulo Freire como uma expressão da Modernidade, mas em termos relativamente diferentes, ou seja, da tese de Freire como uma *configuração* moderna sim, mas indicando, também, traços de saída desse grande *tempo histórico* porque referenciado por, digamos, um *passado aberto* e um *futuro fechado*, ou seja, Paulo Freire como um pensamento em *crise*.

Para empreender a pesquisa achamos apropriadas as referências teóricas nas formulações de Reinhart Koselleck<sup>5</sup> e Paul Ricoeur<sup>6</sup>, respectivamente, sobre a *Modernidade e a consciência histórica*.

A propriedade da reflexão de Koselleck (1999, 2006) para a nossa investigação consiste no potencial heurístico de sua tese de que vivemos um momento de *crise* (KOSELLECK, 1999), como também, na proposição das categorias meta-históricas de *espaço de experiência* e *horizonte de expectativa* (KOSELLECK, 2006) para a investigação do *tempo histórico*.

Para Koselleck (2006, p. 309-310), a *experiência*

é o passado atual, aquele no qual acontecimentos foram incorporados e podem ser lembrados. Na experiência se fundem tanto a elaboração racional quanto as forma inconscientes de comportamento, que não estão mais, ou que não precisam mais estar presentes no conhecimento. Além disso, na experiência de

<sup>5</sup> Reinhart Koselleck nasceu em Görlitz em 23 de Abril de 1923 e morreu em Bad Oeynhausen em 3 de Fevereiro de 2006 ambas as cidades na Alemanha. Desenvolveu seu pensamento no campo da Teoria da História (Historik) tendo sido considerado um dos fundadores da chamada História dos Conceitos (*Begriffsgeschichte*).

<sup>6</sup> Paul Ricoeur nasceu em Valence em 27 de Fevereiro de 1913 e morreu em Châteney-Malabry em 20 de Maio de 2005 na França. Seus estudos dizem respeito às relações entre a Teoria do Texto, da História e da Ação naquilo que foi denominado por ele como uma Hermenêutica da Consciência Histórica.

cada um, transmitida por gerações e instituições, sempre está contida e é conservada uma experiência alheia. Nesse sentido, também a história é desde sempre concebida como conhecimento de experiências alheias.

A *expectativa*, por sua vez,

é ao mesmo tempo ligada à pessoa e ao interpessoal, também a expectativa se realiza no hoje, é futuro presente, voltado para o ainda-não, para o não experimentado, para o que apenas pode ser previsto. Esperança e medo, desejo e vontade, a inquietude, mas também a análise racional, a visão receptiva ou a curiosidade fazem parte da expectativa e a constituem.” (KOSELECK, 2006, p. 310).

De acordo com o historiador alemão, a *experiência* e a *expectativa* “indicam a condição humana universal; ou, se assim o quisermos, remetem a um dado antropológico prévio sem o qual a história não seria possível, ou poderia sequer ser imaginada”. (KOSELECK, 2006, p.308)

A partir disso defende que:

[...] experiência e expectativa são duas categorias adequadas para nos ocuparmos com o *tempo histórico*, pois elas entrelaçam passado e futuro. São adequadas também para se tentar descobrir o *tempo histórico*, pois, enriquecidas em seu conteúdo, elas dirigem as ações concretas no movimento social e político. (KOSELECK, 2006, p. 308).

Aplicando a sua teoria a respeito a *experiência* e a *expectativa*, Koselleck (1999) afirma que vivemos, na atualidade, uma *crise* engendrada no século XVI e concebida no século XVIII em território europeu por uma sociedade burguesa. Sustenta que essa *crise* que começou na Europa teria se expandido para todo o território planetário e se configuraria a partir de um horizonte utópico porque teria destinado “o homem moderno a estar em casa em toda parte e em parte alguma.” (KOSELLECK, 1999, p. 9). Isso porque a filosofia da história em questão teria transbordado as margens da tradição e submergido todas as fronteiras.

Koselleck (1999) defende que à medida que se experimentava, no âmbito daquelas sociedades europeias do início do século XVI, a sensação de que se vivia um *novo*

*tempo* moderno, inédito, em que o *horizonte de expectativa* passava a se distanciar gradualmente do *espaço de experiência*, o futuro parecia aos contemporâneos de então, cada vez mais desafiador.

Isso pode ser percebido, segundo Koselleck (2006), desde o início daquele século XVI na Europa quando começa a aparecer, nas diversas expressões culturais de natureza documental, artística, científica e filosófica; ideias e conceitos que trazem insito o *tempo*, mais precisamente, a ideia de *aceleração da marcha rumo ao progresso*, processo que ele chamou de *temporalização da história*. A percepção e assimilação linguística dessa nova característica, a *aceleração da marcha em direção ao progresso*, vai se intensificando ao longo do período que começa no século XVI e vai até o XVIII culminando na *crise político-social* que instaura definitivamente a Modernidade como produto da crítica, por parte da Filosofia da História Iluminista, ao Estado Monárquico Absolutista. O Iluminismo teria nascido no âmbito do Absolutismo ao constituir-se, especificamente, como crítica aos *topói* que vigoraram no período anterior; *topói* oriundos da *escatologia política* produzida a partir da ideia de *juízo final* e da *história magistra vitae* na qual se entende que a história tem caráter didático-propedêutico. Na *expectativa* escatológica católico-romana do *juízo final*, o *tempo* era tido como uma espécie de pano de fundo, uma rotunda à frente da qual a vida se passava muito lentamente de forma a confirmar a *expectativa* do *juízo final*, sendo os eventos, tomados como exemplares ou ilustrações da história predita entre a epifania e a parúsia.

De acordo com Koselleck (2006), teria se percebido àquele *tempo*, em função de mudanças ocorridas no *espaço da experiência* decorrentes do movimento europeu de expansão territorial para além-mar (1492) e da Reforma (1517), a “dessincronia” dos progressos; teria se inferido uma diferença entre os progressos das sociedades europeias e os progressos nas sociedades ou comunidades encontradas na América. As percepções e os decorrentes juízos feitos a partir delas no encontro de culturas advindo do processo de expansão territorial teriam se dado simultaneamente a revoluções de natureza filosófica, científica e tecnológica.

Teria ocorrido, então, que todas as grandes mudanças efetivadas a partir daquele final do século XV e início do século XVI ocasionariam a percepção – por parte não somente de minorias, mas, sobretudo por causa da Reforma, das populações

européias como um todo – de que a história não era mestra da vida, pelo contrário, a percepção advinda da análise comparativa do estágio do progresso nas diversas sociedades, de um coeficiente de mudança, incitou as consciências a se indagarem sobre a *disponibilidade da história*, hipótese que, com o passar dos anos, constituir-se-ia como um elemento permanente na equação das análises histórico-sociais.

Esse processo que começa, sobretudo, com a Reforma (1517) e culmina com a Revolução Francesa (1789-1799) é que teria sido, de acordo com Koselleck (1999, p. 9), o responsável pela *crise* mundial contemporânea que nada mais seria do que a expansão da história europeia, e de sua *crise*, para o restante do território global, sobretudo após esse período inicial de cerca trezentos anos (séculos XVI-XVIII) de *configuração* do Iluminismo. Se naquele primeiro momento do *tempo histórico* que Koselleck (1999, p. 9) tentou captar, a burguesia – por meio da Filosofia da História Iluminista – teria unificado o território global; no momento atual, a unificação estaria ocorrendo em função de filosofias da história semelhantes àquela porque caracterizadas pelo mesmo traço utopista, ou seja, filosofias que consistem em “submeter tudo a cada um e cada um a tudo” (KOSELLECK, 1999, p. 9) em função de sua concepção unificada da realidade social e histórica.

À medida que aquela sociedade burguesa crescia a partir do espaço político da época e se distanciava dele, teria desenvolvido uma *ideologia do progresso* correspondente a aquele *distanciamento* entre a *experiência* e a *expectativa* na qual o sujeito era toda a humanidade que, unida e pacificada pela Europa, deveria ser orientada a um futuro promissor.

Na atualidade, filosofias da história semelhantes àquela: o Iluminismo; mas agora materializadas em grandes potências, reivindicariam o globo terrestre em nome de *ideologias do progresso* supostamente melhores umas que as outras produzindo, paradoxalmente, não a unidade, mas a divisão. Nesses termos, segundo Reinhart Koselleck (1999), se constitui a época atual: a Modernidade.

Em função dessas formulações de Koselleck (1999) sobre a Modernidade entendemos que o *tempo histórico* em que estão inseridos Paulo Freire e os isebianos em destaque pode ser compreendido a partir da análise da contraposição entre o *espaço de experiência* e o *horizonte de expectativas* daquela geração de

pensadores. Isso nos permitiria pensar o quanto a reflexão freireana e a daquela geração estariam referenciadas pelos *topói* do Iluminismo. Então, perguntamos! Teria tido a suposta *crise* da modernidade nos termos de Koselleck (1999, 2006) alguma repercussão no pensamento de Paulo Freire e daqueles isebianos naqueles anos 1950? Mais especificamente, em que medida a sociologia e a historiografia daquela geração de pensadores teriam sido influenciadas pela filosofia da história vigente e culminante à época da Revolução Francesa — o Iluminismo — e filosofias da história semelhantes àquela? E em que termos Paulo Freire se insere nesse processo?

A pergunta pode parecer estapafúrdia em se considerando a passagem de pouco mais de um século e meio entre o final da Revolução Francesa e a escritura de *Educação e Atualidade Brasileira* (1959) como também o longo período desde o século XVI. E não somente por causa disso! Também há toda a dificuldade em se comparar o Absolutismo europeu e a Monarquia brasileira. Mas entendemos ser interessante pensar nesses termos porque o próprio Paulo Freire e os isebianos em destaque julgavam que o período vivido por eles marcava a transição do período colonial brasileiro — caracteristicamente monárquico-absolutista — para a república democrática desconsiderando, inclusive, o Período Imperial. A pergunta é: o quanto os *topói* do Iluminismo ainda eram significativos à época de *Educação e Atualidade Brasileira* e da constituição do ISEB? Indício da pertinência da pergunta é, por exemplo, a data escolhida por João Augusto Fernandes Campos Café Filho, 18º presidente da República Federativa do Brasil, para a edição do Regulamento Geral do ISEB: 14 de Julho de 1955. No nosso entendimento ela é uma referência explícita à Tomada da Bastilha em 1789 — marco da vitória do pensamento iluminista — e índice da Modernidade na mentalidade política da época.

Não configurariam, Paulo Freire e os isebianos, aquelas filosofias da história análogas ao Iluminismo às quais Koselleck (2006) atribui a *crise* da Modernidade? Se não, como eles, ou ele, podem ser considerados alternativa à *crise* da modernidade?

Para um historiador familiarizado com a periodização da história a partir de teorizações como a de Koselleck (1999, 2006), considerar que Paulo Freire e aquela geração de pensadores são produto do *tempo histórico* denominado Modernidade

pode parecer óbvio. A nossa tese tem a ver exatamente com esse aspecto da obra de Paulo Freire que julgamos não ser considerado por parte daqueles que se apropriaram do seu pensamento para refletir sobre diversos aspectos da realidade social brasileira e outras em diferentes áreas do conhecimento. Paulo Freire tem sido apresentado como um inédito; um pensador *avant la lettre*. Ora! Sabemos que ninguém está além de seu tempo.

Por esse motivo é que perguntamos se se pode pensar Paulo Freire como alternativa à filosofia iluminista! Será que as proposições freireanas para a educação prescindem dos *topói* iluministas? Se isto ocorre? Ocorre absolutamente? Se não! Em que termos? Segundo Paiva (2000, p.160-167) somente *Pedagogia do Oprimido* (1970) efetiva a reestruturação teórica configurada em *Educação e Atualidade Brasileira* (1959) e *Educação como prática da Liberdade* (1965), substancialmente fundamentadas no Iluminismo, não somente, mas especificamente, o de Karl Mannheim. Nesses termos, não seria mais condizente com o progresso das ideias que o movimento de Paulo Freire fosse de transição e não de ruptura em relação ao paradigma moderno?

Investigamos se naquela geração se *configurou* um *tempo* marcado pela *crise da modernidade* nos termos de Koselleck (1999, p. 9), ou seja, um momento em que o distanciamento entre a *experiência* e as *expectativas* produziu a substituição, na *consciência*, da ideia de *progresso* pela de *utopia* no seu sentido negativo; quando ela não passa de uma forma de projetar a ação sem nenhuma reflexão sobre as possibilidades de sua inserção na situação presente (RICOEUR, 1986, p. 374).

Por sua vez, Ricoeur (2010c, p. 352-408) advoga que essa *crise* ou tensão que levou à ruptura entre *progresso* e *utopia* deve ser impedida, no nosso tempo, por um movimento ético e político. Movimento de reflexão sobre a história a partir das legítimas categorias meta-históricas de *experiência* e *expectativa*, mas orientado por imperativos categóricos de natureza ético-moral (RICOEUR, 2010c, p. 366-367).

A *Hermenêutica da Consciência Histórica* de Paul Ricoeur (2010c, p.352-408) propõe — depois de expor a vulnerabilidade dos *topói* iluministas: *tempos novos, aceleração da marcha rumo ao progresso e disponibilidade da história* — dois imperativos categóricos. O primeiro; “resistir à sedução de *expectativas* puramente

utópicas” e o segundo; “resistir ao encolhimento do *espaço de experiência*”. Resumindo,

[...] contra o adágio que diz que o futuro é aberto e contingente e o passado univocamente fechado e necessário, temos de tornar nossas expectativas mais determinadas e nossa experiência mais indeterminada. Ora, essas são duas faces de uma mesma tarefa: pois somente expectativas determinadas podem ter sobre o passado o efeito retroativo de revelá-lo como *tradição viva*. É por isso que nossa meditação crítica sobre o futuro pede o complemento de uma meditação semelhante sobre o passado. (RICOEUR, 2010c, p. 367-368).

Com base nisso, perguntamo-nos sobre o quanto a *configuração* freireana consigna um passado como *tradição viva*; portanto aberto, passível de novas interpretações e, por consequência, de novos posicionamentos políticos no presente. Por outro lado, queremos inquirir sobre os limites da utopia freireana! É possível perceber nela horizontes claros, bem definidos, respaldados pelo engajamento em projetos viáveis? Em suma, Paulo Freire *configura* um presente “em que o peso da história já feita é depositado, suspenso, interrompido, e em que o sonho da história ainda por fazer é transfigurado em decisão responsável?” (RICOEUR, 2010c, p. 353) Vejamos!



## Capítulo I - *Educação e Atualidade Brasileira*: uma prefiguração

Não pretendemos com este capítulo uma contextualização, digamos, integral. Nem mesmo uma mais completa. Somente uma dentre as inúmeras que se pode fazer por acreditarmos que contextualizar seja perceber *tempos históricos* e esses devem ser entendidos a partir da seguinte ideia.

Na verdade, cada coisa [ding] capaz de se modificar traz em si a própria medida de seu tempo; essa medida continua existindo, mesmo se não houver mais nenhuma outra ali; não há duas coisas no mundo que tenham a mesma medida de tempo [...]. Pode-se afirmar, portanto, com certeza e também com alguma audácia, que há, no universo, a um mesmo e único tempo, um número incontável de outros tempos. (HERDER *apud* KOSELLECK, 2006, p. 14)

Assim sendo, no ano de 1959, Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997) apresentava, na Escola de Belas-Artes de Pernambuco da Universidade do Recife, texto de tese intitulado *Educação e Atualidade Brasileira* (FREIRE, 2001). O objetivo, de acordo com Carlos Alberto Torres *et al.* (2002) fora conquistar a cadeira de História e Filosofia da Educação naquela instituição.

Na verdade, Paulo Freire já ocupava a cátedra de História e Filosofia da Educação da Universidade do Recife. Segundo Ana Maria Araújo Freire (2006, p. 93-94), o então Presidente da República Brasileira João Café Filho ratificou a indicação de Paulo Freire para a cátedra na Escola de Belas Artes “nomeando-o oficialmente” de acordo com o Art. 12, item IV, alínea b, da Lei n.1.711 de 28 de Outubro de 1952, combinado com o Art. 5º, item I, parág. 3º, da Lei n.1.254, de 4 de Dezembro de 1955”; logo, Paulo Freire já exercia a função docente superior desde 1952 como catedrático interino de História e Filosofia da Educação naquela Escola de Belas Artes. De acordo com a mesma Ana Maria Freire (2006, p. 93), a nomeação em 1955 somente chancelava uma indicação legítima de tipo muito comum à época em todo o território nacional por ocasião da constituição da Universidade Brasileira. Segundo ela (FREIRE, 2006), em função do escasso número de professores

mestres e doutores, portanto em quantidade insuficiente para a composição dos quadros universitários, as nomeações eram uma estratégia utilizada generalizadamente.

Isso nos parece ser importante porque a tese de Paiva (2000) de que Paulo Freire intentava uma aproximação com a Academia deve ser relativizada. A rigor, a academia brasileira à época nem estava bem constituída. Julgamos que o movimento de Paulo Freire pode ser identificado com uma ação de permanência na Academia Recifense e, talvez, de aproximação com a Academia alocada na Região Sudeste do Brasil, mas não efetivamente, uma aproximação com a Academia.

Consideramos essa hipótese, mas ao invés de nos perguntarmos sobre as intenções de Paulo Freire perguntamo-nos sobre a *circunstância* de publicação de *Educação e Atualidade Brasileira*. *Circunstância* nos termos de Ortega y Gasset (1914) como *mundo vital* ou *condição vital*, em suma, *minha vida* conforme elucidaremos abaixo. Isso porque aventarmos a hipótese da intenção do pensador seria propor uma investigação do tipo psicológica que, julgamos, não elucidar bem o evento. Acreditamos, de outra forma, que perguntar sobre a *circunstância* em termos aproximados aos de Ortega y Gasset (1914) nos parece atender melhor ao nosso intento de compreensão do *tempo histórico* em questão inclusive porque muito em sintonia com as proposições de Ricoeur (2010c, p. 352-408) em sua *Hermenêutica da Consciência Histórica* onde se defende que somos agentes da história na medida que somos pacientes dela e em Gasset (1914) veremos a *circunstância* como um conjunto de coisas a partir das quais e com as quais a subjetividade se constitui e não das quais a subjetividade toma posse como senhora absoluta. (CIRCUNSTÂNCIA, 2000)

Optamos por esse tipo de abordagem por acreditarmos que qualquer história é constituída a partir da ideia de que somos *agentes* na mesma medida em que somos *pacientes da história* (RICOEUR, 2010, p. 367-368).

É o próprio propósito de “fazer a história” que pede o passo atrás do futuro para o passado: a humanidade, dissemos com Marx, só faz sua história em *circunstâncias* que ela não fez. A noção de *circunstância* torna-se assim índice de uma relação inversa com a história: só somos agentes da história na medida em que somos seus pacientes. As vítimas da história e as massas incontáveis que,

ainda hoje, sofrem-na infinitamente mais do que a fazem são as testemunhas por excelência dessa estrutura central da condição histórica; e aqueles que são — ou creem ser — os agentes mais ativos da história não *sofrem* menos a história do que as vítimas ou suas vítimas, a não ser através dos efeitos não desejados de suas empreitadas mais bem calculadas.

Nesses termos nos perguntamos sobre o *tempo histórico* configurado em *Educação e Atualidade Brasileira* como também na diversidade de documentos desse e sobre esse período.

Como dissemos, entendemos que a afirmação de Torres *et al.* (2002) — de que Paulo Freire objetivava a cátedra — pode ser interpretada em sentido, digamos, psíquico-pragmático-existencial. Porém, ela nos dá ensejo para especular sobre a *circunstância* em que se deu a escolha do educador pernambucano. Essa preocupação também é de Vivaldo Paulo dos Santos (2001) segundo o qual, *Educação e Atualidade Brasileira...*

Está marcada pela *utopia*, no sentido de um projeto político-pedagógico que tem como horizonte a transcendência do ser humano de sua *consciência intransitiva e ingênua* para a *consciência transitiva e crítica* [grifos nossos].

Concordamos com Santos (2001), basicamente, porque, independentemente do desejo ou da intenção de Paulo Freire, julgamos que dois aspectos de sua afirmação são índices do *tempo* em que foi *configurado Educação e Atualidade Brasileira* (1959): no nosso entendimento, um *tempo* que está entre um *projeto político-pedagógico* de justiça social como *utopia* ou *expectativa* e a *ambiência* ou *circunstância* de uma *consciência sócio-histórica predominantemente transitivo-ingênua* que transmuta para uma *consciência predominantemente transitivo-crítica* como *experiência*.

Utopia quer dizer aqui um dos modos – como seres-afetados-pelo-passado – pelos quais “nos situamos na história para ligar as nossas expectativas dirigidas para o futuro, as nossas tradições herdadas do passado e as nossas iniciativas no presente.”. (RICOEUR, 1986, p. 373) não necessariamente de forma enganadora ou forçosamente mantida ou conservativa. A *utopia* é aqui entendida, também, nas

suas funções *propositivas* de um outro lugar e um outro tempo – *ucronia* – em contraposição à sociedade proposta, ou seja, como uma sociedade alternativa (RICOEUR, 1986, p. 382). Outra acepção positiva de *utopia* diz respeito à manutenção do sonho como *possibilidade*. Nesta acepção, a *utopia*, positivamente, “impede o *horizonte de expectativa* de se fundir com o campo da *experiência*. É aquilo que mantém o afastamento entre a esperança e a tradição.” (RICOEUR, 1986, p. 384).

### E *expectativa*

[...] é ao mesmo tempo ligada à pessoa e ao interpessoal, também a expectativa se realiza no hoje, é futuro presente, voltado para o ainda-não, para o não experimentado, para o que apenas pode ser previsto. Esperança e medo, desejo e vontade, a inquietude, mas também a análise racional, a visão receptiva ou a curiosidade fazem parte da expectativa e a constituem. (KOSELECK, 2006, p. 310)

### Por sua vez, *experiência*

[...] é o passado atual, aquele no qual acontecimentos foram incorporados e podem ser lembrados. Na experiência se fundem tanto a elaboração racional quanto as forma inconscientes de comportamento, que não estão mais, ou que não precisam mais estar presentes no conhecimento. Além disso, na experiência de cada um, transmitida por gerações e instituições, sempre está contida e é conservada uma experiência alheia. Nesse sentido, também a história é desde sempre concebida como conhecimento de experiências alheias. (KOSELECK, 2006, p. 309-310)

A *utopia* e as relações entre *intransitiva*, *transitividade*, *ingenuidade* e *criticidade* nos interessam na tese de Santos (2001) porque investigamos se *utopia* em Paulo Freire indica um movimento em relação ao futuro que não tem amarras no passado e constatamos que não. Paulo Freire é índice da Modernidade sim, mas já, no mínimo, de uma *transição* ou, como defendemos, da *crise da Modernidade*.

De acordo com Koselleck (2006):

[...] na era moderna a diferença entre experiência e expectativa aumenta progressivamente, ou melhor, só se pode conceber a

modernidade como um tempo novo a partir do momento em que as expectativas passam a distanciar-se cada vez mais das experiências feitas até então.

Esse movimento é caracteristicamente o movimento das filosofias da história que o pensador alemão denomina *utopistas*. (KOSELLECK, 1999)

Acreditamos que esta característica da *Modernidade*, ou seja, o distanciamento entre *expectativa* e *experiência* não produziria uma transformação social positiva em sintonia com o projeto político-pedagógico *configurado* em Paulo Freire e em parte daquela geração de pensadores. Isto seria o que Ricoeur (1986, p. 374) sistematizou como sendo uma *utopia* no seu sentido negativo:

[...] uma fuga do real, uma espécie de ciência-ficção aplicada à política [marcada por uma] rigidez quase geométrica dos projectos utópicos e [rejeitada] uma vez que ela não parece manifestar nenhuma preocupação pelos primeiros passos que seria preciso dar na sua direção e, em geral, por tudo o que constitui a lógica da acção.

Nesta acepção, conforme dissemos na introdução deste texto, “A utopia não é, então, mais do que uma forma de sonhar a acção, evitando reflectir sobre as condições de possibilidade da sua inserção na situação atual.” (RICOEUR, 1986, p. 374).

Mas, se na linha de raciocínio que leva de Koselleck a Ricoeur, se expressa em Paulo Freire outra concepção de *utopia*, nós não poderíamos caracterizá-lo como um pensador absolutamente moderno e sim um pensador, no mínimo, em *crise*; como crítico é o seu *tempo* — o que, no nosso entendimento, explicaria, em certa medida, o reconhecimento e a aceitação do seu pensamento como verdade histórica, como referência moral e ético-política.

Advogamos a reflexão de Freire como um pensamento que se coloca diante de uma situação de *crise* “quando a expectativa se refugia na utopia e quando a tradição se transforma em depósito morto” (RICOEUR, 2010c, p. 399). Trabalhamos com a ideia de que a articulação entre *intransitiva*, *transitividade*, *ingenuidade* e *crítica* na *configuração* freireana tem traços que o diferenciam dos intelectuais em cotejo e

daquela geração de pensadores. Mas o quanto essa diferenciação nos ajuda a compreender o *tempo histórico*?

Vejamos a *circunstância* de Paulo Freire à época de publicação de *Educação e Atualidade Brasileira*.

### **O Recife e o Brasil por volta de 1950**

Bem provável que, no início de 1950, significativa parcela da sociedade recifense estivesse na expectativa de assistir, pelo primeiro Campeonato Mundial de Futebol disputado no Brasil, à partida entre as seleções do Chile e dos Estados Unidos no Estádio Ademar da Costa Carvalho — a Ilha do Recife — que se realizaria em Julho daquele ano. As outras sedes foram o Rio de Janeiro (Maracanã), Belo Horizonte (Independência), Porto Alegre (Estádio dos Eucaliptos), São Paulo (Pacaembu) e Curitiba (Vila Capanema).

O *Jornal do Comércio* se referia ao momento nos seguintes termos.

O Recife assistirá, hoje à tarde, na Ilha do Recife, ao maior espetáculo futebolístico de todos os tempos, com a realização do jogo entre os selecionados dos Estados Unidos da América do Norte e da República Chilena, pelo campeonato mundial de “football”. Acontecimento memorável, secular, que ficará gravado com letras de ouro na nossa história desportiva. Devemos a realização, nesta capital, deste jogo de alta importância, aos esforços do dr. Leopoldo Casado, presidente da mentora cidadina (Federação Pernambucana de Desporto, antiga FPF), e à diretoria do “Sport Clube do Recife”, que não mediu esforços para dotar Pernambuco de uma praça de desportos com todos os requisitos exigidos pela Fifa. (...) Os bons desportistas pernambucanos tudo fizeram para proporcionar ao nosso público desportivo um espetáculo que ficará indelével na nossa memória (SISTEMA JORNAL DO COMÉRCIO, 2014).

Chamamos a atenção para a ausência de menção às autoridades políticas da época. A julgar por Breno Pires (2012), a mídia, à época, quando noticiava o campeonato mundial de futebol, o fazia sem relacioná-lo com aspectos do desenvolvimento socioeconômico. Afirma ele

Exemplo de como o desenvolvimento urbano da cidade não tinha relação com o evento esportivo foi a construção da Ponte do Derby, que liga os bairros Derby e Madalena, muito próximos ao estádio da Ilha do Retiro. A ponte foi inaugurada no dia 31 de maio, dois dias antes do jogo entre Chile e Estados Unidos, em um evento com a presença do prefeito Moraes Rêgo e do governador Barbosa Lima Sobrinho e ampla cobertura da imprensa. Contudo, a reportagem de meia página do '*Jornal Pequeno*' não trazia qualquer menção à Copa do Mundo. A cidade simplesmente se desenvolvia. (PIRES, 2012).

Na verdade, teríamos de confirmar a data de inauguração da Ponte porque se ela ocorreu em 31 de Maio, ocorreu, efetivamente, um mês e dois dias antes do Jogo Chile *versus* EUA que aconteceu em 2 de Julho de 1950. Mas permanece a validade da observação de que os eventos urbanos e futebolísticos pareciam descoordenados, desarticulados dos governos municipal e estadual.

Mas fato é que, pelas notícias selecionadas, parece que não havia nenhuma relação do evento desportivo com as questões socioeconômicas. No entanto, se compararmos, por exemplo, os gastos com os dois eventos, o de ontem e o de hoje, perceberemos, talvez, pouca destreza dos governos — ao tempo da Copa de 50 — em aproveitá-la do ponto de vista publicitário ou, pouca perspicácia de percepção da mídia local em relação aos desdobramentos da mesma ou, ainda, divergência entre a mídia e o governo; mas não efetiva inexistência de investimento público e a consequente consciência da relação do Campeonato com aspectos do desenvolvimento socioeconômico local e regional.

A comparação do percentual de investimento por parte dos governos estadual e municipal em relação ao investimento do capital privado indica claramente isso. Para a recepção do jogo em 1950 foram gastos aproximadamente um milhão de cruzeiros<sup>7</sup> dos quais 400 mil foram empregados, em parceria, pelo governo do Estado e a prefeitura de Recife, ou seja, 40% dos investimentos foram públicos. O restante, de acordo com Breno Pires (2012), proveio dos torcedores e dirigentes do Sport, ao lado da Federação Pernambucana de Desporto (FPD). Com base nisso, podemos cogitar sobre o grau de consciência, por parte dos governos ou da mídia, da relação entre o evento e o desenvolvimento, mas não podemos dizer que o investimento público foi pequeno. Isso não corresponderia à realidade. Talvez hoje

---

<sup>7</sup> Aproximadamente 2,4 milhões de reais.

se pergunte mais sobre a relação entre o público e o privado no que se refere ao desenvolvimento socioeconômico, mas isso talvez diga mais do papel da mídia do que das concepções de governo. Fato é que a capital pernambucana fora a única além do Sul-Sudeste a receber o evento. Isso dá a medida da importância dela à época.

Interessante no sentido de compreender o *tempo* em questão — e Educação e Atualidade... nele — é perceber Recife no movimento de urbanização característico dos anos cinquenta. Segundo Pontual (2001), a cidade mudava a sua estruturação. A partir de uma vista aérea poderia se perceber que, de conformação física tentacular até então, ela passa a assemelhar-se a uma mancha notando-se, ao longo do tempo, o preenchimento dos espaços entre os tentáculos urbanísticos por diversas edificações arquitetônicas que iriam receber o imenso contingente de pessoas que vinha crescendo desde 1940.

No início da década de 1950, o Estado de Pernambuco contava 3,3 milhões de habitantes e o Recife, que tinha 227,5 mil pessoas, iria abrigar, no final do primeiro governo de Pelópidas Silveira (1955-1959) e início do governo de Miguel Arraes (1960-1962), 524,7 mil pessoas enquanto o Estado passava a abrigar 8,7 milhões (BRASIL, 1956).

A proclamada Modernidade era indiciada pelo aparecimento dos primeiros arranha-céus e dos consequentes conflitos jurídicos relacionados aos processos de aprovação de construção dos edifícios (PEREIRA, 2010). Nomes como os do arquiteto português Delfim Amorim (1917-1972), do italiano Mário Russo (1917-1996) e do brasileiro Acácio Gil Borsóí, estes últimos, aliás, professores da Escola de Belas Artes de Pernambuco, representavam o *front* da Modernidade. A eles é atribuída a introdução dela na arquitetura do Recife.

Mas o momento poderia estar sendo percebido de outra forma pela generalidade das pessoas! Da Europa, João Cabral de Melo Neto (1920-1999) denunciava a miséria nas palafitas e mocambos às margens do Capibaribe em “O cão sem



plumas” (1949-1950). O poeta houvera lido em Barcelona que a expectativa de vida no Recife à época era de 28 anos enquanto que na Índia, era de 29<sup>8</sup>.

Os estudos econômicos indicavam que a capital pernambucana parecia refletir o que o exemplar de número 02 de Fevereiro de 1960 da Revista do Comércio (INSTITUTO BRASILEIRO DE ECONOMIA, 1960) afirmava em relação ao Brasil como um todo:

Não obstante os inúmeros fatores negativos que influenciaram a economia do país no decorrer do ano passado, ao contrário do que se poderia supor, o ritmo de crescimento econômico nacional não foi mais lento que o de 1958. A julgar pelos dados preliminares que se analisam neste número, a atividade econômica do país, medida através do Produto Interno Líquido, teria aumentado de 5,4% em 1959, contra 4,9% em 1958. Em termos *per capita* ter-se-ia assim, para 1959, um avanço da ordem de 3%, contra 2,5% em 1958.

Em relação à região Nordeste como um todo; a leitura da economia — que, nesse período estava fundamentada na produção e exportação de “açúcar, algodão, cacau, fumo, couros e peles, algumas oleaginosas e uns poucos minérios que lhe permitiram alcançar o atual grau de limitado desenvolvimento.” (MINISTÉRIO DO INTERIOR, 1967) — indicava a desigualdade na distribuição da renda *per capita* na comparação com as outras regiões do país e com países sul-americanos.

A renda *per capita* do Nordeste, convertida a uma taxa adequada de câmbio, não alcançava 100 dólares em 1956, o que indica que essa região se inclui entre as menos desenvolvidas do hemisfério ocidental. Na verdade, o Nordeste brasileiro constitui a mais extensa área de baixo nível de desenvolvimento do continente americano. Com renda *per capita* similar encontram-se, na América do Sul, a Bolívia e o Paraguai; na América Central, Honduras, e, no Caribe, o Haiti. Entretanto, a significação do Nordeste, no quadro do subdesenvolvimento latino-americano, salta à vista se se tem em conta que a população de todos esses países, considerada em conjunto, não alcança metade da nordestina. (Ministério do Interior, 1967).

Em outro enfoque, a Revista do Comércio de Janeiro de 1959 noticiava:

---

<sup>8</sup> Entrevista concedida a Rinaldo Gama e publicada na primeira edição dos Cadernos de literatura brasileira em homenagem ao autor pernambucano. (MELO NETO, 1996)

Vem constituindo motivo de constantes comentários em todos os setores da vida nacional o ritmo de crescimento dos preços que se verificou no decorrer do ano findo. Aliás, o fato em si não significa novidade, pois uma das características da economia brasileira tem sido, há muitos anos, a alta dos preços. O que surpreende, na atualidade, é a sua invulgar taxa de incremento, que no último ano cresceu 52%, ou seja, a um ritmo médio mensal superior a 4% — isto para o índice do custo da vida do Distrito Federal. O item relativo à alimentação — o que mais aumentou em 1959 — evoluiu a uma taxa média mensal superior a 5%, perfazendo um incremento global de 71% nos 12 meses do ano. Em nenhuma outra ocasião da história da inflação brasileira a alta de preços assinalou níveis que, pelo menos, se aproximassem dos deste ano.

Não seria leviano afirmar que o que a Revista do Comércio indicava fosse já a reverberação do *Plano de Metas* do Governo Juscelino Kubitschek (1956-1961) com o aumento da inflação em função dos gastos com o custo dos “Cinquenta anos em cinco”.

O presidente bossa nova — como alcunhado por Juca Chaves — fora eleito com 35,82% dos votos válidos (CPDOC/FGV, 2014-a) — a menor votação de todos os presidentes eleitos desde 1945 no pleito que, pela primeira vez, utilizou uma cédula oficial da Justiça Eleitoral e em um contexto no qual Juscelino representava a maior coligação; formada por seis partidos: Partido Social Democrático (PSD), Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), Partido Republicano (PR), Partido Trabalhista Nacional (PTN), Partido Social Trabalhista (PST) e Partido Republicano Trabalhista (PRT). Disputaram com Juscelino Kubitschek, **Juarez Távor**a (1898-1975) — representando uma coligação entre a União Democrática Nacional (UDN), o Partido Democrata Cristão (PDC), o Partido Libertador (PL) e o Partido Socialista Brasileiro (PSB); **Ademar de Barros** (1901-1969) — representando o Partido Social Progressista (PSP) e **Plínio Salgado** (1895-1975) pelo Partido da Representação Popular (PRP).

Podemos ter uma noção desse movimento por meio de texto de Benevides (1981, p. 68).

Na Convenção Nacional de abril de 1955 a UDN indica o ex-governador de Pernambuco, Etelvino Lins, da ala dissidente do PSD (isto é, não-getulista) candidato da "união nacional"; este recebe 199 votos de um total de 206 convencionais. Carlos Lacerda, que chegou a ser cogitado para a vice-presidência, é o principal defensor de Etelvino, exaltando-o como "o mais udenista de nossos adversários

de ontem" (Arquivo UDN, 26/04/55). A breve campanha de Etelvino Lins adquiriu conotações populares, quando não populistas, contrariando, de certa forma, o estilo da UDN, porém enfatizando aspectos de moralismo e de ascetismo, caros aos udenistas. Em contraste com o binômio da campanha de Kubitschek, "energia e transportes", os cartazes de Etelvino divulgaram o slogan "pão e vergonha", e a identificação "honesto e pobre como você", "Sou popular porque sou do povo" — discursa Etelvino no lançamento da campanha — "sinto como povo, vivo como povo, penso como povo, reajo como povo, tenho dignidade de povo, firmeza de povo, esperança de povo".

A manutenção da candidatura de Etelvino Lins consistiria num trunfo para a UDN, no sentido de articular a aproximação com o PSD descontente com a indicação de Kubitschek. No entanto, se a candidatura de Etelvino não contava com o apoio da maioria dos diretórios de seu próprio partido (pertenciam ao PSD dissidente apenas os diretórios de Pernambuco, Santa Catarina e Rio Grande do Sul), como poderia se impor como de "união nacional"? A ameaça maior vinha, sem dúvida, do forte apelo de uma chapa apoiada pela aliança PSD-PTB.

Nesse contexto, a figura de Etelvino Lins (1908-1980) é significativa para nós por duas coisas: tanto para dar relevo à importância de Pernambuco na política nacional à época; quanto para destacar uma inflexão na política da Capital, onde então se efetiva, em 1955 — com a eleição de Pelópidas da Silveira (1915-2008) — a vitória da *Frente do Recife*: uma aliança entre PCB (Partido Comunista Brasileiro), PSB (Partido Socialista Brasileiro) e PTB (Partido Trabalhista Brasileiro). Essa aliança vinha enfrentando os grupos ligados ao PSD (Partido Social Democrata) de Etelvino Lins desde 1945. Segundo Santos (2009),

No decorrer das campanhas ocorridas entre 1955 e 1963, a Frente do Recife se apresentaria sob formas diversas, se articulando com partidos e interesses aparentemente bastante antagônicos. Ao longo de sua trajetória, à exceção da derrota sofrida ao cargo de vice-prefeito nas eleições de 1963, a Frente do Recife conquistaria todos os cargos executivos que viria a disputar. Vale aqui uma ressalva no que tange a realização de alianças com outros partidos, ou mesmo o apoio negociado com parcelas dos mesmos<sup>9</sup>. Ocorre que, a cada eleição, os partidos dominantes na Frente (PCB, PSB e PTB)

---

<sup>9</sup> A autora adverte: "Vale ressaltar a nossa opção em nos determos sobre os pleitos realizados em âmbito estadual e municipal, razão pela qual não mencionamos a eleição de Jânio Quadros ao cargo de presidente da república como uma derrota da Frente do Recife. Quanto a essa questão Roberto Aguiar afirma que "foi somente na eleição presidencial de 1960 e na de Prefeito em 1963 que a aliança entre comunistas e socialistas obteve menos de 50% dos votos, no Recife". Ver Aguiar, Roberto Oliveira de. Recife da Frente ao Golpe: Ideologias políticas em Pernambuco. Recife: Editora Universitária da UFPE, 1993".

negociavam o apoio de outros partidos, seja integrando as Oposições Unidas (1958), ou chegando a aliar-se com adversários históricos como eram considerados diversos políticos do PSD.

A vitória de Pelópidas Silveira, na primeira eleição para prefeito da capital pernambucana

devido a uma lei de iniciativa do deputado Antônio de Barros Carvalho, do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), que tornou a capital uma cidade autônoma, com direito a eleger seu prefeito. Sem estar filiado a nenhum partido, em dezembro de 1955 Pelópidas foi lançado candidato com o apoio da Frente de Recife, movimento popular que agrupava comunistas, trabalhistas, socialistas e partidários de outros segmentos, entre eles o PTB, o PSB e pequenas agremiações como o Partido Trabalhista Nacional (PTN), ligado ao PTB. Houve a tentativa de impugnar sua candidatura, sob a acusação de que era comunista, mas o Tribunal Regional Eleitoral (TRE) deu-lhe o registro por unanimidade. Nesse período, o governador era o general Osvaldo Cordeiro de Farias, do PSD, e Pelópidas Silveira, após sua eleição, passou a contar, na Câmara Municipal, com apoio de quatro vereadores, contra 19 que lhe faziam oposição. (CPDOC/FGV, 2014-b)

A vitória representou não somente a volta de Pelópidas Silveira ao governo de Recife, mas, como dissemos, sobretudo uma inflexão no governo local e uma contraposição ao governo do Estado, na mão de Cordeiro de Farias (1901-1981) sucessor de Etelvino Lins aos quais a *Frente do Recife* se opunha como afirma o próprio Pelópidas Silveira.

A.C. – Quer dizer que o grande inimigo era Etelvino Lins, e não Cordeiro, propriamente.

P.S. – Ah, era. O general Cordeiro não era um político militante, ele chegou ao governo através do pessedismo. Era o comandante do 4º Exército, naquele tempo Zona Norte, aqui em Pernambuco. E um homem com uma tradição, um passado muito honroso, tinha sido um dos generais mais respeitados na FEB, tinha sido interventor no Rio Grande do Sul, tinha uma experiência, de modo que a candidatura dele foi lançada, mas foi lançada através do pessedismo.

A.C. – O pessedismo era combatido como um governo policial.

P.S. – Policial, principalmente. Eram 20 anos de oligarquia, mas especialmente o policialismo. Porque foi o PSD que dominou no Estado Novo, dominou em Pernambuco com Agamenon, depois Etelvino foi governador. O domínio dos coronéis do interior, o *Coronelismo* é uma coisa séria nessa época. O *Coronelismo* começou a ser derrubado depois. De modo que o general Cordeiro

foi combatido justamente porque ele estava representando o pessedismo. (SILVEIRA, 2005)

Esta inflexão no governo de Recife é que levou Paulo Freire ao âmbito da política.

Em 9 de agosto de 1956, o prefeito progressista Pelópidas Silveira, usando de atribuições a ele concedidas pelo Decreto nº. 1.555, de 09.08.1956, nomeou Paulo Freire, ao lado de mais oito notáveis educadores pernambucanos, membro do Conselho Consultivo de Educação do Recife. Alguns anos depois, foi designado para o cargo de Diretor da Divisão de Cultura e Recreação do Departamento de Documentação e Cultura da Prefeitura Municipal do Recife, conforme atestado assinado por Germano Coelho, em 14 de julho de 1961 (GADOTTI, 1996, p. 33).

Tal inflexão indicou o início da mudança de uma forma de governo oligárquica para formas mais democráticas. Nós julgamos que seja nesse movimento que Paulo Freire está inserido.

Dessa forma, a sua inscrição para o concurso de uma cátedra pode parecer contraditória se entendermos por cátedra uma instituição caracteristicamente oligárquica. Mas o movimento é outro. A cátedra começava a se tornar um espaço de enfrentamento das formas oligárquicas de poder. Podemos aventar tranquilamente que Paulo Freire percebia que a ocupação de uma cátedra poderia traduzir-se por efetiva possibilidade de enfrentamento das estruturas políticas postas e de implementação de outro projeto de poder, mas o que nós acreditamos, de fato, é que Paulo Freire, independentemente de sua percepção ou de seus juízos, expressava um movimento mais amplo de crítica a uma conformação histórica. A sua nomeação por Pelópidas Silveira é só mais uma expressão daquele *tempo histórico*.

### **A Reforma Universitária e a cátedra.**

Outro aspecto daquele *tempo histórico* que pode jogar luz na *circunstância* da inscrição de Paulo Freire no concurso para a cátedra de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas Artes de Pernambuco seja o movimento geral de

reforma da Universidade. Acreditamos que uma elucidação no sentido do que poderíamos chamar de uma historiografia institucional ou uma história política das instituições educacionais superiores do Brasil de então – especificamente o caso da Escola de Belas Artes de Pernambuco e a Universidade do Recife – tem grande potencial heurístico.

Nesses termos nos perguntamos sobre a importância daquela Escola no contexto do pensamento social brasileiro de então; sobre as lutas institucionais intersticiais no âmbito daquela Escola. Perguntaríamos — como fez Veras (2012), em *Sociabilidades letradas no Recife...* — sobre a constituição do intelectual Paulo Freire como produto do choque entre o indivíduo e toda a conjuntura político-institucional da Escola de Belas-Artes de Pernambuco e da Academia Recifense. Poderíamos ainda perguntar sobre o projeto de constituição da Universidade do Recife e, de forma mais abrangente, sobre a constituição da Universidade Brasileira por volta de 1950.

Encaminharemos a nossa especulação nessa terceira linha. Perguntamos sobre a Universidade Brasileira no período de escritura de *Educação e Atualidade Brasileira* o que significa perguntar sobre a *circunstância* de Paulo Freire em relação às peculiaridades do movimento de Reforma da Universidade Brasileira nos anos 1950. Sendo assim, acreditamos que Torres *et al.* (2002) tenha sido certo ao especular sobre a *situação* de Paulo Freire no concurso para a cadeira de História e Filosofia da Educação.

Não seria inapropriado dizer que Paulo Freire vislumbrava, como muitos intelectuais de sua época, as possibilidades políticas que a *cátedra* oferecia. Porém, como dissemos, considerar exclusivamente isso alinharia o nosso trabalho à tradição, digamos, psicológica da Hermenêutica: aquela que pretende perscrutar as intenções da autoria de um texto; e não é esta a nossa intenção. Doutra forma, intentamos a percepção da *circunstância* de publicação de *Educação e Atualidade Brasileira* que não pode ser percebida, exclusivamente, pela via psicológica.

Nesse sentido, podemos afirmar que *Educação e Atualidade Brasileira* tem significação no contexto da Reforma Universitária Brasileira especificamente no movimento que podemos chamar de *conscientização*. Movimento que, por sua vez,

pode ser percebido pelos diversos movimentos de *nacionalização* ou de pensamento crítico-reflexivo sobre as nacionalidades. Movimento que não é exclusivo do Brasil de 1950, mas diz respeito a toda *crise* ocasionada na América e no mundo do pós Segunda Guerra Mundial.

Hannah Arendt (1972) descreve este *tempo* — lançando mão, à princípio, de uma história de Kafka em *He* (Notas de 1920) — como o da luta *Entre o Passado e o Futuro* quando “*ele*”, o homem, se vê entre a tradição e a liberdade. A bela formulação de Arendt no prefácio, a partir de Kafka, de que a resultante do choque entre passado, futuro e a diagonal representada pelo pensamento (homem na história) me faz tanto pensar nas minhas referências teóricas em Koselleck e Ricoeur como na *transitividade* no pensamento freireano.

Nesse contexto, ocupar a cadeira de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas Artes de Pernambuco significava deter poder político real, conforme afirma Fávero (2000), instituído no Brasil, originariamente em 1808, na forma de uma espécie de autarquia ligada às oligarquias como também, posteriormente, a partir de 1945, representando uma real efetividade de enfrentamento do poder governamental. Paradoxalmente, a cátedra estava no poder em ambos os tempos históricos: o de 1808 e o de 1945 — naquele em favor do poder instituído, neste, do poder instituindo-se.

Nesse movimento, nós entendemos que a cátedra se refere ou está inserida em proposta mais ampla e diversa que trata da constituição da nacionalidade brasileira. Entendemos que a cátedra se insere num movimento apreensível no campo semântico constituído por termos como *conscientização, nacionalização, emancipação, autonomia, modernização, modernidade, organicidade*, dentre outros. Nós não pretendemos empreender um estudo de natureza estritamente semântico, mas não podemos deixar de notar que esses termos perpassam, consideravelmente, todas as *configurações* daquela época e constituem sistematicamente as obras de Paulo Freire e dos isebianos em questão.

De acordo com Fávero (2000)

No Brasil, os privilégios do professor catedrático constituem uma aquisição histórica, apresentando-se o regime de cátedra como o

núcleo ou “alma mater” das instituições de ensino superior, a partir de 1808, quando o Príncipe D. João VI, aqui chegando, determina a criação, entre outras, das cadeiras de Anatomia, no Rio de Janeiro, e de Cirurgia, no Rio e na Bahia. Tais cadeiras podem ser consideradas o embrião das faculdades de Medicina que vieram a ser criadas posteriormente (MOACYR, 1936 e CUNHA, 1980 *apud* FÁVERO, 2000).

No entendimento dessa autora, a *cátedra*, como instituição universitária, era a unidade organizacional mínima e representava uma efetiva “unidade operacional de ensino e pesquisa docente” que — agora de acordo com Bomeny (1994) — “reforçava a própria estrutura inorgânica da universidade”. Chamamos atenção para a expressão inorgânica que, novamente, parece estar em contradição com a *configuração* freireana que traz literalmente a expressão orgânica para se referir a necessidade do momento histórico.

Podemos afirmar com relação a isso que, independentemente de sua *consciência*, Paulo Freire se movia no âmbito do poder da cátedra ainda significativamente conformado ao antigo regime oligárquico, mas também já vinculado às potencialidades da conformação a um novo regime de poder que se irradiaria da Universidade se essa se prestasse, sobretudo por meio de seus professores, às funções mediadoras e emancipadoras caracteristicamente democráticas. Não é fortuita a referência freireana à necessidade de *organicidade* da educação como produto da *consciência* da necessidade da *organicidade*. Afirma ele,

Em realidade, não nos será possível nenhum verdadeiro equacionamento de nossos problemas, com vistas a soluções imediatas ou a longo prazo, sem nos pormos em relação de organicidade com nossa contextura histórico-cultural. Relação de organicidade que nos ponha imersos na nossa realidade e de que emerjamos criticamente conscientes. Somente na medida em que nos fizermos íntimos de nossos problemas, sobretudo de nossas causas e de seus efeitos, nem sempre iguais ao de outros espaços e de outros tempos, ao contrário, quase sempre diferentes, poderemos apresentar soluções para eles. (FREIRE, 2002, p. 9)

Ainda conforme Fávero (2000), a cátedra, como tal, foi mantida desde a sua instituição passando pela Reforma Francisco Campos (Decreto nº 19.851/31), mantendo-se forte nas Constituições de 1934 e 1946 e reforçando o projeto de um grupo que entendia que “uma instituição universitária tinha sua razão de ser desde



que preparasse uma nova elite ilustrada e modernizadora, capaz de garantir a continuidade da estrutura do poder vigente.”.

Interessante perceber que a tese de Fávero (2006) é a de que o processo de criação e institucionalização da Universidade Brasileira diz respeito a um processo maior de *tomada de consciência* da nacionalidade brasileira, mas ela não é acompanhada por outros investigadores do período. Indício, do nosso ponto de vista, de que o período é caracteristicamente um período de *crise*. Por exemplo, Cunha (1994) fala em autonomia em relação ao Estado e à Igreja e não de um processo de *conscientização*.

Importante destacar isso porque, de acordo com Fávero (2006), trata-se de um processo no sentido da *conscientização*, enquanto que para Cunha já se tinha uma *consciência* e tratava-se, então, de buscar a *autonomia* das instituições universitárias. *Autonomia* que, a propósito, já teria sido conquistada pela Universidade Brasileira anteriormente a 1968 e que estaria indicada no movimento de substituição do sistema de cátedras pelos departamentos.

Entendemos que Paulo Freire se posiciona do lado de uma concepção dialético-fenomenológica — a de Fávero (2006) — na qual a *consciência* é projeto e não dado histórico. Nessa concepção, no nosso entendimento, se insere o pensamento de Paulo Freire, não comungando, por decorrência, da tese da *autonomia* já conquistada — defendida por Cunha (1996) —, mas configurando um *tempo* de *crise*, como dissemos, que se insere num movimento mais amplo, geograficamente falando, de constituição ou reconstituição das nacionalidades pós-guerra de 1939 a 1945 quando

Sem dúvida houve momentos em que talvez fosse de esperar-se que o deus ou os deuses que os humanos pios acreditavam ter criado o mundo e tudo o que nele existe estivessem arrependidos de havê-lo feito (HOBSBAWM, 1995, p. 30).

Momentos que, como vimos em Koselleck (1999) caracterizaram-se pelo fim da *historia magistra vitae* e de sua escatologia política do *juízo final*.

A afirmação de Fávero (2000) de que o projeto de reforma reforçaria um determinado projeto de poder é indicativo de um *tempo*. Neste sentido, perguntaríamos: em que medida as ideologias em questão revelam o *tempo* em questão? Que *tempo* se revela nos projetos dos grupos envolvidos no movimento de reforma universitária em geral e em que medida Paulo Freire é expressão desse *tempo*? Acreditamos que, independentemente das intenções, tanto Paulo Freire quanto os grupos ideológicos são expressão do *tempo* que queremos apreender. Que *tempo* é esse? Entendemos que um *tempo* caracterizado tanto pelo afastamento entre passado e futuro em termos gerais — o que poderíamos chamar historicamente de Modernidade — quanto pela consciência nascente desse afastamento — o que poderíamos chamar psicossociologicamente de *crise da Modernidade* — e pela reflexão, mesmo que um tanto quanto assistemática, sobre esse distanciamento. É essa reflexão sobre o distanciamento que consideramos em termos epistemológico-metodológicos a partir da teorização de Ricoeur na sua *Hermenêutica da Consciência Histórica*. Essa reflexão, em nossa tese, já aparece na *configuração* freireana: o passado se apresenta aberto, como passível de interpretação e o futuro, por sua vez, figura-se mais determinado, mais limitado.

A discussão sobre o processo de reforma universitária elucida muito bem a *circunstância* de Paulo Freire ao *tempo* de publicação de *Educação e Atualidade Brasileira*. Apresentava-se nas propostas de reforma da universidade — não somente no Brasil, mas desde a primeira delas na Argentina em 1918 — uma discussão sobre o papel da universidade no contexto do movimento de nacionalização em relação à dicotomia antigo e novo regime. Nas palavras de Bomeny (1994, p.1),

A Argentina abre o movimento latino-americano em prol da redefinição do papel da universidade em 1918. Foi o primeiro movimento chamado "de reforma universitária" na América Latina, na mais antiga das universidades argentinas, a Universidade de Córdoba. É sempre lembrado na literatura o papel ativo dos estudantes nesse movimento. Procuravam não apenas um confronto com o "atraso espiritual docente e científico" de um modelo de universidade inspirado em uma experiência oligárquica, mas também preconizavam uma reorganização orgânica fundamental mediante o estabelecimento de instituições que se constituíssem em uma garantia permanente para a eficácia docente e para sua conseqüente renovação.

Acreditamos que uma das principais características do movimento de reforma da Universidade que esclarece sobre a *circunstância* de Paulo Freire seja a *racionalização* na gestão dos processos. *Racionalização* com a qual Paulo Freire lidava, com êxito reconhecido, desde o início de sua experiência no setor de Educação e Cultura do Serviço Social da Indústria (SESI).

Paulo [Freire] começou a trabalhar no SESI-PE em 1º de Agosto de 1947 como assistente da Divisão de Divulgação, Educação e Cultura, nomeado pela Portaria n.20, de 17.7.1947, assinada por Sid Feijó Sampaio, diretor do Departamento Regional do SESI, de acordo com Portaria n.113 do então Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, Art. 22, alínea h, de 20.7.1946. (FREIRE, 2006, p. 64)

A notoriedade política alcançada por Paulo Freire com a indicação de Pelópidas Silveira (1915-2008) na conjuntura política do Recife foi um dos produtos do enfrentamento, por parte da *Frente do Recife* ou das *Frentes do Recife* segundo Santos (2009). Para além das cogitações a respeito do perfil da *Frente* ou das *Frentes* associado a uma ideologia mais racionalista, modernizador e, porque não, democrático-participativa — talvez mais aos moldes da *esquerda* —; afirmamos com Santos (2009) que aquelas coligações partidárias se formavam, efetivamente, para a oposição em relação às propostas não necessariamente conservadoras no sentido político da palavra, mas em oposição às forças de conservação da estrutura política, talvez, mais à *direita*, se quisermos — representadas na ocasião pelas figuras de Antônio Alves Pereira (PRT e PL), Paulo Germano Magalhães (PSD, PSP e PDC) e Alcides Teixeira (PST).

A racionalidade modernizadora identificada com as formas de gestão mais democrático-participativas guardam relação com as formas de gestão implementadas pelo pensador pernambucano no SESI desde que assumiu a direção da Divisão de Educação e Cultura da Instituição por meio da “Portaria n. 43, de 19.11.1947, assinada pelo mesmo diretor (Sid Sampaio) do Departamento Regional do SESI...” (FREIRE, 2006, p.64) em 19 de Novembro de 1947.

Isso não significa que Paulo Freire tinha *consciência* histórica absoluta, mas, simplesmente, que ele expressava um momento histórico nos termos expressados por Pelópidas Silveira.

Como *ser-afetado-pela-história* ou agente-paciente da história (RICOEUR, 2010, p. 369); Paulo Freire não representava uma *consciência* racionalista e sim uma *configuração* histórica.

### **O Serviço social da indústria (SESI) e a justiça ou paz social**

De acordo com Weinstein (2000), o Serviço Social da Indústria foi criado na década de 40, especificamente, em Julho de 1946, no contexto de uma campanha de aumento da produtividade industrial e como contribuição do setor para a desejada paz ou justiça social. Esse era o projeto original que se desdobrou, efetivamente, em um movimento de *racionalização* e de administração científica da produção. Movimento no qual se engajaram educadores, engenheiros, sanitaristas e industriais desde a década de 1920. Esses profissionais tinham como objetivo precípua, de acordo com Weinstein (2000), a reestruturação de si mesmos enquanto classe com o intuito de se identificar com os movimentos de *modernização* que surgiam na sociedade brasileira.

Se tomarmos como referência a década de 1920 como início desse movimento de *racionalização* e *modernização*, notaremos que aproximadamente três décadas depois, o Serviço Nacional da Indústria (SESI) surge como efetivação dele e quatro décadas depois, próximo de 1960, o movimento redundou, no Recife, em um conjunto de projetos de qualificação profissional como também de assistência social, tais como, de alfabetização de adultos, de treinamento de mão-de-obra, de desenvolvimento de lideranças, de educação sanitária e reconstrução de moradias (UniCom, 2006) que foram implementados em parceria com a Arquidiocese de Olinda e Recife, a Escola de Serviço Social da qual Paulo Freire fora professor desde 1947 (FREIRE, 2006) e que integrara a Universidade do Recife desde sua criação em 1946, o Ministério da Educação e o Instituto do Açúcar e do Alcool.

Paulo Freire não estava alheio a esse movimento porque trabalhava no SESI, como dissemos, desde 1947 – ano em que o órgão foi criado em Pernambuco – como diretor do Setor de Educação e Cultura daquela instituição (FREIRE, 2006, p.64; GADOTTI, 1996, p.33). Isso nos permite aventar que Paulo Freire foi um dos mentores, senão da concepção daqueles projetos, da implementação deles em Pernambuco a partir de 1960.

Não alheio à problemática socioeconômica à sua volta, construíra uma reflexão que o notabilizara junto aos integrantes da *Frente do Recife*. Assim, ambos, Freire e a *Frente*, são indícios do *tempo* em questão. Indiciamento que pode ser percebido na discussão sobre a criação do SESI e a relação com a questão da justiça ou da paz social no Brasil de então.

O SESI havia sido criado em 1946, em São Paulo, pela presidência de Eurico Gaspar Dutra (1946-1951) num contexto de greves, de ressurgimento do Partido Comunista e de francas manifestações dos trabalhadores do campo e da cidade.

Em Pernambuco, especificamente, o processo de movimentação dos trabalhadores – que desde 1945 vinham se mobilizando por todo o Brasil sob a liderança do Partido Comunista Brasileiro (PCB) – redundou, em 1954, na criação da 1ª Liga Camponesa no Engenho Galileia em Vitória de Santo Antão. Esta liga daria origem, em 1955, a formalização e legalização do movimento com a institucionalização da Sociedade Agrícola e Pecuária de Plantadores de Pernambuco (SAPPP) – instituição importante no processo de mobilização do trabalhador naquele estado. Esse movimento dos trabalhadores do campo não pode ser visto de forma isolada. Todo o período compreendido entre os anos de 1945 e 1964 — que corresponde ao intervalo entre o Estado Novo e o Regime Ditatorial Civil Militar — foi marcado, no setor urbano, pelos movimentos sócio-político-culturais.

A atuação de Paulo Freire em fins de 1950 e início de 1960 deve ser entendida no contexto desse movimento que está, efetivamente, compreendido nos movimentos por justiça ou paz social, mas também, no movimento contrário de estruturação da classe industrial e todo o processo decorrente dessa contraposição. Por exemplo, podemos pensar o crescimento populacional das cidades como um produto desse processo e então, não é possível olvidar a sistematização do que pode ser a

primeira expressão da teoria freireana: o relatório, *A Educação dos Adultos e as Populações de Marginais: o Problema dos Mocambos — relatório da 3ª comissão do Seminário Regional de Educação de Adultos* em 1958 que discutiremos mais abaixo. (Relatório Final do Seminário Regional de Educação de Adultos, 2013)

### **A Educação dos Adultos e as Populações de Marginais: o Problema dos Mocambos.**

*A Educação dos Adultos e as Populações de Marginais: o Problema dos Mocambos* é um marco histórico. E ele o é por sua virtuosidade em *configurar* o tempo em questão. Acreditamos que em Paulo Freire esse *tempo* começa a ser *configurado*, especificamente, naquele relatório do “Seminário Regional Preparatório ao II Congresso Nacional de Educação de Adultos” ocorrido em Pernambuco em 1958, especificamente. O documento teve em Paulo Freire um dos seus relatores e é neste momento que a *configuração* freireana começa a chamar a atenção das autoridades no âmbito político brasileiro.

Na visão do pesquisador Osmar Fávero (2013) e de Ana Maria de Araújo Freire (2006), o *Relatório da 3ª comissão do Encontro Preparatório* foi a base da proposta pedagógica de Freire e, de acordo com Tânia Maria de Melo Moura (2004) foi um documento *sui generis* no que se refere à temática da educação de adultos.

Algumas temáticas destacadas nesse Relatório coincidem nominalmente com as indicadas por Tatiana Gomes Martins (2010) em estudo sobre as temáticas predominantes na sociologia entre 1950 e 1960. Isso, do nosso ponto de vista, é indicativo da relação de Paulo Freire com aquela geração de pensadores, mas não necessariamente de sua pertença a ela. Além disso, coisa interessante é perceber o *estilo* freireano em algumas partes do texto; *estilo* que indica, indubitavelmente, a *configuração* freireana desse *tempo*.

Vejamos o texto.

a) Apesar de serem considerados “marginais” todos aqueles que não se integram perfeitamente na vida social, dependendo como tal serem incluídos os inválidos de todos os tipos, os mendigos, as prostitutas, os fora da lei, em geral, a Comissão se fixou naqueles que residem em mocambos, este foi o tema que lhe coube, bem ajustado a uma das formas de habitação típica de grande parte dos marginais de Recife;

b) É de todo louvável o esforço do conhecimento das peculiaridades regionais brasileiras, de nosso contorno social e histórico;

c) O que mais enfaticamente nos interessa, no momento que passa, é na nossa “sobrevivência histórica do povo que vem vivendo a sua promoção de ser colonial, em ser nacional”; do “ser objeto de pensamento de outros, em ser sujeito do seu próprio pensamento” (Vieira Pinto). E ao mesmo tempo, o estabelecimento de bases para nosso regime de vida e de trabalho, que de simplesmente agrícola, latifundiário, paternal e escravocrata, se transforma no de um país que se industrializa, inserido em um processo de desenvolvimento e de mudanças rápidas;

d) É tempo de, atendendo a estes imperativos, considerar a indispensabilidade da consciência do processo de desenvolvimento, por parte do povo, a emersão desse povo na vida pública nacional como interferente em todo o trabalho de elaboração, participação e decisão responsáveis em todos os momentos da vida pública – como convém à estrutura o funcionamento de uma democracia;

e) Tomando em consideração muito especial o problema dos mocambos, vemos que estes, situados nos córregos e morros, mangues e areais do Recife, abrigam habitantes nem sempre marginais, mais de três tipos sociais distintos:

1. O proletariado assalariado;
2. O subproletariado, vivendo de “biscates”;
3. O mendigo, real ou falso.

O primeiro, fazendo parte sistemática do circuito econômico; o segundo fora do circuito em caráter permanente e esforçando-se para nele penetrar; o terceiro, improdutivo e refletindo mais fortemente esse aspecto da nossa patologia social.

Essas zonas se situam na parte urbana, suburbana ou rurbarana de Recife, e vem recebendo o impacto constante de populações rurais do estado e de outros estados da região, dando como resultado o que o sociólogo Gilberto Freyre já chamou de “inchação do Recife”. (Relatório Final do Seminário Regional de Educação de Adultos, 2013, p. 3).

Sem nos embrenharmos por uma investigação de natureza histórico-conceitual, mantendo-nos no âmbito de uma Hermenêutica da Consciência Histórica nos moldes ricoeurianos; chamamos a atenção para que esses itens do *Relatório* nos permitem contemplar a coincidência de terminologia entre ele e *Educação e Atualidade Brasileira*, mas, sobretudo, nos permite perceber temáticas como: *marginalização, habitação, urbanização; peculiaridades regionais; povo, sobrevivência histórica, promoção, colônia, ser objeto/ser sujeito,*

*agricultura/industrialização; consciência, emersão, vida pública, participação, democracia; classes, circuito econômico, urbano/rural* como indicativas do mesmo tempo histórico aquele: *configurado*, como não poderia deixar de ser, também em *Educação e Atualidade Brasileira*.

Continuando no texto, agora em suas conclusões:

- a) Conhecida tão criticamente quanto possível essa realidade, em mudança constante, passará o processo educativo a trabalhá-la, de um modo, aliás, que parece convir a todo o território nacional, sobretudo onde houver maior concentração de desajustes sociais;
- b) Rever em todos os seus aspectos, a inadaptação dos transplantes que agiram sobre o nosso sistema educativo, com aproveitamento dos positivos, que possam ser adaptados à nova realidade;
- c) Proporcionar ao homem um preparo técnico especializado, para poder interferir, de fato, no “processo de desenvolvimento” do país. Equivale a dizer: fazê-lo sair da condição de marginal para a de participante do trabalho, da produção, do rendimento. Aí vale a pena ressaltar ainda o papel das escolas profissionais e rurais, de todos os tipos;
- d) Impedir que o trabalho educativo se faça sobre ou para o homem, do tipo apenas alfabetizador ou de penetração auditiva simplesmente, substituindo-o por aquele outro que se obtém com o homem; evidentemente mais uma vez imperativo de sua participação em todos os momentos do trabalho educativo, preparatória ou concomitante àquela outra ainda mais estimável, que é participação na vida da região e nas esferas mais amplas da sociedade em que vive;
- e) Organizar cursos de todos os tipos, para as zonas mais populosas, onde maior concentração houver de desajustados, de duração rápida, intensiva, ou prolongados, cujos programas devem ser, em parte, planejados com os alunos, para que correspondam à sua realidade existencial. Convém ainda lembrar os que se processam sob regime de internato, quando os recursos o permitirem. Nestes cursos seria dada ênfase ao ensino técnico e agrícola de acordo com a especial destinação de cada um deles. Ao lado destes, os de arte culinária, arranjos do lar, higiene e puericultura, corte e costura, pequenas indústrias caseiras, com vistas ao aumento do poder aquisitivo da família;
- f) Criar, posteriormente aos grupos de estudos, os grupos de ação dentro do espírito do auto-governo, agindo sobre problemas mais simples da vida local: buracos das ruas, poças de lama, combate às muriçocas e aos animais daninhos, construção de fossas, realização de feiras, programas esportivos e recreativos em geral, etc. Até uma interferência ativa na vida religiosa, econômica, política, do distrito, do município, do estado e do país;
- g) Articular o trabalho das escolas de adultos com as instituições existentes, para crianças, onde funcionam “Clubes de Pais”, de modo a fortalecer por mais este meio, os laços de união entre família e a escola;



- h) Interessar as instituições beneficentes e particulares de todos os tipos que se interessem por este trabalho de recuperação de adultos, bem como as de pesquisa social e pedagógica – estas fornecendo ao educador os elementos para uma ação positiva e realista;
- i) Criar uma mentalidade nova no educador, a par de um preparo especializado que está a exigir esta forma especial de participação sua no trabalho de erguimento do país;
- j) Renovar os métodos e processos educativos, sem a rejeição dos exclusivamente auditivos. Substituir o discurso pela discussão. Utilizar modernas técnicas de educação de grupos, com recursos áudios-visuais, ativos e funcionais, aproveitando o cinema, a dramatização, o rádio, a imprensa, etc. (Relatório Final do Seminário Regional de Educação de Adultos, 2013, p.4).

Nessa segunda parte do relatório, continua a *configuração* temporal. Nela podemos perceber: realidade em mudança constante, processo educativo, desajustes sociais; inadaptação dos implantes; preparo técnico especializado ao homem; processo de desenvolvimento, marginalização/participação; trabalho sobre/para/com o homem; cursos para os desajustados sociais; criação de grupos de estudo com espírito de autogoverno, etc.

Todas essas temáticas serão desenvolvidas por Paulo Freire no âmbito do universo semântico *configurado* em *Educação e Atualidade Brasileira* que, como queremos demonstrar, expressam o *tempo* em questão.

Em *Educação e Atualidade Brasileira*, como vimos, está dito que aquela antinomia entre a *emersão do povo na vida pública* e a *inexperiência democrática* fora produzida pelo choque entre as demandas ocasionadas pelas “transformações infraestruturais” e disposições mentais características de um “clima cultural antidemocrático”. Marcas no mesmo tempo, do remoto — a “economia agrário-exportadora” da “Colônia” — e do recente, a “República” — de “economia industrializada” e conseqüente “processo de expansão urbana”.

Naquele que seria o período da história brasileira anterior à República teria ocorrido, concomitantemente, a ausência daquele clima cultural favorável à Democracia e a presença constante da exacerbação do poder. Isto explicaria a atual — meados do Século XX — “inexperiência democrática” brasileira e a dificuldade — mesmo em condições externas e culturais então favoráveis — de uma educação fundamentada na “autoridade interna”, na razão, na “consciência transitivo-crítica” indispensável à “formação democrática brasileira”.

Percebemos que todo o conjunto temático trabalhado por Paulo Freire já está anunciado em *A Educação dos Adultos e as Populações de Marginais: o Problema dos Mocambos* e tem relação com o elenco de Tatiana Gomes Martins (2010) no âmbito da Sociologia da época.

No sentido da tese que esposamos; também um bom indicativo do *tempo histórico* é o texto de Carolinna Pulici (2007): *Versões Conflitivas da “Condição de Sociólogo” na USP dos anos 1950/60*. Alertamos para que o texto de Pulici (2007), assim como o de Tatiana Martins (2010), não se propõem a fazer uma leitura sociológica propriamente dita, mas d’outra forma, elencar as temáticas discutidas pelos sociólogos de meados do XX. Elas tentam o que nós chamaríamos uma semântica da Sociologia e, neste sentido, contribuem para o nosso projeto de *situar* Paulo Freire na Sociologia e na Historiografia brasileiras de 1950 e evidenciar o *tempo histórico*.

Na análise de Pulici (2007) pode-se perceber perfeitamente a questão terminológica que destacamos como indício do *tempo histórico*, mas queremos destacar outro aspecto: a natureza das críticas de Florestan Fernandes e companhia com relação à predominância dos estudos de humanidades que revelavam, segundo os intelectuais, a vigência, ainda, de um paradigma retrógrado em um momento que a sociedade brasileira demandava o estudo aprofundado de suas problemáticas específicas e de um modo mais pragmático. Nesse sentido, a cultura livresca deveria ser substituída pela pesquisa empírica; os estudos puros e desinteressados por investigações que objetivassem a transformação social; as opções individuais de pesquisa por trabalhos em equipe e a especialização das áreas de conhecimento em contraposição às pretensões de intercâmbio disciplinar.

A “obrigatoriedade da pesquisa empírica”, “a ligação entre a sociologia e os processos contemporâneos de transformação social”, “a escolha de assuntos que fossem mais relevantes do ponto de vista da sociedade brasileira”, “a instituição do trabalho em equipe”, a concepção instrumental da “educação, negando um ideal de instrução ‘contemplativo’ e sem finalidades práticas”, “a escolha de temas [que] não deveria ser feita tendo-se em vista exclusivamente seu interesse científico, em detrimento de sua importância do ponto de vista da práxis”, a diretriz de que as “investigações deveriam, em suma, voltar-se ao controle dos problemas sociais com

que nos defrontamos” (PULICI, 2007), enfim. Para além de cogitações legítimas, mas não suficientes de que esses temas expressem *consciência*, efetivamente, todo esse universo temático, aliás, o próprio caráter político-programático explícito está *configurado* no texto freireano em termos do contrapondo entre *espaço de experiência* e *horizonte de expectativa* daquela geração de pensadores inscrito no âmbito desse grande *tempo histórico* que nós chamamos com Koselleck (1999, 2006) de Modernidade.

Prova disso, acreditamos nós, seja a significativa alteração que o *Relatório Final do Seminário Regional de Educação de Adultos de Pernambuco* — esse que nós acabamos de analisar — sofre no transcurso de sua *reconfiguração* para a apresentação como relatório do grupo de trabalho da 3ª Comissão daquele Seminário agora apresentado em nome da Secretaria de Educação dos Negócios de Educação e Cultura, Departamento Técnico de Educação Primária no II Congresso Nacional de Educação de Adultos e Adolescentes no Rio de Janeiro (FREIRE, 2006, p.119). O novo documento apresenta mais explicitamente a terminologia que iremos encontrar em *Educação e Atualidade Brasileira*. Vejamos!

A “socialidade” intrínseca ao processo educativo, que não o permite reduzir-se a um simples processo intelectual, exige dele uma concordância com o contorno histórico-social da sociedade a que se pretende aplicar. A discordância deste contorno, pela aplicação meramente transplantada de concepções pedagógicas de outros espaços e de outro tempo, transforma o processo educativo numa suposição, por isso mesmo, numa inautenticidade.

O processo educativo não deve ser um total “estrangeiro” à realidade a que se aplica. Mesmo quando transplantado, que se ajuste à realidade nova, que tem suas cores, suas notas, para ser autêntico.

Àquele texto, veremos somarem-se, além de clara referência de natureza teórica à Guerreiro Ramos, por exemplo, citação explícita de nomes como o de Anísio Teixeira, Gilberto Freyre e, em destaque, Vieira Pinto e o ISEB — talvez a primeira indicação da relação entre os isebianos em questão e Freire.

Mas o que significaria isso? Um esforço de adequação de sua linguagem à da Academia; conforme aventa Paiva (2000)? E, por consequência, uma tentativa de aproximação dessa Academia? Pode ser; mas o que nós defendemos é que,

efetivamente, dava-se em ambos os pensadores: Freire, Teixeira, Freyre e os isebianos; a *configuração* do mesmo *tempo histórico* — como iremos tentar demonstrar no próximo capítulo analisando as textualidades isebiana e freireana. A utilização de mesma terminologia não indica necessariamente, como aventa Paiva (2000) um “esforço de adequação” e nem mesmo, necessariamente, uma filiação ao referencial teórico isebiano, mas *configurações* semelhantes do mesmo *tempo histórico*. Isso não significa, logicamente, que Paulo Freire não tenha lido esses autores à época. Pode ser que sim. Isso parece ser corroborado pelas investigações de Ana Maria de Araújo Freire (2003, p. 298-302 - nota 27). A pesquisadora elenca nessa nota de *Cartas a Cristina* (FREIRE, 2003) os nomes de autores, a maioria estrangeiros, lidos por Paulo Freire de 1947 a 1955 na qual se percebe a presença de muito poucos dos autores citados por Paiva (2000) como referência dos isebianos que, por decorrência, seriam, também, referência de Paulo Freire. O trabalho de Ana Freire indica que Paulo Freire já teria lido alguns autores de referência comum antes de entrar em contato com os textos dos isebianos que, podemos inferir, foram lidos por ele entre os anos de 1955 e 1959 antes da publicação de *Educação e Atualidade Brasileira*, mas a maioria absoluta dos autores citados nas referências bibliográficas dessa obra não aparecem no elenco feito por Ana Freire (2003).

### **Manifesto dos Educadores – Mais Uma Vez Convocados**

Também interessante no sentido investigativo que empreendemos, é a ausência de Paulo Freire no elenco de signatários do *Manifesto dos Educadores – Mais Uma Vez Convocados*, documento de Janeiro de 1959. Este documento pode ser entendido como uma reedição do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932*. Nele assinaram 161 eminentes figuras de meados do XX e não, Paulo Freire. O mesmo Paulo Freire que, em 1959, em *Educação e Atualidade Brasileira* tem como referência teórica: Fernando de Azevedo, Paulo de Almeida Campos, Florestan Fernandes, Geraldo Bastos Silva, Nelson Werneck Sodré, Anísio Teixeira e Álvaro Vieira Pinto, todos signatários do documento. No nosso entendimento, Paulo Freire era, então, um ilustre desconhecido dos ambientes político e acadêmico de São

Paulo e Rio de Janeiro. E isso só faz confirmar a nossa tese de Paulo Freire como uma das *configurações* entre as inúmeras daquele *tempo histórico*.

Muito instigante também, no mesmo sentido, é a ausência, no elenco de signatários do *Manifesto dos Educadores – Mais Uma Vez Convocados*, de nomes como o de Roland Corbisier, Gilberto Freyre, Hélio Jaguaribe e Guerreiro Ramos – pensadores, *a priori*, da geração de Paulo Freire. Isto talvez indique um mesmo fenômeno de natureza político-ideológico, político-institucional ou até mesmo político-partidário que uma investigação nos parâmetros de uma micro historiografia das instituições da época talvez revelasse, mas não nos embrenharemos além destas paragens.

Mas Paulo Freire tem peculiaridades que o diferenciam na sua geração. A sua concepção dialético-fenomenológica da história, para falar em termos gerais, o diferencia, por exemplo, de Guerreiro Ramos de concepção histórica mais positivo-teleológica. Entendemos que ao mesmo tempo em que Paulo Freire participa da geração deste pensador, se distancia dele por alguma concepção peculiar ao seu modo de ser, de ver, de ler, de existir no século XX, especificamente, nos anos de 1950.

Não queremos dizer com isso que acreditamos na *configuração freireana* como uma espécie de inédito, mas como inscrita em um tempo maior, mais abrangente que pode ser captado pelo confronto intertextual, porém, não exclusivamente. O texto freireano *configura* um *tempo histórico* e deve ser percebido pela *compreensão* das relações entre o *espaço de experiência* e o *horizonte de expectativa* daquela geração de pensadores. Percepção que pode ser realizada, também, pela confrontação semântica; como o fizemos.

### **Tempo fundante**

O *tempo* de *Educação e Atualidade Brasileira* não pode ser pensado fora da *circunstância* de Paulo Freire nos anos anteriores a sua escritura do texto. Por isso, acreditamos que a *prefiguração* do tempo na obra freireana começa aproximadamente em 1944 quando o pensador realizou suas primeiras experiências

profissionais como professor de Língua Portuguesa no Colégio Oswaldo Cruz, ou talvez, até mesmo antes, momento em que, nesta instituição, cursou o Ensino Secundário entre os anos de 1937 a 1942 já quando contava 16 anos, idade em que os seus colegas de geração em Recife já estavam entrando para a Faculdade (FREIRE, 1996). Fato que, no nosso entendimento, não pode ser colocado de lado na compreensão da *configuração* freireana. Neste sentido é interessante perceber que o próprio Paulo Freire (2000, 2003) em um exercício de *refiguração* da sua própria obra relaciona esse período com o que ele chama de *tempo fundante*. Nós não concordamos com a leitura dele em função do viés psicologizante que ela apresenta conforme nos adverte Ricoeur sobre uma hermenêutica pensado em termos diltheyanos.

Destacamos, também, a peculiaridade de que a primeira experiência profissional de Paulo Freire foi o ensino de Língua Portuguesa. Isto porque cremos que ninguém passa ileso pela experiência de ensinar outrem a expressão oral e escrita em uma língua, sobretudo da Língua Pátria. As dificuldades implicadas nesse exercício, os momentos de reflexão sobre o próprio exercício de falar e escrever, enfim.

Queremos, também, destacar que a experiência de aprendizagem da Língua Portuguesa em Paulo Freire deu-se de maneira um tanto quanto peculiar e que isso, certamente, interferiu na sua *configuração*. Ele descreve aquela *experiência* desta forma:

Na medida, porém, em que me fui tornando íntimo do meu mundo, em que melhor o percebia e o entendia na “leitura” que dele ia fazendo, os meus temores iam diminuindo.

Mas, é importante dizer, a “leitura” do meu mundo, que me foi sempre fundamental, não fez de mim um menino antecipado em homem, um racionalista de calças curtas. A curiosidade do menino não iria distorcer-se pelo simples fato de ser exercida, no que fui mais ajudado do que desajudado por meus pais. E foi com eles, precisamente, em certo momento dessa rica experiência de compreensão do meu mundo imediato, sem que tal compreensão tivesse significado malquerenças ao que ele tinha de encantadoramente misterioso, que eu comecei a ser introduzido na leitura da palavra. A decifração da palavra fluía naturalmente da “leitura” do mundo particular. Não era algo que se estivesse dando superpostamente a ele. Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro-negro; gravetos, o meu giz.

Por isso é que, ao chegar à escola particular de Eunice Vasconcelos, cujo desaparecimento recente me feriu e me doeu e a quem presto agora uma homenagem sentida, já estava alfabetizado. Eunice continuou e aprofundou o trabalho de meus pais. Com ela, a leitura da palavra, da frase, da sentença, jamais significou uma ruptura com a “leitura” do mundo. Com ela, a leitura da palavra foi a leitura da “palavramundo” (FREIRE, 2002, p. 14).

Creemos que o *tempo configurado* em *Educação e Atualidade Brasileira* tem a marca desta experiência particularíssima de alfabetização ou, se quisermos, dessa *circunstância*. Creemos ainda que a *configuração freireana* vai articulando melhor essas experiências com a sua expectativa ao longo da obra. Isso não será objeto de nossa investigação neste momento e nem queremos afirmar que a história individual de Paulo Freire é bastante para elucidar a *tempo histórico* de *Educação e Atualidade Brasileira*, mas julgamos que ela não pode ser desconsiderada.

Depois da primeira experiência profissional como professor de Língua Portuguesa, Paulo Freire foi ser diretor do setor de Educação e Cultura do SESI, cargo que ocupou de 1947 até 1954 quando passou a ser superintendente da mesma Instituição até 1957. Nesta instituição ele teve os primeiros contatos com o desafio da educação de adultos, mais especificamente, com a alfabetização de trabalhadores, experiência que, defendemos, também marcou a trajetória histórica do nosso protagonista. Nesse *tempo*, a *prefiguração* freireana dava-se no embate com os próprios trabalhadores do SESI como também com os profissionais que auxiliavam Paulo Freire na tarefa de alfabetização.

Em 1955, juntamente com Raquel Castro, Paulo Freire funda o Instituto Capibaribe, escola que, segundo Ana Maria Araújo Freire (GADOTTI, 1996), é reconhecida “pelo alto nível de ensino e de formação científica, ética e moral voltada para a consciência democrática.”

Conforme relata Taís Araújo (2013),

O Instituto Capibaribe (IC) ergueu-se influenciado pelas ideias formadas no movimento da Escola Nova, no entanto não se fincou nele. Ultrapassou-o ao assumir a criança como centro de todas as ações do processo ensino-aprendizagem, não apenas como sujeito individual (instância psicológica), mas fundamentalmente pela condição do ser coletivo que é (dimensão social de educação). Nas palavras de Dona Raquel (como era conhecida e carinhosamente

chamada), a formação da criança se fazia na ação de professores e pais em aprenderem a respeitar a “liberdade e iniciativa, dando-lhe oportunidade de expressar-se livremente pela palavra falada e escrita, pelas atividades artísticas [...], pela recreação, e por um sistema disciplinar que não humilhe, intimide ou aumente a sua insegurança [...]” que não “venham uns a se encher de sentimentos de inferioridade e outros de vaidade” quando submetidos às avaliações. (RIBEIRO; MELO e ARRUDA, 2005, p. 118).

A ideia aqui não é subscrever o juízo de Ana Maria de Araújo Freire (GADOTTI, 1996) ou de Taís Araújo (2013) e nem os juízos posteriores sobre o Instituto Capibaribe, mas sublinhar “consciência democrática”, “ser coletivo”, “liberdade e iniciativa” como marcas semânticas da experiência de Paulo Freire na década de 1950, antes da publicação de *Educação e Atualidade Brasileira*. Estas marcas não estão somente em Paulo Freire, mas em toda aquela geração e, neste sentido, indicam o *tempo histórico* que estamos tratando.

A partir de Agosto de 1956, Paulo Freire fora nomeado por Pelópidas Silveira (1915-2008) para o Conselho Consultivo de Educação da capital pernambucana. Exerce esta função até 1961 quando “foi designado para o cargo de Diretor da Divisão de Cultura e Recreação do Departamento de Documentação e Cultura da Prefeitura Municipal do Recife, conforme atestado assinado por Germano Coelho, em 14 de Julho de 1961” (FREIRE, 1996, p.33).

Não é difícil imaginar todas as *prefigurações*, em termos ricoeurianos, realizadas por Paulo Freire nos diversos diálogos ocorridos neste período e, conseqüentemente, o quanto estas *prefigurações* vão marcar *Educação e Atualidade Brasileira* enquanto *configuração*.

Mas nós não vamos deixar por conta da imaginação. Em *Pedagogia da Esperança – Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire (2000) reproduz um diálogo que teve com um trabalhador quando era, ele também, trabalhador do SESI que demonstra o *tempo prefigurado*. O diálogo ocorreu, segundo o próprio Paulo Freire (2000, p. 25), “no núcleo ou centro social do SESI chamado Presidente Dutra, em Vasco da Gama, Casa Amarela, Recife.”

“Acabamos de escutar”, começou ele, “umas palavras bonitas do dr. Paulo Freire. Palavras bonitas mesmo. Bem ditas. Umas até simples,



que a gente entende fácil. Outras, mais complicadas, mas deu pra entender as coisas mais importantes que elas todas juntas dizem”.

“Agora, eu queria dizer umas coisas ao doutor que acho que os meus companheiros concordam.” Me fitou manso, mas penetrantemente e perguntou: “dr. Paulo, o senhor sabe onde a gente mora? O senhor já esteve na casa de um de nós?”. Começou então a descrever a geografia precária de suas casas. A escassez de cômodos, os limites ínfimos dos espaços em que os corpos se acotovelavam. Falou da falta de recursos para as mais mínimas necessidades. Falou do cansaço do corpo, da impossibilidade dos sonhos com um amanhã melhor. Da proibição que lhes era imposta de ser felizes. De ter esperança.

Acompanhando seu discurso eu adivinhava os passos seguintes, sentado como se estivesse, na verdade, me afundando na cadeira, que ia virando, na necessidade de minha imaginação e do desejo de meu corpo em fuga, um buraco para me esconder. Depois, silencioso por uns segundos, passeou os olhos pelo auditório inteiro, me fitou de novo e disse:

— Doutor, nunca fui à sua casa, mas vou dizer ao senhor como ela é. Quantos filhos tem? É Tudo menino?

— Cinco – disse eu – mais afundado ainda na cadeira. Três meninas e dois meninos.

— Pois bem, doutor, sua casa deve de ser uma casa solta no terreno, que a gente chama casa de “oitão livre”. Deve de ter um quarto só para o senhor e sua mulher. Outro quarto grande, é para três meninas. Tem outro tipo de doutor que tem um quarto pra cada filho e filha. Mas o senhor não é desse tipo, não. tem outro quarto pra os dois meninos. Banheiro com água quente. Cozinha com a “linha Arno”. Um quarto de empregada bem menor do que os dos filhos e no lado de fora da casa. Um jardinzinho com grama “ingresa” (inglesa). O senhor deve de ter ainda um quarto onde bota os livros – sua livraria de estudo. Tá se vendo, por sua fala, que o senhor é homem de muitas leituras, de boa memória.

Não havia nada a acrescentar nem a retirar. Aquela era a minha casa. Um mundo diferente, espaçoso, confortável.

— Agora, veja, doutor, a diferença. O senhor chega em casa cansado. A cabeça até que pode doer no trabalho que o senhor faz. Pensar, escrever, ler, falar esses tipos de fala que o senhor fez agora. Isso tudo cansa também. Mas – continuou – uma coisa é chegar em casa, mesmo cansado, e encontrar as crianças tomadas banho, vestidinhas, limpas, bem comidas, sem fome, e a outra é encontrar os meninos sujos, com fome, gritando, fazendo barulho. E a gente tendo que acordar às quatro da manhã do outro dia pra começar tudo de novo, na dor, na tristeza, na falta de esperança. Se a gente bate nos filhos e até sai dos limites não é porque a gente não ame eles não. É porque a dureza da vida não deixa muito pra escolher.

Conta Paulo Freire (2000, p. 25) que o diálogo ocorreu depois de uma preleção sua

Baseando-[se] num excelente estudo de Piaget sobre o código moral da criança, sua representação mental do castigo, a proporção entre a provável causa do castigo e este, falei longamente citando o próprio Piaget, sobre o assunto, defendendo uma relação dialógica, amorosa, entre pais, mães, filhas, filhos, que fosse substituindo o uso dos castigos violentos.

Acreditamos que o processo freireano de *configuração* em *Educação e Atualidade Brasileira* é articulação da *prefiguração* retratada no diálogo de Paulo Freire com o trabalhador e as referências teóricas com as quais Paulo Freire foi se deparando. É difícil não buscar a relação do diálogo transcrito com a afirmação, no segundo capítulo de *Educação e Atualidade Brasileira* (FREIRE, 2002, p. 59-78) de que aquele clima predominante na Colônia caracterizar-se-ia pela “inexperiência de autogoverno”; pela “transposição — na mentalidade dos senhores — da propriedade da terra para a propriedade das pessoas”; pela “falta de organicidade” dos colonos em relação à Colônia; por uma economia e uma política social de “base escravista” e comercial em que, na Colônia, não se pensara um projeto de povoamento, mas somente de estruturação de feitorias que como tais tinham função de armazenamento e comércio de mercadorias.

Todo o conjunto semântico trabalhado e fundamentado teoricamente por Paulo Freire na *circunstância* de escritura de *Educação e Atualidade Brasileira* é parte do universo semântico que será destacado por outros estudiosos da sociologia de meados do Século XX.

Por exemplo, segundo Maria Teresa Cavalcanti de Oliveira (2013), “desenvolvimento”, “nacionalismo”, “política do desenvolvimento”, “indústria no Brasil”, “política nacional”, “colonialismo” e “planejamento” são as temáticas que mais aparecem nos estudos da época.

Outra pesquisadora que nos dá um panorama semântico da época no âmbito da sociologia e da economia é Elide Rugai Bastos (2011). Segundo ela, as muitas temáticas da contemporaneidade no âmbito das Humanidades, como “a problemática da emancipação, do direito à diferença, dos limites à liberdade, da definição da dignidade como projeto social, do reconhecimento, da

exclusão/excludência” (BASTOS, 2011, p. 51) tiveram origem nas discussões sobre a marginalização e a exclusão nas análises sobre o mundo rural e urbano. No Brasil, discussões que se deram a partir dos anos 50 do século passado.

Bastos (2011) afirma que a discussão foi encabeçada por dois nomes da sociologia do Brasil, Florestan Fernandes e Guerreiro Ramos. Diz ela:

O sociólogo paulista [Florestan Fernandes] insistia no fato de que só a aplicação de metodologia que possibilitasse o conhecimento da realidade e a reflexão sobre os mecanismos perpetuadores das relações sociais desiguais no Brasil permitiria uma solução política que associasse democracia política e desenvolvimento econômico. Essa perspectiva analítica era vista pelo cientista social baiano [Guerreiro Ramos] atuando no Rio de Janeiro, como a possibilidade de um transplante teórico-metodológico que prejudicaria uma real visão sobre o país e, conseqüentemente, a elaboração de um projeto nacional autônomo. O debate coloca, em relação ao problema, dois argumentos não excludentes e não redutíveis, pois perspectivas importantes para a compreensão do país e do trabalho intelectual aqui realizado são colocadas pelos dois autores (BASTOS 2011, p. 54).

Interessa-nos, neste ponto, que segundo ainda Bastos (2011) as propostas de Fernandes e Ramos dão-se no contexto da discussão maior sobre o desenvolvimento e as relações deste com a ideia de progresso para explicar o posicionamento dos países, como também dos indivíduos, dos grupos e das regiões, no contexto mundial. A discussão, linguisticamente falando, refere-se aos conceitos de marginalização, desenvolvimento e subdesenvolvimento e suas potencialidades na explicação sociológica do período de 1950 e 1960, conceitos que aparecem em *Educação e Atualidade Brasileira* com certeza, por causa das leituras que Paulo Freire fez dos isebianos, mas, como defendemos, por um fenômeno mais complexo: *a configuração temporal*.

### **Isebianos versus uspianos**

Aliás, a propósito do debate entre Florestan Fernandes e Guerreiro Ramos não pretendemos, neste momento, um aprofundamento na querela, mas tão somente

uma nota sobre ela por creditarmos a ela um indiciamento do tempo de crise característico do *tempo histórico* como queremos destacar.

O debate teve diversas interpretações. A maioria delas defendendo a tese de que ele se deu em função da definição da Sociologia, mas há aqueles que defendem que ele deu-se em relação ao papel dela na formação social brasileira. Segundo Bastos (2006) o debate deu-se, especificamente, em relação ao projeto de desenvolvimento da Sociologia no Brasil. A leitura de Bernardo Sorj (2001, p. 25) também é nesse sentido. Segundo ele

É importante notar que o confronto entre o ISEB e a USP não se dava em torno de projetos societários diferentes, mas de estilos de trabalho intelectual: ensaísmo vs. rigor científico, orientação para o grande público vs. público acadêmico, um discurso em nome do povo vs. discurso de competência científica; critérios de avaliação ética vs. critério de avaliação universal (SORJ, 2001, p. 25).

Por outro lado, Tatiana Martins (2010, p.17), por exemplo, afirma que além da discussão sobre o papel da Sociologia e do sociólogo, o debate tratou, efetivamente, de questões sobre desenvolvimento e projeto de desenvolvimento nacional. Concordamos com ela por acreditarmos que a própria natureza do objeto da Sociologia não permitiria que o debate se restringisse aos aspectos epistemológicos da área de conhecimento expandindo a discussão até o processo mesmo de desenvolvimento social do Brasil.

Sem dúvida a polêmica foi importante nos dois aspectos, tanto para o desenvolvimento da Sociologia no Brasil como para o próprio desenvolvimento da sociedade brasileira. Por esse motivo, acreditamos que interpretações do debate no sentido dado, por exemplo, por Edison Bariani (2006) de que a polêmica seria sobre o caráter mais político-ideológico ou teórico da Sociologia indica o *tempo histórico* que estamos investigando. O debate epistemológico, no nosso entendimento, é a reverberação do *tempo histórico* caracterizado pela *crise* fundamentalmente racionalista da Modernidade e outro de natureza, senão, diversa, crítica da *crise*. Trabalho anterior ao de Bariani (2006), o de Bráulio de Matos (1996) corrobora a nossa tese ao defender que o debate se caracterizaria por confrontar política e Academia. No nosso entendimento, Paulo Freire se colocaria entre as duas

propostas: de um lado uma leitura mais política da realidade social brasileira — daí a sua referência em Guerreiro Ramos — e, de outro, uma leitura mais científica nos moldes propostos por Florestan Fernandes. Como vimos afirmando, Paulo Freire não teria a intenção de se colocar de um ou de outro lado, ele somente seria a expressão de um *tempo histórico em crise*.

## **O Coronelismo**

Com relação ao político-social, voltamos a uma questão apontada por Pelópidas Silveira na entrevista que reproduzimos acima. Perguntamo-nos a esta altura da reflexão, quais eram as *experiências* compartilhadas se o *horizonte de expectativa* se dava em termos de *progresso e crise*? No nosso entendimento, o *Coronelismo* destaca-se, simbolicamente — em termos ricoeurianos — como a segunda ancoragem que a composição narrativa faz no mundo da prática, como índice do *tempo* em questão.

Segundo Leal (2012, p. 43-44), o *Coronelismo* é o

[...] resultado da superposição de formas desenvolvidas do regime representativo a uma estrutura econômica e social inadequada. Não é, pois, mera sobrevivência do poder privado, cuja hipertrofia constituiu fenômeno típico de nossa história colonial. É antes uma forma peculiar de manifestação do poder privado, ou seja, uma adaptação em virtude da qual os resíduos do nosso antigo e exorbitante poder privado têm conseguido coexistir com um regime político de extensa base representativa.

Por isso mesmo, o “*Coronelismo*” é, sobretudo, um compromisso, uma troca de proveitos entre o poder público, progressivamente fortalecido, e a decadente influência social dos chefes locais, notadamente dos senhores de terras. Não é possível, pois, compreender o fenômeno sem referência à nossa estrutura agrária, que fornece a base de sustentação das manifestações de poder privado ainda tão visíveis no interior do Brasil.

Paradoxalmente, entretanto, esses remanescentes de privatismo são alimentados pelo poder público, e isso se explica justamente em função do regime representativo, com sufrágio amplo, pois o governo não pode prescindir do eleitorado rural, cuja situação de dependência ainda é incontestável.

Desse compromisso fundamental resultam as características secundárias do sistema “coronelista”, como sejam, entre outras, o mandonismo, o filhotismo, o falseamento do voto, a desorganização dos serviços públicos locais.

A interpretação de Leal (2012) nos parece muito apropriada por considerar, hermeneuticamente, aspectos diversos do fenômeno como: econômicos, políticos, sociais e psicológicos com o que, à propósito, concorda José Murilo Carvalho (2014).

Da visão simplificada do coronel como o grande latifundiário, cercado pela parentela, isolado em seus domínios, senhor absoluto de coisas e gentes, emerge agora panorama mais diversificado em que se fala de tipos ou graus de *Coronelismo* (Eul-Soo Pang e Maria Isaura Pereira de Queirós). Assim como há o coronel grande proprietário rural, pode haver também, segundo os novos estudos, mandões que constroem seu poder através da atividade comercial, da indústria, ou mesmo do exercício da profissão liberal e do sacerdócio. O isolamento também é questionado, especialmente no caso dos coronéis comerciantes e industriais. Alguns coronéis baianos envolviam-se diretamente no comércio de exportação, tendo seu poder afetado por acontecimentos internacionais como a descoberta de diamantes na África do Sul. A truculência, revela-se, é às vezes, substituída por método mais civilizado de controle. Ao lado do áspero guerreiro Horácio de Matos, aparece Veremundo Soares, prático de Medicina, parteiro, botânico amador, dono de pequena biblioteca (Eul-Soo Pang, Zaide Machado Neto, M. Auxiliadora Ferraz de Sá, Celson José da Silva, Marcos Vinícius Vilaça e Francisco Itami Campos).

Nós entendemos que o *Coronelismo* elucida a *circunstância* de Paulo Freire em *Educação e Atualidade Brasileira*. Passagens como a seguinte indicam isso.

“Inexperiência” que explica o todo poderosismo do partido do governo, do “delegado de polícia do partido”, hoje abalados em seus alicerces pela “rebelião popular”. Abalados nos centros menos desenvolvidos e vencidos ou quase vencidos nos centros adiantados. Mas, apesar de abalados e vencidos e quase vencidos, ainda tentando existir, através de uma série de procedimentos conhecidos de todos. De coação. De fraude. É ainda esta “inexperiência” que explica outros descompassos flagrantes entre manifestações externas de nosso comportamento democrático e a dimensão interna da democracia, entre nós. Descompassos que emprestam à nossa vida democrática, se não observada como algo em elaboração, um sentido de objetiva inautenticidade. E isto porque, às condições externas da democracia devem corresponder certas disposições mentais, certa forma de ser, no homem deste regime (Barbu, 1956).

Estas disposições mentais nascem e se desenvolvem dentro de um clima cultural específico. E foi este clima cultural que nos faltou na elaboração de nossa história. Na verdade, o clima em que crescemos foi o oposto. Foi o da “assistencialização”. Foi da passividade do homem. Foi o do antidiálogo. Foi o do mutismo. E, em clima como este, as disposições mentais que se formaram e se consubstanciaram em verdadeiros complexos culturais teriam de ser as rigidamente antidemocráticas. (FREIRE, 2002, p. 28)

O que Paulo Freire chama de “inexperiência” está associado diretamente ao fenômeno social chamado Coronelismo. É com as marcas desse fenômeno que Paulo Freire lidara na sua relação com os trabalhadores do SESI desde a década de 40. Experiência que talvez explique a diferença entre eles e os isebianos mesmo que eles tenham a experiência comum da Modernidade.

Acreditamos que a coincidência entre o elenco temático sistematizado por Tatiana Gomes Martins (2010) e a *configuração* freireana não é fortuita. É uma coincidência histórica, um indiciamento do *tempo* que insere Paulo Freire na *configuração* histórico-sociológica de meados do Século XX e lhe dá legitimidade como expressão desse *tempo*. Aliás, lhe dá relevância, como ele próprio afirma em *Cartas a Cristina* (FREIRE, 2003, p.125) não porque fossem, ele e sua equipe, “uns antecipados” — fato que ele lamenta — mas porque, acreditamos nós, *configurava* um *tempo histórico em crise* entre concepções e propostas predominantemente autoritárias porque moldadas nas relações de senhorio e escravidão ou colonizador e colonizado e propostas que se *configuravam* como contrárias àquelas, diga-se, independentemente, pelo menos em parte, dos agentes propositores — dentre eles, Paulo Freire.

Destacamos a concepção de história que perpassa Paulo Freire — concepção, aliás, corroborada pelos defensores de sua pessoa e de sua obra — de que seria possível ter-se *consciência* do caráter antecipatório das próprias obras. O lamento de Paulo Freire (2003) em *Cartas a Cristina* é demonstrativo disso. O trabalho de Ana Maria Araújo Freire (2006): *Paulo Freire — uma história de vida*, a que fazemos frequente referência, também concorda com a tese de que Paulo Freire teve a capacidade de tomar significativa *consciência* de seu *tempo* e buscar intervir nele. Moacyr Gadotti (1996), como outros, corroboram essa tese. A propósito disso, parece-nos que a advertência que o próprio Paulo Freire (2001, p. 33 - nota) faz aos isebianos em

estudo de que se deveria tomar o cuidado de não se entender por *tomada de consciência* “[...] certas posições, certas atitudes, certos gestos que processam com a promoção econômica — posições, gestos, atitudes que se chamam de “tomada de consciência”, com uma posição “conscientemente crítica”.

E continua a advertência:

Entendemos, por outro lado, que, se não é possível termos uma consciência de caráter exclusivamente crítico ou ingênuo, teremos, porém, uma consciência que seja marcadamente ingênuo ou crítica ou ainda marcadamente intransitiva (FREIRE, 2001, p. 33).

Paulo Freire indicava, nessa advertência, um princípio que consideramos, com Ricoeur (2010c, p. 369), ser básico quando se trata de apreensão do *tempo histórico*, qual seja, o caráter humano de *ser-afetado-pelo-passado* em contraposição à possibilidade de se ter consciência absoluta de seu tempo. Por meio desse conceito percebemos que existe um complexo jogo de significações entre as expectativas dirigidas ao futuro e as interpretações orientadas pelo passado. Jogo de significações que não permite a defesa de uma consciência de seu próprio tempo em termos absolutos.

Nós ajuizamos que muito mais do que uma *consciência*, Paulo Freire seja uma expressão de seu *tempo*; uma legítima expressão, mas não mais que isso e, por isso, um pensador importante na compreensão da realidade brasileira não somente no entorno de 1950 como em boa parte da história do Brasil nos séculos XX e XXI.

Acreditamos ainda que, apesar de ser uma expressão de seu *tempo* — o que não poderia ser diferente — e não a expressão de uma espécie de inédito absoluto — tese que, no nosso entendimento, perpassa boa parte das interpretações de Paulo Freire — a *configuração* freireana expressa certa peculiaridade em relação às de sua geração de pensadores. Nesse trabalho, como afirmamos, pretendemos começar a investigar essa tese confrontando a *configuração* freireana bem delimitadamente à dos isebianos destacados para, no futuro, investigarmos outras contraposições e as críticas à obra freireana.

Tentemos aprofundar nas diferenças e semelhantes entre as nossas autorias!



## Capítulo II - da literalidade à compreensão: configurando

Um ano antes da apresentação por Paulo Freire de sua tese: *Educação e Atualidade Brasileira* em 1959, Alberto Guerreiro Ramos conceituara o que ele entendia ser um fato social brasileiro à época, qual fora, a passagem radical e coletiva, no âmbito da sociedade, de um modo de ser natural para outro histórico chamando-a de *historização* ou *personalização histórica*

O fato mais auspicioso que indica a constituição, no Brasil, de uma ciência nacional, é o aparecimento da consciência crítica de nossa realidade. nos últimos anos, têm-se registrado em escala crescente acontecimentos de diversas ordens que assinalam a emergência, em nosso meio, de novos esquemas de avaliação e compreensão dos fatos. A ampla repercussão que as ideias renovadoras encontram no público é aspecto relevante dessa mudança de mentalidade (RAMOS, 1958, p. 19).

E mais a frente, ressalta que

A existência bruta é a que se articula diretamente com as coisas ou transcorre no nível destas, e, portanto, sem subjetividade. Eis por que a emergência da autoconsciência coletiva numa comunidade tem sido denominada “elevação”, tem sido interpretada como um desprender-se ativo das coisas, como a aquisição da liberdade em face delas. Poderíamos denominar de *historização* a este passar de um estado a outro (RAMOS, 1958, p. 20).

Essa tese merece destaque, dentre tantas outras de *A Redução Sociológica* porque, segundo Paulo Freire, ela estaria na base de uma divergência significativa entre ele e os isebianos Guerreiro Ramos, Álvaro Vieira Pinto e Roland Corbisier e, em certa medida, em relação a outros isebianos.

Entendemos que o *tempo histórico* que queremos compreender tem relação com a forma como essa passagem é *configurada* em Guerreiro Ramos, juntamente com Álvaro Vieira Pinto e Roland Corbisier mas, de forma diferente, em Paulo Freire.

Vejamos uma tentativa de interpretação literal dos textos em questão para depois empreender uma compreensão do *tempo histórico* em termos, digamos, mais hermenêuticos.

### **A redução sociológica de Guerreiro Ramos**

Apresenta-se a *redução sociológica* como um método produzido indutivamente a partir da percepção de tendências sociais factuais: método que seria capaz de habilitar o estudioso, o servidor e o produtor a realizarem as suas funções sociais a partir da leitura de que a sociedade brasileira passava por momento *sui generis* de geração de forças que só a partir de então a constituiriam como centro de referência.

O autor está convencido de que o Brasil passa hoje por um desses fecundos períodos e, no âmbito de sua disciplina, procura tirar todo partido da oportunidade de produção teórica inovadora que a sorte de viver esta época do seu país lhe oferece. O Brasil, graças às condições reais do seu processo, está hoje em vias de tornar-se uma vigorosa personalidade cultural.

O presente estudo é fruto desse otimismo e, por certo, os que sabem ver encontrarão nestas páginas os motivos que o justificam. A redução sociológica é um método destinado a habilitar o estudioso a praticar a transposição de conhecimentos e de experiências de uma perspectiva para outra (RAMOS, 1958, p.16).

A partir dessa constatação, afirma-se que o método deveria contribuir em duplo sentido para a atividade teórica. Primeiro, ele deveria integrar a Sociologia nas correntes mais representativas do pensamento universal contemporâneo. Segundo, ele deveria formular um conjunto de regras metódicas que estimulasse “a realização de um trabalho sociológico dotado de valor pragmático quanto ao que possa se efetuar no processo de desenvolvimento nacional” (RAMOS, 1958, p.16).

Com o presente texto, pretende o autor contribuir em duplo sentido para a atualização da sociologia no Brasil. Deseja, por um lado, integrar a disciplina sociológica nas correntes mais representativas do pensamento universal contemporâneo. Por outro, pretende formular um conjunto de regras metódicas que estimulem a realização de um trabalho sociológico dotado de valor pragmático,

quanto ao papel que possa exercer no processo de desenvolvimento nacional. (RAMOS, 1958, p.15).

Assim, apresenta-se o texto como produto do método que contribuiria então para fundar, e não fundamentar, uma sociologia condizente com a sociedade brasileira, o que implicaria em uma criação original: a passagem do fato para o conceito — característica de toda sociedade em processo de mudança de uma fase natural para outra, histórica.

São as atuais condições objetivas do Brasil que propõem a tarefa de fundação de uma sociologia nacional. De fundação, antes que de fundamentação, pois não se trata de utilizar o repertório já existente de conhecimentos sociológicos para justificar orientação ou diretriz ocasional. Trata-se de algo mais árduo; reconhecendo no interior da sociedade brasileira a geração de forças que, só a partir de agora, a constituem como centro de referência, trata-se de tomar este fato como suporte da atividade teórica (RAMOS, 1958, p. 15).

Realizando o exercício metodológico denominado *redução sociológica*, o primeiro traço que se poderia perceber como indicativo da mudança porque passava a comunidade brasileira seria a *historização*, ou seja, aquela passagem de um estágio natural para o histórico que corresponderia ao movimento de passagem de uma *consciência ingênua* — marcada por determinações exteriores — para uma *consciência crítica* enquanto reflexão sobre as determinações sociais e o conseqüente posicionamento subjetivo diante delas. Isto é também denominado *personalização histórica*.

Diz-se que a *historização* ocorre quando um grupo social se sobrepõe às coisas, à natureza, adquirindo perfil de pessoa coletiva. O que distingue a sociedade “histórica” daquela que carece deste atributo, é “a consciência da liberdade”, a *personalização*. (...) A *personalização histórica* de um povo se constitui quando, graças a estímulos concretos, é levado à percepção dos fatores que o determinam, o que equivale à aquisição da consciência crítica. (RAMOS, 1958, p. 22).

Continuando, defende-se a existência de uma *psicologia coletiva* substancialmente diferente entre sociedades periféricas — qualificadas pela ausência de *consciência crítica* — e as sociedades historicamente referenciadas. Esta leitura é constituída

com base nos conceitos de *cultura*, *pessoa* e *colonialismo*, este último, a partir de um processo de revisão da historiografia colonialista que configuraria uma fundação histórica nos moldes do que seria um momento fichtiano, ou seja, um momento tal que os quadros intelectuais sentem-se convocados a empreender aquela *fundação histórica*, contribuindo com suas comunidades no sentido de que elas constituam *personalidades culturais*.

Esses quadros, de que são representantes Diop, Césaire e Ly, vivem um momento que poderia ser considerado “fichiano”. Sentem-se convocados a um empreendimento de fundação histórica, e procuram contribuir, pelo esclarecimento, para que as comunidades a que pertencem venham a constituir personalidades culturais diferenciadas no nível da universidade (RAMOS, 1958, p. 26).

Como indicativo da eclosão da *consciência crítica* — característica de uma nova etapa da sociedade brasileira em particular — são apresentados três fatores: a industrialização e os decorrentes processos de urbanização e de aumento do consumo que, juntos, conformariam a *consciência crítica*. Advoga-se uma relação de condicionamento entre *espacialidade* e *temporalidade* na constituição social: enquanto povos sem *consciência crítica* teriam uma relação de dependência da *espacialidade*; povos detentores dela se relacionariam com a *temporalidade*, relação evidenciada pela capacidade de *projetar* e pela descoberta do político — insurgente apenas a partir de certa densidade demográfica (RAMOS, 1958, p. 27-41).

A passagem de uma posição periférica da sociedade brasileira para uma central — em decorrência do imperativo de desenvolvimento reinante — seria indício de projeto coletivo, marca de *personificação histórica*.

O imperativo do desenvolvimento, que se impôs atualmente à comunidade brasileira, exprime o projeto coletivo de uma personalidade histórica, ao menos já esboçada, a pretensão do país de assenhorear-se de sua realidade, de determinar-se a si próprio. Portanto, vive o Brasil uma fase de sua evolução em que está superando o seu antigo caráter reflexo. Até há pouco, a nossa estrutura econômica estava organizada como seção descentralizada da área do capitalismo hegemônico no mundo e, assim, orientada para satisfazer a demanda externa. Também política, social e culturalmente a sua existência era, em sentido histórico, adjetiva e tributária. Na periferia ocidental, o Brasil não se recortava como um espaço histórico, capacitado para a autoconformação. Atualmente, porém, tendências centrípetas estão surgindo em nosso meio, as

quais dão suporte a um processo de personificação histórica (RAMOS, 1958, p. 42).

Isto demandaria dos estudiosos uma *redução* no âmbito da sociologia. Uma *redução*, porque assimilação crítica dos produtos científicos importados; uma depuração desses produtos para a assimilação do que neles haveria de proveitoso para a leitura da realidade social brasileira.

No domínio restrito da sociologia, a redução é uma atitude metódica que tem por fim descobrir os pressupostos referenciais, de natureza histórica, dos objetos e fatos da realidade social. A redução sociológica, porém, é ditada não somente pelo imperativo de conhecer, mas também pela necessidade social de uma comunidade que, na realização de seu projeto de existência histórica, tem de servir-se da experiência de outras comunidades (RAMOS, 1958, p. 44).

Esta *redução sociológica* se caracterizaria por ser metódica, radical, antinatural, suspensiva; sistemática, conectiva, significativa; intencional; perspectivista; engajada; crítico-assimilativa e teoricamente sofisticada (RAMOS, 1958, p. 46-47).

Como fundamentações teórico-filosóficas para a *redução sociológica* são apresentados os pressupostos fenomenológicos nas suas formulações husserlianas e heideggerianas nos seguintes termos: a realidade — que é *suspeição, epoché* — se daria no embate de duas *intencionalidades*: a da *consciência* referida aos objetos, portanto *consciência no mundo, ser-no-mundo*; e a da *consciência dos próprios objetos*, sempre referidos ao mundo, à sua funcionalidade no mundo, ao *para quê*.

Levando às últimas consequências ideias do próprio Husserl, coube a Martin Heidegger mostrar, com particular realce, que a *epoché* implica o problema do mundo. O eu e os objetos estão na história e assim a “vivência intencional” que os liga, verifica-se no mundo. Para Heidegger, o sujeito jamais é um “eu puro”, “transcendental”; ao contrário, é um “ser-no-mundo”. É impensável um eu que não seja constituído por uma íntima união com o mundo. Não se pode conceber nenhum momento em que o eu se verifique independente daquela ligação ontologicamente insuperável. Em qualquer momento de sua existência, o homem está no mundo “preocupado com suas tarefas, absorvido por seus interesses”, em familiaridade com o complexo de objetos que o circundam. Para Heidegger, cada objeto do mundo participa de uma estrutura referencial que lhe dá sentido. Implicado nessa estrutura, o homem adquire, no trato com os objetos, uma compreensão do mundo. Esta, porém, é a-teórica, pré-

ontológica. Como alcançar a compreensão teórica? A resposta decisiva é a seguinte: pela suspensão das relações referenciais constitutivas dos objetos no mundo, pela “desmundanização” dos objetos. Eis como se pode entender a redução em Heidegger. Supõe a eliminação do ponto de vista cotidiano, consiste num *Entschränken*, na eliminação dos “limites que pertencem aos elementos constitutivos da vida quotidiana”. E é este tipo de eliminação que ocorre, quando, por exemplo, consideramos um martelo, “suspendendo” o seu significado referencial, no caso a utilidade para martelar. Conduzimo-nos então diante dele como um eu teórico, reflexivo, e não como um eu ingênuo ou pré-reflexivo submerso na quotidianidade (RAMOS, 1958, p. 60).

Essa atitude configuraria o *mundo* como “mais existente que as coisas perceptíveis”; uma ambiência na qual a consciência se vê dentre as coisas numa *atmosfera viva*. Essa abordagem das coisas da realidade, então poderia ser utilizada para se abordar os produtos culturais que não seriam mais vistos transplantados literalmente de seus ambientes originais, mas “postos entre parênteses”, suspensos, considerados nas suas *circunstâncias*.

A redução sociológica se aproxima do que Heidegger chama de *Entschänken* sem confundir-se com esse procedimento. Põe à mostra a função e as implicações do produto cultural e os determinantes de que resulta. Um objeto cultural é constituído não só pelos seus elementos objetivos, mas também pela função que exerce no sistema de objetos de que faz parte (RAMOS, 1958, p. 60-61).

Como exemplo de *redução sociológica* são indicados três exercícios. O primeiro deles em relação ao conceito de *controle social*, o outro em relação à técnica de investigação social, especificamente, para produção de índice de necessidade nutricional e o terceiro relacionado à tecnologia de produção de caminhões.

A título de crítica à sociologia predominantemente praticada e como “Antecedentes sociológicos da redução sociológica” (RAMOS, 1958, p. 64-74), apresentam-se como verdadeiros exemplos de *redução* os trabalhos de Karl Marx e Gunnar Myrdal porque fundamentados em conceitos como os de *condição humana situada* de Jules Monnerot; e de *significado das coisas* — não como expressão direta ou aparente, mas indireta, quando suspensos os seus aspectos externos e percebidos os seus contextos — ideias formuladas por Condillac, Helvétius, Holbach e Destutt de Tracy. Outras referências são os trabalhos de Max Scheler, Alfred Vierkandt, S. Kracauer,

Theodor Litt, Theodor Geiger, Gerda Walther, Edith Stern, Luiz Recasens Siches; trabalhos desenvolvidos a partir do conceito husserliano de *intuição das essências*. Em particular são destacados os trabalhos de Max Scheler sobre a *simpatia* como condição da sociabilidade; como também os trabalhos de Karl Mannheim a partir do conceito de *weltanschauung* como “*totalidade transcendente* à qual devem ser referidos os objetos para serem compreendidos.”. Além desses e por fim, Hans Freyer é apresentado como o mais importante elaborador da *redução*; como *sociologia da sociologia*, principalmente por sua concepção de sociologia como um produto cultural exclusivo, portanto, impossível de ser transposto de uma cultura para outra.

Passa-se, então, ao que seriam as leis da *redução sociológica* totalizando quatro, quais sejam: lei do comprometimento; lei do caráter subsidiário da produção científica estrangeira; lei da universalidade dos enunciados gerais da ciência e lei das fases.

A primeira delas, a lei do comprometimento ou do engajamento, pode ser compreendida a partir do conceito de *mundo* — como exposto anteriormente — consequência da noção gnoseológica de que o conhecimento decorre da relação entre a *consciência cognoscente* e o *objeto*. Isto se daria em função do *engajamento vital* da *consciência*; da necessidade de se viver no contexto de cada época e de cada nação. O homem seria, além de *ser-no-mundo*, *ser-do-mundo*, imbricado na *totalidade histórico-social*.

O conhecimento, descritivamente, é uma relação entre a consciência cognoscente e o objeto, na qual se verifica reciprocidade de influência, fato este que não foi visto pelas antigas teorias gnoseológicas. No plano histórico-social, essa reciprocidade de influências permite compreender a ideia de mundo, que torna inteligíveis as relações entre o sujeito e o objeto (RAMOS, 1958, p. 77).

Desta forma, não seria legítima a separação entre teoria e prática, sobretudo porque, além daquela imbricação, toda ação implica uma interpretação das coisas que manipula e *vice-versa*, toda teoria é extensão do agir ao nível da representação. Este saber seria de suma importância para os educadores em geral como também

para os teóricos dos países centrais por aloca-los em um ponto de vista universal no que se refere à comunidade humana.

A lei do caráter subsidiário da produção científica estrangeira, por sua vez, sintetiza a ideia de que “toda produção científica estrangeira é, em princípio, subsidiária” (RAMOS, 1958, p. 81). Ela não tem a capacidade irrestrita, independente, não referenciada — seguindo as formulações de Husserl — de fundamentar a leitura da sociedade porque produzida por uma *consciência intencionada (noesis)* e, portanto, subordinada a *formas objetivas (noemas)*, ou seja, a “conteúdos objetivos de uma *intencionalidade*”. Deste modo, toda produção científica estrangeira teria caráter auxiliar, secundário, acessório.

Um produto sociológico qualquer (sistema, teoria, conceito, técnica de pesquisa, método), a menos que seja fruto de uma atividade lúdica ou ociosa, é sempre elaborado *para* atender a uma imposição. Esse *para* é que constitui o sentido do produto sociológico. O sistema de Spencer tem pleno sentido, sobretudo *para* os ingleses. Como o de Comte, *para* os franceses, o de Max Weber, *para* os alemães, o de Lester Ward, *para* os norte-americanos. É nesta acepção que se falava aqui na intencionalidade do produto sociológico bruto. O que, nesses sistemas, transcende os respectivos contextos imediatos é a sua contribuição a formar o que mais adiante se chamará de “núcleo central do pensamento sociológico”. Ao utilizarmos um objeto ou produto, sem reduzi-lo, somos envolvidos pela intencionalidade de que é portador. A observação desta lei levará o sociólogo a utilizar a produção estrangeira como matéria-prima de elaboração teórica, condicionada por fatores particulares da sociedade em que vive (RAMOS, 1958, p. 85).

A terceira lei, a do caráter universal dos enunciados gerais da ciência, propõe que a *redução sociológica* somente admitisse a universalidade dos enunciados científicos na medida em que eles fizessem referência às comunidades científicas onde foram produzidos. Isto porque, primeiro, o cientista está em conexão – graças aos meios de informação – com toda a ciência produzida na sua área de especialização em toda a parte. E, segundo, porque aqueles que produzem ciência estão, em última instância, conectados por um mesmo *círculo semântico*. Nestes termos, a ciência sociológica é universal. Nos mesmos termos, a sociologia é nacional na medida em que, mantendo o *habitus* que caracteriza a Sociologia ocupe-se da *situação* constituída por sua comunidade nacional; ocupe-se com seus problemas dando-lhe significado e funcionalidade na figura do sociólogo. Não se trataria, porém, de



sociologia aplicada pelo fato da funcionalidade não excluir as cogitações teóricas que nasceriam das perguntas concretas, portanto não se detendo exclusivamente na resolução prática delas.

A sociologia, como toda ciência, é universal em duplo sentido. Em primeiro lugar, porque, no mundo contemporâneo, os povos não estão compartimentados, mas estreitamente relacionados uns com os outros. Assim, em cada momento, o avanço científico obtido em um país tende a propagar-se rapidamente por todos os outros países. Mais do que nunca a ciência é universal porque resulta de um esforço organizado de especialistas dispersos por toda parte (RAMOS, 1958, p.94).

E continua...

Outro sentido é o seguinte: é universal a ciência enquanto todos os que a ela se devotam estão, em determinado momento, em um mesmo círculo semântico, isto é, admitem como válido um mesmo repertório central de enunciados. (RAMOS, 1958, p. 95).

Por fim, a quarta lei, a das fases, assevera que a *fase* em que a sociedade se encontra é que pode revelar a *razão* dos problemas daquela sociedade. Isto é chamado de *razão sociológica* à semelhança de *razão histórica* de Dilthey e *razão vital* de Ortega. Na *razão sociológica* existiria sempre uma referência básica totalizante que antecederia as partes, ou seja, os fenômenos em específico sempre estariam relacionados com um fenômeno maior que compreenderia os específicos e os anteciparia.

De fato, é impossível a compreensão adequada dos fenômenos mediante o mero conhecimento empírico imediato ou o somatório de percepções diretas. O pensamento em termos de fase vem conjurar as falácias a que conduziu o pensamento linear em termos de causa e efeito. Aquilo que à sociologia do século passado se afiguravam causas ou fatores predominantes nada mais foi do que acentuação de aspectos temporários de totalidades histórico-sociais, em permanente transformação dialética (RAMOS, 1958, p. 102).

Mais adiante...

A importância desta lei como instrumento de redução sociológica não é difícil de perceber. Sob a espécie da fase, o sentido dos acontecimentos se clarifica. Os acontecimentos não podem ser compreendidos senão quando referidos à totalidade (fase) que os transcende e a que são pertinentes. Por isso que não se verificam de modo arbitrário, estão sujeitos às determinações particulares de cada seção do fluxo histórico-social em que transcorrem. (RAMOS, 1958, p. 109).

Esta concepção estaria fundamentada nas reflexões de Hegel e Marx, mais primitivamente, como também nas do etnólogo e sociólogo francês Marcel Mauss, especificamente no seu conceito: *fato social total* do qual derivou, na sociologia em questão, o de *totalidade* para o tratamento do fenômeno social em *fases* como *totalidades histórico-sociais* não lógico-*a-priori*, mas construídas *a posteriori* como um conjunto de caracteres só desestruturados com o surgimento de outra *totalidade*. Nomes como os de Vico, Turgot, Condorcet, Comte, Spenser, J.H.Morgan, Stuart Mill, Franz Carl Miller-Lyer, Karl Mannheim, Alfredo Weber são lembrados na linha desta escola.

Dito isso em relação às leis, são pensados os critérios de diferenciação das regiões sociais nacionais contemporâneas considerando-se como grandes escopos ou *totalidades* o Capitalismo e o Socialismo e ainda as sociedades caracterizadas pelo que W. Pinder chamou de *contemporaneidade do não coetâneo*. Nestes termos, o Brasil estaria, não exclusivamente, alocado na terceira categoria, na qual, a força de trabalho estaria concentrada nos setores estruturais mais primários da economia, quais sejam, a agropecuária e a extração; enquanto que, nos países mais desenvolvidos, a força de trabalho está concentrada nos setores secundário, indústria, e terciário, serviços. Desta forma, os países mais desenvolvidos seriam os que proporcionassem, por sua estrutura — pela alocação da força de trabalho nos setores específicos — mais alto nível de vida às suas populações. A classificação das sociedades deveriam então lançar mão de diversos critérios. Do ponto de vista econômico, o critério seria o progresso técnico — seria o mais importante aquele advindo da relação entre divisão social do trabalho e aplicação da energia mecânica para a produção. Aqueles povos que conseguissem fazer com que esta relação produzisse maior domínio relativo dos determinismos naturais seriam mais desenvolvidos. Dentre estes povos ter-se-ia ainda de determinar os mais ou menos desenvolvidos; o que implicaria a criação de novos critérios. São citados os nomes

de Alfred Sauvy e Claude Lévy como propostas próximas dos objetivos do presente estudo por trazerem dados sociais, mas que ainda não o atenderiam a contento por não explicitarem as causas e os resultados do desenvolvimento. O ideal, então, seria uma junção de critérios econômicos e sociais sistematizados em cinco, quais sejam: distribuição de mão-de-obra pelos ramos da atividade produtiva; renda nacional *per capita*; consumo *per capita* de energia; urbanização e produção industrial (RAMOS, 1958, p. 110-128).

Expostas análises de outras nacionalidades a partir desses critérios, passa-se a explicitação de diferenciais da sociologia do Brasil com vistas a superar o impressionismo característico de interpretações feitas sem conhecimentos das condições reais do processo brasileiro; leituras não particularizadas em regiões e problemas diversos nos vários níveis da realidade nacional. Isto seria permitido pelas condições objetivas *sui generis* da sociedade brasileira de então. Especificamente, pela *consciência*, por parte dos intelectuais, de que não se poderia mais restringir-se a intuições instantâneas. *Consciência* que permitiria a leitura da realidade estrutural brasileira em seu caráter fásico. Com base naqueles critérios mistos de economia e sociedade, o estudioso estaria habilitado a prever os caracteres gerais de cada região. Como exemplo, é apresentada uma reflexão em contraposição a classificação feita pelo IBGE onde o Distrito Federal é alocado em região socioeconômica incompatível com a leitura minuciosa de sua economia e de aspectos da sociedade orientados pelos cinco critérios propostos pela metodologia da *redução sociológica* (RAMOS, 1958, p. 129-135).

Para finalizar, o texto apresenta quadros com dados estatísticos capazes de fundamentar a crítica ao estudo apresentado pelo IBGE.

### **A ideologia e o desenvolvimento nacional de acordo com Álvaro Vieira Pinto**

*Ideologia e Desenvolvimento Nacional* é o texto da aula inaugural do curso regular de 1956 do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB). Ele assevera que o novo momento da intelectualidade brasileira está marcado pela capacidade de

leitura objetiva e defende a tese de que não haveria desenvolvimento nacional sem a sistematização de uma ideologia do desenvolvimento.

A capacidade de leitura que caracterizaria aqueles meados do século XX não existiria nos intelectuais brasileiros de todo o período anterior por causa da ausência de consciência objetiva em decorrência da dependência externa da sociedade brasileira.

Jamais, como em nossos dias, se viveu de forma tão profunda e tão inquieta a realidade brasileira. Não que nos tenha faltado uma linhagem ilustre de homens cultos, perspicazes e devotados, capazes de sentir e estudar o nosso ser nacional, descrevendo-lhe o panorama, como historiadores e sociólogos, interpretando-o, como artistas, ou conduzindo-o, como políticos. É, ao contrário, numerosa a estirpe dos que, no passado, pensaram, cantaram e dirigiram o Brasil. E assim faziam, em qualquer dessas formas, porque se sentiam possuídos da necessidade de exprimir o que em suas consciências lhes parecia a realidade, grandiosa e trágica, desta nação. O que o Brasil sabia de si mesmo era, então, o que nesses espíritos se ia revelando. E, como entre os dados que se tornavam evidentes, incluía-se a constatação do total mutismo das grandes massas ignorantes e apáticas, acentuava-se cada vez mais, nos pensadores do passado, a noção da sua responsabilidade pessoal, por se verem como intérpretes únicos, e, a bem dizer, predestinados, do nosso destino. Por motivo que não poderíamos agora examinar, faltou em nosso passado intelectual a presença da filosofia. Sem dúvida, essa privação é, ela mesma, efeito de condições anteriores de nossa formação, que cumpre investigar porque são perfeitamente compreensíveis. Não é o momento de aponta-las, mas quer-nos parecer que, de modo geral, cifram-se na circunstância de dependência externa em que se processou todo um ciclo da nossa evolução social, que talvez somente agora se esteja encerrando, e que não permitiu possuíssemos as necessárias condições de infraestrutura material e suficiente aspiração autóctone para que houvesse o surto do pensamento filosófico em nosso meio. (PINTO, 1960, p.11-12).

Teria havido, até então, uma leitura inautêntica, alienada porque realizada em status colonial no que se refere ao entendimento da comunidade nacional em relação a si mesma como objeto sujeito a outra consciência.

Não faltaram análises e estudos extensos e profundos, feitos pelos historiadores e sociólogos do passado, procurando interpretar a nossa realidade. Mas a consciência que com eles adquiríamos de nós mesmos sofria do vício irremediável da inautenticidade. (...) A inautenticidade consistia em que, por falta de consciência própria

utilizávamos o que era próprio de consciências alheias e pelo modo como essas nos pensavam é que igualmente nos compreendíamos. (PINTO, 1960, p. 26)

A ausência dessa consciência objetiva teria ocorrido por falta de condições infraestruturais materiais e, por consequência, de uma concepção universalizadora — filosófica — por parte dos intelectuais de até então, configurando, em contrapartida, uma visão opaca da nacionalidade brasileira e o consequente retardamento do progresso. Isto, por sua vez, teria impedido, na atualidade, tanto a percepção objetiva do fenômeno do desenvolvimento quanto o benefício de incentivo e intensificação que o desenvolvimento demandaria.

Assim, embora efeito, a falta de uma concepção universalizadora em nossa incipiente consciência converteu-se, por sua vez, em um dos fatores de opacidade da nossa visão de nós mesmos, e, conseqüentemente também, de retardamento do progresso. E isso duplamente; por não estarmos então capacitados para perceber o fenômeno “desenvolvimento” em sua verdadeira realidade e significação, e por não podermos dar-lhe os benefícios de incentivo e intensificação que a visão correta e objetiva dos fatos propiciaria. (PINTO, 1960, p.12)

Aquela ausência de consciência objetiva teria impedido a percepção da principal característica do momento histórico: o crescimento populacional que motivaria e determinaria uma série de condições representativas de aspectos que, em conjunto, comporiam o traço distintivo da sociedade brasileira: a complexidade desnorteante.

A falta da tomada de consciência objetiva da nossa realidade, por parte de nossos melhores homens, privava-os de percepção histórica segura e global, desnorteando-os e dividindo-os em confusões elementares, o que contribui para o atraso do nosso processo de desenvolvimento, pois não há interpretação sem categorias prévias de interpretação. (PINTO, 1960, p.14).

Característica igualmente dessa fase inicial, ainda noturna, da nossa vida consciente, e da qual só agora começamos a despertar, foi a incompreensão do papel das grandes e obscuras massas humanas que constituem o corpo nacional. Como povo, somos formados por um contingente humano, cujo índice de crescimento é excepcionalmente alto, e que está ocupando áreas cada vez mais amplas do nosso espaço. Esse fenômeno de aumento da população brasileira parece-nos o dado fundamental, porque nos coloca em face desta encruzilhada: ou tomamos o rumo do desenvolvimento, o que se dará à medida que formos capazes de utilizar os dados da

ciência e os instrumentos da técnica, a serviço de uma ideologia do progresso, ou se o não fizermos, enveredaremos pela estrada do pauperismo, que nos conduzirá à condição das grandes massas asiáticas. (PINTO, 1960, p.14-15).

A ausência de consciência objetiva teria desviado a atenção dos intelectuais daquele traço distintivo primordial; desvio que teria produzido leituras “cantonadas” da realidade impedindo a percepção de uma das consequências mais importantes daquele crescimento: a ascensão de um número cada vez maior de indivíduos à área culturalmente iluminada da sociedade, o que possibilitaria a transformação da consciência inautêntica para a consciência autêntica das massas populares. Esta seria, no momento, a principal temática para sociólogos e filósofos.

Tal crescimento motiva e determina toda uma série de condições, cada uma das quais, por sua vez, é fator de outros aspectos, em proporção tal, que o conjunto se apresenta com a complexidade desnorteante que é o traço distintivo da nossa facies. Contudo, esse fenômeno fundamental, por imperioso que seja, é muitas vezes mal percebido, e cede sua posição capital a outras condições menos originárias, quando os nossos pensadores procuram explicar certos traços de nossa superestrutura. Invocam para os fatos observados razões derivadas, e permanecem na ignorância dos motivos primordiais. Isto se verifica principalmente a propósito da explicação de questões particulares de ordem social e econômica. Mas, há um lado da problemática imposta pelo desenvolvimento material que devemos apreciar. A proliferação quantitativa determina a pressão ascendente das massas, que se traduz pelo ingresso de um número cada vez maior de indivíduos no que poderíamos chamar de “área culturalmente iluminada” da sociedade. (PINTO, 1960, p.16).

Passa-se, então, ao que seria a descrição fenomenológica da transformação da consciência.

Deixaremos de lado o condicionamento infraestrutural do movimento ascendente das massas, os seus determinantes econômicos em particular, para só atender à descrição do fato, isto é, fazer somente o estudo fenomenológico daquilo em que consiste a transformação de consciência, do que implica a acarreta como consequência. (PINTO, 1960, p.16).

Neste sentido, o traço descritivo da sociedade brasileira seria — ao contrário da percepção da velha sociologia — uma consciência nascente, uma “proto”

consciência manifesta no ímpeto de desenvolvimento, de iluminação pela produção ou recepção de ideias. Uma consciência potencial em expectativa que se transformaria em ideia quando as condições materiais o possibilitassem.

Antes de mais nada, é indispensável alterar o ponto de vista que se perdia a velha sociologia, que, considerando a consciência social sediada exclusivamente nas chamadas elites, as separava radicalmente das massas, as quais apareciam assim com o puro inconsciente coletivo. Na verdade, porém, o caráter de incultas que se atribui às massas não coincide de modo algum com a ausência de consciência nascente, uma protoconsciência, que já se manifesta em numerosos e complicados fenômenos dos grupos sociais elementares. Em particular, é característico dessa protoconsciência o ímpeto interno a desenvolver-se, a iluminar-se a si mesma, pela produção ou recepção de ideias, e a passar a formas mais latas e mais claras, uma vez lhe sejam dadas as condições mínimas, em grande parte de ordem econômica, de que necessita para desdobrar a sua auto percepção. A rigor, não se tem o direito de chamar as massas de incultas, mas antes lhes conviria o epíteto de pré-cultas, no sentido de que são uma consciência potencial em expectativa. (PINTO, 1960, p.17).

*Ideologia e Desenvolvimento Nacional* afirma que a ideia — como consciência representativa — ao mesmo tempo em que é possuída pelo homem teria a propriedade de possuí-lo.

Mas o processo de crescimento consciente não para nunca, e o que principia como manifestação vegetativa, indeterminado clamor de justiça, logo depois começa a revestir-se das formas lógicas, a tomar delineamentos especulativos, e termina na plena cristalização de uma ideia. Quando isso se dá, o indivíduo atinge a maturidade do seu processo consciente. O que era instintivo clamor de revolta, transforma-se em iluminante compreensão. Antes sofria, agora sabe porque sofre. Essa é a função da ideia. Há aqui, porém, um profundo mistério que jamais se esgota na reflexão. A metamorfose da consciência sensitiva em consciência representativa, não é apenas fato de ordem psicológica, mas também pode ser concebido como de ordem metafísica, e é seguramente fato de decisiva significação histórica e social. Porque - e isto é o que desejaríamos acentuar - o homem que possui uma ideia é ao mesmo tempo um homem possuído por essa ideia. (PINTO, 1960, p.18).

Entender os mecanismos dessa dinâmica oculta seria de fundamental importância para os intelectuais no sentido de compreender a realidade nacional e mobilizar as forças de mudança. Assim, uma ideia clara do presente, portanto mais realista,

deveria se assentar em uma prefiguração de futuro que possibilitasse um projeto viável e eficaz.

A divagação doutrinária, a mística social, o onirismo político longe de permitirem prefiguração útil do futuro, opõem-se precisamente à consecução do progresso. O conhecimento objetivo do dado social, a exploração minuciosa, exata e lúcida do estado da nacionalidade são a condição para que se possa elaborar o melhor projeto possível do futuro, pela simples razão de que, quando obtemos a ideia clara do presente, vemos o eu nela se contém potencialmente, permitindo-nos conceber o futuro como função imediata e contínua do presente, com o que se elimina ao máximo o coeficiente de surpresa. Saber o que é o presente é simplesmente ter a ideia do presente, mas em virtude da identificação do ser do homem à sua consciência, a representação clara do presente engendra em nós, a título de projetos, a representação do futuro imediato, naturalmente possível, por ser consequência lógica do presente. (PINTO, 1960, p. 20-21).

Com base nestas considerações, *Ideologia e Desenvolvimento Nacional* apresenta uma definição de desenvolvimento no contexto social brasileiro.

A primeira característica seria a de que ele é processo, ou seja, dá-se na medida em que o momento atual exprime o que o precedeu e marcará o que o sucederá no qual encontra uma finalidade fixada e compreendida. Daí a proposição da ideologia do desenvolvimento nacional como projeto.

O primeiro ponto que devemos desde logo estabelecer, premissa de tudo quanto se segue; é este: *desenvolvimento nacional é processo*. Esta afirmação é de importância capital. Que quer dizer? Significa que não podemos compreender o desenvolvimento nacional como movimento histórico casual, indeterminado, imprevisto, ocorrendo desordenadamente, sem legalidade interna, mas ao contrário, temos de interpretá-lo como processo (PINTO, 1960, p. 21).

A segunda característica seria a unidade; entendida como concatenação de fatos segundo uma ideia unificadora.

[...] o conceito de desenvolvimento enquanto processo obriga-nos a pensa-lo sob a espécie de unidade. Quer dizer isto que não nos é lícito permanecer na mera constatação empírica das fases sucessivas do crescimento, mas que só podemos interpretá-lo como processo se descobirmos a unidade que nele se espelha, unidade dinâmica, ou seja, concatenação de fatos segundo uma ideia



unificadora, multiplicidade de situações interiormente relacionadas (PINTO, 1960, p. 23).

A terceira característica define o desenvolvimento como um processo marcado pela antinomia entre o poder governamental de executar as ideias e a necessidade de adesão individual voluntária convergente. Conclui-se que, em última instância, o projeto estaria sempre a cargo de indivíduos que agem segundo uma ideia, daí a importância da mobilização por parte dos intelectuais no sentido da ideologia do desenvolvimento sem a qual não haveria desenvolvimento nacional.

Surge, então, um problema de evidente gravidade, que aparece como irrecusável antinomia: de um lado, pertence ao poder público a faculdade de planejar o desenvolvimento, pois, como é claro, nenhuma outra entidade está melhor aparelhada para isso, por dispor dos meios de conseguir a informação total, e da natural potestade de comando; mas, de outro lado, todo plano, para ser executado, inclui a operação de agentes voluntários, conta com a sua ação, e dá como suposto o seu consentimento, que, por isso mesmo que é livre, não pode, a rigor, ser previsto como certo, mas precisa ser conquistado. Tal antinomia define o processo de desenvolvimento numa democracia política (PINTO, 1960, p. 24).

Encaminhando-se para as conclusões, *Ideologia e Desenvolvimento Nacional* advoga a identificação do processo de desenvolvimento com as massas ao invés de uma ação concatenada por algum personalismo centralizador. Em poucas palavras, não haveria processo de desenvolvimento legítimo sem o concurso das massas.

[...] a ideologia do desenvolvimento tem necessariamente de ser fenômeno de massa. É de decisiva significação este enunciado, pois, se verdadeiro, deverá comandar todo o rumo da ação política, além das repercussões históricas que provoca (PINTO, 1960, p. 30).

Nestes termos, os quadros intelectuais teriam o papel de contribuir para a criação de um verdadeiro estado de consciência individual em função da grande adesão voluntária ao projeto de desenvolvimento. Então a verdade sobre a situação social seria dita pelo próprio povo e não sobre o povo, por sociólogos, filósofos, historiadores, dentre outros, configurando um projeto autêntico de desenvolvimento.

Compreendemos, então, como se equivocam os que julgam que a consciência do desenvolvimento, expressa numa ideologia, deva ir de cima, seja artefato da especulação da elite intelectual que se pretende esclarecida, mesmo quando esta, com a melhor intenção e boa-fé, imagina estar a serviço dos interesses populares. Ao contrário, a ideologia do desenvolvimento só é legítima quando exprime a consciência coletiva, e revela os seus anseios em um projeto que não é imposto, mesmo de bom grado, às massas, mas provém delas. Noutras palavras isso quer dizer que a condição para que surja a ideologia do progresso nacional é mais do que a simples justaposição das classes dirigentes e do povo, mesmo harmoniosa, pacífica e consentida; é a existência de quadros intelectuais capazes de pensarem o projeto de desenvolvimento sem fazê-lo à distância, mas consubstancialmente com as massas (PINTO, 1960, p. 35).

No mesmo sentido, apresentam-se possibilidades de desdobramento prático da ideologia do desenvolvimento nos seguintes termos. Primeiro, o processo de desenvolvimento nacional deve ser um todo orgânico de forma a orientar a análise de todos os problemas circunstanciais e encaminhar a solução sempre em relação com aquele todo orgânico.

A categoria de unidade que, conforme vimos, é uma das condições inerentes à noção lógica de processo, projeta-se no domínio da ação, como diretriz empírica, determinando a seguinte regra na promoção dos planos de desenvolvimento: *o processo nacional é um todo orgânico, o seu movimento é um só*. Isto significa que, por mais especializados que sejam os setores onde se situam os problemas, estes não podem ter soluções à parte. Todos os problemas são na realidade um só, o problema do nosso desenvolvimento, e, deste ponto de vista, é preciso conceber cada solução particular em função do projeto geral (PINTO, 1960, p. 39).

Segundo, a elite intelectual será constituída por aqueles que conseguirem compreender a consciência nacional das massas e não por aqueles que dominam *les belles lettres*.

Uma segunda regra prática se associa estreitamente à primeira. Dissemos que a ideologia tem de ser fenômeno de massas. Não será o pensamento de uma elite distinta, mas é a própria consciência das condições de existência do povo, traduzida em forma conceitual e posta a serviço de um projeto de melhoramento. A elite - se quisermos admitir-lhe a existência - só será autêntica se constituída por aqueles que forem os primeiros a compreender a nova consciência nacional. Não é mais no sentido da cultura refinada, do falso humanismo de tipo clássico, do beletismo improdutivo, que teremos de falar em elites. Estas, de agora em diante, implicam a

vivência profunda do ser do Brasil, a perfeita identificação com os sofrimentos do povo, a consciência clara da distinção entre o que é sem importância e o que é sério, neste momento, entre o que é questão de superfície e o que fermenta nas profundezas, e só quando se tiverem suficientemente caracterizado em sua nova função social e começaremos a surgir os frutos da sua atuação histórica é que serão reconhecidas como elites (PINTO, 1960, p. 40).

Terceiro, o voto popular deve ser o procedimento de delegação de representatividade.

Do fato de que ideologia implica representação clara na consciência das massas, podemos tirar esta conclusão: *só estarão credenciados para promover o desenvolvimento nacional aqueles que forem escolhidos pelas massas* ou, noutras palavras, não pode haver solução política para os problemas brasileiros fora do voto popular (PINTO, 1960, p. 40).

Quarto, a educação deverá ser o instrumento de formação do homem capaz de promover o desenvolvimento nacional.

Do que precede, ressalta que a ideologia do desenvolvimento não é doação feita às classes populares, para que cada um a absorva na medida da sua capacidade; ao contrário, é transmutação que se opera na intimidade do homem “em situação”, e de que resulta a clarificação conceitual da representação que faz do seu *status* social e da evolução histórica. É processo imante, mas admite aceleração por influência exterior. Isto é que constitui a noção social de educação (PINTO, 1960, p. 43).

Em síntese, mantendo o que há de melhor na tradição, a ideologia do desenvolvimento deverá ensinar uma nova concepção de humanismo caracterizado pelo conhecimento das ciências, da cultura e da natureza bem como das técnicas e das artes mais originais na expressão do homem brasileiro.

Deverá ser abandonada a preocupação de formar doutores e exegetas de coisas mortas, para que se constitua o humanismo do nosso tempo, que prezará fundamentalmente o conhecimento das ciências da cultura e da natureza, a posse das técnicas de exploração fecunda da realidade material e as artes que expressem o sentido original do homem brasileiro (PINTO, 1960, p.44).

Por fim, desvincula-se a *Ideologia do Desenvolvimento Nacional* de qualquer partidário político e a vincula a uma filosofia do desenvolvimento que, não sendo exclusivamente brasileira — pelo ridículo da proposição — seja analítica e explicativa da realidade brasileira.

Uma observação final parece-nos imprescindível. Não há que confundir o conceito de ideologia do desenvolvimento, tal como o apresentamos, com quaisquer formas de partidário político. São coisas radicalmente diferentes. Não se trata aqui de defender nenhum interesse particular ou de grupo, mas de exprimir o interesse geral da sociedade brasileira, em suma, o interesse nacional (PINTO, 1960, p. 45).

Este seria o objetivo do Instituto Superior de Estudos Brasileiros.

### **Situação e alternativa da cultura brasileira segundo Roland Corbisier**

O texto é uma das conferências constituintes do curso de Introdução aos Problemas do Brasil ministrado em 1955 que representaria o primeiro esforço do Instituto Superior de Estudos Brasileiros no sentido da sistematização da Ideologia do Desenvolvimento.

*Situação e Alternativas da Cultura Brasileira* afirma o Brasil como país subdesenvolvido e semicolonial.

Esta *situação* demandaria a pergunta sobre a possibilidade de uma alternativa a qual se responde de forma positiva e se apresentava quatro alternativas históricas em face do imperialismo, ou seja, em face do processo de universalização da ciência e da técnica europeias, ao qual interessaria manter o Brasil em estado de próspero subdesenvolvimento.

Na situação em que nos encontramos de País subdesenvolvido, semicolonial, que alternativas, que opções se apresentam à cultura brasileira? Inútil salientar a urgência, o dramatismo dessas alternativas, que nos envolvem e nos comprometem a todos, na medida em que o nosso destino é inseparável do destino do Brasil (PINTO, 1960, p. 215).

A primeira alternativa seria a aceitação passiva; a segunda, a aceitação ativa; a terceira, a oposição passiva e a quarta e última, a oposição ativa indicativa da plena consciência do problema, qual seja, da *situação* de dependência, *situação* semicolonial na qual o Brasil se apresentaria nos planos cultural, político e econômico (PINTO, 1960, p. 215-217). Essas alternativas são apresentadas ao final do texto, em uma subdivisão da última parte dele que, no todo, está dividido em três partes intituladas respectivamente: Significação da Cultura; Estrutura da Situação Colonial e As Alternativas do Presente.

A quarta alternativa — a oposição ativa ao imperialismo europeu — é apresentada como solução aos problemas do Brasil daqueles meados do século XX. Diante da *situação* de subdesenvolvimento, de semicolonização, a oposição ativa implicaria a *consciência* do problema e, por decorrência, a denúncia e a luta contra a *situação* de dependência em três planos: no cultural, ao nível da “*intelligentzia*”; no político, “na luta dos partidos ou movimentos de sentido nacionalista que representam os interesses do desenvolvimento nacional” e no plano econômico “pela ação realizadora dos produtores, dos industriais autóctones, do proletariado industrial e da lavoura de base tecnológica.”. A oposição ativa ao imperialismo europeu teria que se dar nesses três âmbitos porque a resolução do problema do Brasil se daria não somente no plano cultural, mas também, no plano econômico e político.

A oposição ativa, finalmente, implica uma plena consciência do problema. Denuncia a situação de dependência, a situação semicolonial, lutando abertamente contra ela. No plano cultural, essa oposição ativa se revela na ação da “*intelligentzia*”, que se converte como dissemos, em órgão da consciência nacional. No plano político, na luta dos partidos ou movimentos de sentido nacionalista. No plano econômico, pela ação realizadora dos produtores, dos industriais autóctones, do proletariado industrial e da lavoura de base tecnológica (PINTO, 1960, p. 216).

Com relação a esta alternativa, Hélio Jaguaribe é apresentado como expressão de lucidez a advertir que ou o Brasil completaria o seu desenvolvimento econômico, na indústria, na agricultura, no comércio e nas finanças ou se veria na iminência de retroceder à condição colonial. Retroação que, na verdade, não seria mais uma possibilidade em função do crescimento da população, da diversificação dos seus hábitos e da capacidade e incremento da renda nacional o que ocasionaria ao Brasil

somente a alternativa entre o desenvolvimento ou o caos econômico-social e político.

Ocorre que o problema nacional é um só, é que a emancipação do País não se poderá fazer no plano cultural, se não se fizer também no plano econômico. “O Brasil se defronta com uma opção fatal”, escreve um dos homens mais lúcidos da nossa geração, Hélio Jaguaribe; “ou completa seu desenvolvimento econômico, ultimando a sua industrialização, reformando o seu sistema agrícola, comercial e financeiro, e adotando as medidas políticas e administrativas correspondentes, ou retrocede à condição de país colonial. Essa própria alternativa, aliás, já está de certo modo superada pelo crescimento da população, diversificação de seus hábitos e capacidade, e incremento da renda nacional, restando ao Brasil, no fundo, apenas a alternativa entre o desenvolvimento e o caos econômico-social e político, uma vez que o país não poderia mais, sem consequências catastróficas, retrogradar a uma estrutura colonial.” (JAGUARIBE *apud* CORBISIER, 1956, p. 217).

A impossibilidade de retrocesso seria a *situação* do Brasil também em função de sua condição – diferente da Europa – de sociedade sem passado, portanto, sem tradição e cultura milenares.

Se as atitudes conservadoras e reacionárias nos parecem absurdas, — inclusive na Europa, herdeira de milênios de tradição e de cultura — porque contrariam a essência do processo histórico que é a mudança e a irreversibilidade, com mais razão seriam absurdas em um País como o Brasil, que não tem passado e, por isso mesmo, só pode ter futuro (CORBISIER, 1956, p. 217).

Pelo contrário, a cultura brasileira assentando-se sobre a cultura de cada pessoa, não poderia ser dependente e inautêntica. A missão das novas gerações seria, então, a de descobrir o Brasil *tomando consciência* de sua realidade, de seus problemas e forjando o seu desenvolvimento e a sua emancipação.

Não nos parece ser outra a missão das novas gerações brasileiras. Descobrir o País, tomar consciência de sua realidade, de seus problemas, e forjar a ideologia capaz de configurar o seu futuro, promovendo o seu desenvolvimento e a sua emancipação. Não temos outra coisa a fazer, senão inventar o nosso destino, construindo uma cultura que seja expressão, a forma adequada do novo Brasil que devemos criar (CORBISIER, 1956, p. 217).

Esta tese está fundamentada em dois arrazoados: o primeiro, sobre a Significação da Cultura e o segundo, decorrente do primeiro, sobre a Estrutura da Situação Colonial.

A respeito da “*Estrutura da Situação Colonial*” afirma-se a diferença do Brasil em relação a outras colônias como, por exemplo, as francesas ou inglesas na África ou as ilhas norte americanas no Oceano Pacífico. Não seríamos uma colônia nos termos daquelas. Por outro lado, não seríamos um país independente ou autossuficiente, ou seja, um país mais livre de colapsos na eventualidade de se encontrar privado do contato com o exterior em relação a outros mais sujeitos a colapsos naquela eventualidade.

Sem dúvida, a nossa situação não é semelhante à das possessões francesas ou inglesas na África, nem tampouco à das ilhas norte americanas no oceano Pacífico. Somos uma nação que proclamou sua independência há mais de um século, embora essa independência, a nosso ver, se tenha circunscrito ao aspecto meramente político. Não somos, pois, a rigor, uma colônia, no sentido em que o Congo é uma colônia da Bélgica ou Madagascar uma colônia da França. Todavia, também não dispomos da auto-suficiência que caracteriza as nações plenamente independentes, quer dizer as nações cuja existência não entraria em colapso na hipótese de se verem privadas do contato com o exterior. Sabemos que a noção de independência é relativa, que comporta toda uma série de gradações e que, em princípio, tomando a palavra com um rigor absoluto, nenhuma nação, em todos os planos ou aspectos da existência, se pode bastar plenamente a si mesma. O que chamamos de auto-suficiência é apenas um grau superior de autonomia, e o chamamos de situação colonial um grau mais acentuado de dependência (CORBISIER, 1956, p.196).

Neste ponto, Eduardo Spranger é apresentado como referência para uma sistematização de formas que podem ser geradas por ocasião do encontro ou do choque de cultura ocasionando os graus de dependência ou autossuficiência.

Antes, porém, de caracterizar o que chamaremos de situação ou complexo colonial, procuraremos indicar, seguindo um esquema de Eduardo Spranger, as principais formas que podem apresentar o encontro e o choque das culturas. (CORBISIER, 1956, p.197).

Seriam quatro as formas. Primeira, a *imigração* violenta ou pacífica caracterizada pelo encontro das culturas em um mesmo território. Na sua conformação violenta

caracterizou os momentos iniciais do processo no Brasil e na sua conformação pacífica, o momento atual.

O contato entre as culturas se verifica no mesmo território, mediante o deslocamento de contingentes de população, originários de outras regiões. A essa forma de contato correspondente a imigração, no que se refere ao país de origem, e a emigração, no que diz respeito ao país de destino. A rigor, não se trata de contatos entre as culturas que, radicadas em seu *habitat*, como as plantas ao solo originário, não são, tomadas em sua totalidade, suscetíveis de transplantação, mas de contatos entre uma cultura, a que recebe os imigrantes, e os representantes de outra cultura, a que remete os emigrados.

A imigração se pode fazer violentamente, quando acompanha ou sucede as guerras de conquista; ou pacificamente, quando resulta de acordos entre as nações. (CORBISIER, 1956, p. 197).

A segunda forma, a *colonização*, caracterizar-se-ia por ocorrer no mesmo território, mas com o propósito precípua de *transplantação* cultural com vistas à conquista do poder e realização de exploração econômica. Esta seria a forma do Imperialismo. Dessa transplantação pode ocorrer o extermínio da cultura dominada ou o surgimento de uma nova cultura — produto do embate e das condições mesológicas encontradas pela cultura transplantada.

A colonização, segunda forma de contato entre as culturas, embora também se verifique no mesmo território, distingue-se todavia, por resultar, como diz Spranger, de “um propósito consciente de transplantar a cultura, conquistar o poder e realizar a exploração econômica; neste processo se revela um princípio imperialista, que assume as formas mais diversas do direito público.” A colonização, como veremos melhor mais adiante, implica inicialmente um confronto das culturas em presença, ao qual se segue ou uma tentativa de compromisso, de que poderia resultar uma forma de cultura, ou a destruição da cultura dominada, pela imposição unilateral da cultura mais poderosa. (CORBISIER, 1956, p.197-198).

A terceira forma do choque seria caracterizada propriamente pela *exportação* e *importação* de bens culturais os mais diversos e se faria, logicamente, sem a presença do dominador no território do dominado.

O contato não ocorre no mesmo território mas se exerce a distância. Consideremos, em primeiro lugar, os contatos que se estabelecem entre culturas distantes no espaço. O intercâmbio normal entre os



povos, econômico e político, implica sempre uma exportação e uma importação não só de mercadorias, mas também de valores, categorias, hábitos e formas de vida (CORBISIER, 1956, p.198).

Esta forma estaria ocorrendo em todas as partes do planeta na figura do Imperialismo Europeu que exportaria a sua ciência e a sua técnica e teria desencadeado uma atitude, primeiramente, de passividade e receptividade por parte dos países que são objetos e não sujeitos da história e, conseqüentemente, a uniformização, a destruição da originalidade regional, o desaparecimento das culturas como cosmos autônomos e peculiares.

O que atualmente ocorre, e que justifica a observação de um jornalista francês, C. Bourdet, segundo o qual “poderíamos descrever o período presente da história da humanidade como um período de colonialismo generalizado.” é o imperialismo da cultura europeia e ocidental, científica e técnica, em todas as regiões da terra (CORBISIER, 1956, p.199).

A quarta e última forma do choque entre culturas seria caracterizada por não se realizar no espaço, mas no tempo. *Ipsis litteris*, “A quarta modalidade de ação das culturas umas sobre as outras é a que se realiza também à distância, não no espaço mas no tempo, não entre culturas contemporâneas, mas entre culturas atuais e culturas extintas.” (CORBISIER, 1956, p. 200) É, por exemplo, o clássico *ressurgimento* da cultura antiga ocorrido na Europa: o Renascimento. Este tipo de choque pode ocorrer no âmbito de uma mesma cultura quando valores de épocas pregressas surgem como formas de recuperação e restauração.

Das quatro formas apresentadas, as que mais interessariam seriam a *imigração* e a *colonização*, sobretudo esta última.

Inútil observar que, na história, essas modalidades de contato e compenetração cultural não se apresentam na pureza de sua *configuração* esquemática, mas confundidas umas com as outras, o que se verifica especialmente em relação às duas primeiras, isto é, à imigração e à colonização. Dessas formas, as que nos interessam de modo especial, porque nos dizem respeito mais de perto, são as que acabamos de referir, e também a influência a distância entre culturas contemporâneas (CORBISIER, 1956, p. 201).

Então, por *colonização* toma-se uma *situação* global, uma totalidade que afeta todos os componentes que a constituem: relações, instituições, valores e formas de conduta ocasionando *situação globalmente alienada*.

Vejamos, pois, quais as características do que poderíamos chamar de situação ou complexo colonial. Devemos esclarecer, desde logo, que para compreender devidamente a situação colonial, é necessário considerá-la como uma totalidade, como uma situação global, que afeta e tinge de um colorido específico todos os ingredientes que a constituem (CORBISIER, 1956, p. 201).

Nesta *situação*, a colônia funcionaria como um *instrumento* da nação colonizadora em uma relação semelhante a do senhor e do escravo tal como descrita por Hegel na *Fenomenologia do Espírito*; *situação* que seria a marca da relação entre o colonizado e o colonizador a apresentar a sua cultura como boa consciência, consciência superior justificadora até de medidas violentas porque portadora de uma vocação ecumênica e expansionista. O colonizador é sujeito enquanto o colonizado tem alienada a sua subjetividade, a sua liberdade. Daí ser *instrumento* na mão do colonizador, nos termos de Heidegger. Colônia alienada instrumento da metrópole representante de uma ideologia que se impõe e que é justificada pela suposta presença, na consciência do colonizador, de valores próprios e legítimos da dominação.

Ocorreria que, na consciência do colonizador, como na do colonizado, há o valor da igualdade fundamental entre os homens, germe da revolta do escravo contra o senhor. Pela dialeticidade implícita no processo de colonização, a alienação não é vista como um defeito ou um mal das culturas coloniais, mas como a sua própria condição no processo o que significaria dizer que a colônia que é objetiva ou economicamente dependente também o é cultural ou subjetivamente (CORBISIER, 1956, p.202).

A imbricação econômico-cultural do processo deve ser mantida pelo colonizador de modo a não permitir a tomada de consciência por parte do povo colonizado. O recuo do colonizador significaria a ruptura do complexo colonial (CORBISIER, 1956, p. 203).

*Situação e Alternativas da Cultura Brasileira*, tomando Gabriel Marcel, assevera a impossibilidade, no momento atual, de uma filosofia sem uma análise, de essência fenomenológica, da situação fundamental do homem, qual seja, em última instância, a de *estar posto* ou *jogado no mundo*; pertencer a uma época e a uma comunidade; uma nacionalidade, uma classe social, um sexo, um corpo, uma alma, um tempo e um espaço; em uma palavra, uma *circunstância*, nos termos de Ortega e Gasset, ou seja, um estar posto entre natureza – enquanto os seres já encontrados prontos – e outros objetos que resultam da atividade ou do trabalho humano: a cultura (CORBISIER, 1956, p.189-190).

Além dos objetos naturais e culturais, há os próprios seres humanos enquanto espíritos subjetivos capazes de impregnar com espírito objetivo a *cultura*, ou seja, de impregnar com valores os objetos criados. Esse processo de objetivação do espírito dá-se em função de algumas leis e normas vigentes o que dá significação aos objetos. O conjunto desses objetos é o que Hegel chama de *mundo da cultura* (CORBISIER, 1956).

Este *mundo* tem como características, a *unidade* que, segundo Eduardo Spranger, é caracterizado por uma norma ética e um ideal concreto. Em segundo lugar, a *cultura* se caracteriza por ser a apropriação subjetiva da cultura objetiva. E, terceiro lugar, o *mundo da cultura* é um *mundo em trânsito*. A partir dessa característica, a palavra não pode ser entendida como dada, mas como produzida. Enfim, a *cultura* deve ser entendida como evolução, portanto, impossível de uma análise estática, mas uma *totalidade dinâmica* que se processa dialeticamente (CORBISIER, 1956).

Logo, nem a concepção materialista nem a idealista são aceitas na análise da cultura. O Materialismo porque convidando,

em nome da ciência, como diz Sartre, a negar a existência de Deus e de uma finalidade transcendente para o homem e a história; a explicar os movimentos do que supomos ser o espírito pela matéria e a cancelar a subjetividade, 'reduzindo o mundo, e o homem inclusive, a um sistema de objetos ligados uns aos outros por relações universais (CORBISIER, 1956, p.194).

Assim, o Materialismo olvidaria a própria ciência enquanto explicação a partir de uma tomada de posição *a priori* sobre problemas que ultrapassam infinitamente a nossa experiência.

O Idealismo pela coincidência com os interesses de certas classes sociais, escamoteando ou subestimando “a importância, na *configuração* do processo histórico, dos fatores reais, tais como o modo ou sistema de produção econômica.” (CORBISIER, 1956, p.194).

De forma precavida, *Situação e Alternativas da Cultura Brasileira* também não advoga concepções de *cultura* que a compreendem, exclusivamente, a partir de causas ou fatores como o geográfico, o racial, o econômico ou o ideológico. Max Weber é apresentado como referência.

Também não podemos aceitar as teorias ou concepções da cultura que pretendem compreender a sua estrutura e o seu processo de formação mediante o predomínio exclusivo de certo tipo de causas ou fatores, como o geográfico, o racial, o econômico ou o ideológico (CORBISIER, 1956, p.195).

Por fim, ao contrário de uma definição abstrata e dogmática do conceito de cultura, *Situação e Alternativa da Cultura Brasileira* pretendia-se uma filosofia da existência que não abrindo mão das construções *a priori* não se distanciaria da realidade concebendo a *cultura* como a interação de fatores reais e ideais que se mantem porosa, aberta à interferência da liberdade humana, conforme proposta por Hélio Jaguaribe, do acaso, o elemento totalmente imprevisível. Além disso, não se desconsidera a transcendência e o mistério.

A liberdade humana, acrescentaríamos ainda, de acordo com o esquema proposto por Hélio Jaguaribe, o acaso, o elemento totalmente imprevisível, e, por fim, pois não podemos fechar arbitrariamente as portas deste mundo, nem determinar com exatidão os seus limites, a presença da transcendência e do que poderíamos chamar de mistério (CORBISIER, 1956, p.195).

## Educação e atualidade brasileira por Paulo Freire

*Educação e Atualidade Brasileira* trata de postular a educação e, por isso, a necessidade da reforma do processo educativo brasileiro no sentido de torna-lo instrumento ideológico do Nacionalismo Desenvolvimentista a serviço da diminuição e até superação da fundamental antinomia de um período da História Brasileira situado no entorno dos anos de 1950: a antinomia entre a emersão do povo na vida pública e a inexperiência democrática.

O que nos importa diretamente é a análise ou o levantamento do que poderemos chamar de *antinomia fundamental* de nossa atualidade em algumas de suas dimensões, e a “posição” que deve assumir o nosso agir educativo face a essa mesma antinomia fundamental (FREIRE, 2002, p. 26).

Antinomia supostamente produzida pelo choque entre as demandas ocasionadas por fatos novos — as transformações infraestruturais — e disposições mentais características de um clima cultural antidemocrático. Marcas, no mesmo tempo, do antigo — a economia agrário-exportadora da Colônia — e do recente, a República — de economia industrializada e conseqüente processo de expansão urbana.

O conhecimento “crítico” destas marcas demonstrará como, muitas dentre elas, umas, que se formaram lentamente em toda a nossa vida colonial e que se exteriorizam ainda hoje em disposições mentais, e algumas outras, provocadas por fatos novos, vêm se fazendo antinômicas. E vêm também explicando comportamento contraditório no homem brasileiro. Comportamento contraditório sobretudo na vida pública (FREIRE, 2002, p. 25).

Naquele período da história brasileira, até o início da República, a ausência de clima cultural favorável à Democracia e a presença constante da exacerbação do poder explicaria a atual — meados do Século XX — inexperiência democrática brasileira e a dificuldade, mesmo em condições externas e culturais então favoráveis, de uma educação fundamentada na autoridade interna, na razão, na consciência transitivo-crítica indispensável à formação democrática brasileira.

Vivemos uma fase em que, mais que em outra qualquer, se robustecem, dia-a-dia, as condições externas ou culturais para a nossa democratização. Em que as circunstâncias para a crescente democratização do país se ampliam cada vez mais. O que está acontecendo, como já afirmamos várias vezes neste trabalho é, infelizmente, o contrário. Temos condições externas. Falta-nos organicidade educativa. Continuamos a insistir numa educação vertical, autoritária, fundada numa autoridade externa que, desta forma, não pode “introjeta-se” no educando brasileiro, dando surgimento à autoridade interna, ou à razão, ou à consciência transitivo-crítica, indispensável à nossa formação democrática (FREIRE, 2002, p. 25).

Aquele clima caracterizar-se-ia pela inexperiência de autogoverno; pela transposição — na mentalidade dos senhores — da propriedade da terra para a propriedade das pessoas; pela falta de organicidade dos colonos em relação à Colônia; por uma economia e uma política social de base escravista e comercial em que, na Colônia, não se pensara um projeto de povoamento, mas somente de estruturação de feitorias que como tais tinham função de armazenamento e comércio de mercadorias.

Todos os analistas de nossa formação histórico-cultural têm insistido na nossa “inexperiência democrática”. Na ausência, no tipo de formação que tivemos, daquelas condições necessárias à criação de uma consciência participante que nos tivesse levado à feitura de nossa sociedade com “nossas próprias mãos”, o que caracterizaria, para Tocqueville, a essência da própria democracia. Teria sido a experiência do autogoverno de que realmente sempre nos distanciamos e quase nunca experimentamos, que nos teria levado ao exercício da democracia. As condições estruturais de nossa colonização não nos foram, porém, favoráveis. Os analistas, sobretudo os de nossas “instituições políticas”, insistem na demonstração dessa inexperiência. “Inexperiência democrática” enraizada em verdadeiros complexos culturais. Realmente o Brasil nasceu e cresceu dentro de condições negativas às experiências democráticas. O sentido marcante de nossa colonização, fortemente predatória, à base da exploração econômica do grande domínio, em que o “poder do senhor” se alongava “das terras “as gentes também”, e do trabalho escravo, inicialmente do nativo e posteriormente do africano, não teria criado condições necessárias ao desenvolvimento de uma mentalidade permeável, flexível, característica do clima cultural democrático, no homem brasileiro. Referindo-se à “inexperiência política das camadas inferiores da população brasileira”, adverte-nos Caio Prado de que a “economia nacional, e com ela a nossa organização social, assente como estava numa larga “base escravista”, não comportava uma estrutura política democrática e popular”. (Prado Jr., 1953: 64). A nossa colonização foi sobretudo uma empreitada comercial. Os nossos colonizadores

não tiveram — e dificilmente poderiam ter tido — intenção de criar na terra descoberta, uma civilização. Interessava-lhes a exploração comercial da terra. Daí, por isso mesmo, os anos em que ficou intocada, quase virgem da curiosidade, ou melhor, da operosidade lusitana. Desprezada e entregue às incursões gulosas de aventureiros. É que, também, e por outro lado, à época do descobrimento, a população de Portugal, sendo insignificamente pequena, não lhes permitia projetos de povoamento (FREIRE, 2002, p.61-62).

Após a Colônia, quando as contingências demandaram o povoamento que ocasionaria maior vínculo sentimental do homem à terra, este ocorreu predominantemente nas regiões tropicais e por aqueles que tinham condições de levar a efeito um bom negócio à contra gosto dos trabalhadores. Isto teria gerado propriedades agrárias muito grandes fazendo com que os moradores criassem uma dependência dos senhores em relação às terras característica das primeiras condições culturais que fizeram surgir no homem brasileiro: a tendência ao mandonismo, ao protecionismo, ao paternalismo e, mais tarde, com a implantação da Democracia como forma de governo, do mutismo que estrangulava o processo de democratização e a Ideologia do Desenvolvimento.

Nas grandes propriedades, separadas umas das outras pelas próprias disposições legais, por léguas, não havia mesmo outra maneira de vida, que não fosse a de se fazerem os “moradores” desses domínios, “protegidos” dos senhores. Tinham de se fazer “protegidos” por eles, senhores todo-poderosos, das incursões predatórias dos nativos. Da violência arrogante dos trópicos. Das arremetidas até de outros senhores. Aí se encontram, realmente, as primeiras condições culturais em que nasceu e se desenvolveu no homem brasileiro o gosto, a um tempo de mandonismo e de dependência, de “protecionismo”, que nos caracteriza ainda hoje e que ainda hoje constitui, como já afirmamos, um dos pontos de estrangulamento de nossa democratização. Ponto de estrangulamento também da, não só necessária, mas urgente e imprescindível “ideologia do desenvolvimento”, enquanto a “ideologização”, nas democracias, exige a participação do homem na incorporação das ideias. (FREIRE, 2002, p. 64).

Nesse clima não seria possível ao homem comum, ao povo pensar em *dialogação* que implicaria responsabilidade social e política ausentes nas grandes propriedades autárquicas e posteriormente nos aglomerados urbanos.

Ao lado, posto à margem, sem direitos cívicos, estava o homem comum, o “povo massa”, irremediavelmente afastado de qualquer experiência de autogoverno. De “dialogação”. Constantemente submetido. “Protegido.” Capaz, na verdade, de “algazarra”, que é a “voz” dos que se tornam “mudos” na constituição e crescimento de suas comunidades, quando ensaiam reação qualquer. Nunca, porém, capaz de “voz”. “Voz” que o povo inexperimentado dela só consegue quando novas condições faseológicas vão surgindo e propiciando a ele os primeiros ensaios de “dialogação”, ou de “parlamentarização” no conceito de Guerreiro Ramos. É o que vem acontecendo entre nós, repetamos, com o impacto da industrialização, no momento atual da vida brasileira (FREIRE, 2002, p. 71).

Nesse clima também não existiria povo como expressão de autoridade interna, de solidariedade política entre os grupos sociais.

Importava-nos o Estado Democrático não apenas quando não tínhamos nenhuma experiência de autogoverno acumulada durante toda a nossa vida colonial, experiência de dialogação, mas também e sobretudo quando não tínhamos ainda condições institucionais capazes de oferecer ao povo inexperimentado, circunstâncias ou clima para as primeiras experiências verdadeiramente democráticas. Isto é, superpúnhamos a uma estrutura economicamente feudal e a uma estrutura social em que o homem quedava vencido, esmagado e mudo, uma forma política e social, cujos fundamentos exigiam, ao contrário do mutismo, a dialogação, a participação, a responsabilidade, política e social. A solidariedade social e política, também a que não poderíamos chegar, tendo parado, como paráramos, na solidariedade privada, revelada numa ou noutra manifestação, como o “multirão” (FREIRE, 2002, p. 75).

Diversamente, a atualidade seria marcada pelo movimento de mudança daquela sociedade massificada para uma sociedade caracterizada pela emersão do povo, ainda que democraticamente inexperiente, na vida pública. Mudança que também ocorreria de uma consciência intransitiva para uma transitivo-ingênuo. Mudança que, se não fosse compreendida organicamente pelo processo educativo, não conduziria a necessária transitividade-crítica tão cara à Democracia.

Daí, para nós, o nosso grande problema está em sabermos dar um passo. Dar o passo da “assistencialização” para a “dialogação”. Dar o passo da autoridade externa, impermeável e autoritária, rígida e antidemocrática, que nos marcou intensamente, para a autoridade interna, permeável, crítica, plástica, democrática. O problema está, então, em “*introjetarmos*” a autoridade externa e darmos nascimento à autoridade interna, à razão ou à consciência transitivo-crítica, indispensável à democracia. Alguns dos descompassos de nossa



vida democrática ainda estão situados aí: no descompasso entre a autoridade externa que a nossa “inexperiência democrática” insiste ainda em enfatizar e a interna, que ainda não chegou a corporificar-se. Estamos, assim, vivendo um momento também difícil, chamado de crítico, precisamente porque de transição. Daí insistirmos tanto nas relações de organicidade do nosso processo educativo com a nossa atualidade tão rica de contrários, no sentido de diminuí-los. Sobretudo no sentido de ajudar, em conexão com o clima cultural presente, a incorporação, na experiência do homem brasileiro, de formas de vida democráticas (FREIRE, 2002, p. 78).

No sentido de superar aquela antinomia fundamental seria imprescindível o conhecimento do homem brasileiro, ora apresentando posições de massa a solicitar um “Estado paternalista”, ora se apresentando de forma mais participativa, como povo — circunstância esta que constituiria as raízes da ideologia do desenvolvimento econômico tão necessário nas cidades e nos setores agrários.

Sem a dialogação ou parlamentarização não haveria transição da ingenuidade, como característica do tempo atual, para a criticidade, ainda que também transitiva, marca da Democracia futura. Neste contexto se faria importante a educação — em todos os espaços e níveis, da família à escola passando pelas fábricas e grupos sociais — a estruturar-se como marca orgânica e progressiva do Nacionalismo Desenvolvimentista, enquanto ideologia, ampliando cada vez mais a dialogação do homem brasileiro e diminuindo a assistencialização como representação da máxima passividade do homem diante dos acontecimentos que o envolvem.

Desta forma, necessitamos, no momento, não apenas de uma revisão de todo nosso processo educativo, verbosamente assistencialista e por isso mesmo antidemocrático, com que substituamos a “atitude” atual de nossa escola diante de sua contextura, mas, também, de planejamento que vise a situar todas as agências sociais, assim como empresas, que agregam homens em torno de trabalho ou de assistência, em uma linha diferente. Em diferente “atitude”. Naquela a que nos referimos na introdução deste estudo: a do trabalho do homem com o homem (FREIRE, 2002, p. 81).

A escola, sintonizada com as condições culturais, teria o papel de ajudar o processo de democratização dos grupos do seu entorno ao mesmo tempo em que contribuiria para evitar os perigos do ímpeto de participação popular. Ela se faria presença

atuante como símbolo da integração entre os valores locais, regionais e nacionais; integração orgânica com os problemas do tempo atual.

A escola, neste caso, passaria a ser uma instituição local, “feita e realizada sob medida para a cultura da região, diversificada, assim, nos seus meios e recursos, embora uma nos objetivos e aspirações comuns” (TEIXEIRA, 1957, p. 53 *apud* FREIRE, 2002, p.84).

O seu enraizamento nas condições locais e regionais, sem esquecer os aspectos nacionais, é que possibilitará o seu trabalho de identificar seu educando com o seu tempo e o seu espaço. E isto porque a sua programação será a própria vida comunitária local, tanto quanto possível trazida para dentro da escola, como pesquisada e conhecida fora dela. (FREIRE, 2002, p.84).

Por isso, a educação, desde que caracteristicamente orgânica com o seu tempo e o seu espaço, teria tarefa dupla: lembrança da condição cultural paternalista e vertical como também instrumento para a consciência da existência histórica. Isto porque somente as novas condições infraestruturais ocasionadas pelo processo de industrialização e a conseqüente urbanização não seriam capazes de garantir a promoção da ingenuidade para a crítica. Porque, se de um lado tivera a industrialização ampliado a percepção, a participação, a permeabilidade; de outro, a produção em série teria ocasionado uma forma de vida rígida, passional, impermeável a ameaçar com um retorno à intransitividade da consciência correndo-se o risco de impedimento da industrialização ao passo que o correto seria tentar caminhos de humanização pela participação do trabalhador.

Não será possível, na verdade, na análise de nenhuma atualidade nacional, o esquecimento das suas marcas mais remotas. Das que vêm se transmitindo e manifestando no homem através de certas disposições mentais que, mesmo podendo ser alteradas ou substituídas por novas disposições, provocadas, já agora, por novas situações histórico-culturais, transparecem sempre ou quase sempre. Por outro lado, não será possível, igualmente, o esquecimento das mais recentes, que entram, às vezes, preparando situações capazes de alterar e de refazer atitudes até então comuns e gerais. (FREIRE, 2002, p. 25).

E mais adiante afirma,

Assim, nos conservamos mudos e quietos até quando começaram a surgir as primeiras alterações substanciais na nossa infraestrutura, de que começou a decorrer uma nova posição de nossa economia. (FREIRE, 2002, p. 28).

Para concluir à frente,

E, com a industrialização, o desenvolvimento crescente da urbanização que, diga-se de passagem, nem sempre vem revelando desenvolvimento industrial e crescimento em todas as áreas mais fortemente urbanizadas do país (FREIRE, 2002, p. 28).

Neste contexto, importante também se faria o papel educativo dos partidos políticos no sentido de informar e formar o povo para a participação. As experiências de participação impediriam a ruptura e preservariam a transitividade da consciência. Daí a defesa da relevância da ingerência do homem brasileiro na fábrica, no sindicato, na escola, na comunidade local, no clube, por meio de sugestões, de críticas que dariam consciência, ao trabalhador, de sua posição no contexto geral do trabalho.

Tarefa de grande importância na nossa conjuntura política atual devia estar sendo levada a efeito pelos partidos políticos brasileiros. Trabalho e informação e de formação do povo pelo debate dos nossos problemas — dos grandes e dos pequenos problemas nacionais. A estrutura econômica, política e social do país, o esforço de industrialização. A harmonia do todo nacional ameaçada pelos descompassos de sua geoeconomia.

À medida que o povo brasileiro rejeita as suas velhas posições quietistas, se faz mais fortemente necessário e até urgente esse papel educador dos partidos políticos. (FREIRE, 2002, p. 40 - nota 17)

As condições faseológicas de então demandariam da escola uma educação verdadeiramente dialógica e humanista que preparasse técnica e cientificamente ao passo que, contrariamente, o que se estaria fazendo seria a assistencialização efetivada no processo de centralização das escolhas em detrimento da participação popular, da delegação de responsabilidade. Centralismo que chegaria a optar por soluções estrangeiras para os problemas domésticos alienando a capacidade de planejamento orgânico e resultando em soluções inautênticas. Centralismo que

produziria um processo caracteristicamente retórico e inadequado às linhas centrais de nossa cultura — já caracterizada pela auto aprovação do ser nacional, mas ainda convivendo com a manutenção de propostas integristas de dependência e alienação semicoloniais; já caracterizada pela maturidade advinda do enraizamento histórico, mas ainda convivendo com a presença do idealismo pessoal.

O seu grande óbice, talvez o maior mesmo, se encontra no centralismo asfixiante de nossa política administrativa tão combatido pelo professor Anísio Teixeira. Centralismo que, segundo já acentuamos na introdução e sobretudo no primeiro capítulo deste estudo, é uma das manifestações de nossa “inexperiência democrática”. Daí a sua preservação, em que pesem as críticas que lhe são feitas. Em que pesem sugestões no sentido de sua superação. “Tenhamos pois”, brada Anísio Teixeira, “o elementar bom senso de confiar no país e nos brasileiros, entregando-lhes a direção dos seus negócios e sobretudo, da sua mais cara instituição — a escola, cuja administração e cujo programa deve ser de responsabilidade local, assistida e aconselhada tecnicamente pelos quadros estaduais e federais” (TEIXEIRA, 1957, p. 53 *apud* FREIRE, 2002, p. 84).

Este centralismo, que envolve todo o nosso agir educativo, é antes uma posição política. É uma atitude enraizada em nossas matrizes culturais. É a ele que se deve, em grande parte, a inorganicidade de nossa educação. e isto porque é do centro que se ditam as normas, distanciadas assim das realidades locais e regionais que devem se aplicar. Daí a necessidade, enfatizada por Anísio Teixeira, de uma reforma antes de tudo política, de que nascesse a organicidade de nossa educação (FREIRE, 2002, p. 84).

A escola, neste caso, passaria a ser uma instituição local, “feita e realizada sob medida para a cultura da região, diversificada, assim, nos seus meios e recursos, embora uma nos objetivos e aspirações comuns” (TEIXEIRA, 1957, p. 53 *apud* FREIRE, 2002, p. 84).

Todas estas antinomias derivadas daquela fundamental representariam o perigo da volta à vocação agrícola em detrimento do processo de industrialização e do investimento na política de monopólio da exploração do petróleo e; um projeto de educação altamente literária e ornamental em prejuízo de uma educação científica e técnica (FREIRE, 2002, p. 109).

Enfim, afirma-se o momento histórico atual como o mais propício para uma revisão da educação brasileira em termos de autenticidade porque condizente com o Nacionalismo Desenvolvimentista que consistiria, como dito, em implementar a

tarefa de diminuição e até superação de algumas das antinomias da atualidade de então.

### **Paulo Freire e os isebianos entre *experiência, expectativa e imperativos*.**

Diversos aspectos das *configurações* isebianas e freireanas podem ser destacados no sentido de esclarecer o *tempo histórico*: a Modernidade, mas também sobre a diferença entre Freire e os isebianos. Buscaremos fazer isso a partir deste ponto.

Começemos a nossa tentativa de compreensão explicitando, ainda em uma interpretação literal, a suposta diferença colocada em nota (FREIRE, 2001, p.33) entre as *configurações* freireana e a isebiana.

De acordo com *Educação e Atualidade Brasileira* (FREIRE, 2001), *A Redução Sociológica...* (RAMOS, 1958) assim como *Ideologia e Desenvolvimento Nacional* (PINTO, 1960) e *Situação e Alternativa da Cultura Brasileira* (CORBISIER, 1956) defendem a tese de que aqueles meados do século XX marcavam, na sociedade brasileira, o surgimento de uma *consciência crítica* da realidade em contraposição ao momento anterior no qual a *consciência* seria *ingênua*, ou seja, formada a partir de determinações objetivas exteriores. Naquele momento, a *consciência* estaria transitando para a criticidade como expressão de *subjetivação*, de *sociabilização*, de *personalização histórica*.

A divergência estaria em que, na *configuração* isebiana, a mutação da *consciência* se daria da *ingenuidade* para a *crítica* enquanto na freireana a mudança se daria de uma *consciência predominantemente intransitiva* para outra intermediária *predominantemente transitivo-ingênua* e dessa sim para uma terceira, *predominantemente transitivo-crítica*.

Isso porque a *consciência* mudaria na proporção que se acentuasse e desenvolvesse, no homem brasileiro, o potencial de *dialogação* com a *circunstância* bem como a sua inserção nela. Ocorreria dessa forma porque no processo de evolução da *consciência*, ainda restariam formas mágicas de concepção que

poderiam distorcê-la conduzindo o homem brasileiro a reações massificadas não condizentes com a *consciência crítica*. Nessa lógica adverte-se, primeiro, que se deveria ter o cuidado de não confundir o movimento de *tomada de consciência* com a *consciência crítica* propriamente dita e, segundo, que não haveria exclusividade, na *consciência*, da ingenuidade ou da crítica, mas sim, predominância de uma em relação à outra.

Afirma-se ainda que a criticidade implicaria apropriação crescente pelo homem de sua posição no contexto e a libertação das limitações e indigências características de sua *circunstância*, não — o que de resto seria impossível — pela extinção dessas limitações e dessa indigência, mas pela *consciência* delas.

Por fim, afirma-se que a criticidade não seria produto do desejo de uns poucos interessados em modelar, manipulando emocionalmente a sociedade, à maneira da proposição do cientista político, sociólogo e economista Vilfredo Pareto (1848-1923). De outra forma, afirma-se que a *consciência transitivo-crítica* seria o produto de “trabalho formador apoiado em condições históricas propícias.” (FREIRE, 2001, p. 34).

Entendemos que o conceito chave para a compreensão da diferença seja *criticidade*. Essa seria, em *Educação e Atualidade...*, produto de condições históricas, e não materiais de natureza infraestrutural o que significa, no nosso entendimento, que *Educação e Atualidade...* não pode ser pensada exclusivamente sob o paradigma dialético-materialista e nem como produto da reflexão freireana sobre essa referência. Isso não significa que a *configuração* freireana não esteja perpassada, também, por esse referencial teórico.

Julgamos que talvez essa peculiaridade explique porque a *configuração* isebiana apresente o momento anterior à atualidade de então como um momento natural, portanto, a *ingenuidade* como uma característica antropológica natural e não *cultural* ou *histórica*. A *configuração* isebiana é de difícil compreensão porque coloca a *humanidade* na dependência exclusiva da *materialidade* subtraindo do homem a sua condição histórica por natureza - com o perdão do trocadilho.

Em *Educação e Atualidade...* a coisa não se dá dessa forma. Nela, o momento anterior à atualidade de então seria caracterizado pela *predominância da*

*intransitividade da consciência* e não ausência de *consciência* ou *ingenuidade*. A diferença é substancial. Se, na *configuração* isebiana há a possibilidade de ausência de consciência no homem; na freireana isso não ocorre. Mesmo a *intransitividade* é predominância, o que significa dizer que a condição humana nunca é absolutamente natural; ela é desde e para sempre histórica.

A *configuração* isebiana parece admitir uma pré-história da sociedade brasileira fundamentada naquela ideia da possibilidade antropológica de ausência de *consciência* o que justificaria uma originalidade ou peculiaridade absolutas da sociedade brasileira. Em *Educação e Atualidade...* a atualidade de então estaria relacionada com a história progressa portanto história das civilizações que já se faziam presentes no território quando da chegada das outras civilizações.

Isso talvez explique porque *Educação e Atualidade...* não corrobore a tese da mudança condicionada à dependência, exclusiva, da ação da *intelligentsia* e sim, de trabalho formador que começaria na ação educativa dos pais, em casa, e docente, nas escolas e passaria pela liderança sindical e política nas diversas instituições da sociedade e pelo trabalho intelectual nas universidades tentando fugir, ao mesmo tempo, da importação de *les belles lettres* estrangeiras e considerando a peculiaridade do pensamento vivo presentes nas lideranças sociais.

Por isso e outras coisas, acreditamos que *Educação e Atualidade Brasileira* é uma *configuração* daquele extenso *tempo histórico* denominado por Koselleck (2006) de Modernidade; produto, em suma, da crítica iluminista, a princípio, à escatologia político-social católico-romana do *Juízo Final* e a decorrente tese da *Historia Magistra Vitae* no contexto do Absolutismo e, posteriormente, como crítica ao próprio Absolutismo.

Portanto, entendemos que *Educação e Atualidade*, assim como os meados do século XX podem ser entendidos a partir da tese de Koselleck (1999, 2006) a respeito da *Modernidade* e de sua crise na atualidade. Por outro lado, entendemos também que *Educação e Atualidade...* se *configura* em termos da preocupação ético-política ricoeuriana (RICOEUR, 2010c, p. 352-408) especificamente no que se refere à proposta de concepção de um passado aberto, viável historicamente enquanto passível de releituras e um futuro, digamos, fechado, viável socialmente,

pragmaticamente falando, enquanto horizonte de projetos pensados desde o seu planejamento, passo a passo (RICOEUR, 2010c, p. 368).

O indício da *crise na configuração* freireana pode ser notado a partir do conceito *dialogação em Educação e Atualidade...* Nessa *configuração*, o conceito significa um movimento das *consciências predominantemente transitivo-ingênua e transitivo-crítica* em direção à *circunstância* em que se veem colocadas historicamente com fins à mudança, à transformação, à transição daquela conformação social em outra.

Entendemos que a concepção de história nessa formulação é caracteristicamente *moderna*. Primeiro porque a *consciência* é marcadamente racionalista. Racionalismo que, sabemos, fundamenta o Iluminismo. De acordo com essa formulação, é a razão que se dirige à *circunstância*, tomando *consciência* dela para, então, num movimento também racional, modificar a história, no caso, a história da sociedade brasileira.

Por consequência do Racionalismo implícito podemos perceber aquilo sistematizado por Koselleck (2006) e corroborado por Ricoeur (2010c, p. 354-408) como o *topos disponibilidade da história*. Ocorre que essa *disponibilidade* é contrária à *circunstância* conforme a concebia José Ortega y Gasset (1883-1955) — fundamento teórico de *Educação e Atualidade...*

A partir da sua formulação aforística: “Yo soy yo y mi circunstancia” em *Meditaciones del Quijote* (ORTEGA Y GASSET, 1914, p. 43); *circunstância* é entendida não como um conjunto de coisas das quais a subjetividade toma posse, mas a partir das quais e com as quais a subjetividade se constitui. A *circunstância* é uma vivência e não uma paisagem. Assim formula Ortega e Gasset (1914, p. 43).

Temos que buscar a nossa circunstância, como ela é, precisamente no que tem de limitada, de peculiar, o lugar bem circunscrito na imensa perspectiva do mundo. Não parar perpetuamente em êxtase ante os seus valores hieráticos, mas conquistar nossa vida individual no lugar certo entre eles. Em suma, a reabsorção de sua circunstância é o destino concreto do homem.

Minha saída natural para o universo abre os Portais de Guadarrama ou o Campo de Antígona. Este setor em torno da realidade constitui a outra metade de mim: somente através dela posso me integrar e ser totalmente eu mesmo. A ciência biológica mais atual estuda o organismo vivo como uma unidade composta de corpo e seu



ambiente particular: de modo que o processo vital não é apenas uma adaptação do corpo ao seu ambiente, mas também a adaptação do meio ao seu corpo. A mão procura amoldar-se ao objeto material para prendê-lo bem; mas, ao mesmo tempo, cada objeto material oculta uma prévia afinidade com uma mão em particular.

Eu sou eu e minha circunstância, e se não a salvo, não me salvo a mim. Benefac loco natus illi quo es, lemos na Bíblia. E na escola platônica nos é dada como empresa de toda cultura, esta: "salvar as aparências", os fenômenos. Ou seja, buscar o sentido do que nos rodeia<sup>10</sup>.

Como vimos, não é possível uma apropriação racional da *circunstância* nos termos que Ortega y Gasset (1914) a concebe. Defendemos que essa incongruência em *Educação e Atualidade...* é um indício da tese de que a *configuração* freireana se dá como uma *crise*, na Modernidade, entre o racionalismo iluminista e a fenomenologia existencialista. Existencialismo, especificamente, o sartreano que também é uma suposta referência na *configuração isebiana*.

Essa dificuldade também pode ser notada na quarta proposição de lei da *Redução*. Nela, a *razão vital* em Ortega e Gasset (1914) é apresentada como uma instância básica totalizante anterior às partes. Ora, essa *razão vital* não é racional. Ela é *circunstancial* e, nos termos de Ortega e Gasset (1914), não objetivável.

Se efetivamente, a *configuração* freireana se dá em termos modernos, a partir da *disponibilidade da história*, por outro lado, há indícios de que ela se dê diferentemente da isebiana, mesmo que com base nos mesmos *topói*.

---

<sup>10</sup> Hemos de buscar a nuestra circunstancia, tal y como ella es, precisamente en lo que tiene de limitación, de peculiaridad, el lugar acertado en la inmensa perspectiva del mundo. No detenernos perpetuamente en éxtasis ante los valores hieráticos, sino conquistar a nuestra vida individual el puesto oportuno entre ellos. En suma: la reabsorción de la circunstancia es el destino concreto del hombre.

Mi salida natural hacia el universo se abre por los puertos del Guadarrama o el campo de Ontígola. Este sector de realidad circunstante forma la otra mitad de mi persona: solo al través de él puedo integrarme y ser plenamente yo mismo. La ciencia biológica más reciente estudia el organismo vivo como una unidad compuesta del cuerpo y su medio particular: de modo que el proceso vital no consiste solo en una adaptación del cuerpo a su medio, sino también en la adaptación del medio a su cuerpo. La mano procura amoldarse al objeto material a fin de apresarlo bien; pero, a la vez, cada objeto material oculta una previa afinidad con una mano determinada.

Yo soy yo y mi circunstancia, y si no la salvo a ella no me salvo yo. Benefac loco illi quo natus es, leemos en la Biblia. Y en la escuela platónica se nos da como empresa de toda cultura, esta: «salvar las apariencias», los fenómenos. Es decir, buscar el sentido de lo que nos rodea (ORTEGA Y GASSET, 1914, p. 43).

Por exemplo, em relação ao *topos novidade*, ou seja, à ideia de que se vivia um *novo tempo moderno, inédito*; se, como vimos, *A Redução...* defende a ideia de um momento *sui generis* na sociedade brasileira, momento próprio da passagem entre um tempo natural e outro histórico — portanto, momento peculiaríssimo —; *Educação e Atualidade...* concebe essa última como um misto de permanência do passado, representado por “disposições mentais típicas de um clima cultural antidemocrático” e traços democráticos de uma república nascente — o que é exprecivamente diferente em termos do *topos* iluminista da *novidade*. Os *novos tempos modernos* de *A Redução...* são tão inéditos que advogam uma ruptura entre a natureza e a cultura na sociedade brasileira. Por outro lado, em *Educação e Atualidade...* a *novidade* é uma novidade relativa; uma mudança com permanência. Uma mudança que considera a *tradição*.

E não é só isso! Em *Educação e Atualidade...* há uma efetiva preocupação com a fundamentação do trabalho formador na educação familiar, escolar, sindical, política e intelectual que *configura* aquele traço de preocupação com o tratamento da *crise* conforme o propôs Ricoeur (2010c, p. 367-368).

Não queremos identificar essa característica de *Educação e Atualidade...* com quaisquer qualidade do pragmatismo a que muitos associam a *configuração* freireana. Advertimos, novamente, que isso não significa que Paulo Freire não tenha querido ser pragmático e tenha obtido relativo êxito nisso. O nosso intento é destacar as marcas da Modernidade como *tempo histórico configurado* em *Educação e Atualidade Brasileira*. O suposto pragmatismo freireano é mais injunção do *tempo histórico* do que o êxito de uma intencionalidade: a do pensador pernambucano.

No sentido da preocupação com o futuro, *Educação e Atualidade...* deixa explícita a questão da educação logo no título e não o faz somente aí. A educação, como estratégia de transformação da história da sociedade brasileira é postulada como necessária, marca orgânica e progressiva na conformação do Nacionalismo Desenvolvimentista como ideologia. *Educação e Atualidade...* faz um apelo direto à escola, na figura do professor, mas também à família, na figura do pai que, com postura mais democrática, menos autoritária, teria papel fundamental na nova conformação social.

Essa postura mais democrática é apresentada no famoso e controverso conceito *diálogo*. A mesma postura dialógica é exigida de outras lideranças sociais, assim como, dos integrantes dos diversos grupos sociais por meio da ingerência nos projetos das fábricas, dos clubes, enfim... Voltamos a dizer! Mais do que uma proposta pragmática, *Educação e Atualidade...* configura um posicionamento consistente no contexto da *crise* da Modernidade.

Por outro lado, *A Redução...*, por exemplo, quando se propõe como método — além de estar completamente voltada para a preparação da *intelligentsia* que, esta sim e não o povo ou a massa, deveria se incumbir de fazer investigação e controle social com vistas à mudança — não esclarece o projeto. A pergunta é: em que termos a mudança ocorreria? Com base em quê? Quais os primeiros passos? E os seguintes?

Essa demanda que reivindicamos dos isebianos, em particular de Guerreiro Ramos — o mais pragmático deles — não é a manifestação de um desejo meramente pragmático. Queremos enfatizar a desconsideração tanto da herança do passado quanto da responsabilidade em relação ao futuro nesses intelectuais. Na *configuração* isebiana, desconsidera-se o passado como possibilidade de sentido, de compreensão. Nela, o passado é reduzido à tradição morta. Ao mesmo tempo, apresenta-se uma concepção de futuro não delimitado por projetos viáveis; visivelmente fundamentados e resistentes às expectativas meramente utópicas (RICOUER, 2010c, p. 368).

Também *Situação e Alternativa da Cultura Brasileira*, no que se refere à ideia de *novidade* dos tempos atuais, é exemplar. Essa ideologia é tão patente naquela *configuração* que a sociedade brasileira é literalmente apresentada como absolutamente original porque a cultura pessoal dos seus integrantes estaria livre das tradições culturais milenares das sociedades europeias. De acordo com *Situação...*, a sociedade brasileira teria a *alternativa* de se opor ativamente ao imperialismo europeu exatamente porque não comungaria em nada com a tradição cultural dos povos europeus.

Em função dessa *situação*, seria possível às novas gerações a *tomada de consciência* da realidade de seus problemas forjando o seu desenvolvimento e a sua

emancipação. Afora, claramente, a conformação ao racionalismo e à tese da *disponibilidade da história* destacamos que o conceito *geração* é absolutamente contraditório porque minimalista. *Geração* está sendo usado exclusivamente em sua concepção biológica ao passo que, a partir de concepção histórica, há que se pensar em *geração* em termos de herança e *tradição*. A rigor, como poderia uma geração ser o móvel da mudança se não se concebesse como herdeira de tradição viva? Se as gerações não herdarem, elas são absolutamente ingênuas, absurdamente inéditas! Caberia perguntar se *Situação e Alternativa...* não *configura* o ápice da *crise* da Modernidade quando tudo, absolutamente tudo, é tido como *inédito* porque todas as margens da tradição teriam sido transbordadas e todas as fronteiras submergidas (KOSELLECK, 1999, p. 9).

Emblemático do grau de *crise* de *Situação e Alternativa...* nos parece ser a referência à sistematização de Eduard Spranger com relação aos graus de dependência ou autossuficiência de uma cultura em relação a outra quando do encontro delas. A partir da sistematização de Spranger, o Brasil é apresentado como produto da *imigração* e da *colonização*. Aquela ocorrendo quando do encontro de culturas no mesmo território sem o propósito precípuo de transplantação cultural; essa, com o propósito precípuo. A atualidade brasileira de então seria caracterizada pela *imigração* na sua vertente pacífica quando as culturas se encontram de forma, digamos, civilizada, mas, também e, sobretudo, pela *colonização, situação* que, aliás, seria a de todo o território global ocasionando uma alienação mundial. Advogamos que a referência à Spranger é emblemática do grau de *crise* em *Situação e Alternativa...* porque a ruptura do momento histórico com o passado não se materializa em nenhuma sociedade. Todas elas estariam alienadas, ou seja, fora dos seus limites culturais. Ora! O que mais moderno, em termos kosellequianos, do que essa *situação*?

Na verdade, *Situação e Alternativa...* pinta um quadro que nem pode ser pensado em termos dos *topói* iluministas: *novos tempos modernos, disponibilidade da história e aceleração da marcha rumo ao progresso*. De acordo com a interpretação da sistematização de Spranger, a atualidade da sociedade brasileira não poderia ser pensada em termos de *novidade* porque o sentimento de *aceleração da marcha rumo ao progresso* e a conseqüente *disponibilidade da história* nem seriam considerados ou, se quisermos, percebidos pela *consciência*.

Nessa *situação* é curioso perceber que o existencialismo cristão de Gabriel Marcel é apresentado como real *alternativa* diante da dicotomia: Materialismo *versus* Idealismo. A *configuração* é curiosa porque diante do quadro pintado a partir da formulação de Spranger não há efetiva *alternativa*. Acreditamos que isso se dê porque o quadro é absolutamente teórico. Não há nenhum encontro de cultura que se dê nos termos propostos por Spranger. Culturas são *circunstâncias*, como diria Ortega y Gasset que, aliás, também é referência teórica de *Situação e Alternativa da Cultura Brasileira*. Por isso nos perguntamos sobre o grau de *crise* dessa *configuração*.

Passando à *Ideologia e Desenvolvimento Nacional...* alguém já disse (PAIVA, 2000, p.28) que a maior influência isebiana no trabalho de Paulo Freire seria Álvaro Vieira Pinto. A tese de Vanilda Paiva (2000) dá-se no âmbito de uma história das ideias, mas cremos que ela possa ser considerada no âmbito de uma hermenêutica do *tempo histórico* como a que estamos tentando empreender nesse modesto trabalho. Isso porque é possível perceber dois elementos em *Ideologia e Desenvolvimento...* presentes, também, em *Educação e Atualidade...* que *configuram* alguns aspectos da proposta ricoeuriana (RICOEUR, 2010c, p. 368) em relação à *crise* da Modernidade.

O primeiro deles diz respeito à tese de que a transformação social não poderia prescindir da ação do povo por meio de um processo de formação — é certo, por parte da intelectualidade como em outros isebianos — mas, enfatizamos, um processo de formação para que o próprio povo empreendesse a transformação social. Essa ideia afasta tanto *Ideologia e Desenvolvimento...* quanto *Educação e Atualidade...* dos isebianos porque relacionado diretamente à proposta de Ricoeur (2010c, p. 367/368) de tratamento da *crise* da Modernidade. *Ideologia...* propõe, muito objetivamente, os passos no sentido do empreendimento do Desenvolvimento nos seguintes termos: primeiro, o processo deveria ser *orgânico*; segundo, a intelectualidade não seria a promotora exclusiva da mudança; terceiro, o voto seria o procedimento e; quarto, a educação seria o instrumento. E ainda mais interessante, *Ideologia e Desenvolvimento...* não prescinde da *tradição*. Ou seja, nos moldes propostos por Ricoeur (2010c, p. 367-368) *Ideologia e Desenvolvimento...* concebe o passado como aberto e o futuro como delimitado.

Não queremos dizer com essa reflexão que Vieira Pinto seja a maior influência de Paulo Freire porque estamos tentando não fazer historiografia das ideias, mas, hermeneuticamente, aventar que ambos *configuram* um *tempo histórico*, aliás, um *tempo histórico* dentro da Modernidade. Um *tempo histórico* significativamente diferente do *configurado* nos outros isebianos. Dizemos isso porque Koselleck (2006, p.14) apropriando-se de Herder em palavras dirigidas a Kant afirma que, em verdade, em função de que cada coisa pode se modificar, elas trazem, ínsita, a medida do próprio tempo e, mesmo na ausência da coisa, a medida continua a existir ali. Portanto, não haveria duas coisas que tivessem a mesma medida de tempo ocasionando a ideia de que há, no universo, tantos tempos quantas são as coisas. A partir dessa ideia, Koselleck (2006, p.15) afirma que, do ponto de vista histórico — que se configura a partir desse tempo natural — os tempos históricos tanto podem justapor-se como sobrepor-se. Cremos que isso tenha ocorrido em meados do XX na sociedade brasileira.

Voltando à *Redução...*; outro *topos* claramente perceptível além da *novidade* é a *disponibilidade da história*. O método levaria à habilitação do estudioso, do servidor e do produtor de ideias no sentido do desenvolvimento nacional e da transformação daquele *tempo* tido como *ingênuo*. O *topos* ainda está presente na tese de que o método contribuiria para a fundação e não fundamentação de uma sociologia, ou seja, de uma proposta teórica a respeito da sociedade brasileira que seria peculiaríssima. Na verdade, acreditamos que isso seja outro indicativo do grau da *crise* da Modernidade que se *configura* nos isebianos. Será que os isebianos acreditavam que construiriam teorias *sui generis*? É extremamente intrigante essa hipótese! Isso significaria que alguns isebianos aventavam a possibilidade de, pela observação ou percepção de tendências sociais factuais poder-se conceber uma teoria que não confirmasse ou corroborasse nenhuma outra teoria sobre sociedade construída em outro contexto geopolítico! Como é que uma geração de pensadores pode conceber isso? O que teria ocorrido na intelectualidade sociológica ou na sociedade brasileira que possibilitasse aventar tal hipótese senão a crença na extrema *novidade dos tempos modernos*? Diga-se de passagem... O mesmo poderia ocorrer com a historiografia. Seria possível, de acordo com essa teoria do conhecimento, criar-se um método pensado a partir da facticidade da realidade que,

implementado, poderia fundar uma historiografia e não fundamentar uma historiografia.

Aliás, essa é outra diferença da *configuração* isebiana em relação à de Vieira Pinto. Como dissemos, *Ideologia e Desenvolvimento Nacional* não concebe a Ideologia do Desenvolvimento como sendo uma filosofia exclusivamente brasileira, pelo ridículo da proposição; isso porque a Filosofia é, essencialmente, universal.

Outro aspecto interessantíssimo de *A Redução...* que a identifica com *Situação e Atualidade...* é a tese de que sociedades não periféricas ou historicamente referenciadas — que nós poderíamos, tranquilamente, chamar de civilizadas — teriam efetivado uma relação com a *temporalidade* — daí serem historicamente referenciadas — enquanto as outras sociedades, as periféricas, não teriam conseguido estabelecer uma relação além da relação com a espacialidade; estariam na dependência dessa. Dependência que só acabaria por causa de situações muito especiais: aquelas vividas pela sociedade brasileira de então, quais sejam, um aumento demográfico ocasionado pelos processos de industrialização e urbanização e o conseqüente aumento do consumo.

Isso que nós defendemos ser uma espécie de alienação da historicidade, na verdade, nem pode ser pensada a partir das descobertas de Koselleck (1999, 2006) e das advertências de Ricoeur (2010). A pergunta é: como é que uma geração pode conceber a ideia de sociedades sem história; sem relação com a *temporalidade*? Homens fora do tempo? Começamos a aventar a hipótese de absurdo *teoricismo* por parte de alguns isebianos! Isso é intrigante porque o ISEB nasce como uma proposta de concepção e implementação de uma ideologia do desenvolvimento nacional em termos muito pragmáticos!

Interessante também porque *A Redução...* se pretende fenomenológica nos termos de Husserl e Heidegger. Está claro que a estratégia de Husserl de suspendermos o juízo diante de todo conteúdo doutrinal filosófico dado — que, aliás, já é cartesiana — e, efetivarmos a investigação dentro desse marco só pode ser pensada, acreditamos nós, em termos pessoais! Como empreendermos a *redução fenomenológica* em termos coletivos? Como pode uma coletividade, que seja a intelectualidade, realizar a *suspeição eidética*? Ou bem se suspende,

individualmente, os juízos — inclusive o de que se pode pensar coletivamente — ou bem se faz adesão a ele! Por outro lado, uma fenomenologia heideggeriana passaria, necessariamente, pelo *dasein*<sup>11</sup> e esse também não pode ser pensado em termos coletivos.

Para Heidegger [...] o *Dasein* (*Da-sein*) é o único ser que tem seu ser em seu ser. Não é pois, uma existência em geral. Tampouco é um ser *zuhandenes*, um ser 'disponível', ou como traduz Gaos, um 'ser à mão' (tal como ocorre com um utensílio), nem um ser *vorhandenes*, um ser 'presente', ou, como traduz Gaos, um 'ser diante dos olhos'. [...] O *Dasein* restringe-se ao ser humano (ou, dito de outro modo, o ser humano, a respeito do qual posso dizer é 'meu' ou 'sou eu mesmo', é o único exemplo de *Dasein* (DASEIN, 2000).

Essa contradição perpassa as duas primeiras proposições de lei da *Redução Sociológica*.

Para finalizar a análise da *Redução...* nós abordaríamos um último aspecto, qual seja, a divisão das sociedades em capitalistas, socialistas e as outras que se caracterizariam pela *contemporaneidade do não coetâneo* — tese de Wilhelm Pinder (1878-1947). Ora, como determinar se algo está fora do contexto temporal sem postular o que é atual, ultrapassado ou antecipado? Somente uma ideologia que concebesse uma sociedade — e sua cultura em específico — como uma *totalidade*, ou seja, em termos *universais*; e um *tempo* como *inédito* poderia afirmar que algumas sociedades apresentam traços extemporâneos! Eis aqui, no nosso entendimento, *proto*-traços de totalitarismo que, aliás, vingou em algumas sociedades europeias e teria a sua expressão em terras brasileiras.

Mudando de *configuração*, a classificação do Brasil como uma sociedade extemporânea não é um dado, por exemplo, de *Ideologia e Desenvolvimento Nacional* de Vieira Pinto — o que a diferencia da *Redução...* e talvez explique a interpretação de que Vieira Pinto seja a principal referencia teórica de Paulo Freire nessa época.

Por outro lado, *Ideologia e desenvolvimento...* é perpassada pela ideia de que coletividades podem pensar fenomenologicamente. De acordo com *Ideologia...*, a



intelectualidade poderia, por meio de uma análise fenomenológica, alcançar uma *consciência objetiva*, ou seja, uma *consciência* pensada a partir de dados objetivos da sociedade brasileira como o crescimento populacional e a decorrente *complexidade desnorteante*. E não somente, a massa também poderia atingir essa *consciência* por meio de análises de natureza fenomenológica. Mas como seria isso pragmaticamente falando? É certo que *Ideologia...*, diferentemente, da *Redução...* e de *Situação...* apresenta proposições claras de implementação da mudança, ou seja, nos moldes ricoeurianos (RICOEUR 2010c, p. 367-368), *configura* um *horizonte de expectativas* não meramente *utópico*, mas — destacamos — não por ser uma formulação teórica de natureza fenomenológica e sim porque produto do *tempo histórico*: a *crise* da Modernidade. Queremos dizer com isso que não vemos em Vieira Pinto a expressão de uma *consciência absoluta*, mas de um *tempo histórico*.

Outro traço em *Ideologia e Desenvolvimento...* que a caracteriza como *moderna* é a tese de que a intelectualidade, juntamente com a massa, poderiam, atingindo um estado de *consciência objetiva*: ocasionar a mudança. Está patente nessa formulação a *disponibilidade da história*.

Passando à análise de nossa *configuração* principal: *Educação e Atualidade Brasileira*, como já percebemos, não é possível afirmar que ela efetiva um *tempo histórico* diferente da Modernidade. Ela está perfeitamente adequada às ideias de que se vivia um *novo tempo moderno* caracterizado pela *aceleração da marcha rumo ao progresso* e que, em função da racionalidade do próprio *tempo*, a *história* estaria *disponível*. Mas, *Educação e Atualidade Brasileira* é significativamente diferente da *configuração* isebiana analisada. Parece que *dialogação* simboliza essa diferença. Vejamos...

De acordo com *Educação e Atualidade...*, a *dialogação* aparece como expressão do racionalismo característico daquela geração de pensadores, mas aponta para uma instância: a *consciência*, digamos, pessoal; a partir da qual se pode pensar um lugar delimitado de onde a mudança começaria nos moldes, aqui sim, da original Fenomenologia.

Já dissemos que *Educação e Atualidade...* não desconsidera as condições materiais conjunturais, mas ela não se restringe a isso na análise do contexto. Ela afirma que as reais condições que dariam possibilidade da mudança são históricas. Acreditamos que isso é significativamente diferente, não somente por se distanciar do historicismo dialético-materialista, mas por refletir uma concepção de *consciência* mais condizente com a *crise* da Modernidade do que propriamente com a própria Modernidade.

Ao se distanciar dos condicionamentos materiais como determinantes exclusivos e afirmar a *dialogação* enquanto uma atitude em relação a outra *consciência* e não em relação, exclusivamente, a uma objetividade material, *Educação e Atualidade...* se aproxima do humanismo existencialista, pretensamente, os de Marcel e Ortega y Gasset, por sua vez, fundamentados em Sartre.

Vanilda Paiva (2000, p, 45 - nota) informa que Hélio Jaguaribe teria cunhado o termo “existencialismo-culturalista” em *A Filosofia no Brasil* (1957) para designar a influência, sobretudo de Marcel e Ortega y Gasset nas formulações isebianas especificamente via Roland Corbisier.

O nosso objetivo, como é possível perceber, não é perscrutar o alinhamento teórico de Paulo Freire e as possíveis influências num exercício de historiografia das ideias. Assim, a pergunta que fazemos é o quanto o Humanismo, como uma grande corrente de pensamento, e o Existencialismo, como uma de suas vertentes, comungariam daquelas filosofias da história ainda marcadas pelos *topói* do Iluminismo não por decorrência teórica, mas como expressão do *tempo histórico* que estamos investigando.

A *dialogação* — que com o passar do tempo se transformará em *diálogo* na obra de Freire — também aponta para uma abordagem mais fenomenológica exatamente porque uma relação entre duas *consciências*, digamos, *personais, individualizadas* — ainda que numa concepção racionalista —, mas duas consciências e não qualquer forma de consciência coletiva.

A *dialogação* também se configura como símbolo da diferença em relação aos isebianos porque claramente significativa no contexto de um projeto de educação, portanto, um projeto bem definido nos moldes da preocupação ricœuriana (2010c, p.

367/368), como já dissemos, de não se fiar em *horizontes de expectativas* meramente utópicas, mas pelo contrário em projetos ao alcance da ação. A partir dessa concepção, a *dialogação* contribuiria tanto para projetos macro políticos como, por exemplo, agrícola, industrial e energética; e de micropolítica, como de educação científica e tecnológica.

Bem! Tentamos destacar diversos aspectos das *configurações* isebiana e freireana no sentido de demonstrar a sua conformação à Modernidade como também à *crise* vivenciada na atualidade desse *tempo histórico* em função, conforme advoga Koselleck (1999) da, talvez, culminância da crítica iluminista nascida na Europa do século XVIII.

### **Capítulo III. Refigurações: Paulo Freire e três leituras emblemáticas de sua *configuração*.**

Conforme anunciamos na introdução, esta parte da dissertação está reservada a uma crítica das leituras da *configuração* freireana por parte de Vanilda Paiva e Hugo Lovisolo como também de parte do jornalismo estadunidense especializado em Educação. O seu posicionamento no final e não no início do texto contrariando a tradição de apresentação do estado da arte se deve ao nosso principal referencial: a Hermenêutica da Consciência Histórica — a teoria ricoeuriana. Nela, algo parecido com o que se poderia chamar de Estado da Arte constituir-se-ia como *refigurações*, nos moldes apresentados anteriormente. Por isso o posicionamento, ao final da tese, desta parte dela.

A escolha desses críticos da obra de Paulo Freire se deu em função de que essas três abordagens expressam referências teóricas, no nosso entendimento, significativamente diferentes da nossa — uma História das Ideias fundamentada na dicotomia Idealismo *versus* Realismo Materialista, a de Paiva; outra, uma Fenomenologia, a de Lovisolo e, a terceira, o Pragmatismo estadunidense da década de 70. A análise dessas críticas evidenciaria, não em detrimento de outros, a peculiaridade e relevância do nosso estudo.

Reiteramos que todas essas abordagens são legítimas. Nós as escolhemos, como dissemos, porque patenteariam uma diferença em relação a nossa: uma tentativa hermenêutica nos moldes ricoeurianos (RICOEUR, 2010) com base na tese kosellequiana (KOSELECK, 1999, 2006) sobre a Modernidade e sua *crise*.

Começaremos analisando o Pragmatismo a partir da recepção da *configuração* freireana, em 1970, pelo jornalismo especializado em educação nos Estados Unidos da América por acreditarmos que nele se expressa uma leitura dicotomizada em termos de Socialismo ou Capitalismo — uma versão da dicotomia Realismo Materialista *versus* Idealismo.

Em relação à Vanilda Paiva, teremos como base: *Paulo Freire e o Nacionalismo Desenvolvimentista* (PAIVA, 2000) a partir do qual nós discutiremos a tese de que o pensamento freireano não poder ser entendido sem a ideologia do Nacional Desenvolvimentismo. Afirma Paiva (2000, p. 26),

não será possível entender o seu trabalho nem sua influência sem a compreensão do ambiente político-intelectual no qual se moveu, em especial no seu ponto de partida. O nacional desenvolvimentismo, que encontrou no Brasil a expressão mais desdobrada e sofisticada de toda a periferia do sistema capitalista, nada mais foi senão a tradução política e intelectual-filosófica do keynesianismo no plano econômica e das ideias sociais que serviram de base aos Estados de bem-estar europeus. Sua formulação mais contida e dentro dos cânones de uma vida acadêmica que se afastava da filosofia deve ser buscada na obra de Raul Prebisch, que a trazia na bagagem ao ser criada a Cepal. Na fonte do estruturalismo cepalino que varreu o continente muitos beberam, assenhorando-se de uma sobriedade, de uma metodologia e de uma linguagem consideradas “modernas”.

Diversos aspectos dessa tese nos interessam. Em síntese, entendemos que a interpretação de Paiva está orientada pela História das Ideias como referencial teórico metodológico e pela concepção dialético-materialista da realidade social. Isso nos permite contrapor, de forma muito produtiva, a sua leitura da obra de Paulo Freire considerando que esta tem referências, digamos, espiritualistas de inspiração existencialista-cristã.

O trabalho de Hugo Lovisolo (1990): *Educação Popular – Maioridade e Conciliação*, por sua vez, será analisado por afirmações do tipo:

no plano da prática, por vezes, [a educação popular] é romântica e outras, iluminista. Porém, de acordo com meu ponto de vista, o segundo posicionamento domina durante longo tempo. No plano político, é na oscilação entre posturas vanguardistas e populistas, tentativas de caminhar pelo fio da navalha, que a educação popular se realiza (LOVISOLO, 1990, p. 16).

Lovisolo (1990) indica o Iluminismo, em contraposição ao Romantismo, como a grande referência para a educação popular e nesse contexto, a proposta freireana. Diz ele (LOVISOLO, 1990, p.15):

[...] as noções com as quais passei a operar me pareciam ser algo assim como tipos ideais ou elementos produzidos em laboratório. As pessoas, observava cada vez com maior obsessão, são frequentemente românticas e iluministas; os discursos teóricos, por vezes, também, e não menos os discursos ideológicos ou doutrinários. As pessoas podem defender sua atuação em função dos “sentimentos”, ao mesmo tempo que afirmam querer atuar em função da razão ou do distanciamento. Há elaborações teóricas que têm uma percepção romântica do ser cultural; contudo, também podem defender uma organização do social baseada no distanciamento e no contrato. A própria educação popular me pareceu, cada vez mais, uma defesa do ser das camadas populares, de seus pertencimentos, como também um movimento que tendia a expandir o dever ser dos valores do distanciamento, da racionalidade, do empírico, da liberdade, do contrato, enfim, do iluminismo.

Tendo como referência a Hermenêutica da Consciência Histórica, portanto, a teoria ricoeuriana, a nossa interpretação de Paulo Freire tem exatamente a ver com a análise do seu pensamento, como fizemos no capítulo anterior, em relação aos *tópoi* do Iluminismo: *tempos novos, aceleração da marcha do progresso e disponibilidade da história*.

O objetivo não é uma contraposição de métodos, mas de abordagens do fenômeno Paulo Freire: um contraponto da *configuração* freireana na visão destes dois pensadores e de parte do jornalismo estadunidense especializado em educação em termos de *refiguração* ou de *transfiguração* do tempo pela leitura.

Vejamos, então, a recepção, pelos jornalistas a partir dos anos 1970, de Pedagogia do Oprimido; produzido em 1968 quando Paulo Freire encontrava-se exilado no Chile, mas só publicado em 70, nos Estados Unidos da América. Segundo o próprio Paulo Freire (2000, 2003), o texto é uma *reconfiguração* de *Educação e Atualidade Brasileira* (1959) e de *Educação como prática da Liberdade* (1967).

### **Paulo Freire e a mídia estadunidense da década de 70 do Século XX.**

Em 1973 John Egerton publicou um artigo em *The Saturday Review of Education* afirmando que

Não há originalidade no que ele [Paulo Freire] diz. — É o mesmo velho rap. Ele tem uma leitura de nós; criticou o nosso foco estreito em pequenos problemas, mas sua alternativa — a perspectiva global — é obsoleta e retórica. Ele é um político e teórico ideológico, não um educador. Não tem nada de concreto e específico no que afirma.<sup>12</sup> (EGERTON, 1973).

Claramente, o que podemos perceber é um jornalista indignado com a sociologia freireana. Mas, no seu juízo, importa-nos, primeiramente e, sobretudo, destacar que o entendimento dele é o de que a *configuração* freireana é uma reflexão de natureza sociológica. Em segundo lugar, seguindo o veio da investigação que empreendemos, perguntamos: quem é o “nós” a que Egerton se refere? Qual seria o “nosso” foco? Evidentemente, o suposto foco da sociedade estadunidense em termos, digamos, um tanto quanto generalizados. Destacamos isso por entendermos que leituras como essa apresentam alto grau de universalização concentrada em uma sociedade. Leituras que devem ser criticadas, no nosso entendimento, a partir da proposta ético-política de Ricoeur (2010c, p. 367-368) na qual a universalidade dos direitos deve se constituir como um *horizonte* não-hegemônico *de expectativas*.

Outro aspecto da apropriação da *configuração* freireana pelo jornalismo em questão que nos chama a atenção é a interpretação do conceito *ideologia* por não ter como referência o *tempo em questão* e apresentar, por consequência, uma acepção restrita de *ideologia*. Entendemos que a *ideologia* que subjaz ao texto freireano não pode ser identificada com qualquer ideologismo conforme Egerton acusa, mas *ideologia* enquanto movimento de legitimação e integração nacional e, nesse sentido, não menos legítima em Paulo Freire do que na *circunstância* estadunidense.

A rigor, acreditamos que não estavam em choque duas ideológicas: a freireana em contraposição à estadunidense, mas sim uma e somente uma *ideologia* que se apresentava tanto nos Estados Unidos de então como no Brasil: um mesmo *horizonte de expectativa* de duas nacionalidades que lutavam por se legitimar no pós-Segunda Guerra Mundial. Queremos dizer com isso que há uma *ideologia*

---

<sup>12</sup> There is no originality in what he says — it's the same old rap. He has lectured us, criticized our narrow focus on small problems, but his alternative — the global perspective — is stale rhetoric. He's a political and ideological theoretician, not an educator.

legítima subjacente às duas sociedades em questão: a brasileira e a estadunidense, qual fora, o Nacionalismo enquanto um conjunto de estratégias de legitimação do projeto social de ambas as sociedades. Nacionalismo que, aliás, é traço marcante em diversas sociedades à época.

Na linha desse jornalista há muitas outras críticas. Basicamente, elas poderiam ser divididas em duas categorias: as que se dirigem ao *estilo* de Paulo Freire assim como as que se dirigem à teorização sobre *conscientização*. A questão do estilo nos é importante porque, no contexto da Teoria do Texto de Ricoeur – uma de nossas referências teórico-metodológica no âmbito da Hermenêutica da Consciência Histórica – o *estilo* é a forma peculiar pela qual se pode reconhecer a obra em si porque ele é a forma pela qual o *autor* ou a *autoria* trabalha a linguagem.

Peter L. Berger (1974) assim se refere à *conscientização*:

[Freire] chama seu método "conscientização"; literalmente, tornando-se consciente. Esse conceito tem sido entendido, nos Estados Unidos, como "aumento da consciência" [ou, talvez, "elevação da consciência"]. O conceito de "conscientização", como utilizado atualmente, implica algumas suposições altamente questionáveis. Implica erro filosófico e política irônica. "Conscientização" é um projeto de indivíduos da classe mais alta dirigido a uma população de classe baixa. Juntamente com essa arrogância há um incômodo recorrente em relação "àquelas pessoas" que, teimosamente, se recusam à salvação que é tão benevolentemente oferecida a elas: "Como eles podem ser tão cegos?" Se essa visão hierárquica de consciência fosse unicamente referida a níveis de informação sobre temas específicos, não haveria necessidade de discordar dela. [Mas] Se alguém deseja estender essa superioridade a informações e perspectivas em geral, a plausibilidade desaparece em prol de camponeses que, obviamente, têm informações muito superiores sobre temas como a vida vegetal e animal, as condições do solo, o clima e uma infinidade de habilidades manuais e artefatos materiais<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> [Freire] called his method 'conscientizacao' literally, 'making conscious.' This name has caught on as 'consciousness raising' in the United States. The concept of 'consciousness raising,' as currently used, implies some highly questionable assumptions. It implies philosophical error and political irony. 'Consciousness raising' is a project of higher-class individuals directed at a lower-class population. Coupled with this arrogance is a recurrent irritation with 'those people' who stubbornly refuse the salvation that is so benevolently offered to them: 'How can they be so blind?' If the hierarchical view of consciousness simply referred to levels of information on specific topics, there would be no need to quarrel with it. If one wishes to extend this superiority to information and perspectives in general, plausibility disappears, for peasants very clearly have far superior information on other topics such as plant and animal life, soil conditions, the weather, and a multitude of manual skills and material artifacts.



O trecho em questão nos permite entrever a discussão da problemática social em uma de suas vertentes mais profícuas: a político-ideológica. Peter Berger entende *conscientização* como um projeto ideológico em termos negativos, ou seja, um projeto de poder que tem por consequência o ocultamento da realidade com vistas à realização de interesses individuais ou de classes: a versão distorcivo-dissimulativa sistematizada por Ricoeur (1986).

Marilena Chauí (2012, p.13), por exemplo, concebe *ideologia* nesses termos.

Temos, portanto, uma teoria geral para a explicação da realidade e de suas transformações que, na verdade, é a transposição involuntária de relações sociais muito determinadas para o plano das ideias. Quando o teórico elabora sua teoria, evidentemente não pensa estar realizando essa transposição, mas julga estar produzindo ideias verdadeiras que nada devem à existência histórica e social do pensador. Até pelo contrário, o pensador julga que com essas ideias poderá explicar a própria sociedade em que vive.

Não pretendemos, neste momento, um aprofundamento na problemática, mas chamaríamos a atenção para a reflexão ricoeuriana (1986), citada acima: *A Ideologia e a Utopia: duas Expressões do Imaginário Social*. Nela, o hermeneuta francês afirma que a *ideologia* tem aspectos positivos em outros dois níveis além daquele aspecto negativo de ocultamento involuntário da realidade ou, em uma expressão, *distorção-dissimulação*. Estes outros dois níveis podem ser sintetizados nas expressões: *legitimação* e *integração*. São estas acepções que mais ajuntam do que separam as realidades estadunidense e brasileira de meados do Século XX e que, julgamos, não foram percebidas como tais exatamente porque imperava a bipolarização Capitalismo *versus* Socialismo nas leituras econômico-sociológicas.

Em Matthew Zacarias (1986) percebemos a interpretação dialético-materialista da obra de Freire:

A conscientização parece ser um movimento que presencia o seu apogeu. [Mas] Conscientização pode ser criticada por não propor medidas concretas para melhorar o padrão de vida do povo. Conscientização também pode ser criticada por ser “padronizante” à sua própria maneira. Fazer homens e mulheres comuns necessitarem de conscientização antes de reconhecer que eles levam uma vida desesperada, oprimidos, marcados pela fome, a doença e a negação da dignidade? Eles entendem o problema e não

precisam de classe média benfeitora para lhes dizer. Eles aquiescem sua opressão porque não têm escolha. Oferecer-lhes esperança através de conscientização é pior do que enganar. O que eles precisam é de pessoas para lutar ao seu lado, para que possam derrubar os opressores. Conscientização tem sido criticada por fugir ou pior, camuflar a questão da liderança. Nenhuma quantidade de conversa sobre "educador-educando" e "educando-educador" pode contornar o fato de que existem professores e alunos em Conscientização. Isso é uma pequena mostra no sentido de caracterizar, não benevolentemente, os líderes dos círculos de cultura como "professores" intronizados, agitadores externos<sup>14</sup>.

Nenhuma palavra é necessária no sentido de destacar a relação desta crítica com a crítica à *ideologia* na sua acepção socialista ou, nas palavras de Ricoeur (1986) na sua concepção *distorcivo-dissimulativa*.

Crítica semelhante vemos em William Ayers (1987), por sua vez, agora em relação ao *diálogo* em Paulo Freire quando afirma que

O problema fundamental é que o diálogo não está suficientemente fundamentado na vida dos professores e alunos. As ideias tendem a ser desligadas, flutuando em um ambiente excessivamente intelectualizado. Discursos autênticos e projetos libertadores se quebram e suas potencialidade e vitalidade são perdidas<sup>15</sup>.

Interessantíssima essa observação de William Ayers! Porque se esse é um aspecto de *Pedagogia do Oprimido* não o é de *Educação e Atualidade Brasileira*. Mas acreditamos que Ayers tenha razão porque a primeira é um esforço de sistematização ou de teorização mais distanciado das *circunstâncias* nas quais foi *configurada Educação e Atualidade...* característica dos tempos de *conscientização*,

---

<sup>14</sup> Conscientization appears to be a movement that has seen its heyday. Conscientization may be criticized for not proposing concrete measures for improving the standard of living of the people. Conscientization may also be criticized for being patronizing in its own way. Do ordinary men and women need to be conscientized before they recognize that they lead desperate, oppressed lives marked by hunger, disease, and the denial of dignity? They know the score and do not need middle class do-gooders to tell them. They acquiesce in their oppression because they have no other choice. To offer them hope through Conscientization is worse than deceitful. What they need is for people to fight on their side, so they can overthrow the oppressors. Conscientization has been criticized for evading or worse, camouflaging the issue of leadership. No amount of talk about 'educator-educatees' and 'educatee-educators' can get around the fact that there are teachers and students in Conscientization. It is a short step from that criticism to characterize the leaders of culture circles not benevolently as 'teachers' but as meddling, outside agitators.

<sup>15</sup> The fundamental problem is that the dialogue is not sufficiently grounded in the lives of teachers and students. Ideas tend to be disconnected, floating around in an overly intellectualized atmosphere. Authentic teaching voices and liberating projects fall through the cracks, and a sense of possibility and vitality is lost.

*emancipação e nacionalismo* de meados de 1950; outra — *Pedagogia do Oprimido* — o confronto da teoria freireana com outras *circunstâncias* tanto do pondo de vista da própria *configuração* — o exílio a partir do Chile; quanto do ponto de vista da *refiguração* por parte do jornalismo especializado dos EUA. O jornalista estadunidense não nota as diferentes *circunstâncias*.

Passando da crítica à *conscientização* e ao *diálogo* para a crítica ao *estilo*, Kathryn Murphy Anderson (1994) assevera:

A conversa de três dias [de Paulo Freire sobre a Educação Superior] sofre de uma falta de direção: perguntas são longas e por vezes pouco claras; as respostas de Freire, por sua vez, sofrem de sua tendência a reformular perguntas ou redirecioná-las. Uma comparação rápida tipifica os problemas com este diálogo que o tornam menos satisfatório que o livro: questões voltadas para sala de aula real e à prática institucional são atendidas com novas discussões de terminologia; são redirecionadas, ou são simplesmente ignoradas e as soluções concretas raramente são tratadas de forma eficaz ou cuidadosamente. Freire responde perguntas em vários campos que pedem “táticas ou estratégias concretas” no sentido de “converter verdadeiramente o ensino superior em um elemento de transformação” reformulando as questões em discussão e direcionando o problema para outro orador. Esta troca exemplifica o fracasso do livro em produzir muito mais do que uma prestação de contas de problemas, riscos e mal-entendidos<sup>16</sup>.

Todas essas críticas são consideradas no âmbito do nosso trabalho porque elas incidem sobre pontos fundamentais da obra freireana; sobre a *configuração* em si, sobre como a obra se dá efetivamente, ou seja, sobre como Paulo Freire — artífice da linguagem, portanto, *autor* — elabora, constrói a sua obra. Em uma palavra, sobre o seu *estilo*.

---

<sup>16</sup> The three day conversation [in *Paulo Freire on Higher Education*] suffers from a lack of direction: questions are lengthy and sometimes unclear, Freire's answers sometimes suffering from his tendency to rephrase questions or redirect them. An early exchange typifies the problems with this dialogue that make it a less than satisfying book: questions directed toward actual classroom and institutional practice are met with further discussions of terminology, are redirected, or are simply ignored, and concrete solutions are rarely addressed effectively or at length. Freire answers further questions asking for 'concrete tactics' or strategies in various fields 'to truly convert higher education into an element of transformation' by reframing the issues under discussion and directing the problem to another speaker. This exchange exemplifies the failure of many in the book to yield much more than an accounting of problems, risks, and misunderstandings.

O que a crítica ao *estilo* freireano faz é chamar a atenção para o modo peculiar como Paulo Freire faz a passagem da realidade para a teoria ou, mais hermeneuticamente falando, como a *configuração narrativa* freireana diz do modo como ele se apropria, pela linguagem, da realidade: do *espaço* e do *tempo*.

Trinta anos depois, na primeira década do século XXI, críticas no mesmo sentido, são retomadas. Paulo Freire continuaria não tendo nada a dizer à sociedade norte-americana em questão.

Por exemplo, em 2009, Sol Stern – pesquisador sênior do Instituto Manhattan e articulista de *City Journal* – publica artigo no qual apresenta Paulo Freire como uma das razões pelas quais as escolas norte-americanas são tão ruins. Pergunta ele:

Como esse livro derivativo<sup>17</sup> e amador sobre opressão, luta de classes, depredações do capitalismo e a necessidade de revolução acabou sendo confundido com um tratado sobre educação que pode ajudar a resolver os problemas centrais das escolas americanas no século XXI?<sup>18</sup> (STERN, 2009)

O artigo de Stern pede de Freire uma reflexão direta sobre métodos e técnicas de ensino que possam ser utilizados em escolas com “salas de aulas caóticas, diretores indiferentes, professores veteranos que raramente oferecem qualquer tipo de ajuda.”<sup>19</sup> (STERN, 2009) Situação da sociedade estadunidense, aliás, muito semelhante à realidade brasileira neste momento.

Esse outro tipo de crítica à obra de Paulo Freire — que poderia ser classificada de pragmático-positivista — talvez tenha sido sistematizada pela primeira vez por Bruce O. Boston em 1972.

Camuflado em um estilo complicado, sem brilho, excessivamente metafísico e obscuro, desprovido de experiência humana real, ele [Paulo Freire] mal representa um educador para a libertação ao se apresentar aos leitores interessados — o que fez tais ideias provocantes. As pessoas que trabalharam no modelo Freire estão

<sup>17</sup> Ele se refere à Pedagogia do Oprimido.

<sup>18</sup> How did this derivative, unscholarly book about oppression, class struggle, the depredations of capitalism, and the need for revolution ever get confused with a treatise on education that might help solve the problems of twenty-first-century American inner-city schools?

<sup>19</sup> ...chaotic classrooms, indifferent administrators, veteran teachers who rarely offered a helping hand.

começando a entender que os métodos de Freire tornam possível ser crítico sobre quase tudo, exceto sobre os próprios métodos<sup>20</sup>.

Porém, antes mesmo dessas críticas a Paulo Freire, as primeiras de consequências ostensivamente desconcertantes realizadas à obra dele foram, certamente, aquelas do governo instituído pelo Golpe de 1964, no Brasil, quando a conjuntura nacional produziu a destituição do governo do presidente democraticamente eleito, João Goulart (1961-1964) instalando uma autocracia de consequências políticas e sociais deploráveis.

O concerto a que nos referimos é o que se anunciava com o Plano Nacional de Alfabetização idealizado a partir da experiência exitosa de Paulo Freire com a alfabetização dos trabalhadores rurais do setor sucroalcooleiro em Angicos, no Rio Grande do Norte, de Janeiro a Abril de 1963. Um concerto que pretendia a erradicação do analfabetismo. O desconcerto é, logicamente, o movimento reativo de setores sociais que já organizados e quase institucionalizados no segundo governo transitório do então Presidente da Câmara dos Deputados Ranieri Mazzilli publicaram em 14 de Abril de 1964 o Decreto 53.886 que revogava o Decreto 53.465 de 21 de Janeiro de 1964 instituindo um novo Plano Nacional de Alfabetização do Ministério de Educação e Cultura. (HECK, 2014)

Os considerandos para a revogação do Decreto de Janeiro de 64 são muito ilustrativos do *tempo* em questão: primeiro eles afirmavam a “necessidade de reestruturação do Planejamento para a erradicação do analfabetismo no Brasil” e, segundo, asseveravam que “o material a ser empregado na Alfabetização da População Nacional deveria veicular ideias nitidamente democráticas e preservar as instituições e tradições de nosso povo”.

A contradição é performática e, logicamente, se o é literalmente tem grande possibilidade de o ser efetivamente. O movimento ditatorial civil e militar de 64 advogava que uma intervenção autoritária era necessária no sentido de evitar o avanço de forças, também autoritárias, mas de fundamentação comunista

---

<sup>20</sup> It ill behooves an educator for liberation to present himself to interested readers cloaked in such an obscure, convoluted, dull, overly metaphysical style, devoid of the real human experience which generated such provocative ideas. A number of people who have worked on the Freire model are beginning to understand that Freire's methods make it possible to be critical about nearly everything except those methods themselves.

supostamente antidemocráticas, ou seja, supostamente contra a vontade e o arbítrio do “nosso” povo. Ora, esse tipo de raciocínio argumentativo é extremamente suspeito. Há, sempre, um aproveitamento de generalizações e idealizações que servem muitas vezes aos propósitos espúrios de uma minoria ciosa de poder com vistas à efetivação daqueles projetos totalitários aos quais Ricoeur (2010c, p. 367-368) se refere.

Creemos que os líderes do que seria o primeiro governo do Regime Ditatorial de 64 entendiam por “nosso povo” o conjunto daqueles que supostamente endossariam a crítica feita, no mesmo momento histórico, pelas oligarquias sucroalcooleiras nordestinas de Angicos e região de que o método utilizado por Paulo Freire era, em poucas palavras, reflexo da “praga comunista”. (50 anos da experiência de Paulo Freire em Angicos, 2014)

A ideia de que o Comunismo ameaçava a Sociedade Brasileira era senso comum à época e indício do *tempo de crise* da Modernidade. Francisca de França, alfabetizada da experiência de Angicos se refere à mentalidade da época nos seguintes termos:

Fui alfabetizada pela escola de Paulo Freire.  
A Escola era de noite.  
Eu era muito jovem, “num vô” me lembrar nem tanto quanto porque já faz muitos anos!!!  
Então eu aprendi a “lê” e “escrevê” na escola de Paulo Freire.  
Agente adorava essa escola.  
No começo da escola todo mundo falava... diziam que era ladrão, era comunista e era carrapeta, era “num” sei o quê, mas nada aconteceu. Fez foi o povo “sê” povo... que não sabia ler nem escrever. (Autor desconhecido, 2014)

O relato de Francisca nos permite cogitar se o povo a que ele se refere é o mesmo povo a que se referia o Regime Militar e imaginar a mentalidade e os diálogos das lideranças políticas da época a respeito das ideias e da prática de Paulo Freire. Diálogos que culminaram com a desestruturação do Plano Nacional de Alfabetização concebido no Governo de João Goulart (1961-1964) nos termos pensados por Paulo Freire e os profissionais envolvidos no projeto.

Caberia perguntar o que a liderança militar da época entendia por “ideias nitidamente democráticas”; ou o que seriam, especificamente, “as instituições e tradições” do “nosso povo” assim como nos perguntamos, em relação à década posterior, o que os jornalistas estadunidenses entendiam por “nosso” nas suas falas.

Queremos enfatizar, criticando esse tipo de interpretação da obra de Paulo Freire, outra leitura que parece ser generalizada em relação ao pensamento do pernambucano ilustre e que se contrapõe ao “apriorismo da eficácia” na outra vertente de interpretação. No que chamamos “apriorismo da eficácia” se julga que a obra freireana tem, *a priori*, o potencial de resolução de todas as problemáticas advindas da vida social. Esse julgamento caracteriza a maioria daqueles que fazem adesão ao autor. Por outro lado, da parte dos detratores da obra, Paulo Freire sempre teve que responder sobre os fundamentos de sua reflexão em termos, digamos, antinômicos ou, se quisermos, não dialéticos. Uma hora ele tem que mensurar o quanto o seu pensamento é marxista ou cristão — e, em sendo cristão, como o é sendo socialista. Outra hora tem que responder se o seu pensamento é machista ou feminista. Hora outra, foi perguntado se era piagetiano ou vygotskiano. Perguntas desse tipo eu pude presenciar em reunião de Paulo Freire com professores da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora quando Freire esteve na instituição para, dentre outras coisas, receber o título de cidadão honorário e professor emérito. Outro indício de *crise*: o não-consenso.

### **Freire e o Nacionalismo Desenvolvimentista segundo Vanilda Paiva (2000)**

Paulo Freire nunca foi consenso. Uma das obras que deixa isto muito claro é a de Vanilda Paiva. Por exemplo, em *Paulo Freire e o Pragmatismo Americano: Os Riscos das Afinidades na História das Ideias*, afirma Paiva (2005, p. 193) que o pensamento do pernambucano é um “supremo esforço de adequação” às demandas de sua militância política e da necessidade de aceitação acadêmica numa tentativa de situar, de localizar a obra do pernambucano.

Entendemos que o alerta é extremamente válido. Faz jus à obra de Paulo Freire, mas acreditamos que não seja possível, como defende Vanilda Paiva (2005), que

alguém possa ter êxito em manipular o texto de modo a fazê-lo dizer o que se quer sem que ele diga por si mesmo como expressão de *tempo* como *configuração*; portanto, para além das letras, da sua linearidade, do sentido da sua linearidade; assim como, para além da intenção do autor.

Julgamos que não é possível a uma autoria legítima, por maior que seja o seu esforço, adequar o seu discurso a determinado propósito. Falo em legitimidade por acreditar que há textos mais legítimos que outros. Textos que dizem e deixam dizer. Textos que se adequam mais ou menos aos imperativos da *configuração*. Por isso, porque Paiva contribui com a História da Educação Brasileira abordando Paulo Freire do modo que o fez, a sua interpretação deve ser contraposta a outras interpretações como, por exemplo, a hermenêutica que apresentamos neste texto.

No nosso entendimento, Vanilda Paiva (2000) não estima a condição ôntica de Paulo Freire como *agente e paciente da história*; como *ser* que produz, mas, ao mesmo tempo, é produzido pela história; *ser* que, ao mesmo tempo em que afeta é *afetado-pelo-passado* (RICOEUR, 2010, p. 369). O êxito na tentativa de manipulação da história por parte de um indivíduo — como defende Paiva (2000) — é incompatível com a aceitação absoluta de determinada interpretação por uma coletividade como a academia porque toda *configuração* sofre a injunção do *tempo* impedindo que a intenção do autor seja a pedra de toque. Prova disso é que Paulo Freire foi reprovado por parte da Academia que compôs a banca de avaliação para a cátedra de Filosofia e História da Educação na Escola de Belas Artes de Pernambuco indicando que ele não *dispunha da história*. Nas palavras de Paul Ricoeur (2010, p. 386), “só somos os agentes da história na medida em que somos seus pacientes”.

Paulo Freire não produz o seu texto como *consciência absoluta* do seu tempo à maneira das teorias subjetivo-cognoscitivistas — ou racionalista se quisermos —, mas como expressão de um *tempo histórico* que é “uma grandeza que se modifica com a história, e cuja modificação pode ser deduzida da coordenação entre *experiência* e *expectativa*.” (KOSELECK, 2006, p. 309).

Essa tese me faz voltar à reflexão sobre o método que empreendi, especificamente, uma *Hermenêutica da Consciência Histórica*, para distingui-lo de uma *História das*



*Ideias à maneira*, de Vanilda Paiva (2000) — pelos argumentos expostos — mas também por advertências como as feitas por Quentin Skinner (1996) em *As Fundações do Pensamento Político Moderno*, para não sair do paradigma da epistemologia histórica contemporânea.

Antes de apresentar uma crítica a Paiva a partir das advertências de Skinner vou apresentar algumas características da História das Ideias segundo classificação de José D'Assunção de Barros (2008) em texto intitulado: *História das Ideias – Em Torno de um Domínio Historiográfico*. A primeira observação diz respeito à indicação, por Barros (2008), de que a História das Ideias deve ser classificada como uma modalidade historiográfica pensada a partir da ideia de *domínio*. Este critério está inserido em um sistema dividido em três tipos ou modalidades historiográficas: aquelas pensadas a partir de *dimensões*, aquelas pensadas a partir de *abordagens* e aquelas pensadas a partir de *domínios*.

As modalidades historiográficas identificadas pelos seus *domínios* caracterizar-se-iam, principalmente e, sobretudo, “pelos campos temáticos privilegiados pelos historiadores” como, por exemplo, a mulher, o direito, a sexualidade, a zona rural. (BARROS, 2008, p.3) Estes campos temáticos, por sua vez, podem ter como referência, por exemplo, agentes, ambientes sociais, âmbitos de estudo, etc.

De acordo com BARROS (2008, p. 4) a *História das Ideias* atingiu o seu apogeu nas décadas 40 e 50 do século XX quando se percebe a transição de uma trajetória desencarnada do social a uma *verdadeira História Social das Ideias* na qual seria “tarefa primordial do historiador compreender e constituir um contexto social adequado antes de se tornar íntimo das ideias que pretende examinar.”.

Tomando como referência esta característica da *História das Ideias* poderemos criticar o trabalho de Paiva (2000) nos seguintes termos: a historiadora apresenta uma contextualização social da reflexão freireana, mas fundamentada, senão exclusivamente quase que exclusivamente, em textos de teóricos que supostamente teriam influenciado direta ou indiretamente o Pernambucano. Não tenho nenhuma ressalva em relação a que se estruture uma pesquisa com base na análise de textos a partir da suposição de possível influência de autores, mas uma Hermenêutica da

Consciência Histórica nos adverte que a *compreensão* do *tempo histórico* requer estratégias, digamos, mais heterodoxas.

Outra característica importante em se tratando de *História das Ideias*, segundo Barros (2008, p.10) – característica advinda dos estudos dos chamados “contextualistas ingleses”: Quentin Skinner, John Dunn e John Pollock – é o necessário relacionamento direto das ideias estudadas com os seus contextos de enunciação. Estes contextos não são dados indiretamente no contato com textos produzidos sobre o *tempo histórico*, mas do contato produzido com aqueles textos produzidos no *tempo histórico* em questão. Documentos outros que não os textos sobre o tempo são de fundamental importância na investigação do contexto linguístico. Parece-me que isto não ocupa a preocupação de Vanilda Paiva (2000). Com um agravante! Quando se faz opção por uma historiografia das ideias, em se tratando de textos de Paulo Freire — textos de formatação profundamente dialógica — cremos que a análise de fontes outras como pessoas que conviveram com ele, que foram alfabetizadas pelo método proposto por ele, a obra de artistas que refletiram o tempo, é de fundamental importância.

Nesses termos, a preocupação com a captação da linguagem original da época em que o texto foi produzido é uma preocupação de Paiva (2000) que nós consideramos ser muito apropriada. O que nos incomoda, do ponto de vista da crítica à história das ideias realizada por Paiva (2000) é o fato desta preocupação incidir exclusivamente na interpretação de textos produzidos por quem refletia sobre o *tempo histórico*, senão e sobretudo, na interpretação de textos produzidos nos diversos ambientes culturais da época sem se ocupar em encontrar outros vestígios, de natureza documental, por exemplo. Salvaguardando que essa preocupação também não seria suficiente por si só.

Por exemplo, trabalho empreendido por Dimas Brasileiro Veras (2010) sobre as *Sociabilidades letradas do Recife...* demonstra que a conceituação utilizada por Paulo Freire na composição de *Educação e Atualidade Brasileira* guarda relação direta com os pronunciamentos e os escritos de João Alfredo Gonçalves da Costa Lima — Reitor da Universidade do Recife logo após a apresentação de *Educação e Atualidade Brasileira* e parceiro de Paulo Freire em diversas empreitadas político-administrativas na Escola de Belas Artes de Pernambuco. Veras (2010) defende a

hipótese de que o reitor João Alfredo e Paulo Freire teriam lançado mão da terminologia utilizada pelos teóricos do ISEB para fundamentar as suas hipóteses interpretativas da realidade brasileira de então confirmando, assim, a hipótese do “esforço de adequação”. Acreditamos que essa hipótese é passível de demonstração, mas não abrange toda a verdade se considerada no âmbito da *hermenêutica do tempo histórico* proposta por Ricoeur (2010c). Como *agentes e pacientes* da história; Paulo Freire, o reitor João Alfredo e os isebianos *configuram* aquele *tempo histórico* antes de serem manipuladores ou autores dele.

Ainda outra característica da história das ideias nos moldes do *Contextualismo Linguístico Ingles* é a necessidade, além da reconstrução adequada da relação entre texto e contexto; da situação da

[...] análise dentro de uma perspectiva de que as estruturas linguísticas são fundamentais para a construção do pensamento de qualquer sujeito histórico – o que, portanto, coloca o historiador das ideias diante do desafio de que não é possível compreender uma ideia sem a plena consciência do momentum linguístico dentro do qual esta ideia foi formulada (BARROS, 2008, p. 10).

Nós formularíamos, com Ricoeur (2010c), esse ponto como uma necessidade de *consciência*, por parte do historiador das ideias, do “*condicionamento ôntico*” de qualquer sujeito histórico, qual seja, o condicionamento de que a subjetividade histórica está estruturada linguisticamente. Não há expressão de subjetividade histórica que não seja formulada em termos linguísticos o que pressupõe a necessidade de uma investigação mais aprofundada dos condicionamentos linguísticos específicos de determinado sujeito histórico.

Por fim, nas palavras de BARROS (2008)

Não menos importante para o historiador das ideias é perceber e dar a perceber a rede dentro da qual está inserido determinado autor “produtor de ideias” – investigando dentro desta rede tanto as influências que o autor recebe como a recepção de suas ideias pelos seus diversos contemporâneos.

Acrescentando

Importante examinar, ainda, os diálogos do “produtor de ideias” com toda uma rede intertextual que remonta à tradição dentro da qual seu pensamento se inscreve ou que, também de modo contrário, o contrasta com as tradições contra as quais as ideias do autor estabelecem uma relação de ruptura (BARROS, 2008).

Para além das características da História das Ideias elencadas por Barros (2008), ele ainda acha importante destacar as críticas feitas à chamada historiografia clássica no que se refere aos

[...] exageros da crença de que seria rigorosamente possível recuperar o sentido original de uma obra, particularmente chamando-se atenção para o fato de que a interpretação dos textos e ideias de uma época não deixam de ser guiadas em alguma instância pelos valores do presente do próprio historiador que empreende a análise. Desta maneira, pairando criticamente entre a antiga ilusão de neutralidade e o permanente estado de alerta diante dos perigos do anacronismo, o historiador das ideias deveria se habilitar a trabalhar concedendo um espaço às vozes do passado sem pretender sufocar inutilmente a sua própria voz. Ao mesmo tempo, entre as impossibilidades de um mais-que-perfeito “contextualismo” e as pretensões de um “internalismo” que investe nas possibilidades de buscar exclusivamente dentro de um texto os seus significados – geralmente à luz das metodologias semióticas de origem estruturalista – o historiador das ideias deve fazer as suas escolhas possíveis (BARROS, 2008).

Voltando a Skinner (1996)... destacaríamos que ele apresenta o seu método estruturado a partir da proposta de

cercar os clássicos com o contexto ideológico mais amplo e aprofundado e, portanto, mais adequado à construção de uma “imagem mais realista de como o pensamento político, em todas as suas formas, efetivamente procedeu no passado” (SKINNER, 1996, p. 11).

Entendemos que a proposta de Skinner (1996) está próxima do que nos propusemos a fazer em relação ao pensamento de Paulo Freire.

Skinner (1996) quer fugir do que denomina uma historiografia textualista caracterizada pela compreensão da história por meio da análise do debate travado por aqueles que abordaram “os problemas da vida política num nível de abstração e inteligência que nenhum de seus contemporâneos terá alcançado”.

Entendemos que o trabalho de Vanilda Paiva (2000) incorre em algum nível nessa “descontextualização textualista” porque caracterizada por um alto nível de abstração.

Aos estudantes dos anos 70, leitores de *A reprodução* de Bourdieu/Passeron, dos textos de Poulantzas e Althusser sobre os Aparatos Ideológicos de Estado – AIE, contemporâneos da descoberta de Gramsci como pensador da educação popular, alunos que não tiveram de enfrentar os compêndios de sociologia de Ogburn e Ninkoff como árido e pouco útil pão cotidiano, certamente parecerá estranho esse duro processo de descoberta do social a partir do pedagógico. Mas, para a geração que entrou na universidade no início da década anterior, a descoberta de que a educação é parte relevante de um processo mais amplo de socialização que tem a ver diretamente com as características e transformações da totalidade social era uma tarefa para se cumprir pela vida afora, esbarrando com as dificuldades e questões colocadas pela vida profissional concreta. Constatar que as ideias pedagógicas tinham a ver com a história das ideias filosóficas, sociais e políticas: essa era toda uma outra descoberta! Tão difícil e dura quanto a primeira. Afinal, onde já se viu pedagogo falar em história das ideias? Estas quando apontadas de longe, por compêndios de terceira ou quarta geração, não estavam apenas restringidas à fatia que dizia respeito “à essência do homem e sua educabilidade”; limitavam-se à Antiguidade e, por especial concessão, chegavam ao tomismo e quiçá ao filantropismo do século XVIII (PAIVA, 2000, p.19).

Entendemos que Vanilda Paiva (2000) deposita muita fé na possibilidade de perceber o *tempo histórico* pelo confronto textual. Mas a minha crítica à Vanilda Paiva (2000) e, por consequência, minha defesa do pensamento freireano como “*correlativo do espaço de experiência e do horizonte de expectativas*” (RICOEUR, 2010, p. 369) que caracterizaria o seu *tempo histórico* também não se fundamenta na proposta de História das Ideias de Skinner. Isso porque, também ela é passível das críticas sistematizadas pela filosofia da história ricoeuriana, a sua *Hermenêutica da Consciência Histórica* que pode ser especificada, como vimos afirmando, nas noções de *ser-afetado-pelo-passado* e de *tempo histórico* como correlativos da relação entre *espaço de experiência* e *o horizonte de expectativa*.

As categorias meta-históricas de *espaço de experiência* e *horizonte de expectativa* de Reinhard Koselleck (2006) colocam em xeque a tese da autora de “Freire como produto de um período da vida intelectual brasileira capaz de gerar exatamente aquele tipo de ideias pedagógicas, como parte da sua lógica” (PAIVA, 2000, p.19). A

nossa crítica quer incidir sobre a conotação ou à força racionalista que se dá ao “exatamente”. É lógico que o pensamento de Paulo Freire é produto de sua época, mas como afirmaria Koselleck (2006): “Na história sempre ocorre um pouco mais ou um pouco menos do que está contido nas premissas”.

Nas palavras de Ricoeur (2010, p. 352), não é pela via da *mediação total*, que se pode entender – e por decorrência, criticar – uma *configuração*. É, por outra via, a da *mediação aberta, inacabada, imperfeita* (RICOEUR, 2010c) que se deve perscrutar uma obra, no caso, a de Paulo Freire. Ainda nas palavras de Ricoeur (2010, p. 352)

Renunciando a atacar de frente a questão da realidade fugidia do passado tal como ele foi, deve-se inverter a ordem dos problemas e partir do *projeto da história*, da história por fazer, no intuito de reencontrar nela a dialética do passado e do futuro e a troca entre eles no presente. No que concerne à realidade do passado, não é possível ultrapassar, tendo diretamente na mira o que foi; o jogo precedente de perspectivas fraturadas entre a reafirmação no Mesmo, o reconhecimento da Alteridade e a assunção do Análogo. Para ir mais longe, é preciso abordar o problema pelo outro polo e explorar a ideia de que essas perspectivas fraturadas possam recuperar uma espécie de unidade plural, se forem reunidas sob a ideia de uma recepção do passado, levada até à de um *ser-afetado* pelo passado. Ora, essa ideia só ganha sentido e força em oposição à de *fazer a história*.

A *configuração freireana*, como demonstramos no capítulo anterior, tanto trabalha com a ideia de um *passado aberto* porque o vislumbra como herança, assim como apresenta uma concepção de *futuro* em termos de engajamento responsável (RICOEUR, 2010c, p. 367-368).

O período focado por Vanilda Paiva (2000) em *Paulo Freire e o Nacionalismo Desenvolvimentista* está compreendido entre os anos de 1958/9 a 1964 “por [...] parecer que essa [a ideologia Nacional-Desenvolvimentista] foi a formulação teórica que mais fortemente marcou o seu trabalho nos anos 50 e 60.” (PAIVA, 2000, p. 35).

Paiva (2000) apresenta este período como o cadinho de onde surgiu *Educação como Prática da Liberdade* (FREIRE, 1967) apesar de tomar o cuidado de considerar que o

[...] pensamento de Freire floresceu à sombra de um pensamento que se quis liberal mas que não estava isento de autoritarismo, recebeu estímulo do maritainismo mas foi influído pelo processo de contestação das ideias de Maritain e pela penetração do personalismo radical de Mounier. E, quando adquiriu concretude na forma de um método pedagógico, a sua prática foi mais que tudo isso – precisando ser explicada em conexão com as características e contradições do período (Paiva, 2000, p. 35).

Segundo essa linha de raciocínio, o pensamento freireano naquele período estaria traspassado por outras referências teóricas.

Considero que este trecho do texto de Paiva (2000) é uma boa apresentação sintética de sua história das ideias ao mesmo tempo que demonstração de sua fragilidade quando contraposta a uma filosofia da história nos moldes ricoeurianos.

A última frase da citação: “E, quando adquiriu concretude na forma de um método pedagógico, a sua prática foi mais que tudo isso – precisando ser explicada em conexão com as características e contradições do período.” (PAIVA, 2000, p. 35), demonstra que a percebia em algum nível a necessidade, para além da influência teórica, da dependência de um pensamento em relação ao *tempo* em que ele está inserido em termos de esclarecimento do *espaço de experiência* e do *horizonte de expectativa*. Porém, a análise não apresenta aquela demonstração dos vínculos do pensamento de Freire com o campo da prática e com o *futuro* em termos de *expectativa* daquele pensador no contexto de sua geração.

A Hermenêutica da Consciência Histórica de Paul Ricoeur — como uma proposta preocupada com as relações entre o *passado* e o *futuro* no *presente* pode explicar *Educação como Prática da Liberdade* em outros modos.

Sem aprofundar reflexões sobre esse texto. O primeiro ponto que destaco pode ser encontrado logo no “*Esclarecimento*”. Nele, Paulo Freire (2000a, p. 44). afirma:

O esforço educativo que desenvolveu o Autor e que pretende expor neste ensaio, ainda que tenha validade em outros espaços e em outro tempo, foi todo marcado pelas condições especiais da sociedade brasileira. Sociedade intensamente cambiante e dramaticamente contraditória. Sociedade em “partejamento”, que apresentava violentos embates entre um tempo que se esvaziava, com seus valores, com suas peculiares formas de ser, e que

“pretendia” preservar-se e um outro que estava por vir, buscando configurar-se. Este esforço não nasceu, por isso mesmo, do acaso. Foi uma tentativa de resposta aos desafios contidos nesta passagem que fazia a sociedade. Desde logo, qualquer busca de resposta a estes desafios implicaria, necessariamente, numa opção. Opção por esse ontem, que significava uma sociedade sem povo comandada por uma “elite” superposta a seu mundo, alienada, em que o homem simples, minimizado e sem consciência desta minimização, era mais “coisa” que homem mesmo, ou opção pelo Amanhã. Por uma nova sociedade, que, sendo sujeito de si mesma, tivesse no homem e no povo sujeitos de sua História. Opção por uma sociedade parcialmente independente ou opção por uma sociedade que se “descolonizasse” cada vez mais. Que cada vez mais cortasse as correntes que a faziam e fazem permanecer como objeto de outras, que lhe são sujeitos.

A nós nos chama a atenção, logo de imediato, um aspecto metodológico que talvez elucide a minha defesa do pensamento freireano como uma expressão legítima da *configuração do tempo em questão*. Como disse anteriormente, a reflexão freireana sobre o seu tempo não pode ser criticada, exclusivamente, nos moldes de uma história das ideias. Afirmamos que um confronto, mesmo que contextualizado espaço-temporalmente, entre os escritos dos diversos autores lidos por Paulo Freire não é suficiente para explicitar a *temporalidade* do pensamento deste autor.

Como um produto de seu tempo, Paulo Freire está sujeito à concepção subjetivo-iluminista que vigeu, muito fortemente, desde o século dezoito. Mas se o pensamento freireano é devedor do Iluminismo, ele o é, ao mesmo tempo do Existencialismo e do Personalismo que retira o homem da objetivação pelo outro e o devolve à condição de *liberdade, criatividade, autonomia e responsabilidade*. A citação acima é uma demonstração do que estou afirmando. Demonstração nos moldes da reflexão no capítulo anterior que entende a *configuração* freireana mais como expressão de uma *crise* na Modernidade do que como expressão de uma lógica.

Assim como *Educação e Atualidade Brasileira* transita, em *crise*, entre o Iluminismo clássico e as filosofias da história na corrente do Humanismo Existencialista de Sartre e Marcel, do Personalismo de Mounier ou do Vitalismo de Ortega e Gasset, também *Educação como Prática da Liberdade* oscila entre esses dois referenciais não podendo ser exclusivamente pensado em termos materialistas ou idealistas; o



que o insere, como não poderia deixar de ser, no mesmo *tempo histórico* de *Educação e Atualidade Brasileira*.

### **Hugo Lovisolo e a percepção fenomenológico-hermenêutica da configuração freireana.**

Essa *crise*, caracterizada como “tensão de forças contrapostas” também é percebida por Lovisolo em texto de 1990, intitulado *Educação popular: maioria e reconciliação*. Nele, o educador argentino radicado no Brasil após repressão e migração de sua terra natal em 1976, defende que

[...] a força [da educação popular], sua capacidade de convocar a vontade de intelectuais de origens diversas, de expandir-se e crescer, residia mais do lado da tensão de forças contrapostas que da pureza da sistematização (LOVISOLO, 1990, p. 14).

Afirma Lovisolo (1990) que a educação popular implementada no Brasil desde os anos 60 até a década de 90 do XX “se apresentava, crescentemente, como um tremendo esforço de conciliação de tradições, valores, ideias.” (LOVISOLO, 1990, p. 15).

E mais, a educação popular constituir-se-ia

[...] não uma criação dos populares, mas de intelectuais que se declaravam a seu serviço, comprometidos com suas causas, solidários com seus destinos e, principalmente, com a construção da autonomia dos longos segmentos da população, representados como subordinados, dominados, etc. (LOVISOLO, 1990, p. 18).

A conciliação teria se efetivado na relação entre *tecnocratas iluministas* com mentalidade empresarial e *educadores românticos* com mentalidade *missionária* e *salvacionista* (LOVISOLO, 1990, p. 12). Nas palavras do educador:

Ambas as atitudes se apresentavam em luta, contudo com um efeito perverso que as compatibilizava. Os tecnocratas estavam preocupados com a eficiência e o menor custo; os missionários da educação do povo, com o respeito de sua cultura e de seus interesses. Na prática, as coisas se resolviam com a contratação de “alfabetizadores locais”, mal-capacitados e pior ainda treinados, porém vantajosos para ambas as posições. Para os tecnocratas isto era bom, pois permitia pagar baixas remunerações (nunca superiores às pagas pelos municípios aos professores leigos) em função da produtividade, isto é, por aluno. Conseguia-se, assim, um programa de baixo custo. Para os “românticos” isto também era bom, pois como alguém que é de “dentro” pode ter um efeito dominador ou alienador sobre seus iguais? Também supunha-se que, por pertencer ao mesmo universo cultural e linguístico dos educandos, seriam mais eficientes. Entretanto, essa “conciliação”, na prática, enfraqueceu a instituição: seria criticada, precedentemente, por não ser eficiente na alfabetização e questionada por não promover a conscientização defendida pela educação popular. (LOVISOLO, 1990, p. 13)

Nesse movimento de conciliação, dois dados impressionaram Lovisolo (1990, p. 13).

O primeiro,

[...] a capacidade da doutrina da educação popular de, num mesmo movimento ideológico, auto-atribuir-se eficiência na consecução dos objetivos de alfabetização, além de gerar consciência crítica, vontade e saber de libertação. Tudo se passa como se o “técnico”, o “pedagógico” e o “político” tivessem sido integrados numa mesma equação: esta, parece-me, é a primeira conciliação da educação popular.

O segundo remete ao plano do relacionamento entre os atores sociais, classes médias ou intelectuais, e segmentos ou camadas populares. Há, sobre este plano, o acolhimento de uma força mítica que diz ser possível o relacionamento, com grandes vantagens para os grupos populares. Essa conciliação se funda numa valorização da cultura popular e numa aparente desvalorização da cultura intelectual erudita. (LOVISOLO, 1990, p. 13).

Instigado por isso, Lovisolo (1990) formulou como hipótese de trabalho que as conciliações na educação popular à época se dessem em função de articulações míticas. Essas articulações, ao final do trabalho, foram sistematizadas com base na contraposição entre valores românticos e populistas de um lado e a modernização, o iluminismo, o empirismo e o racionalismo de outro.

Lovisolo (1990, p. 14) via na educação popular — diferentemente de interpretações como a de Vanilda Paiva em *Paulo Freire e o Nacionalismo Desenvolvimentista*, de

1980 e *Perspectivas e dilemas da educação popular*, de 1984 que a caracterizavam como romântica e populista e outras que a tinham por modernizadora, iluminista, empirista e racionalista — “[...] a tensão, a ambiguidade, a contradição, o paradoxo que, em qualquer nível, parecia constituir a unidade e a dispersão da educação popular.” Em suma, Lovisolo (1990) concebe a educação popular a partir da contraposição entre as ideias-chave: *distanciamento* e *pertencimento*. Porém, diz ele:

[...] as noções com as quais passei a operar me pareciam ser algo assim como tipos ideais ou elementos produzidos em laboratório. As pessoas, observava cada vez com maior obsessão, são frequentemente românticas e iluministas; os discursos teóricos, por vezes, também, e não menos os discursos ideológicos ou doutrinários. As pessoas podem defender sua atuação em função dos “sentimentos”, ao mesmo tempo que afirmam querer atuar em função da razão ou do distanciamento. Há elaborações teóricas que têm uma percepção romântica do ser cultural; contudo, também podem defender uma organização do social baseada no distanciamento e no contrato. A própria educação popular me pareceu, cada vez mais, uma defesa do ser das camadas populares, de seus pertencimentos, como também um movimento que tendia a expandir o dever ser dos valores do distanciamento, da racionalidade, do empírico, da liberdade, do contrato, enfim, do iluminismo. (LOVISOLO, 1990, p. 15).

Nessa articulação entre distanciamento e pertencimento, a *configuração* freireana é apresentada como emblemática ou simbólica, tanto pelo pioneirismo de suas formulações quanto pela força política que as ideias do pernambucano representam efetivamente, metodologicamente. Lovisolo (1990, p. 19) advoga a Pedagogia do Oprimido ou da Libertação como “o caminho operacional válido” pelo qual a Teologia da Libertação, como representante da religião, e outras organizações e intelectuais livres empreenderam a educação popular num “movimento de ida ao povo” (LOVISOLO, 1990, p. 19). Isso pode ser constatado nos escritos dos primeiros teólogos da libertação como, por exemplo, Leonardo Boff (LOVISOLO, 1990, p.19 - nota 1).

Assim como a Pedagogia do Oprimido é a referência epistêmico-metodológica da educação popular, ideologicamente, ela poderia ser descrita em termos de valores como justiça, igualdade, liberdade, solidariedade, fraternidade, autonomia de grupos e indivíduos, emancipação ou libertação (LOVISOLO, 1990, p.19).

Mas, afirma Lovisolo (1990, p. 20),

Há, entretanto, no corpo ideológico da educação popular, inúmeras tensões, contradições, ambiguidades e paradoxos que nos parecem ser os lugares mais significativos para pensa-la. Digamos que se nos apresenta como junção de tradições opostas de pensamentos do Ocidente que são articuladas, ou trata-se de articula-las, a partir de referências sociológicas e etnográficas sobre as realidades latino-americanas. Perante suas tensões ou contradições, as atitudes de interpretação e de crítica da doutrina caminham em duas principais direções. A primeira é a de compatibilizar a leitura, acentuando, de modo unilateral, a dominância de alguma das tradições que lhe dão forma. Assim, por exemplo, é bem possível ler a educação popular pelo seu lado populista e romântico, assimilando-a a processos históricos como o populismo russo, decorrendo semelhanças significativas pela própria operação seletiva de leitura.

Paradoxalmente, a mesma base de doutrina permite que o jornalista estadunidense Peter Berger leia a educação popular como falsamente relativista, impositiva de valores e, certamente, iluminista e modernizante. Outra saída é tomar o corpo doutrinário e submetê-lo a uma análise lógica formal que ressalte as inconsistências e contradições para, conseqüentemente, invalidar a ideologia pelas suas incoerências, falta de sistematicidade e ausência de soluções convincentes. Entretanto, sabemos que as ideologias subsistem, apesar de suas contradições e falta de logicidade. Talvez subsistam não “apesar”, porém a favor destas características, pois conciliam o não-conciliável, embora de forma imaginária; dão respostas para aquilo que, em marcos axiomatizados, não tem resposta; falam-nos das presenças, do positivo, porém num mesmo impulso se referem às ausências, às utopias e aos desejos. Prefiro, portanto, tomar inconsistências e contradições como lugar de leitura, como força propulsora, ao invés de considera-las meros impasses ou meras ilogicidades (LOVISOLO, 1990, p.20).

Todo o trabalho de Lovisolo (1990, p. 20) é a tentativa de demonstração disso que ele chama de “esforço de conciliação” no sentido oposto tanto da tese do “esforço de adequação” defendida por Paiva (2005, p. 193) quanto da tese de que a educação popular pudesse ser descrita nos moldes do Iluminismo.

Nesses termos, queremos destacar que a abordagem mais fenomenológico-hermenêutica de Lovisolo (1990) vem ao encontro da hermenêutica que

empreendemos da obra de Freire exatamente por considerar, como expressão da educação popular, as ambiguidades e contradições que, no nosso entendimento, nada mais fazem do que *configurar*, de forma mais geral, o tempo de *crise* que está *configurado* em *Educação e Atualidade Brasileira*.

Outro indício no trabalho de Lovisolo (1990) de que Paulo Freire não *configuraria*, exclusivamente, a Modernidade é que ele advogaria uma conciliação entre educação e política expressando, no nosso entendimento, a efetivação em *Educação e Atualidade...* da preocupação ético-política sistematizada nos imperativos ricoeurianos elencados anteriormente, quais sejam, “resistir à sedução de *expectativas* puramente utópicas” e “ao encolhimento do *espaço de experiência*” (RICOEUR, 2010c, p. 367-368).

Esta preocupação estaria patente na conciliação expressa no binômio: “politização da educação ou pedagogização da política”, como se vê.

Tanto no que se refere à separação entre ciência, ética ou moral e estética, quanto à autonomização entre política e educação, a tentativa doutrinária da educação popular proporá uma integração ou mediação. Segundo Freire, uma *conciliação* cujo eixo conceitual remete à emancipação. Será no contexto desta que os valores de igualdade e liberdade tentarão integrar, sob seu comando, a verdade e o ético e, num mesmo movimento, a educação e a política. Esta operação de integração tem seu curso no seio daquilo que os analistas da educação popular denominaram de politização da educação ou pedagogização da política (LOVISOLO, 1990, p. 26).

Continuando o trecho que citamos acima, Lovisolo (1990, p. 26) afirma:

Duplo movimento [o da educação e da política] que supõe, no plano da interação, que educador-educando são ambos iguais e livres enquanto intérpretes, pesquisadores ou decodificadores do real. De fato, as elaborações da educação popular, neste sentido, guardam, ressaltadas as diferenças de elaboração e fundamentação, curiosas semelhanças com a proposta da ética comunicacional e a definição de hermenêutica em Habermas.

Nesses termos, a educação popular, inspirada na *configuração* freireana seria indício do que Habermas chama de razão comunicativa, caracteristicamente, pós-moderna e em sintonia com os imperativos ricoeurianos. Paulo Freire *configuraria*,

assim, a Modernidade porque fundamentada no “esclarecimento” kantiano (LOVISOLO, 1990, p. 28), mas também, a pós-Modernidade porque inspirada na Ética da Razão Comunicativo-Discursiva pela proposição, em suma, do *diálogo* como principal ferramenta educativa.

Não pretendemos aprofundar reflexão neste sentido no presente trabalho, mas deixamos como indicação de que isto corrobora a nossa tese de Paulo Freire como pensador de *transição*.

## Considerações finais

No início da reflexão que deu corpo a este trabalho, nós intentávamos demonstrar Paulo Freire, em síntese, como um pensador *sui generis*; um espírito absolutamente lúcido, senhor de seu tempo e capaz de uma reflexão isenta, e porque não, racional, objetiva, neutra sobre a educação, seus limites e suas possibilidades de reestruturação da sociedade brasileira no sentido da justiça, da igualdade de direitos, da solidariedade humana, enfim...

Acreditávamos em um Paulo Freire como leitor único do seu tempo; um grande leitor das teorias vigentes por perceber nelas, aspectos que os seus contemporâneos não percebiam.

Sem dúvida, Paulo Freire foi um pensador à altura da grandeza de muitos dos seus contemporâneos que se ativeram a interpretar a realidade à luz das teorias vigentes, e que, efetivamente não pode ser diminuído, nem no seu intento, nem no seu êxito, de despertar consciência crítica. Porém, pelo fato mesmo de que nenhum texto deixa de ser produto de seu tempo, aliás, textos *configuram* tempos, *tempos históricos*, o texto freireano é isso e, por isso mesmo, é legítimo, e em grande medida, original — senão na criação de novas e originalíssimas teorias — na arrumação, na articulação que faz dos conceitos e categorias efetivados nele uma grande referência.

Essa foi a nossa maior descoberta. Desmistificamos, para nós mesmos, a figura desse pensador ilustre. Desmistificamos. Não desmitificamos! Porque desmitificar não é preciso. Não é necessário e nem possível retirar de Paulo Freire, de sua *configuração*, as marcas de um tempo de origem. Em Paulo Freire *configura-se* a origem de um tempo de *transição*, de *crise* como quisemos demonstrar. Mas, quando se inicia um tempo não termina outro. Daí os mitos trazerem consigo ritos de passagem. Nesses termos Paulo Freire não precisa ser desmitificado. O discurso em torno dele e sobre ele, sobre as suas potencialidades não precisa deixar de ser dito.

No entanto, precisa ser bem dito, bem posto, contextualizado e, porque não, “contextado”.

Nesse sentido, pudemos perceber que a *configuração* freireana foi dita e deve ser pensada a partir do Recife e do Brasil de 1950. Da Reforma Universitária cogitada e implementada no Brasil e em países da América Latina nesse tempo e, dentro dela, a reestruturação da cátedra que, como a Universidade e a Sociedade Brasileiras, vão se transmutando, adquirindo nova conformação ao mesmo tempo em que, permanecendo, vão conformando o seu entorno. Da mobilização pela justiça e a paz social que se efetivou no Serviço Social da Indústria em Pernambuco quando Paulo Freire passava por lá e deixou-se perpassar pelo discurso e a dar forma ao seu próprio discurso, às primeiras *configurações narrativas* quando ele reflete sobre *A educação de adultos e as populações marginais: o problema dos Mocambos*.

A esse tempo, quando, mais uma vez, os educadores são convocados a se manifestar; Paulo Freire não se manifesta. Também não se manifestam referências importantes na sua *configuração*, como Roland Corbisier, Gilberto Freyre, Hélio Jaguaribe e Guerreiro Ramos. Isso é algo sobre o que teremos que refletir! Talvez a explicação seja uma questão de localidade. O tempo freireano não pode ser pensado alienado de suas experiências fundantes no Recife quando foi alfabetizado tardiamente, mas precocemente, foi ser professor de Língua Portuguesa e depois, ao tempo, diretor de educação e cultura do SESI, idealizador de projetos e instituições educacionais, conselheiro e gestor de políticas públicas. Foram essas experiências restritas ao Nordeste, que, num primeiro momento, distanciavam Paulo Freire de contendas como a entre uspianos e isebianos, mas que, depois, por necessidade de fundamentação para as suas inquições, o aproximaram do ISEB e da intelectualidade paulista e carioca. Tudo isso ambientado no coronelismo nordestino, expressão antrópica com a qual Paulo Freire conviverá, posteriormente, em diversas partes do mundo.

Bem! Isso não é suficiente para explicar a *configuração* freireana. Aliás, nenhuma descrição, por mais detalhada que fosse, dos fenômenos sociais, de fatos históricos seriam capazes de dizer Paulo Freire na sua completude. O nosso exercício foi o de indicar passagens buscando *prefigurar* o tempo a partir do exercício mimético



proposto por Ricoeur auxiliando o leitor desta tese a *refigurar* aquele tempo a partir, inclusive, de outras *refigurações*.

No âmbito desse mesmo exercício mimético confrontamos a *configuração* freireana com as *configurações* de Álvaro Vieira Pinto, Alberto Guerreiro Ramos e Roland Cavalcanti de Albuquerque Corbisier que denominamos isebianos mesmo sabedores de que aquele Instituto acolheu em seu bojo pensamentos mui diversos. Percebemos que a contraposição das *configurações* evidencia, literalmente, *tempos* diversos constituindo o que defendemos ser um *tempo de crise configurado* mais legitimamente em Freire que nos isebianos estudados. Neles, parece que a história é uma sequência de períodos que se sucedem: ao período colonial brasileiro se sucederia o republicano que, aliás, patenteava o novo, inédito, o sem precedente. A bem da verdade, pareceu-nos que Vieira Pinto não está tão de acordo com isso e, por isso, talvez tenha tido tanta influência sobre Paulo Freire que, também não está totalmente acorde com essa concepção de história justamente por não professar a tese de uma transição abrupta da consciência da ingenuidade para a crítica. Em Paulo Freire se percebe a criticidade como índice da passagem gradual de um tempo para outro. A consciência transita da ingenuidade à crítica, com uma peculiaridade que também diferencia Freire dos isebianos: a possibilidade, senão de retrocesso, de manutenção do nível de consciência impedindo ou obstaculizando, mesmo que momentaneamente, a marcha em direção ao progresso da Democracia. Nesse ponto, destaca a preocupação ético-política freireana que o diferencia, também, dos isebianos. Em Freire há uma preocupação com as estratégias, com o passo-a-passo de implementação do projeto de democratização. Preocupação que insere a *configuração* freireana no rol das *configurações de passagem, das configurações em crise*: dialético-materialista, contudo existencialista; racionalista, porém fenomenológica; positivista, no entanto, hermenêutica. Talvez em uma palavra somente: dialógica.

Por isso, entre as teses do “esforço de adequação” e do “esforço de conciliação” e uma tentativa de desqualificação do pensamento de Freire por parte do jornalismo estadunidense das décadas de 70 do XX e da primeira deste século, o nosso foi o esforço de compreender a *configuração* como expressão legítima de um *tempo histórico* caracteristicamente marcado pela *crise* de passagem de uma concepção de história que opera com a ideia de que se estaria vivendo um *tempo novo* quando

a *marcha em direção ao progresso se acelerava* e sobre a qual se poderia interferir de moda a acelerá-la ainda mais como se a *história* estivesse *disponível* à vontade humana.

Defendemos um Paulo Freire sem os traços messiânicos de um salvador da pátria. Sem as marcas piegas e obsoletas de um reprodutor de ideias. Sem os estigmas de um perseguido político. Talvez, um conciliador — mesmo que um pouco frustrado porque a sua obra não fez desaparecer o analfabetismo; não conseguiu conscientizar na velocidade que o seu projeto pretendia, mas alfabetizou muitos e contribuiu na conscientização de boa parte da sociedade brasileira e sociedades outras.

Defendemos a *configuração freireana* como legítima representante de um tempo de passagem, de um tempo de transição, um tempo em crise e, portanto, um Paulo Freire em crise.

## Referências

50 anos da experiência de Paulo Freire em Angicos. Disponível em <http://averdade.org.br/2013/12/50-anos-da-experiencia-de-paulo-freire-em-angicos/>. Acesso em 02Mai2014.

Anderson, Kathryn Murphy. "Recent Conversations with Paulo Freire." *College Literature*, Oct 1994. <<http://www.bmartin.cc/dissent/documents/Facundo/Ohliger1.html>> Acesso em 20 Abr 2014.

ARAÚJO, Taís. Educação popular, cultura e libertação: educação e política nos movimentos sociais a partir da experiência de Paulo Freire entre 1960 e 1964. Disponível em <http://coloquio.paulofreire.org.br/participacao/index.php/coloquio/viii-Coloquio/paper/download/91/71>. Acesso em 05, Out, 2013.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 1972. p.221-247.

Autor desconhecido. As 100 horas de Angicos. [Filme-vídeo]. Produção de [?]; Direção de [?]. Angicos, Ministério da Cultura e Prefeitura de Angicos, 2007. Disponível em < <http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/996>> Acesso em 2 mar. 2014.

AYERS, William. "Review of A Pedagogy for Liberation." *Teachers College Record*, Fall 1987. <<http://www.bmartin.cc/dissent/documents/Facundo/Ohliger1.html>>. Acesso em 20 Abr 2014.

BARIANI, Edison. Padrão e salvação: o debate Florestan Fernandes x Guerreiro Ramos. *Cronos*, Natal-RN, v. 7, n. 1, p. 151-160, jan./jun. 2006.

BARROS, José. *O Campo da História*. Petrópolis: Vozes, 2008.

BASTOS, Elide Rugai. Atualidade do pensamento social brasileiro. *Revista Sociedade e Estado – Brasília*, v. 26, n. 2, Maio/Agosto 2011.

BENEVIDES, Maria Victoria. **A UDN e o udenismo**: ambigüidades do liberalismo brasileiro (1945-1965). Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1981

BERGER, Peter L. *Pyramids of Sacrifice*. Basic Books, 1974. <<http://www.bmartin.cc/dissent/documents/Facundo/Ohliger1.html>> Acesso em 20 Abr 2014.

BHATTACHARYA, Asoke. **Paulo Freire – Rousseau of the Twentieth Century**. Roterdã: Sense Publishers, 2011. (International issue in adult educacion)

BOMENY, Helena. A reforma universitária de 1968 – 25 anos depois. **Revista brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo, v.9 n.26 out. 1994.

BOSTON, Bruce O. "Paulo Freire." In Paulo Freire. Stanley Grabowski, ed. Syracuse University Publications in Continuing Education, 1972. <<http://www.bmartin.cc/dissent/documents/Facundo/Ohliger1.html>>. Acesso em 20 Abr 2014.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia Estatística. *Censo demográfico*. Rio de janeiro: Conselho Nacional de Estatística. Serviço Nacional de Recenseamento, 1956. (Série Nacional, v.1)

CARVALHO, José Murilo de. *Coronelismo*. In.: ABREU, Alzira Alves de. **Dicionário histórico-biográfico brasileiro (1930-1983)**. CPDOC/FGV/Forense, 1984. p.932-933. Disponível em <<http://www.fgv.br/cpdoc/busca/Busca/BuscaConsultar.aspx>> Acesso em 13Jun2014.

CHAUÍ, Marilena. O que é ideologia. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

CIRCUNSTÂNCIA. In.: MORA, J. Ferrater. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

CORBISIER, Roland. Situação e alternativas da cultura brasileira. In.: **Introdução aos problemas do Brasil**. Instituto Superior de Estudos Brasileiros. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura/Instituto Superior de Estudos Brasileiros, 1956. p.187-212.

CPDOC/FGV – Centro de pesquisa e documentação da história contemporânea do Brasil. **JK ruma à presidência: o difícil caminho de uma candidatura**. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/JkRumoPresidencia/Candidatura>> Acesso em 02Jun2014-a.

CPDOC/FGV – Centro de pesquisa e documentação da história contemporânea do Brasil. **Pelópidas Silveira – Verbete biográfico**. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em <<http://www.fgv.br/cpdoc/busca/Busca/BuscaConsultar.aspx>> Acesso em 03 Jun. 2014-b.

CUNHA, Luiz Antônio. *A Universidade Temporã. O Ensino Superior da Colônia à Era Vargas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.  
DASEIN. In.: MORA, J. Ferrater. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

EGERTON, John. Searching Freire. *The Saturday Review*. pp.32-35. 10 Mar 1973. <<http://www.unz.org/Pub/SaturdayRev-1973mar10-00032>> Acesso em 19 Abr 2014.

ELIAS, John L., & Sharan Merriam. *Philosophical Foundations of Adult Education*. Krieger Publishing, 1980. <<http://www.bmartin.cc/dissent/documents/Facundo/Ohliger1.html>> Acesso em 20 Abr. 2014.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Educar*, Curitiba: UFPR, n. 28, p. 17-36, 2006.

\_\_\_\_\_. Da Cátedra Universitária ao Departamento: subsídios para discussão. In.: **23ª Reunião Anual**; 2000 Set 24-28; Caxambu. Disponível em <<http://23reuniao.anped.org.br/trabtit1.htm#gt11>> Acesso em 09 Jul. 2014.

FÁVERO, Osmar. **Memória das campanhas e movimentos de educação de jovens e adultos (1947-1966)**. Fórum EJA. Disponível em <http://forumeja.org.br/df/files/leiamais.apresenta.pdf>. Acesso em 06, Out. 2013.

FREIRE, Ana Maria Araújo. A voz da esposa: a trajetória de Paulo Freire - Infância, adolescência e primeiras experiências profissionais. In.: GADOTTI, Moacir *et al.*. **Paulo Freire – uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996. p.27-67.

\_\_\_\_\_. **Paulo Freire**: uma história de vida. Indaiatuba: Villa das Letras, 2006.

\_\_\_\_\_. A importância do ato de ler. In.: \_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 43. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p.11-21.

\_\_\_\_\_. **Cartas a Cristina** – Reflexões sobre minha vida e minha práxia. Dir. org. e notas.: Ana Maria Araújo Freire. 2. ed. rev. São Paulo: Editora UNESP, 2003. (Série Paulo Freire).

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000a. 150. p.

\_\_\_\_\_. **Educação e Atualidade Brasileira**. 2. ed. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2002.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança** – Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 7.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000b. 245 p.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire - uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília: UNESCO, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da práxis**. 5. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2010. 333 p.

HECK, Selvino. 14 de Abril de 1964: não a Paulo Freire. Disponível em <http://www.institutojoaogoulart.org.br/noticia.php?id=10903> Acesso em 24Mai2014.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. (1770-1831) A verdade da certeza de si mesmo. In.: \_\_\_\_\_. **Fenomenologia do Espírito**. Trad. de Paulo Meneses. 6.ed. Petrópolis: Vozes / Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2011. p.135-171.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX - 1914-1991**. Trad. de Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. 598 p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE ECONOMIA. (1959) Custo da vida: aumento recorde em 1959. *Revista do Comércio*. Janeiro, v. XIV, n. 01, 1960.

\_\_\_\_\_. (1959) Panorama do Ano: Ainda reduzida a taxa de crescimento de 1959. *Revista do Comércio*. Fevereiro, v. XIV, n. 02, 1960.

JAGUARIBE, Hélio. **Condições institucionais do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e cultura – Instituto Superior de Estudos Brasileiros, 1958. 56 p.

KOSELECK, Reinhart. “Espaço de experiência” e “horizonte de expectativa”: duas categorias históricas. In.: \_\_\_\_\_. **Futuro passado**. Trad. de Wilma Patrícia Mass e Carlos Almeida Pereira. Rev. de trad. de César Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto/Ed.PUC-Rio, 2006. p.305-327.

\_\_\_\_\_. **Crítica e crise: uma contribuição à patogênese do mundo burguês**. Trad. de Luciana Villas-Boas Castelo-Branco. Rio de Janeiro: EDUERJ: Contraponto, 1999.

LACOMELLA, F. (Financiamento coletivo e distribuição livre). La educación prohibida. [filme-vídeo]. Produção de Diana Gomes, 704 coprodutores. Direção de Juan Vautista. <<http://www.educacionprohibida.com/>> 2012. Acesso em 18 Abr 2014.

LEAL, Victor Nunes. **Coronelismo, enxada e voto**. O município e o regime representativo no Brasil. 7.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

LOVISOLO, Hugo. **Educação popular: maioria e conciliação**. Salvador: UFBA/Empresa gráfica da Bahia, 1990. 298 p.

MARTINS, Tatiana Gomes. Sociologia e desenvolvimento nacional. (1954-1964) **Perspectivas**. São Paulo, v. 37, p. 211-224, jan./jun. 2010.

MATOS, Bráulio Tarcísio Porto de. Diálogo de surdos: academia e política na trajetória de Florestan Fernandes e Guerreiro Ramos. *Caderno Linhas Críticas*, Brasília, n. 3 e 4, p. 149-171, jul., 1996.

MELO NETO, João Cabral de. Considerações do poeta em vigília. **Cadernos de Literatura Brasileira**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 21-31, mar. 1996.

MINISTÉRIO DO INTERIOR. **Uma política de desenvolvimento econômico para o Nordeste**. Rio de Janeiro: Assessoria técnica da SUDENE, 1967.

MIRANDA, Maria do Carmo Tavares de. **Pedagogia do tempo e da história**. Recife: Imprensa Universitária, 1965. 108 p.

MOACYR, Primitivo. *A Instrução e o Império. Subsídios para a História da Educação no Brasil: 1823-1853*. São Paulo: Editora Nacional, 1936.

MONTEIRO, P.H.R. **O diálogo em Paulo Freire: uma utopia**. Juiz de Fora, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora.

MOURA, Tânia Maria de Melo. **A prática pedagógica dos alfabetizadores jovens e adultos**: Contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky. 3.ed. Maceió: EDUFAL, 2004.

NOVAIS, Fernando Antônio; ARRUDA, Maria Arminda do Nascimento. Apresentação: revisitando intérpretes do Brasil. **Revista USP**, São Paulo, v.38, p. 6-9, Junho/Agosto, 1998.

OLIVEIRA, Maria Teresa Cavalcanti de. O Instituto Superior de Estudos Brasileiros - ISEB: uma singular experiência educativa concebida no âmbito do projeto de desenvolvimento nacional. Disponível em <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo06/Maria%20Teresa%20Cavalcanti%20de%20Oliveira%20-%20Texto.pdf>. Acesso em 03, Out., 2013.

ORTEGA Y GASSET, J. **Meditaciones del Quijote**. Madrid: Publicaciones de la residencia de estudantes, 1914. 207 p.

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

\_\_\_\_\_. **Paulo Freire e o Nacionalismo Desenvolvimentista**. São Paulo: 2000. 239 p.

\_\_\_\_\_. Paulo Freire e o pragmatismo americano: os riscos das afinidades na história das ideias. In.: SANTO-SÉ, João Trajano; PAIVA, Vanilda. (Orgs.). **Pensamento social brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2005. P.175-198.

PEREIRA, Juliana Melo. O Plano de Gabaritos de 1965 e o papel das instituições na disseminação do urbanismo modernista e conservação urbana na cidade do Recife. **Anais do Seminário de história da Cidade e do Urbanismo**. Painéis de Iniciação Científica. v.11, n.5, 2010.

PINTO, A. V. **Ideologia e desenvolvimento nacional**. 4.ed. Rio de Janeiro: MEC/ISEB, 1960. 52 p.

PIRES, Breno. Recife, 1950. A primeira copa do Nordeste. Coletiva, Recife. n.8, Abr, Mai, Jun, 2012. Disponível em: <[http://www.coletiva.org/site/index.php?option=com\\_k2&view=item&layout=item&id=105&Itemid=75&idrev=11](http://www.coletiva.org/site/index.php?option=com_k2&view=item&layout=item&id=105&Itemid=75&idrev=11)> Acesso em: 16, Mai, 2014.

PONTUAL, Virgínia. **Uma cidade e dois prefeitos: narrativas do Recife de 1930 a 1950**. Recife: UFPE, 2001.

PULICI, Carolina. **Versões conflitivas da “condição de sociólogo” na USP dos anos 1950/60**. XIII Congresso Brasileiro de Sociologia. 29 de maio a 1 de junho de 2007, UFPE, Recife (PE). (GT 16 – Pensamento Social Brasileiro).

RAMOS, A.G. **A redução sociológica** – Introdução ao estudo da razão sociológica. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura – Instituto Superior de Estudos Brasileiros, 1958. 169 p.

Regulamento Geral do ISEB – Decreto nº. 37.068; 14/07/1955. Lex; Marginália. P.241-44. 1955. *apud* TOLEDO, Caio Navarro de. ISEB: fábrica de ideologias. 2. ed. São Paulo: Ática, 1982.

REIS FILHO, Daniel Aarão. **Ditadura e democracia no Brasil: do golpe de 1964 à Constituição de 1988**. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

REIS, José Carlos. História da história: civilização ocidental e sentido histórico. In.: \_\_\_\_\_. **História & teoria: historicismo, modernidade, temporalidade e verdade**. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005. (p.15 - 66)



Relatório Final do Seminário Regional de Educação de Adultos ocorrido em Pernambuco em 1958. Este seminário foi preparatório para o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, este ocorrido no Rio de Janeiro no mesmo ano. Disponível em <http://forumeja.org.br/files/relato.segund.congr.educ.adultos.pdf>. Acesso em 04, Outubro, 2013.

RICOEUR, P. Para uma Hermenêutica da Consciência Histórica. In.: \_\_\_\_\_. **Tempo e narrativa**. Trad. de Márcia Valéria Martinez de Aguiar. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. p.352-408.

\_\_\_\_\_. A ideologia e a utopia. In.: \_\_\_\_\_. **Do texto à acção**. Ensaios de hermenêutica II. Trad. de Alcino Cartaxo e Maria José Sarabando. RÉ-S-Editora, 1986. p.373-385.

\_\_\_\_\_. Existência e hermenêutica. In.: \_\_\_\_\_. **O conflito das interpretações – Ensaios de Hermenêutica**. Trad. de M.F. Sá Correia. Porto, PT: Ré-S-Editora, 1969. p.5-26.

\_\_\_\_\_. Explicar e compreender - sobre algumas conexões assinaláveis entre a teoria do texto, a teoria da acção e a teoria da história. In.: \_\_\_\_\_. **Do texto à acção**. Trad. de Elcino Cartaxo e Maria José Sarabando. Porto: Éditions du Seul/Ré-S-Editora, 1986. p.163-183.

\_\_\_\_\_. **Hermenêutica e ideologias**. Trad. de Hilton Japiassu. Petrópolis: Vozes, 2008. 183 p.  
RICOEUR, Paul. O que é um texto? In.: \_\_\_\_\_. **Do texto à acção**. Porto/PT: RÉ-S-Editora, 1986.p.141-146.

\_\_\_\_\_. **Tempo e narrativa – A intriga e a narrativa histórica**. Trad. de Claudia Berliner. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010a.

\_\_\_\_\_. **Tempo e narrativa — O tempo narrado**. Trad. de Claudia Berlinger. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010c.

SANTOS, Taciana Mendonça. **Alianças políticas em Pernambuco: a(s) frente(s) do Recife (1955-1964)**. 2009. 118 f. Dissertação. (Mestrado em História) Programa de pós-graduação em História, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

SANTOS, Vivaldo Paulo dos. Resenha de *Educação e Atualidade Brasileira* de Paulo Reglus Neves Freire. Organização e contextualização de José Eustáquio Romão. **Eccos Revista Científica**. v. 3, n. 2, dez. 2001, pp. 136-138.

SILVA, J.M. O brasileiro que elegeu Obama. *Jornal Opção*, Goiânia, Edição 1952, Dezembro. 2012. <<http://www.jornalopcao.com.br/posts/reportagens/o-brasileiro-que-elegeu-obama>>. Acesso em: 17 Abr 2014.

SILVEIRA, Pelópidas. Pelópidas Silveira (depoimento, 1978). Rio de Janeiro, CPDOC, 2005. 41 p. dat.

SISTEMA JORNAL DO COMÉRCIO. O Recife e a Copa do Mundo 1950-2014: Resgatando 50 a caminho de 2014. O jogo – Chile 5 x 2 EUA com presença do presidente da FIFA. Um dia para ser lembrado. Especiais N10. **UOL O melhor conteúdo**. 2014. Disponível em: < <http://especiais.ne10.uol.com.br/recifeecopa/o-jogo.html>> Acesso em 31 Mai 2014.

SORJ, Bernardo. **A construção intelectual do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

STEINER, D. Skewed perspective. Educationnext. Cambridge, MA, v.5, n.1., Inverno, 2005. <<http://educationnext.org/skewedperspective/>>. Acesso em: 18 Abr 2014.

STERN, S. Pedagogy of the Oppressor. Another reason why U.S. ed schools are so awful: the ongoing influence of Brazilian Marxist Paulo Freire. New York, CA, v.19, n.2., Primavera, 2009. <[http://www.city-journal.org/2009/19\\_2\\_freirian-pedagogy.html](http://www.city-journal.org/2009/19_2_freirian-pedagogy.html)>. Acesso em 18 Abr 2014.

TARNAS, Richard. **A epopeia do pensamento ocidental**: para compreender as ideias que moldaram nossa visão de mundo. 2.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

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

TORRES, Carlos Alberto *et al.* Prefácio. In.: \_\_\_\_\_. FREIRE, Paulo. **Educação e Atualidade Brasileira**. 2.ed. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2002. p. IX-XII.

TURNER, Frederick W. **O espírito ocidental contra a natureza**: mito, história e as terras selvagens. Trad. de José Augusto Drummond. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

UniCom. História de cidadania: o crescimento do SESI mostra a vocação pioneira para a responsabilidade social. *Revista SESI Gestão Social*, Brasília, edição 88, p. 20-30, julho, 2006. (Memória. Expansão)

VERAS, Dimas Brasileiro. **Sociabilidades letradas no Recife** – a Revista Estudos Universitários (1962-1964).

VILAÇA, Marcos Vinícios; ALBUQUERQUE, Roberto Cavalcante de. **Coronel, coronéis**. Apogeu e declínio do *Coronelismo* no Nordeste. 5.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006. 208 p. il.

WEINSTEIN, Bárbara. (Re)formação da classe trabalhadora no Brasil – 1920-1964. Trad. de Luciano Vieira Machado. São Paulo: Cortez: CDAPH-IFAN – Universidade São Francisco, 2000.

ZACHARIAH, Matthew. Revolution through Reform. Praeger, 1986. ><http://www.bmartin.cc/dissent/documents/Facundo/Ohliger1.html>> Acesso em Abr 2014.